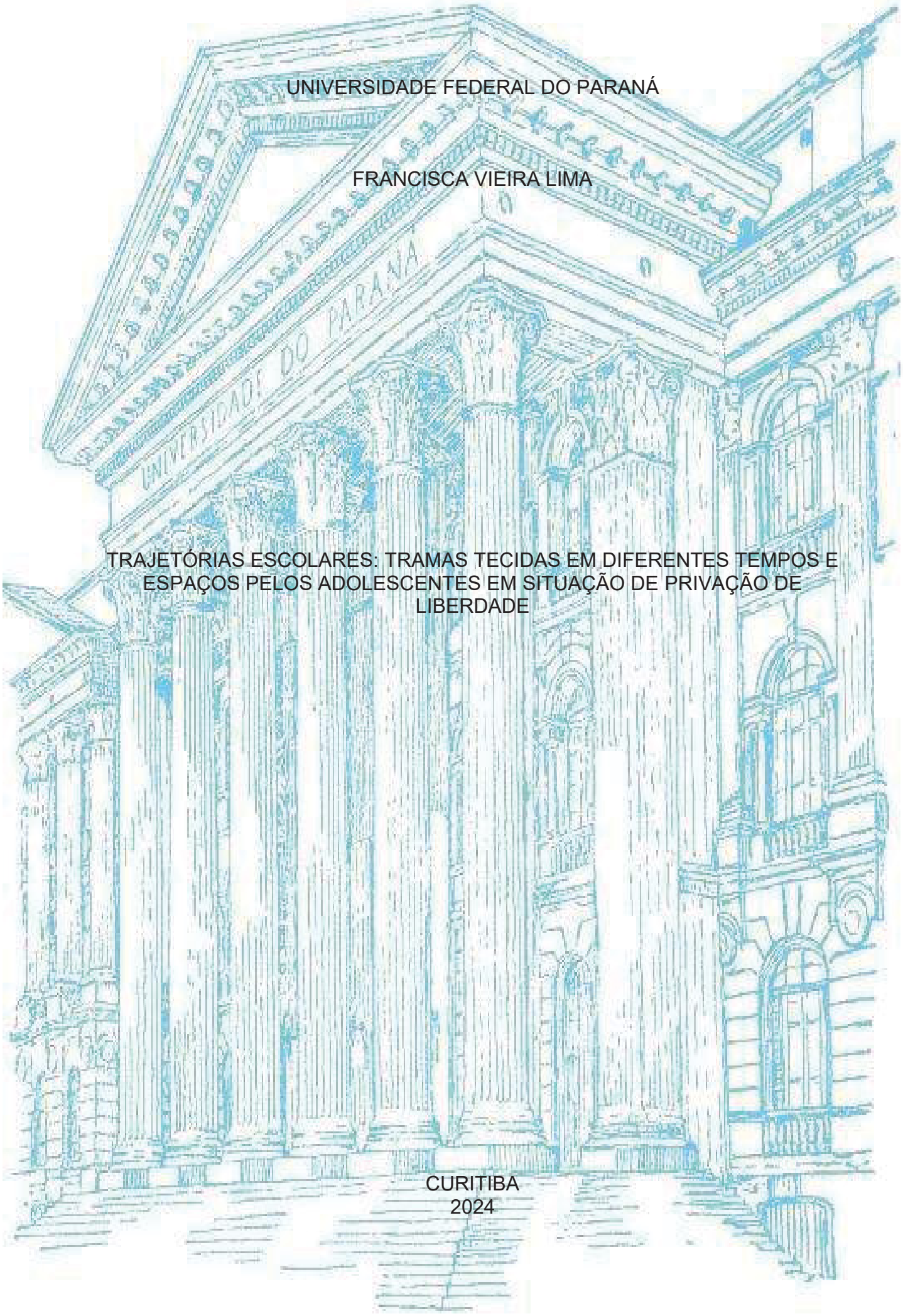
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCISCA VIEIRA LIMA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES: TRAMAS TECIDAS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS PELOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE



CURITIBA
2024

FRANCISCA VIEIRA LIMA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES: TRAMAS TECIDAS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS PELOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Sonia M. C. Haracemiv

CURITIBA
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Lima, Francisca Vieira.
Trajetórias escolares : tramas tecidas em diferentes tempos e espaços pelos adolescentes em situação de privação de liberdade / Francisca Vieira Lima. – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª. Sonia M. C. Haracemiv

1.Educação – Aspectos sociais. 2. Histótias de vida. 3. Direitos dos adolescentes. 4. Desenvolvimento social. I. Haracemiv, Sonia M. C. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FRANCISCA VIEIRA LIMA** intitulada: **TRAJETÓRIAS ESCOLARES: TRAMAS TECIDAS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS PELOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica
14/05/2024 22:44:21.0
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
15/05/2024 13:39:37.0
MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
09/05/2024 16:10:25.0
ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
13/05/2024 17:20:08.0
LUIS TAVORA FURTADO RIBEIRO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC)

Assinatura Eletrônica
10/05/2024 10:33:45.0
IVO JOSE BOTH
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
15/05/2024 11:13:02.0
DULCE DIRCLAIR HUF BAIS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/05/2024 17:01:11.0
ELENICE MARIA CAMMAROSANO ONOFRE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica
10/05/2024 10:58:53.0
MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

AGRADECIMENTOS

“Sonho que se sonha só é só um sonho,
Mas o sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas)

Chegou o momento de agradecer... O tempo de uma tese é feito de tantas mãos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram com os seus textos, suas reflexões, suas palavras, suas ações... Depois de quatro anos de dedicação à leitura e à escrita, fica difícil agradecer a todos/as que, de uma forma ou de outra, participaram da construção dessa tese. Mesmo assim, arrisco-me em mencionar nesse espaço pessoas que, de alguma forma, *sonharam* esse projeto comigo, tornando-o realidade.

Primeiramente, eu *agradeço* a Deus pelo milagre extraordinário de acordar todas as manhãs ... pelo meu refúgio nos momentos de aflição, me trazendo paz e a certeza de que poderia caminhar um pouco mais depois de um dia inteiro de luta.

Agradeço ao meu pai, espírito de luz, que nesta vida sempre acreditou em mim, ressaltando as minhas potencialidades e as possibilidades para eu *seguir em frente*.

Agradeço a minha mãe, pela compreensão nos momentos de ausência física, pelo carinho, o cuidado e a amorosidade comigo, trazendo sempre uma palavra de conforto e carinho.

Agradeço aos meus familiares e amigos/as, que mesmo não compreendendo a necessidade das horas intermináveis demandadas pelo trabalho da tese, respeitaram as minhas ausências, compreenderam as minhas demandas e me incentivaram a seguir o meu sonho

Agradeço ao meu esposo, Alexandre, por acreditar sempre em mim, pela motivação diária no trabalho de pesquisa, pelos silêncios necessários, pelas conversas acolhedoras, por acreditar e celebrar comigo cada dia, cada conquista até aqui, por deixar minha vida mais leve e doce.

Agradeço a minha orientadora, *Professora Doutora Sonia Haracemiv*, pela sua amorosidade, ética, responsabilidade, respeito e compromisso comigo. Por acreditar em mim... sempre. Reitero que a sua resiliência e energia me fortalece e me impulsiona a seguir em frente...

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFPR, em especial aos/às professores/as e amigos/as da Linha de Pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano” pelas aprendizagens ao longo dessa caminhada.

Agradeço às *professoras* e aos *professores* que compuseram as bancas de qualificação e de defesa pelas contribuições que foram *fundamentais* para subsidiar a construção desse estudo.

Agradeço a equipe do CENSE/SJP pela disponibilidade, atenção, respeito e ética na organização e abertura dos espaços da unidade para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço aos *meninos* do CENSE/SJP, cuja participação foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa. A disponibilidade para o dialogar, ouvir, questionar, ressignificar, refletir sobre a vida foram singulares. Que as suas causas nunca me sejam indiferentes!!!

Agradeço a todos e a todas que, de alguma maneira, contribuíram para a idealização desse trabalho. Gratidão...

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural. Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht (2000)

RESUMO

Pesquisas revelam que os itinerários escolares interrompidos ou não lineares inscritos nas trajetórias de vida dos adolescentes deixam marcas explícitas no processo de violação de direitos. A partir de uma leitura da realidade brasileira, essa tese buscou analisar as trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade. Para tanto, fundamentada no materialismo histórico e dialético, essa pesquisa teve a contribuição de vários autores de referência, como: Ariès (1986) e Heywood (2004), tratando da história social da criança e do adolescente; Marcílio (1998, 2006, 2016) e Rizzini (1995, 2010), trabalhando com as políticas sociais infantojuvenis; Freire (1967, 1979, 1980, 2001, 2011a, 2011b, 2016), Fiori (1992), Vieira Pinto (1986), tratando da educação; na Socioeducação, ancorou-se em Costa (1991, 1993, 2006) e Makarenko (2012) e nas trajetórias escolares, teve-se como base Arroyo (1992, 2011, 2014, 2017) e Bourdieu (2006, 2009, 2015), entre outros autores de referência no assunto. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, do tipo exploratório-descritiva e documental, com abordagem narrativa, com enfoque nas histórias orais das trajetórias escolares e de vida dos socioeducandos, de forma a contemplar os percursos desde o ingresso na Educação Básica até a entrada na unidade socioeducativa. Foram entrevistados onze socioeducandos na faixa etária de 14 e 18 anos incompletos, em regime de privação de liberdade no Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais-PR. Esta investigação desenvolveu procedimentos de análises de dados a partir de documentos públicos, a saber: a Constituição Federal; o Estatuto da Criança e do Adolescente; o SINASE; as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; o Plano Nacional de Socioeducação; o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná; o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de São José dos Pinhais-PR e o Projeto Político-Pedagógico dos *loci* da pesquisa. Os documentos privados analisados foram os históricos escolares e o PIA dos onze adolescentes participantes da pesquisa. Todos esses documentos foram analisados a partir dos estudos de Cellard (2012). A análise de conteúdo de Bardin (2011) subsidiou a leitura e interpretação das narrativas das entrevistas. A partir das análises, foi possível identificar trajetórias escolares marcadas por violações de direitos, como reprovações, mudanças de escola, e uma sucessão de afastamentos que culminaram na (re)entrada no mundo infracional, reafirmando a centralidade da educação escolar como fator de proteção na vida desses sujeitos. Os documentos analisados remeteram a um certo descaso do poder público com esses jovens, onde foram identificados abismos entre a teoria dos documentos e a prática no chão da unidade socioeducativa. Espera-se que esse estudo possa contribuir para a (re)formulação de propostas políticas e pedagógicas que atendam efetivamente às reais necessidades dos socioeducandos garantindo os seus direitos, de modo a proporcionar uma Educação que promova o desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo educacional com vistas às trajetórias escolares e de vidas mais justas e humanas.

Palavras-chave: Socioeducação; histórias de vida; trajetórias escolares; garantia de direitos; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Research shows that the interrupted or non-linear school itineraries inscribed in the life trajectories of adolescents leave explicit marks on the process of violation of rights. Based on a reading of the Brazilian reality, this thesis sought to analyze the school trajectories of adolescents in situations of deprivation of liberty. To this end, based on historical and dialectical materialism, this research drew on the contributions of various reference authors, such as: Ariès (1986) and Heywood (2004), dealing with the social history of children and adolescents; Marcílio (1998, 2006, 2016) and Rizzini (1995, 2010), working with social policies for children and adolescents; Freire (1967, 1979, 1980, 2001, 2011a, 2011b, 2016), Fiori (1992), Vieira Pinto (1986), dealing with education; Costa (1991, 1993, 2006) and Makarenko (2012) were used for socio-education, and Arroyo (1992, 2011, 2017, 2014) and Bourdieu (2006, 2009, 2015) were used for school trajectories, among other leading authors on the subject. The research is characterized as qualitative, exploratory-descriptive and documentary, with a narrative approach, focusing on the oral histories of the socio-educational students' school and life trajectories, in order to contemplate the paths from entry into Basic Education to entry into the socio-educational unit. Eleven socio-educational students aged between 14 and 18 years were interviewed, all of whom were deprived of their liberty at the São José dos Pinhais Socio-Educational Center in Paraná. This research developed data analysis procedures based on public documents: the Federal Constitution; the Statute of the Child and Adolescent; SINASE; the National Guidelines for the schooling of adolescents and young people under socio-educational measures; the National Socio-educational Plan; the Paraná State Socio-educational Care Plan; the São José dos Pinhais-PR Municipal Socio-educational Care Plan and the Political-Pedagogical Project of the research sites. The private documents analyzed were the school transcripts and the PIA of the eleven adolescents participating in the research. All these documents were analyzed based on the studies of Cellard (2012). Bardin's (2011) content analysis supported the reading and interpretation of the interview narratives. Based on the analysis, it was possible to identify school trajectories marked by rights violations, such as failing grades, changing schools, and a succession of withdrawals that culminated in (re)entering the world of crime, reaffirming the centrality of school education as a protective factor in the lives of these individuals. The documents analyzed revealed a certain disregard on the part of the public authorities for these young people, where chasms were identified between the theory in the documents and the practice on the floor of the socio-educational unit. It is hoped that this study can contribute to the formulation of political and pedagogical proposals that effectively meet the real needs of socio-educated young people, guaranteeing their rights, in order to provide an education that promotes the human development of all those involved in the educational process with a view to fairer and more humane school and life trajectories.

Keywords: Socio-education; life stories; school trajectories; guarantee of rights; human development.

RESUMEN

La investigación muestra que los itinerarios escolares interrumpidos o no lineales inscritos en las trayectorias de vida de los adolescentes dejan marcas explícitas en el proceso de violación de derechos. A partir de una lectura de la realidad brasileña, esta tesis buscó analizar las trayectorias escolares de adolescentes en situación de privación de libertad. Para ello, a partir del materialismo histórico y dialéctico, esta investigación se basó en las contribuciones de diversos autores de referencia, como: Ariès (1986) y Heywood (2004), que se ocupan de la historia social de los niños y adolescentes; Marcílio (1998, 2006, 2016) y Rizzini (1995, 2010), que trabajan con las políticas sociales para niños y adolescentes; Freire (1967, 1979, 1980, 2001, 2011a, 2011b, 2016), Fiori (1992), Vieira Pinto (1986), que se ocupan de la educación; Costa (1991, 1993, 2006) y Makarenko (2012) se utilizaron para la socioeducación, y Arroyo (1992, 2011, 2017, 2014) y Bourdieu (2006, 2009, 2015) para las trayectorias escolares, entre otros autores destacados en el tema. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, exploratorio-descriptiva y documental, con enfoque narrativo, centrada en las historias orales de las trayectorias escolares y de vida de los estudiantes socioeducativos, para contemplar los caminos desde su ingreso a la Educación Básica hasta su ingreso a la unidad socioeducativa. Fueron entrevistados 11 alumnos socioeducativos con edades entre 14 y 18 años, todos ellos privados de libertad en el Centro Socioeducativo São José dos Pinhais, en Paraná. Esta investigación desarrolló procedimientos de análisis de datos basados en documentos públicos: la Constitución Federal; el Estatuto del Niño y del Adolescente; el SINASE; las Directrices Nacionales para la Escolarización de Adolescentes y Jóvenes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas; el Plan Socioeducativo Nacional; el Plan Estadual de Atención Socioeducativa de Paraná; el Plan Municipal de Atención Socioeducativa de São José dos Pinhais-PR y el Proyecto Político-Pedagógico de los sitios de investigación. Los documentos privados analizados fueron las transcripciones escolares y el PIA de los once adolescentes participantes en la investigación. Todos estos documentos fueron analizados con base en los estudios de Cellard (2012). El análisis de contenido de Bardin (2011) subsidió la lectura e interpretación de las narrativas de las entrevistas. A partir de los análisis, fue posible identificar trayectorias escolares marcadas por violaciones de derechos, como reprobación, cambio de escuela y sucesión de retiros que culminaron en la (re)entrada en el mundo de la delincuencia, reafirmando la centralidad de la educación escolar como factor protector en la vida de esos individuos. Los documentos analizados revelaron una cierta desatención de los poderes públicos hacia esos jóvenes, donde se identificaron abismos entre la teoría de los documentos y la práctica en el piso de la unidad socioeducativa. Se espera que este estudio pueda contribuir a la formulación de propuestas políticas y pedagógicas que atiendan efectivamente a las necesidades reales de los jóvenes socioeducados, garantizando sus derechos, a fin de proporcionar una educación que promueva el desarrollo humano de todos los involucrados en el proceso educativo con vistas a trayectorias escolares y de vida más justas y humanas.

Palabras clave: Socioeducación; historias de vida; trayectorias escolares; garantía de derechos; desarrollo humano.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CENSES E CASAS DE SEMILIBERDADE - 2019.....63
FIGURA 2 – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 67
FIGURA 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....85
FIGURA 4 – MOVIMENTO DIALÉTICO: ELEMENTOS E AS SUAS RELAÇÕES....88
FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DO CENSE/SJP.....98
FIGURA 6 – VISTA DA RUA DO CENSE/SJP.....98
FIGURA 7 – VISTA DE FRENTE DO CENSE/SJP 99
FIGURA 8 – VISTA AÉREA DO CENSE/SJP 100
FIGURA 9 – PROJETO ARQUITETÔNICO DO CENSE/SJP.....101
FIGURA 10 – PROCEDIMENTOS LEGAIS PARA PESQUISA 107
FIGURA 11 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO 114
FIGURA 12 – DADOS ESCOLARES DOS PARTICIPANTES - SERE/SEJA 184

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

TABELA 1 – ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS EM LIBERDADE POR REGIÃO EM 2017 61
GRÁFICO 1 – TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM 2019 141
GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS NA EJA – 2019 A 2021 169
GRÁFICO 3 – ESCOLAS COM OFERTA DE EJA – 2019 A 2021..... 170

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS 67
QUADRO 2 – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA - CENSE/SJP 105
QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE AS ETAPAS DA PESQUISA 111
QUADRO 4 – DOCUMENTOS DE ÂMBITO FEDERAL.....119
QUADRO 5 – PLANOS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL 137
QUADRO 6 – CRONOGRAMA DE CUMPRIMENTO DO PNAS 138
QUADRO 7 – LEVANTAMENTO DE ESCOLAS DENTRO DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS.....140
QUADRO 8 – EIXO 1: GESTÃO DO SINASE.....142
QUADRO 9 – CENSO ESCOLAR DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS.....143
QUADRO 10 – RELAÇÃO METAS DO PNAS E DADOS DO SINASE.....144
QUADRO 11 – EIXO 1- METAS DO PEAS – PARANÁ (DECÊNIO 2015 – 2024)..152
QUADRO 12 – EIXO 2 - METAS DO PEAS PARANÁ (DECÊNIO 2015 – 2024)....156
QUADRO 13 – EIXO 3 - METAS DO PEAS PARANÁ (DECÊNIO 2015 – 2024)....157
QUADRO 14 – METAS DOS EIXOS 1 E 2 (DECÊNIO 2015 – 2024).....161
QUADRO 15 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....170
QUADRO 16 – TRAJETÓRIAS DE VIDA FAMILIAR DOS SOCIOEDUCANDOS ..193
QUADRO 17 – TRAJETÓRIA DE VIDA COMUNITÁRIA DOS SOCIOEDUCANDOS 203
QUADRO 18 – TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS SOCIOEDUCANDOS 207
QUADRO 19 – TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS SOCIOEDUCANDOS 215

LISTA DE SIGLAS

AIDS	–	*Acquired Immunodeficiency Syndrome*
APED	–	Ação Pedagógica Descentralizada
BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CEDAC	–	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEEBJA	–	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CENSE	–	Centro de Socioeducação
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPA	–	Centro Educacional Patativa do Assaré
CGM	–	Código Geral de Matrícula
CIESS	–	Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação
CONANDA	–	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNJ	–	Conselho Nacional de Justiça
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CRAS	–	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	–	Centro de Referência de Assistência Social
DEASE	–	Departamento de Atendimento Socioeducativo
DEGASE	–	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DST	–	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	–	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM - PPL	–	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade e Jovens sob Medida Socioeducativa que Inclua Privação de Liberdade
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
FEBEM	–	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	–	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor à população
IASP	–	Instituto de Ação

IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ICD	–	Instrumento de Coleta de Dados
IPARDES	–	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LA	–	Liberdade Assistida
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MDS	–	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	–	Ministério da Educação
MSE	–	Medida Socioeducativa
MST	–	Movimento Sem Terra
NAI	–	Núcleo de Atendimento Integrado
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PAS	–	Plano de Atendimento Socioeducativo
PIA	–	Plano Individual de Atendimentos
PMAS	–	Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo
PMS	–	Programa de Medidas Socioeducativas
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	–	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
PNE	–	Plano Nacional da Educação
PNDH	–	Plano Nacional de Direitos Humanos
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QPM	–	Quadro Próprio do Magistério
SAM	–	Serviço de Assistência a Menores
SEJA	–	Sistema Estadual de Jovens e Adultos
SGD	–	Sistema de Garanti de Direitos
SINASE	–	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SIPIA	–	Sistema de Informação para a Infância e Adoloescência
SJP	–	São José dos Pinhais
TALE	–	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 JUSTIFICATIVA 20
1.1.1 Trajetórias de vida nas dimensões pessoal e profissional 20
1.1.2 Dimensão social da pesquisa 31
1.1.3 Dimensão acadêmica da pesquisa 34
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA 36
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA 37
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 38
2.1 FIOS HISTÓRICOS: HISTÓRIA SOCIAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES 38
2.2 AS POLÍTICAS SOCIAIS INFANTOJUVENIS NO BRASIL 45
2.3 EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO 52
2.4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR: O REAL E O FUTURO POSSÍVEL 55
2.5 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS BRASILEIRAS: ANALISANDO O CENÁRIO DO PARANÁ ... 61
2.6 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA NO CAMPO DA SOCIOEDUCAÇÃO 64
3 PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA 85
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 85
3.2 ENTRANDO NO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: A REALIDADE VISTA POR FORA E POR DENTRO 97
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS MENINOS DO CENSE 103
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 106
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 109
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 112
4 ANÁLISES DOS DADOS 117
4.1 SOCIOEDUCAÇÃO: DESENHANDO O CENÁRIO A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS 118
4.1.1 Documentos de âmbito Federal: CF (1988); ECA (1990); SINASE (2012) e Resolução 03 (2016). 118

4.1.2 O Direito à Educação nos Planos de Atendimento Socioeducativo 137
4.1.2.1 O Direito à Educação no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo . 137
4.1.2.2 O Direito à Educação no Plano Estadual Atendimento Socioeducativo 151
4.1.2.3 O Direito à Educação no Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (PMAS) de São José dos Pinhais 159
4.1.3 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Direito à Educação 163
4.2 SOCIOEDUCANDOS: DESENHANDO OS INTINERÁRIOS ESCOLARES A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS 173
4.2.1 Desvelando os “pontos cegos” do Sistema Socioeducativo pelo PIA 174
4.2.2 Históricos escolares dos arquivos digitais SERE/SEJA: As *Marcas* do Sistema 183
4.3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES NAS VOZES DOS SOCIOEDUCANDOS: REVELANDO TRAMAS COMPLEXAS E PERCURSOS ESCOLARES 188
4.3.1 Trajetórias de Vida Familiar e Comunitária dos Socioeducandos 193
4.3.2 Trajetórias Escolares dos socioeducandos 206
5 CONSIDERAÇÕES IN(CONCLUÍDAS) 224
REFERÊNCIAS 232
APÊNDICE 1 – DOCUMENTOS OFICIAIS 249
APÊNDICE 2 –RELAÇÃO DOS SOCIOEDUCANDOS SELECIONADOS 250
APÊNDICE 3 –MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DOS HISTÓRICOS ESCOLARES 251
APÊNDICE 4 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM SOCIOEDUCANDOS 252
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA 253
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA 261

1 INTRODUÇÃO

Com uma riqueza de diversidade e uma das legislações mais avançadas do mundo no que se refere à proteção da infância e da adolescência, o Brasil ainda não conseguiu implementar políticas públicas para combater e superar as desigualdades educacionais do país (UNICEF, 2021). É fato inconteste que a educação se constitui como o pilar central no desenvolvimento integral do ser humano. A falta dela pode implicar prejuízos de todos os outros direitos, reverberando na construção da sociedade.

A exclusão escolar no Brasil tem *nome* e *endereço* definidos. Atinge majoritariamente pessoas em situação de pobreza[1], negros, indígenas e quilombolas, além de pessoas com algum tipo de necessidade especial (UNICEF, 2021). São pessoas que, na sua maioria, vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, em que muitas acabam abandonando a escola para ajudar no sustento da família.

Nesse sentido, apesar de o direito à educação ser público e subjetivo, consagrado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelas demais legislações que versam sobre o assunto (Brasil, 1990, 1996, 2012), as condições de acesso e de permanência nos processos escolares para determinada classe social encontram-se distante da realidade. Dentro desse cenário de desigualdade, situam-se os adolescentes que, circunstancialmente, cometeram atos transgressores à lei.

Consideram-se adolescentes, segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, aqueles com idade entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos. Para os efeitos da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 – que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude –, são considerados jovens pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos (Brasil, 2013). Logo, em conformidade com a lei, as pessoas mencionadas neste estudo são consideradas adolescentes por se encontrarem numa faixa etária até 18 anos, contudo também podem ser chamadas de jovens, considerando a legislação vigente.

---

[1] Em consonância com Crespo e Gurovitz (2002), quando utiliza-se a palavra “pobreza” e/ou “pobre”, refere-se a um fenômeno multidimensional em que há falta do necessário para a sobrevivência das pessoas, conduzindo-as à maior vulnerabilidade e exposição a riscos.

Por mais que a legislação, desde o Código de Menores até a implementação da ECA (Brasil, 1927, 1990), tenha eleito a educação como uma das principais vias para o afastamento de práticas infracionais, é possível identificar lacunas entre a teoria e a garantia efetiva desse direito. Estudos apontam que a maioria dos adolescentes autores de atos infracionais encontravam-se evadidos da escola no período da apreensão, o que reforça os processos de violação do direito à educação (Bazon; Silva; Ferrari, 2013; Borba; Lopes; Malfitano, 2015; Cunha; Dazani, 2016; Lima; Haracemiv, 2021). Esse fato também pode ser consequência das repetidas reprovações, mudanças de escola motivadas por transferências compulsórias, bem como o ingresso em diferentes modalidades/programas de ensino (Borba; Lopes; Malfitano, 2015).

A educação consiste numa das interfaces do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) infantojuvenil. No que se refere às medidas socioeducativas aplicadas ao adolescente infrator, todas são unânimes em preconizar a educação como uma condição fundamental para o cumprimento da medida. Além do que, três delas – Liberdade Assistida, privação parcial e privação total de liberdade – apregoam, ainda, a obrigatoriedade de matrícula e acompanhamento escolar dos adolescentes (Cunha; Dazani, 2016). Apesar disso, pesquisas revelam que os itinerários escolares interrompidos ou não lineares das trajetórias de vida dos adolescentes deixam marcas explícitas de processos de violações.

Contudo, é atribuído, principalmente, à educação o afastamento do adolescente das situações infracionais, requerendo, assim, alguns questionamentos: a instituição escolar está preparada para acolher esses sujeitos frente às suas expectativas e especificidades? Quais são os tensionamentos vivenciados pelo adolescente infrator nos seus processos escolares?

É notório que a escola consiste num dos espaços sociais no qual esse adolescente está inserido, além de outros contextos nos quais o seu curso de vida também se inscreve. Nesse sentido, para compor os fios dessa teia que envolve outros espaços, tempos e atores sociais, torna-se relevante o desenvolvimento deste trabalho.

O foco desta investigação buscou compreender, a partir das vozes dos adolescentes dentro do espaço de privação de liberdade, as variáveis implicadas nas suas realidades sociais que inviabilizaram o processo escolar, o que exigiu a compreensão das experiências ao longo de suas vidas. Arroyo (2017) destaca que,

por meio dessas *passagens* – experiências da infância até a adolescência – é possível resgatar nas *gavetas* da memória realidades diversas e adversas.

Para realização desta pesquisa, foi escolhida a abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, visto que as narrativas se deram numa construção com perspectiva de tridimensionalidade, envolvendo aspectos de temporalidade (passado, presente e futuro) e de sociabilidade (pessoal e social), combinados aos lugares específicos ou à sequência de lugares em que essas experiências foram vivenciadas (Clandinin; Connelly, 2011). A metodologia de coleta de dados se norteia pela consulta a documentos e entrevistas individuais. A análise dos dados tem como referência norteadora a metodologia de Cellard (2012), quanto aos documentos oficiais e as entrevistas, a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Este estudo está estruturado a partir da **Introdução**, na qual são apresentadas as experiências da pesquisadora nas dimensões pessoal e profissional, tendo o seu formato inspirado nos fios metodológicos desta investigação, além das dimensões social e acadêmica que justificam a pesquisa. Além disso, manifesta-se o problema que motiva a realização do estudo. Na sequência, são elencados os objetivos da realização do trabalho.

No segundo capítulo, apresenta-se a **Fundamentação Teórica,** em que buscou-se trazer conhecimentos acerca da história social da criança e do adolescente e das políticas sociais infantojuvenis. Constam na sequência, um estudo sobre a concepção de educação defendida pela pesquisadora, bem como uma análise sobre a escola, sobretudo a escola das unidades socioeducativas brasileiras com o foco no Estado do Paraná. Após, busca-se sistematizar o conhecimento produzido no campo da socioeducação com foco nas trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade por meio de uma revisão sistemática e integrativa sobre o assunto.

No terceiro capítulo, é apresentado o **Percurso Metodológico da Pesquisa** que descreve o caminho metodológico da investigação, incluindo o lócus, a população e a composição da amostra dos participantes. Em seguida, são apresentados os procedimentos de coleta e de análise dos dados da pesquisa.

No quarto capítulo, é contemplada a **Análise dos Dados,** em que se apresenta a análise qualitativa dos dados com fundamentação nas referências da temática abordada.

No quinto e último capítulo, denominado **Considerações In(Concluídas)**, busca-se, a partir dos resultados da pesquisa e do diálogo com os documentos oficiais, as vozes dos socioeducandos com a literatura de referência no assunto, responder à questão da tese, procurando tecer as trajetórias escolares dos adolescentes pesquisados determinadas por experiências de vida, focando nas marcas deixadas pela escola no passado e considerando a configuração da educação na qual foram submetidos. Neste momento, também se pretende discutir acerca dos achados da pesquisa, com vistas a apontar questões para novas investigações. Por fim, busca-se uma visão do todo e de uma tessitura de possibilidades para a socioeducação.

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 Trajetórias de vida nas dimensões pessoal e profissional

Para mim, falar dos meus “tempos vividos” me remete a um passado que, apesar de distante de meu presente, encontra-se totalmente “ligado” a mim, na minha memória, na minha caminhada, no meu modo de ser e de viver. Uma construção que se faz no caminhar e que me encontra no presente, parte do vivido. E assim, vou me (re)construindo nesse percurso chamado VIDA[2]. Como ressalta o nosso mestre Freire (2011a), o presente tem muito do que vivemos no passado, por isso precisamos fazer essas “ligaduras” e “soldaduras”.

O passado me traz saudades... Saudades do meu tempo de criança, em que o mundo, então colorido, podia caber nas minhas mãos. Tudo era possível... tudo estava em algum lugar, e cabia a mim... somente a mim chegar lá. O passado me traz alegria... Alegria por reconhecer que a vida é feita de momentos e a cada experiência vivida, quando compreendida em sua essência, pode ajudar em nossa construção, enquanto gente, enquanto ser humano. Alegria em poder, dentro desse percurso, refletir sobre erros e acertos, ter a capacidade de perdoar, de aprender com as perdas, com os desenganos e, dessa forma, ir me (re)construindo. O passado também me remete a certa tristeza, com gosto de saudade. Tristeza pelas perdas sofridas, pelas dores sentidas, pelos encontros e desencontros, pelas palavras não ditas, pelos

[2] O uso de primeira pessoa do singular, letras maiúsculas e/ou sinais gráficos, em alguns trechos desta tese, são usados no intuito de situar e/ou dar ênfase na trajetória da autora e no desenvolvimento da problemática aqui apresentada.

amores não correspondidos... por aquilo que foi deixado para trás, pelo tempo que não volta mais... pelas pessoas que se foram... enfim, pelo passado que um dia foi um Presente.

Nasci no meio rural, interior do Paraná. Sou a 10ª filha de um casal, Maria Vieira Lima e José Vieira Lima. Meu pai: homem branco de olhos azuis, cabelos encaracolados, com a cara sempre “amarrada”, de “casca dura”, resultado de uma vida sofrida construída pelas suas trajetórias nada fáceis. Faleceu em 2010, já muito frágil e debilitado pelas doenças físicas que carregou por longos dois anos. Deixou em mim uma parte de si, reflexo do que sou hoje. Minha mãe... mulher alta, magra, corpo delineado, olhos castanhos, cabelos longos, hoje com 84 anos. De aspecto sofrido, porém doce, vaidosa, carinhosa e sempre pronta para o diálogo, sempre trazendo uma palavra de conforto e de resistência às lutas do dia a dia.

Meus pais nasceram no Nordeste Brasileiro, região de Juazeiro do Norte-CE. Em busca da realização de sonhos, cuja prioridade era a sobrevivência – devo destacar aqui um recurso indispensável à vida, a água, escassa no seu cotidiano – superaram as intempéries de um caminho longo e difícil em cima de um caminhão (vulgarmente chamado “pau de arara”) com destino ao interior do Paraná. Sonho de ganhar dinheiro e voltar para a terra de origem, que, para eles, era terra de cores e sabores jamais esquecidos.

Assim se estabeleceram na região em que eu nasceria, uma comunidade simples chamada Piracema, distrito rural de Paranavaí-PR. Minha família tinha um comércio local, trabalhava também com o plantio de café e com o cultivo e beneficiamento de mandioca. Apesar de pouca leitura e escrita, meu pai sempre foi um empreendedor. Suas trajetórias foram permeadas por muito trabalho na lavoura e dedicação ao sustento da família. De empregado de fazenda, passou a ser, mais tarde, empregador, amparando muitos conterrâneos e auxiliando-os na vinda do Nordeste para o Sul com casa, comida e trabalho.

Junto com suas malas, trouxeram também suas raízes: costumes e tradições, dos quais posso destacar aqui, com muito carinho, as comidas como a rapadura, o feijão verde, a macaxeira, os temperos, entre outras delícias características do sertão nordestino, alguns desses acompanham-me até hoje. As crenças religiosas também eram muito presentes na vida dos meus pais, dos quais destaco as imagens do Padre Cícero e as orações a Cosme e Damião.

Recordo-me de uma infância cheia de brincadeiras de rua. Do que é trazido pela minha imaginação, lembro-me da velha casa em que morava com suas paredes de madeira, quartos, alguns compartimentos cobertos por cerâmica florida, fogão à lenha, varanda com frente para a única rua daquela comunidade. Relembro-me também do quintal rodeado por mangueiras, jabuticabeiras e coqueirais, que nos servia de lugar de aventuras e de brincadeiras de “faz de conta”; além de nos proporcionar o prazer de saborearmos seus frutos, deleitando-nos com suas frondosas sombras. Ocorre-me, ainda, as imagens dos vagalumes que visitavam o nosso quintal nas noites de lua cheia, das galinhas de estimação, do papagaio que atraía a nossa atenção com as suas repetidas interferências, do Coquinho e do Jaci, os dois cachorros de estimação com as suas demonstrações de carinho no roçar das pernas, nas lambidas das mãos, num gesto de fidelidade e de bem querer.

Tomando distância do meu passado, lembro-me das festas juninas, da fogueira acesa na rua de terra batida, na frente da minha casa, das brincadeiras que, à luz das fogueiras, da lua e das estrelas, enfeitavam aquelas noites de festa comunitária. Nesse mundo, de misticismo e de realidade, fazia minha leitura; mas do mundo que, com certeza, era diferente do mundo dos adultos, pois era somente meu, criado e (re)criado nas minhas experiências infantis.

Paulo Freire (2011a) ressalta que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente e essa conexão dá condições para o entendimento de mundo, que precisa conectar desde a infância, tornando as palavras, os textos e as letras mais significativos, sem perder seu encantamento. O contexto em que vivi, no mundo real e imaginário, nas relações com os meus pais, irmãos e irmãs, na vida simples do campo, foi fundamental para a minha construção na infância, que, vagamente, me foi trazendo a percepção da *palavra-mundo* que era aprendida na escola formal e, esporadicamente, em conexão com a escola da vida.

Desde criança, sempre tive paixão pela escola. Iniciei a minha trajetória escolar, informalmente, na primeira série do Ensino Fundamental com seis anos, pois, nessa época, a idade para matrícula era sete anos. Com uma grande vontade de aprender, frequentava as aulas diariamente, o que me levava a dormir no canto da sala quando meu corpo frágil já não conseguia acompanhar os demais, tendo sempre o acolhimento da minha professora Wanda.

Essa professora me ensinou a ler e a escrever o mundo durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Com amorosidade, envolvia-me na maioria

dos eventos escolares, dos quais eu aproveitava na íntegra. Na escola, tive a oportunidade de cantar, dançar, recitar poesias, enfim, viver intensamente todos os momentos, pertencendo às aprendizagens que me fascinavam a cada dia.

Diferente das atrações inerentes à vida urbana, as férias no meio rural nos permitiam inúmeras aventuras. Nesse período, ajudava a minha mãe numa pequena mercearia de propriedade da minha família. Quando tinha um tempo, voltava os olhares para os livros e, ali, fazia leituras e releituras de textos e de imagens que me ocupavam grande parte das minhas manhãs. À tarde, lembro-me bem que ajudava os meus irmãos e irmãs a recolher grandes quantidades de café no terreiro do quintal da minha casa, café que estava sendo preparado para venda na cidade.

Quando nos sobrava um tempo, ao cair do dia, sentávamo-nos na varanda da casa e ouvíamos as longas histórias contadas pela minha mãe, das suas lutas diárias, da vida difícil do sertão, da sua vinda para o Sul, de tudo o que viveu e sofreu nesse período, histórias inimagináveis que aumentavam ainda mais a minha admiração por aquela mulher que eu amo incondicionalmente. As suas conversas eram carregadas de emoção e de saudades de uma terra muito distante, era como se as palavras revivessem um mundo difícil deixado para trás. Quando nos era permitido, assistíamos na televisão em preto e branco aos desenhos animados, deleitando-me no mundo da fantasia. Apesar da resistência da minha mãe, eu e as minhas irmãs, vez ou outra, saíamos escondidas para nos aventurar pelas verdes pastagens, florestas e rios da região, correndo atrás de borboletas, colhendo frutas e brincando de esconde-esconde, vivendo intensamente aquela fase da vida com a sua leveza e encantamento.

No término do meu curso primário, para dar prosseguimento aos estudos, tínhamos de ir à cidade mais próxima da nossa comunidade. Para isso, eu e meus irmãos dependíamos de transporte coletivo para o deslocamento, levava em torno de uma hora e meia para chegar até a escola. O caminho para escola, que antes era de alguns metros na fase inicial, havia se tornado mais longo e difícil. De vez em quando, ganhávamos uns trocados do meu pai ou da minha mãe para comprar algo para comer após a aula, pois levávamos muito tempo no caminho de volta da escola para a nossa casa. Lembro-me, ainda, nessa passagem, das economias que a minha mãe fazia para conseguir comprar os materiais e uniformes escolares a fim de proporcionar a continuidade dos nossos estudos, visto que, para ela, o aprendizado tinha um valor imensurável, pois nos levaria a um futuro melhor.

Recordo-me bem que foi muito difícil viver aquela fase escolar das últimas séries do Ensino Fundamental longe da minha professora da escola rural, onde tudo era diferente, inclusive as relações sociais. Com um comportamento tímido, tinha dificuldade de fazer amizades. Sim, eu era discriminada por ser diferente dos demais na fala, na roupa, no modo de ser. Era o “patinho feio”, uma espécie de *outsider* da minha escola. Vez ou outra, éramos motivo de risadas e de piadas de estudantes e professores. Os professores se mantinham indiferentes diante das situações constrangedoras que vivíamos na escola.

A lembrança das adversidades vividas dentro da escola me leva a refletir sobre o meu presente como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Leva-me a pensar nas primeiras impressões dos adolescentes, jovens, adultos e idosos que, ao retomarem o processo de escolarização, muitas vezes se “chocam” com a diversidade de culturas presentes num mesmo ambiente, que vão ao desencontro das suas construções históricas e sociais. Enquanto educanda e, hoje, educadora-educanda, posso ressaltar, ancorada por Freitas e Queiroz (2012), a importância do investimento nas relações humanas dentro da escola, do (re)conhecimento da cultura do Outro, da criação de um ambiente de escuta e tolerância, de conhecimento do Eu e do Outro de forma a contribuir para que as pessoas não vivam e nem convivam com situações de discriminação e preconceito.

A escola precisa ser um espaço permeado pelo respeito e pela valorização do Outro, pois, conforme argumenta Freire (2016), não existem culturas melhores ou piores, existem culturas diferentes. E essas devem ser respeitadas e, sobretudo valorizadas no processo de uma educação, que substitua a desunião pela união, o individual pelo coletivo, enfim, os possíveis traumas por aprendizagens humanizadoras. Acredito que era disso que a minha escola ginasial precisava naquele momento. Uma escola com pessoas que valorizassem o Outro, nas suas especificidades, trabalhando a riqueza das diferentes culturas para, por meio do diálogo, proporcionar um ambiente de inclusão, em que todos e todas pudessem ter o direito a vez e voz... de falar e ouvir, de estudar e participar, de viver sem medo.

A alegria da chegada à nova escola foi, gradativamente, sendo sufocada por aquele ambiente, que mais dividia do que somava na minha formação humana. Aos poucos, fui silenciando a minha voz e apenas ouvindo, fazendo, estudando, realizando tarefas, que se resumiam em tirar boas notas no fim de cada bimestre para ser “promovida” para a série seguinte. Por uma questão de “sobrevivência” escolar, pouco

a pouco, fui me “adaptando” àquele universo, ao longo de intermináveis quatro (4) anos. Acredito que parte do que sou hoje, no comprometimento com as minorias, é o resultado das experiências do passado, dentro de algumas escolas em que estudei.

Contudo, as experiências negativas da escola secundária foram superadas, porém não esquecidas, pelo amor da minha família e, em especial, da minha mãe que sempre me acolheu com muita conversa, carinho, palavras de ânimo, conforto e de resistência. Apesar das intempéries da vida escolar aqui relatadas, no enfrentamento cotidiano dos meus medos, consegui concluir os meus estudos (da Educação Primária ao Ensino Médio) sem interrupções.

Em 1991, ingressei na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-PR, por meio do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. Nesse período, trabalhava como vendedora numa loja de roupas, passando a ser auxiliar de escritório no mesmo estabelecimento. Fora um ano trabalhando no comércio, época em que vivi no setor privado, com experiência da relação opressor-oprimido, sentindo na pele situações de opressão. Essa passagem me fez compreender, na prática, o discurso de Paulo Freire (1987) na *Pedagogia do Oprimido*, que nos leva a desvelar as situações cotidianas de opressão. Segundo o autor, enquanto oprimidos, vivemos de forma inconsciente na nossa condição de incapacidade, incutida gradativamente pelo opressor.

Lembro-me dessa fase com os seus detalhes. A pressão psicológica, o salário comissionado que nos obrigava a ficar mais de 12 horas em pé, correndo de um lado para o outro para garantirmos as vendas, as dores no corpo, os constrangimentos sofridos pelo opressor e pelo oprimido vestido de opressor são recordações de uma sociedade com foco no capital, que resume pessoas a peças de uma máquina cuja única finalidade é o lucro. Recordo ainda do discurso da empregadora diante da minha vontade de buscar um novo trabalho. Dizia que era preciso permanecer naquela condição (de oprimido, mergulhada num fatalismo), pois a cidade não oferecia outras possibilidades. Apesar disso, era vital ter forças para seguir em frente, buscar a possibilidade de um trabalho mais digno e mais humano, e, assim, impulsionada pela minha necessidade de ir mais longe, pedi demissão da loja em que trabalhava. Participei de um processo seletivo para assistente administrativo nas escolas da cidade; ao ser aprovada, iniciei a minha vida profissional na área educacional, sem saber que aquela escolha iria mudar os rumos da minha vida.

Na minha primeira graduação, optei pelo curso de Ciências Contábeis, pois apresentava afinidade com cálculos e tinha interesse em atuar como professora, visto que vários contadores na minha cidade eram professores. Durante o maior período da graduação, trabalhei como assistente administrativo em escolas da rede estadual, principalmente numa escola de EJA da cidade, participando inclusive da sua implantação, em que tive a oportunidade de colaborar com a sua fundadora, a professora Cleusa.

Um fato que merece relevo é que eu, como tantas estudantes-trabalhadoras, buscava conciliar o trabalho com os estudos, que muitas vezes acontecia de forma concomitante. Nessa época, duas pessoas foram muito importantes na minha trajetória acadêmica e profissional: a diretora do CEEBJA[3] em que trabalhava, prof.ª Cleusa, amiga freireana e companheira nas horas difíceis, de coração bondoso, da qual sou amiga e sinto um imenso carinho e admiração; e o reitor da faculdade, uma pessoa extremamente sensível que foi capaz de compreender a minha condição de trabalhadora e educanda. Ambos, percebendo a minha condição de estudante-trabalhadora, deram-me apoio na organização dos turnos de trabalho (na escola) e também na articulação das disciplinas de modo que conseguisse concluir a graduação.

Lembranças como as aqui mencionadas do meu passado, remetem-me a pensar na vida de muitos estudantes trabalhadores que, como eu, precisam conciliar trabalho e estudos. Aqui, não posso deixar de fazer uma menção a Freire (2016), que nos alerta, na *Pedagogia da Autonomia*, da importância de nós, educadores, no compromisso com as condições de existência dos nossos educandos, condições essas sociais, culturais e econômicas que influenciam diretamente nos modos de ser e de viver desses sujeitos, refletindo completamente nos seus futuros.

Após o término do curso, ainda trabalhando no CEEBJA de Paranavaí, surgiu a oportunidade de atuar como docente na mesma escola como professora do Posto Avançado do CES – PAC (hoje, Ações Pedagógicas Descentralizadas - APEDs), projeto que era desenvolvido em escolas municipais dos bairros e dos municípios vizinhos.

Foi nessa escola que, com mais perguntas do que respostas, tornei-me professora. Iniciei a minha docência trabalhando no período noturno numa

[3] Escola com oferta exclusiva de Educação de Jovens e Adultos.

comunidade rural, localizada a 50 quilômetros da sede escolar. Logo, identifiquei-me com o público que ali estudava, composto por jovens, adultos e idosos, trabalhadores que depositavam na escola oportunidades para realização de sonhos. Momentos de aprendizado e de conversas individuais e coletivas que colaboraram para aumentar o meu comprometimento com aqueles sujeitos que vinham de comunidades rurais, incluindo assentamentos do Movimento Sem Terra (MST), que se dirigiam para a escola depois de uma longa e exaustiva jornada de trabalho no campo. Não sei se consegui atender aos objetivos daqueles educandos diante da minha pouca experiência, mas tenho a certeza de que depois de cada aula dada, uma outra era minunciosamente planejada, pois precisava dar o melhor de mim naquela tarefa que me foi atribuída com tanta confiança, o que demandava tempos de muitas reflexões.

Uma das preocupações daquele tempo, tão válida para mim até hoje, era a preocupação com a presença dos educandos na escola. A cada dia, quando sentia falta de algum estudante, eu e a minha colega, também professora de matemática, percorríamos as casas, tentando compreender os motivos das suas ausências e, por meio do diálogo, tentando resgatar um a um.

Tomando distância dessas vivências, percebo a importância de levar em consideração o contexto existencial dos educandos. Penso, também, que o *querer-bem* a esses sujeitos, num exercício de alteridade, requer de nós educadores um comprometimento além do conteúdo ensinado. Nesse sentido, Freire (2016) ressalta que o educador, ao lidar com os educandos, seres em processo de construção, não pode deixar de lado a atenção dedicada e amorosa às suas problemáticas pessoais. Isso requer o mais alto nível de responsabilidade ética, pois trata-se de um trabalho que vai além da qualificação profissional, considerando que o ser humano se harmoniza no seu todo.

Reitero que, além das formações continuadas no nível *lato sensu*, o meu maior aprendizado foi no chão da escola. O exercício de *ensinar-aprender*, o acesso aos *saberes* de mundo dos educandos, as suas contribuições diante de determinadas explicações, as reflexões (no planejamento das aulas) sobre as metodologias para o desenvolvimento de determinado conteúdo, o respeito e admiração mútuos construídos no percorrer da disciplina, o carinho e a alegria recebidos na sala de aula enriqueciam cada vez mais a minha caminhada como *professora* e *gente*.

Recordo-me aqui dos primeiros desafios no trabalho com adolescentes, anos depois, em outra escola de EJA em Paranavaí. Rememoro-me das longas conversas

com a diretora Cleusa, agora em outra escola, no intuito de buscar diferentes metodologias para trabalhar com a diversidade da sala de aula e, em especial, no trabalho com adolescentes. Uma das coisas que aprendi foi agir com humildade e sinceridade, resolvendo os desafios apresentados, individual e/ou coletivamente.

Daí a importância da disponibilidade de aprender com o outro, de considerar as suas particularidades, das conversas francas e da resolução de conflitos em conjunto e, quando necessário, individualmente; exercícios esses que, muitas vezes, exigiam escuta, paciência, compreensão, empatia e compromisso. Desse modo, vivi diversas experiências no âmbito da sala de aula, lidando com a diversidade do perfil da EJA, enfrentando inúmeros desafios, envolvendo-me cada vez mais com a docência, apaixonando-me por cada turma e, dessa forma, (re)construindo-me nos alicerces de minha segunda casa: a escola.

Nessa seara, nos primeiros anos de atuação como professora da rede estadual, percebi a necessidade de aperfeiçoar os meus conhecimentos da disciplina de matemática. Assim, realizei o curso para licenciatura plena em Matemática, e, em seguida, concluí uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Matemática.

Vivendo intensamente a condição de *educadora-educanda*, resolvi fazer mais duas graduações, licenciatura em Educação Física e, anos depois, em Pedagogia, considerando que ambas me possibilitaram diversas experiências em diferentes campos de atuação.

Durante todo o tempo da minha vida acadêmica, nas graduações e especializações, trabalhei em diversas escolas, assumindo aulas de Matemática e Educação Física, e em diferentes modalidades, incluindo a EJA, na qual tive oportunidade de exercer, além da docência, a função de coordenadora pedagógica e gestora escolar. As escolas em que trabalhei com crianças e adolescentes, de outras modalidades de ensino, permitiram-me aprender que o *querer-bem*, o respeito e a valorização dos *saberes* e *fazeres* de crianças, adolescentes-jovens, adultos e idosos eram indispensáveis para, sobretudo, o estabelecimento de bons relacionamentos em sala de aula, independentemente da idade.

A minha vida profissional sempre teve um vínculo com a EJA, que acompanho desde 1995, em seus avanços e retrocessos, por meio da participação em diversos cursos da área, bem como por meio da atuação em sala de aula e da implantação de diversos projetos que se diversificavam frente às mudanças de gestões governamentais.

Em 2004, o sonho de juventude se tornou realidade. Fui morar em Curitiba. Convocada para assumir uma vaga no magistério via concurso público da Secretaria Estadual de Educação (SEED), São José dos Pinhais – cidade da Região Metropolitana de Curitiba – me escolheu, pois fui atraída pelo seu clima interiorano que me remetia à minha cidade natal.

A cidade grande me trouxe a alegria de trabalhar somente numa escola, na modalidade de EJA. Com o tempo, a escola foi se tornando a minha casa, lugar em que podia explorar a minha criatividade, realizar projetos, dialogar com professores e estudantes, fazer amizades, sonhar com uma educação mais humanizadora.

Em 2009, fui aprovada em outro concurso público, atuando, assim, exclusivamente numa escola de EJA de São José dos Pinhais. No movimento do *ensinar-aprendendo* e do *aprender-ensinando*, fui adquirindo a certeza de que a minha vida profissional se realizava na docência. Nessa etapa, como uma das gestoras de uma escola de EJA, conseguimos mediar junto ao governo do estado um novo espaço escolar específico para a EJA no município, que atendia na época uma demanda de quase 2 mil estudantes. Após uma luta de dois anos consecutivos e muito diálogo com o Secretário de Educação e com a comunidade escolar, conseguimos, então, um espaço localizado no centro da cidade, bem estruturado e que atende até hoje estudantes de todos os bairros de São José dos Pinhais.

No período anterior ao curso de mestrado, realizei vários cursos na área da Educação, entre eles uma especialização em EJA. Importa ressaltar que, dentro dessa modalidade , os diferentes setores em que atuei trouxeram-me muitas aprendizagens e vários questionamentos sobre lacunas existentes entre a escola que considerava *ideal* e a escola *real*.

O ingresso no programa de mestrado, em 2016, trouxe-me uma nítida compreensão da minha condição de ser humano inacabado e, sobretudo, da importância da pesquisa na escola, de olhar para o nosso campo de trabalho como um *laboratório de aprendizagem*, de pensar a educação numa perspectiva de transformação humana. Destaco aqui as disciplinas da minha orientadora, Prof.ª Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv, que me trouxeram um conhecimento de mundo e profissional inigualáveis. As aulas, de riqueza imensurável, levaram-me a reflexões importantes sobre a minha posição de *educadora-educanda* no mundo e com o mundo, e sobre a necessidade de um *fazer* mais concreto e, principalmente, mais humano.

Nesse momento da minha história, na condição de membro da equipe diretiva de uma escola de EJA, as minhas angústias se acentuaram, pois o meu olhar não era mais de uma *professora-iniciante*, mas sim de uma professora com olhar reflexivo sobre a minha prática, numa busca permanente por respostas que suscitavam outras, num movimento de (re)procura, intervenções e ações, tendo como força propulsora a pedagogia freiriana. Com esse espírito de investigação, identifiquei um público invisibilizado dentro da escola. Por diversas vezes, eu já tinha atuado com adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas, me levando em alguns momentos a refletir sobre esses adolescentes e as motivações que os levavam à prática do ato infracional, reflexões essas que afloraram com mais força na minha relação com a minha professora orientadora.

Percebia que esses meninos e meninas que, circunstancialmente, conflitavam com a lei, eram percebidos negativamente pela comunidade escolar quando envolvidos em conflitos ou evadidos da instituição escolar.

No mestrado, por meio de uma pesquisa em prontuários, em plataformas digitais e documentos, foi possível investigar as *trajetórias escolares* dos socioeducandos dentro da escola de EJA em que eu era uma das gestoras.

A pesquisa realizada no mestrado trouxe importantes resultados para o desenvolvimento do trabalho com adolescente dentro do espaço escolar – *lócus* da pesquisa –, na qual exercia a função de diretora auxiliar e coordenadora pedagógica. Ações com as instituições responsáveis pelo Programa de Medidas Socioeducativas foram implementadas e diálogos estiveram presentes com vistas ao acompanhamento do adolescente dentro daquele espaço. Apesar de ser um trabalho isolado, realizamos cursos de formação envolvendo direção, professores, equipe pedagógica e equipe responsável pelo Programa de Medidas Socioeducativas do município, incluindo professores e pedagogos do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais – CENSE/SJP. Com isso, articulamos e viabilizamos processos de ingresso e de acompanhamento escolar de adolescentes.

Na função de coordenadora da escola do Centro de Socioeducação (CENSE) de São José dos Pinhais, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com os professores que atuavam na unidade, participando das reuniões pedagógicas e administrativas, contribuindo na resolução de problemas pertinentes ao espaço escolar dentro da unidade socioeducativa. Nesse sentido, atuamos para desmistificar o imaginário da equipe administrativa e pedagógica sobre o perfil dos estudantes

privados de liberdade, bem como para que o direito na igualdade de acesso a recursos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho docente fosse respeitado dentro da escola sede. Nas visitas realizadas na unidade, muito me impactava as condições físicas daquele espaço socioeducativo, citando aqui, por exemplo, as instalações das "casas" dos adolescentes, os espaços e tempos restritos de lazer, a falta de estrutura física e de livros na biblioteca da unidade, remetendo a fragilidade dos direitos garantidos aos adolescentes que ali cumpriam medidas socioeducativas. Por mais que, historicamente, avanços significativos ocorreram nessa área, aos meus olhos, o espaço socioeducativo de privação de liberdade estava distante daquele almejado por intelectuais de referência na área como Antônio Carlos Gomes da Costa e, sobretudo, da proposta do pedagogo ucraniano, Anton Makarenko.

Frente a isso, já no curso de mestrado, *brotou* em mim uma necessidade de *ouvir os jovens* da socioeducação, buscando melhor compreendê-los enquanto seres humanos, com suas diferentes aprendizagens, que muitas vezes são contraditórias aos documentos oficiais que pouco retratam seus percursos. Assinala-se que esse desejo foi reiterado pela prof.ª Dra. Elenice Onofre (Universidade Federal de São Carlos) no momento da defesa da dissertação, sendo essa a proposta de pesquisa que trago para o doutoramento.

Compreende-se que ouvir as vozes – silenciadas nos documentos – dos jovens joga luz em experiências importantes de suas vidas, identificando pontos cruciais que implicaram tensionamentos nas suas trajetórias humanas, culminando em situações extremas como a prática de atos infracionais e, consequentemente, a privação da liberdade.

1.1.2 Dimensão social da pesquisa

Durante aproximadamente 24 anos, a pesquisadora atua na Educação de Jovens e Adultos e vem observando que jovens adolescentes ingressam na EJA com expectativas de uma escola que possa atender às suas necessidades. São ingressos, reingressos por motivos diversos, seja porque encontraram na modalidade uma alternativa mais apropriada para a conclusão dos estudos, seja por determinação da justiça, considerando a obrigatoriedade do vínculo escolar para o público infantojuvenil. Contudo, os afastamentos escolares da EJA são muito frequentes, e os motivos são diversos.

Não diferente, adolescentes que circunstancialmente cometem/cometeram atos infracionais também fazem este movimento dentro da EJA. Quando são deflagrados pela justiça diante do acometimento do ato infracional e mediante a obrigatoriedade da medida socioeducativa, são encaminhados para a escola para o cumprimento dessa. A maioria desses adolescentes, por se encontrarem numa faixa etária que, de acordo com a legislação vigente, não condiz com o ano/série escolar, migra para a EJA, visto que essa modalidade está organizada para acolher pessoas com 15 anos ou mais. São coletivos de jovens adolescentes, na sua maioria oriundos das classes populares, alijados do direito a uma vida menos injusta e mais humana (Arroyo, 2011).

Em consonância, ao tratar de adolescentes das classes populares, Arroyo (2011) afirma que os adolescentes que estão na sala de aula são os mesmos que estão fora dela, lutando pela sobrevivência. Sendo assim, o autor acrescenta que abrir os olhares para a cidade, a periferia, a sociedade, os programas que os assistem, pode ultrapassar a lente da escolarização e trabalhar num viés de compreensão de seus *lugares* ou *não lugares*.

Fazer um resgate de suas histórias possibilita um encontro com as diversas *passagens* vivenciadas por esses sujeitos. Resgatar as trajetórias significa conhecer as diferentes "[...] formas de viver dessas crianças e adolescentes, jovens ou adultos populares com quem trabalhamos será ir à procura de suas experiências humanizadoras e desumanizadoras" (Arroyo, 2017, p. 206).

Infere-se, assim, a importância de conhecer, por meio de suas trajetórias, o adolescente em situação de privação de liberdade, permitindo inseri-lo num contexto social mais amplo. Se isso não se realizar, incorre-se no erro de sermos seduzidos por uma visão imediatista pela qual se tem a impressão de que esse público, em especial, apresenta de antemão uma tendência para transgressão da lei, sendo inviabilizada, dessa forma, qualquer possibilidade de desenho de suas trajetórias.

Ao indagar sobre *quem são os/as adolescentes e jovens* das classes populares, Arroyo (2011) caracteriza-os/as como *os outros*, que são os vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais e até nas famílias. São objetos de reportagens jornalísticas e das ocorrências policiais. São aqueles inscritos em programas de assistência e de emprego, buscando uma perspectiva de futuro.

Na direção de uma imersão no contexto das trajetórias escolares e humanas dos jovens intitulados por Arroyo (2011) como *Outros*, descobrindo os seus *lugares* e *não lugares*, as suas experiências vivenciadas dentro e fora dos espaços escolares são as que se inscrevem o escopo desta tese.

Discorrer sobre trajetórias escolares de adolescentes em situação de privação de liberdade demanda debruçar sobre suas experiências de vida, que, indubitavelmente, são entrecortadas pelas intervenções institucionais responsáveis pela sua proteção após o acometimento do ato infracional. Implica-se um *mergulho* nos diferentes tempos e espaços vivenciados por esses sujeitos, buscando vestígios sobre suas experiências humanas e escolares.

Desse modo, a presente pesquisa poderá contribuir para a criação de espaços de diálogo com a escola e com as demais interfaces da rede de proteção, corroborando para uma maior compreensão dos pontos nevrálgicos da sua trajetória existencial, na qual ações de proteção poderão ser implementadas de modo a redirecionar seus percursos de vida. Assim, traçar suas trajetórias escolares para além dos registros documentais pode trazer contribuições para o sistema de ensino da socioeducação, oferecendo subsídios para a construção de um projeto político-pedagógico com base na realidade desses sujeitos, que contemple uma formação docente que supere a mera transmissão de conteúdo e situando os socioeducandos numa condição de protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, em suas vidas.

É fato inconteste que as medidas socioeducativas só são efetivas quando se reflete sobre as variáveis que corroboraram para a prática do ato infracional, o que requer uma análise sobre as experiências vividas pelo adolescente nas suas trajetórias existenciais.

Inspiradas em Costa (1991), compreende-se que direcionar o olhar para os adolescentes em situação de dificuldades *pessoal e social* consiste numa valiosa tarefa social. Contribuir de alguma forma para o resgate pessoal e social desses jovens, seja pela denúncia dos problemas de todos os tipos que entrecortam as suas trajetórias existenciais implicando em mudanças drásticas nas suas vidas, seja pelo anúncio da necessidade de um olhar para o contexto real desses jovens com vistas a lutar por políticas públicas que realmente transformem a vida desses jovens numa perspectiva mais justa e humana, é *necessário* e *urgente*.

1.1.3 Dimensão acadêmica da pesquisa

Pesquisas nacionais revelam que os índices de evasão e reprovação, bem como “defasagens” idade-série, acometem principalmente os adolescentes das classes populares. Como exemplo, em 2018, no país, havia aproximadamente 10 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos; desse total, 11,8%, correspondente a cerca de 1,2 milhão, encontravam-se fora da escola (IBGE, 2020). De acordo com essa base de dados, apesar de ter ocorrido uma melhora significativa em 2019 – queda de 1 ponto percentual (p.p.) – o país ainda está muito distante de atingir a meta n. 3 do Plano Nacional de Educação, que definiu a universalização do ensino até 2016.

Quando se trata da frequência escolar líquida[4], a situação fica ainda mais gravosa. Em 2019, somente 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível de ensino, ou seja, aproximadamente um de cada três adolescentes não se encontrava no nível de ensino correspondente à sua faixa etária, fato que demonstra lacunas nos processos escolares. No tocante a essa questão, o processo de desigualdade em um perfil específico de estudante: são majoritariamente meninos, negros e de escolas públicas (IBGE, 2020).

O levantamento do IBGE (Brasil, 2023) em 2022 continua demonstrando a problemática das desigualdades educacionais na educação brasileira, em especial, para o recorte etário que inclui o público adolescente, realidade essa potencializada pela pandemia da COVID-19. Em 2022, dos 52 milhões de pessoas com idade entre 14 a 29 anos, aproximadamente 18%, ou seja, 9,5 milhões de jovens, ainda não completaram o Ensino Médio, ou por terem abandonado a escola antes do término da etapa, ou por nunca a terem frequentado. Desses, 70,9% são pretos ou pardos, revelando o retrato da desigualdade racial, ou seja, dependendo da cor ou raça, a efetividade da garantia de direitos fica ainda mais comprometida.

O cenário socioeducativo brasileiro também remete a essa realidade de perfil: adolescentes que cometem atos infracionais[5] são, em sua maioria, de classes desfavorecidas economicamente, do sexo masculino, negros e moradores de regiões periféricas (Brasil, 2019).

---

[4] A frequência escolar líquida consiste num indicador utilizado pela PNAD Contínua e representa a razão entre o número de estudantes com idade prevista para cursar determinada etapa de ensino (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total na mesma faixa etária (IBGE, 2020).

[5] A maioria dos atos infracionais cometidos pelos/as adolescentes são análogos a roubo e ao tráfico de drogas (Brasil, 2019).

Quantitativamente, os adolescentes em situação de conflito com a lei[6] são, em todo o país, em torno de 26.109 jovens que cumprem medidas socioeducativas com privação total ou parcial de liberdade, e 117.207[7] que cumprem medidas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade) (Brasil, 2019).

No tocante a trajetórias escolares, pesquisas empíricas revelaram importantes desafios em face do contexto social no qual sobrevivem os adolescentes que, circunstancialmente, transgrediram a lei. Os achados trouxeram a lume trajetórias marcadas, predominantemente, por dificuldades nos processos de aprendizagem, identidades marcadas pelo fracasso escolar, bem como pela atribuição de estigmas reforçados pela prática do ato infracional (Cardoso; Fonseca, 2019). É, desse modo, um sistema educacional altamente perverso, composto por reprovações, defasagens em relação à idade-série e transferências escolares (Bazon; Silva; Ferrari, 2013).

Arroyo (2011), quando discorre sobre trajetórias escolares, direciona o olhar para fora da escola, considerando que essa instituição não se encontra descolada das realidades extramuros. Para o autor, chegam nas escolas adolescentes advindos de um contexto social que os desloca, segrega a formas "[...] indignas, inumanas e injustas de viver" (Arroyo, 2011, p. 224), realidades que, quando levadas em consideração, permitem vê-los dentro de um contexto mais amplo.

A partir da revisão sistemática e integrativa realizada, dentro dos limites das bases utilizadas neste estudo, constatou-se que são poucas as pesquisas que tratam de histórias de vida e/ou envolvem trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade. Nesse sentido, estudos envolvendo a articulação entre percursos escolares formalizados em documentos e narrativas de experiências dos adolescentes vivenciadas nos diferentes tempos e espaços podem ser relevantes para a compreensão das tramas complexas que envolvem as vidas desses sujeitos, bem como para identificar pontos de tensão que os levaram a situações-limite, como a prática de ato infracional. É nessa seara em que firma a proposta desta tese.

---

[6] Optou-se por utilizar o termo "adolescente *em situação* de conflito com a Lei" porque entende-se que a situação é circunstancial, temporária. Do contrário, pode-se atribuir um rótulo permanente à pessoa nessa condição.

[7] O Distrito Federal não foi contabilizado na pesquisa do Ministério do Desenvolvimento Social por ter sistema próprio de pesquisa (Brasil, 2019). Ressalta-se que o MDS foi extinto pelo atual governo brasileiro. Demandas da Assistência Social estão inseridas na Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, do Ministério da Cidadania.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Durante a experiência da pesquisadora na EJA junto aos adolescentes das classes populares, incluindo meninas e meninos ingressos em programas de medidas socioeducativas em meio aberto e egressos de unidades socioeducativas de privação de liberdade, identificou-se a necessidade de melhor conhecer esses sujeitos frente às suas trajetórias escolares, ação essa que foi realizada na pesquisa de mestrado pela consulta e análise de documentos.

Tendo-se em conta que não se pode pensar em trajetórias escolares de forma isolada e restrita à versão oficializada, como os registros documentais da escola e da unidade socioeducativa, buscou-se nesta tese, além de uma análise minuciosa em documentos privados e públicos, ouvir os jovens. Como participantes, optou-se em trabalhar com os adolescentes privados de liberdade e que estudassem nas salas de aula do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais.

Diante do contexto, o *lócus* da pesquisa, emerge a seguinte questão: Por que ouvir esses/as jovens? Acredita-se que somente os protagonistas dessas histórias poderão, de fato, expor suas trajetórias escolares nas diferentes dimensões de suas vidas, que não deixam de estar entrelaçadas com os contextos históricos e sociais da sociedade nos quais estão inseridos. Em conformidade com Fialho (2012), o desvelamento das histórias de vida, a partir do protagonista, permite reforçar o indivíduo não somente de maneira isolada e atemporal, mas também como um *ser no mundo* interconectado a uma trama existencial, real e complexa.

Ouvir esses jovens é possibilitar colocar-se do outro lado, oferecendo-lhes condições de escuta e de exposição das suas trajetórias a partir de um contexto institucional, ao qual, apesar de temporariamente, são submetidos. Refazer os percursos escolares pode levá-los a ressignificar suas vidas e a compreender nesses itinerários os direitos fundamentais, negligenciados ou não, nas suas curtas trajetórias de vida.

Considerando nessa investigação os participantes e o contexto, foi delimitado o problema: Como são tecidas as trajetórias escolares nos diferentes tempos e espaços na vida dos adolescentes em situação de privação de liberdade?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com base na intenção deste estudo, a tese tem como objetivo geral:

Analisar as trajetórias escolares dos socioeducandos em situação de privação de liberdade do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais/PR.

Para atender o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

I) Analisar nos principais documentos oficiais que tratam das políticas públicas no âmbito federal, estadual, municipal, institucional face a garantia dos direitos à socioeducação e suas contradições;

II) Mapear os itinerários escolares dos socioeducandos com base no PIA e Históricos Escolares;

III) Caracterizar as trajetórias escolares a partir das vozes dos socioeducandos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem o objetivo de articular teoricamente o objeto de estudo. Para isso, inicia-se com a história social das crianças e dos adolescentes, com o intuito de situar historicamente o contexto social deste público e, em especial, das crianças e adolescentes das classes menos favorecidas. Mais adiante, foram apresentadas as três fases da evolução histórica das políticas assistenciais à criança e ao adolescente no Brasil até a promulgação do ECA. Considerando que as trajetórias escolares consistem no objeto de estudo dessa tese, discorreu-se na sequência sobre a concepção de educação defendida pela pesquisadora, bem como a escola real e as possibilidades de um futuro viável, destacando, em seguida, as escolas das unidades socioeducativas.

Para finalizar o capítulo, buscou-se sistematizar o conhecimento produzido no campo da socioeducação (2011 – 2021) com foco nas trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade por meio de uma revisão sistemática e integrativa sobre o assunto.

Essa organização proporcionará um encadeamento do pensamento para uma melhor compreensão do estudo.

2.1 FIOS HISTÓRICOS: HISTÓRIA SOCIAL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ponderando a importância da compreensão do contexto no qual crianças e adolescentes estão/estiveram inseridos nos diferentes tempos históricos e espaços sociais, assunto de interesse da pesquisadora relacionado ao tema proposto, pretende-se, aqui, trazer fios da história social das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A evolução da infância pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, embora que registros da infância se deram de forma mais significativa no final do século XVI e durante o XVII (Ariès, 1986). De acordo com o autor, na sociedade medieval, a consciência da condição peculiar da infância e da adolescência praticamente não existia; sendo assim, quando a criança tinha condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou criada por volta dos sete anos, ela era inserida no mundo dos adultos, seja em atividades de lazer, seja na vida laboral.

Nesse sentido, os estudos de Heywood (2004) convergem com Ariès (1986) quando trazem excertos de documentos que remetem a crianças desenvolvendo ofícios destinados aos adultos. Da mesma forma, Elias (1993), ao tratar dos processos civilizatórios na Idade Média, pondera que a ênfase no comportamento entre as crianças e os adultos era mais evidente no passado que na atualidade. Hoje, há um foco maior nas diferentes etapas vivenciadas pelas crianças, como a fase da experimentação, fundamental no desenvolvimento infantil (Heywood, 2004).

Na Idade Média, as crianças permaneciam pouco tempo com a família original, sendo essa substituída em grande parte para o aprendizado de algum ofício, pelo seio de outra família ou, também, pela escola (Enguita, 1989; Ariès, 1986).

A instrução escolar foi limitada durante muito tempo a uma minoria da população, pois tinha-se uma ideia de que o estudo seria utilizado somente por aqueles que ocupassem determinadas posições na sociedade, isto é, destinado prioritariamente às famílias abastadas. Infere-se que a escola era reservada majoritariamente aos meninos, tendo em vista que o pensamento em voga era de que as mulheres precisavam ser preparadas somente para os trabalhos domésticos (Heywood, 2004).

Sublinha-se nos estudos de Ariès (1986) que o traço característico da transição entre a fase infantil e a adulta era a escola; ou seja, a criança, ao ingressar na escola:

> [...] entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida, o que se perpetuou até o final da Idade Média (Ariès, 1986, p. 168).

Considera-se que, nessa época, havia uma crescente camada da população marginalizada das relações de produção, os chamados de vagabundos, mendigos, órfãos, entre outros. Assim como os adultos marginalizados, as crianças vulneráveis também eram submetidas aos orfanatos, que consistiam em lugares de internamento e disciplinamento, bem como em casas de trabalho e estabelecimentos similares. Essa fase teve seu ápice no século XVIII, fortalecida pela Revolução Industrial e, consequentemente, pelas altas demandas de mão de obra para produção (Enguita, 1989).

Nesse sentido, Heywood (2004) acrescenta que as autoridades utilizavam o argumento de que o emprego, para homens e mulheres que viviam na pobreza, era a alternativa para o seu sustento. Em regiões da Europa e América do Norte, havia uma exploração massiva do trabalho infantil, cuja carga horária chegava de 14 a 16 horas por dia, principalmente nas atividades de tecelagem de algodão, minas de carvão e fábricas do período.

Com o argumento de “educar” para a disciplina e o trabalho, vários países da Europa, como França, Inglaterra e Alemanha, submeteram centenas de crianças a muitas horas de trabalho nas chamadas *escolas da indústria*, de formação para o trabalho, que mais usufruíram da exploração do trabalho das crianças do que proporcionaram instrução (Enguita, 1989).

A partir do século XV, os asilos que eram destinados ao atendimento dos estudantes pobres foram transformados em institutos de ensino, envolvendo um número maior de pessoas que continuavam submetidos a uma hierarquia autoritária. No século XV e, principalmente no século XVI, os colégios tinham um número cada vez maior de leigos, nobres e burgueses, bem como de estudantes vindos das camadas populares (Ariès, 1986).

A constituição desse modelo de escola com normas rígidas serviu de base para as instituições escolares criadas no período entre os séculos XV e XVII, por exemplo, os colégios dos jesuítas, dos doutrinários e dos oratorianos (Ariès, 1986). O autor complementa que:

> O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (Ariès, 1986, p. 170).

O ingresso na escola estava vinculado à idade da criança. Até a metade do século XVII, considerava-se como término da primeira infância a idade de 5 a 6 anos, período em que as crianças deixavam suas mães ou criadas para entrar no colégio (Ariès, 1986). Sobre a vida familiar, o pai assumia a responsabilidade do filho, e a mãe, da filha. Diferente do destino dos filhos das classes abastadas, os filhos das classes populares deveriam começar a dar sua contribuição financeira à família, seja ajudando com os filhos menores, seja no labor do campo. (Heywood, 2004).

No que se refere à disciplina e às relações sociais, antes do século XV, a criança não estava submetida a uma autoridade disciplinar fora do ambiente escolar, ou residia com a família perto de uma escola, ou, como era comum na época, morava com outra família, a qual era lhe confiado a frequência escolar. Era igualmente comum o adolescente se vincular a determinados grupos, que, por meios festivos, religiosos ou familiares, mantinha vivo o pertencimento a uma comunidade, vínculo esse que, sendo bom ou ruim, era reconhecido moralmente pelos pares (Ariès, 1986).

A partir do fim da Idade Média, esse tipo de vínculo chamado pelo autor de "camaradagem" passa a ser duramente criticado pela oposição influente, remetendo à ideia de "desordem e anarquia". Por essa razão, a juventude escolar ficou submetida a novas formas de comando e de hierarquias autoritárias. Destaca-se, aqui, uma nova concepção do sentimento de infância, o de despertar para a responsabilidade do futuro adulto, o que exigia uma formação rígida, culminando numa nova concepção de educação a ser desenvolvida no século XIX (Ariès, 1986).

No âmbito escolar, a partir do século XV, começa-se a pensar na divisão de classes, com a classificação dos estudantes por idade. Cada grupo de estudantes tinha um professor designado, porém num mesmo espaço com outro grupo; por fim, no século XIX, houve então a divisão de classes, que reunia grupos de professores e estudantes em espaços separados.

> A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas, e a necessidade de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre idade e classe (Ariès, 1986, p. 177).

Essa divisão de classes, cujo modelo se baseava na idade dos estudantes, foi redefinida para outras "necessidades", como "ordem, disciplina e eficácia pedagógica", dando-se mais atenção ao nível de conhecimento dos estudantes do que a idade, o que também estava relacionado a questões sociais (Ariès, 1986, p. 170). Durante os séculos XVIII e XIX, novos métodos foram introduzidos nas salas de aula, como o sistema monitorial e a divisão por turmas, bem como uma amplitude curricular que, na visão do autor, trouxeram benefícios para os estudantes (Keywood, 2004).

Com relação à idade para ingresso na escola a partir da segunda metade do século XVII, dava-se na faixa etária de 9 a 10 anos. Contudo, a decisão caberia aos pais, quando esses consideravam que a criança tinha condições para iniciar a sua vida escolar, independentemente de ter a idade “adequada” ou não (Ariès, 1986). Nessa direção, pode-se reconhecer duas fases da infância: a primeira que durava até os 9 a 10 anos, período em que as crianças ficavam fora da escola, e, a segunda, a fase da infância escolar que iniciava a partir dessa idade.

Até o século XVIII, não havia preocupação em distinguir a segunda infância da adolescência ou da juventude. Nesse período, além de uma separação etária, também havia o que era chamado de uma separação social do ensino, uma para o povo e a outra para as camadas burguesas e aristocráticas (Ariès, 1986).

Ariès (1986) explica que em pleno século XX, na França, na graduação escolar, há uma ausência de formação secundária para as classes populares. Os jovens operários, ao adquirir a escolarização de nível de primeiro grau, quando não iam para uma escola técnica, entravam no mundo do trabalho, convivendo com um público de faixa etária maior em relação à sua idade, implicando em lacunas na fase não vivenciada da adolescência.

No século XVII, pelas ideias de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais, criou-se uma nova noção de moral, estabelecendo diferenças entre crianças, evidenciando o pequeno burguês como uma criança “bem educada”. Há de se considerar que as escolas de caridade do século XVII, destinadas para classes populares, também atraíam crianças ricas. Contudo, no século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura e retiraram suas crianças daqueles espaços escolares, colocando-as em pensões ou em colégios. Logo, o corpo social escolar foi sendo substituído por pequenas sociedades de famílias de acordo com sua classe social (Ariès, 1986).

Sendo assim, “A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques” (Ariès, 1986, p. 185). Esses hábitos de moral e bons costumes, que inicialmente foram impostas às crianças na escola, pouco a pouco, foram sendo incorporados na sociedade moderna. Quando não atendia ao ideário da moral e dos bons costumes, recebia “a marca dos moleques, dos desordeiros, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos ‘fora-da-lei’, dos escolares do século XVI e início do século XVII” (Ariès, 1986, p. 185).

No período entre o final do século XV até o fim do XVIII, há uma longa e turbulenta fase de transição na instrução escolar da população. Em razão dos novos processos de trabalho engendrados pela Revolução Industrial, surgiram várias críticas às escolas do século XVIII “por darem aos pobres ideias que iam além de sua posição”, feitas por pensadores e autoridades da época, bem como críticas aos movimentos cristãos por “[...] ensinar[em] as crianças a ler e escrever quando estariam mais bem empregadas aprendendo como utilizar uma plaina ou uma lixa” (Heywood, 2004, p. 212).

Havia um nítido pensamento de que, apesar da ideia de igualdade de direitos, os planos para os sistemas nacionais de educação no final do século XVIII apresentavam dois modelos educacionais: uma clássica ou científica para as classes mais abastadas, e outra para a população pobre trabalhadora (Heywood, 2004). Dessa forma, as crianças na escola seriam disciplinadas desde cedo, tornando-se pessoas adultas obedientes ao sistema, ou seja, as escolas destinadas às classes trabalhadoras priorizavam a doutrinação e, principalmente, a disciplina, de modo que gerassem nos jovens “as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados à indústria” (Enguita, 1989, p. 114). O autor, ao tratar da escola na França do século XIX, acrescenta:

> A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento (Enguita, 1989, p. 116).

Em contrapartida, movimentos humanistas, no período da Revolução Francesa, traziam o pensamento de “força libertadora” para a escola, corroborando para que houvessem inclinações de autoridades e religiosos à educação para todos, pois todos, na condição igualitária, precisavam ter a garantia do direito à educação. Entretanto, como dito anteriormente, com a finalidade de disciplinar, civilizar e treinar para posições específicas na sociedade; assim a educação se resumia a um programa de leitura, escrita e aritmética, além dos ensinamentos morais e religiosos (Heywood, 2004).

Mesmo quando a educação se tornou gratuita, compulsória e supostamente “igualitária”, as escolas primárias e secundárias tinham uma tendência a permanecer estratificadas por classe e por idade. Havia ainda currículos diferenciados para os meninos e meninas (artes domésticas, limpeza e vestuário), além da diferenciação

curricular por etnia, como no caso de negros dos Estados Unidos, cuja formação voltava-se para questões domésticas e industriais (Heywood, 2004).

Depreende-se que, ao longo da história, houve um significativo avanço no espaço ocupado pela criança na família, sendo ela reconhecida como ser humano com especificidades próprias, carecendo de um tratamento diferenciado para o seu pleno desenvolvimento. Conforme aponta Heywood (2004), as famílias tornaram-se menores e mais voltadas às crianças, enquanto a escola, como espaço educacional, assumiu o papel principal para a atividade infantil.

Todavia, há uma nítida diferença na educação destinada às crianças ricas e às desfavorecidas economicamente, que variava de acordo com a posição social de suas famílias. As crianças de famílias ricas eram educadas desde cedo para dirigirem a sociedade; em contrapartida, aquelas provenientes de famílias pobres tinham um destino certo: manter-se nas mesmas profissões de suas famílias. Essa diferenciação, de certa forma, contribuiu para a perpetuação de condições frágeis de sobrevivência, inviabilizando possibilidades de mobilidade social.

A estrutura de ensino consiste num reflexo da estrutura de classe. Essa dinâmica perversa é muito bem explicada pelos sociólogos Bourdieu e Passeron (2009), tendo como base as escolas francesas. Os autores explicam o papel da escola na reprodução das estruturas de classe que, de forma sutil, reforça a divisão de classes, mantendo a diferenciação social e os interesses das classes dominantes. Instrumento que sutilmente consegue, por um lado, maquiar o privilégio supremo dos privilegiados; e, por outro lado, convencer os desfavorecidos de que o seu destino escolar e social é resultado da falta de dons e de méritos.

Por esse ângulo, faz-se relevante considerar que tal segregação impacta diretamente as trajetórias existenciais das crianças e adolescentes, sobretudo aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade, onde se observa a predominância de políticas assistencialistas no decorrer da história das crianças e adolescentes brasileiras, aumentando os hiatos entre dois tipos de escola; conforme acentua Libâneo (2012), a escola de conhecimentos para os ricos e a escola de assistência social para os pobres.

Nessa direção, será discutido na sequência as políticas sociais infantojuvenis no Brasil no decurso da história até a promulgação do ECA, marco na história das crianças e adolescentes brasileiros.

2.2 AS POLÍTICAS SOCIAIS INFANTOJUVENIS NO BRASIL

No cenário brasileiro, a assistência social, privada e pública destinada às famílias em situação de vulnerabilidade também esteve presente desde os tempos coloniais. Os estudos de Marcílio (1998, 2006) apresentam três fases importantes da evolução histórica das políticas assistenciais à criança e ao adolescente no Brasil.

A *fase caricativa* é marcada pelo assistencialismo fundado na caridade, no paternalismo e sem mudanças sociais. Nela, o atendimento à criança abandonada ocorreu de três maneiras: uma informal e duas formais. A assistência informal foi a mais comum da época, pois tratava do recolhimento de recém-nascidos deixados por famílias ou pessoas da comunidade nas portas de casas, igrejas ou outros locais (Marcílio, 2006).

As outras duas assistências eram formais. Na primeira, participavam as Câmaras Municipais, que destinavam uma quantia ínfima de recursos, que ficava sob a responsabilidade da família para o atendimento da criança vulnerável. A segunda estava centrada em convênios do poder público com as confrarias das Santas Casas de Misericórdia. Nessa última, destaca-se a instalação das Rodas de Expostos e o estabelecimento de Casas de Expostos, além de Casas de Recolhimentos e Asilos, que acolhiam meninas em situação de vulnerabilidade (Marcílio, 2006; Costa, 1993).

Tendo como base experiências na Europa, foram instaladas no Brasil as rodas dos expostos, buscando atender ao problema das crianças abandonadas com risco de morte iminente. Destaca-se a ação de filantropia realizada por Romão de Mattos Duarte à Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro para a construção da segunda roda dos expostos, em 1738 (Arantes, 1995; Silva, 1998).

De origem no século XII, por meio de obras de misericórdia realizadas pelas confrarias de caridade, as rodas de expostos se caracterizavam por um:

> [...] dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (Marcílio, 2016, p. 55).

As rodas dos expostos tiveram origem na Idade Média, seu uso se intensificou no século XVIII e se estendeu, em menor escala, ao século XIX. Surgiram para desestimular o infanticídio lamentavelmente comum na Europa, cuja explicação mais evidente era a pobreza das famílias, que não dispunham de condições para a criação de suas crianças (Marcílio, 2016, 2006).

De acordo com os achados de Arantes (1995), a primeira roda de expostos do Brasil surgiu em 1726 na Bahia, e assim, foram 15 rodas instaladas nas cidades mais importantes, predominando até meados do século XX. Diante da pobreza em geral que assolava o país, principalmente na capital e nas cidades mais importantes da província, crianças eram abandonadas nas ruas, expostas a todo o tipo de sofrimento, “onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (Marcílio, 2016, p. 58). Logo, a roda dos expostos, diante de uma situação calamitosa, consistia numa espécie de “solução” para o acolhimento dessas crianças.

Antes da roda, era de competência do poder público, mais precisamente das Câmaras Municipais, o atendimento às crianças abandonadas. Contudo, as câmaras disponibilizavam valores irrisórios para o acolhimento desses infantes, alegando falta de recursos, sendo, de fato, descaso, omissão e desatenção para a prestação desse atendimento. Logo, a maioria dos bebês largados à própria sorte acabava por receber a compaixão de famílias que os encontravam. Em muitos casos, também o acolhimento se dava, quando sobreviventes, para um posterior usufruto da mão de obra infantil junto a essas famílias, considerando que a criança acolhida era “parte” delas (Faleiros, 1995). Acrescenta-se que a mortalidade das crianças, sejam assistidas pelas rodas, sejam acolhidas pelas Câmaras Municipais, sejam ainda criadas em famílias substitutas, era a mais alta de todos os segmentos sociais do país, incluindo os escravos (Marcílio, 1998).

A *fase da filantropia* é demarcada pelo crescimento da industrialização, contribuindo para a formação de novas categorias sociais e, ainda, para o desenvolvimento do setor terciário da economia. Motivada pela expectativa de melhores e promissoras condições de vida, houve um forte êxodo da população do campo para as cidades, provocando uma crescente urbanização (Marcílio, 2006).

O aumento das indústrias, a crescente urbanização e o crescimento demográfico corroboraram para o aumento da pobreza – mais acentuada nos centros urbanos. As habitações precárias, as favelas e os cortiços se multiplicaram nas grandes cidades. A pobreza favorecia a exploração da mão de obra urbana e

despreparada, com remunerações baixas e exploração do trabalho feminino e infantil (Rizzini, 2010; Marcílio, 2006). Junto aos problemas sociais apontados, legiões de crianças maltrapilhas e desamparadas tornaram-se uma constante nas grandes cidades. Por esse motivo, autoridades começaram a pensar no problema do "menor", o que exigia ações do poder público voltadas para essa questão (Marcílio, 2006).

Com o desaparecimento da maioria das rodas de expostos, a filantropia vai ganhando cada vez mais espaço diante das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais no Brasil. Nesse sentido, ordens religiosas fundaram asilos e orfanatos destinados principalmente para a capacitação profissional dos acolhidos, pois era preciso formar mão de obra para a indústria (Marcílio, 1998; Rizzini, 2010).

Nessa fase, a primeira política pública social foi a transformação das Santas Casas de Misericórdia em institutos de proteção à infância abandonada. Impulsionadas por acontecimentos da época, como a abolição do tráfico de escravos (1850) e as epidemias que assolaram o país em 1849 e 1850, deixando muitas crianças órfãs pelo caminho, instituições públicas foram criadas para acolher as crianças em situação de vulnerabilidade. Dentro desses espaços, eram ofertadas a instrução elementar, a formação cívica e a capacitação profissional das crianças, que cumpriam atividades laborais para o setor público (Marcílio, 2006).

A partir de 1860, surgem instituições de proteção à criança desamparada (Maranhão, 1855; Rio de Janeiro, 1861 e 1882; São Luís do Maranhão, 1888) e as chamadas *orphanológicas*, ou seja, colônias agrícolas na Bahia, Fortaleza e Recife, seguindo modelos de colônias da Europa (Marcílio, 1998). Também aparecem instituições provenientes dos donos da indústria, buscando "adequar" o "menor" às necessidades de produção, o que não deixava de ser uma exploração da mão de obra infantojuvenil de forma imediata e oportunista (Rizzini, 2010).

No mesmo período, em países da Europa e da América do Norte, iniciava uma maior preocupação por parte do poder público sobre questões relacionadas à saúde, delinquência, moralidade, pobreza e escolaridade das crianças, alterando uma lógica de cuidados da família das classes populares, com intervenção filantrópica e estatal. Nesse sentido, as sociedades de proteção das crianças concentraram seus "cuidados" sobre essas famílias, estabelecendo leis que davam às instituições filantrópicas, aos médicos e magistrados o controle sobre as famílias chamadas de "moralmente deficientes" (Heywood, 2004, p. 145).

Na década de 1870, a filantropia torna-se fortemente influenciada pelo poder médico higienista, envolvendo várias frentes de trabalho direcionadas para as práticas e comportamentos saudáveis, voltadas principalmente para a criança abandonada. Nessa nova fase, a filantropia tinha como ponto central “[...] preparar o homem higiênico [...]” com condições e comportamentos saudáveis, que poderiam ser resumidos em “[...] formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado” (Marcílio, 2006, p. 207).

A filantropia assistia os desamparados, preparando-os para o mundo do trabalho operário por meio da “domesticação” e do “controle”, e atuava de forma preventiva junto às famílias vulneráveis. Se não tivessem sucesso com as famílias, utilizava-se da repressão por meio da força policial (Marcílio, 2006).

A infância das crianças desamparadas tornou-se também um lugar de preocupação do poder judiciário, considerando que os atos transgressores infantojuvenis eram um dos assuntos discutidos na virada do século XIX. Quando se trata da questão criminal, há de se observar que a punição para crimes realizados por crianças/adolescentes já era regulamentada no Brasil desde 1830 por meio do Código Penal do Império, no qual constava como minoridade penal os catorze anos incompletos. Mais tarde, de acordo com o Código Penal Republicano de 1890, o limite mínimo para responsabilidade penal era nove anos, podendo o infrator ficar internado numa casa de correção caso houvesse discernimento do ato realizado (Marcílio, 2006).

A partir do início do século XX, foram vários acontecimentos importantes relacionados à infância e adolescência que serão sumarizados na sequência: em 1919, foi criada a Fundação do Departamento Nacional da Criança pelo médico Moncorvo Filho. A instituição consistia num órgão central de controle de ações no campo da assistência à mãe, à criança e ao adolescente. Tinha como uma das funções desenvolver estudos sobre a natalidade, morbidade e mortalidade infantil nos municípios, buscando alertar o poder público sobre os problemas que poderiam implicar nas questões de saúde e “progresso” da nação (Marcílio, 2006).

Nesse cenário, a criança e o/a adolescente, membros de famílias desprovidas de uma garantia de segurança ou salários, eram caracterizados como “menor” e, sendo assim, deveriam ser “salvos” e formar-se como futuros cidadãos. Para isso, médicos e legisladores criaram instituições de confinamento que, num viés assistencialista, atuaram na contramão de uma proposta de integração para aqueles

e aquelas que não se enquadravam no perfil considerado “ideal”. Ações como essa corroboraram para a criação de estigmas determinantes para a exclusão infantojuvenil, ou seja, de “menor da rua” passou-se a “menor de rua”, o que trouxe sérias consequências para essa população (Del Priore, 2010).

Esse tipo de assistência da classe dominante é duramente criticado por Freire (1980, p. 69), que explica que o caráter “humanitarista” das classes dominantes, dando aos oprimidos o nome simpático de “assistidos”, consiste numa forma de engodo, pois essas populações permanecem na condição de marginalizados, diferente do desenho de uma “boa”, organizada e justa sociedade. Para o autor, os oprimidos são a patologia da sociedade, julgados assim pela classe dominante sadia, que precisa, de alguma forma, ajustá-los a ela, “mudando a mentalidade de homens inaptos e preguiçosos”.

Na esteira do assistencialismo aos vulneráveis, em 1921, foi criado o Serviço de Assistência e Proteção à Infância abandonada e delinquente. A implementação desse serviço representou a fundação de duas novas instituições para menores e a ampliação da Escola 15 de Novembro, destinada aos menores abandonados e infratores. Ainda como parte desse serviço, foi nomeado em 1923, no Rio de Janeiro, Mello Matos, juiz de direito privativo de menores (Rizzini, 1995).

Em 1923, também foi criado o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores com a função de vigilância e proteção dos “menores”, fiscalização de locais que prestavam assistência das fábricas e, quando necessário, dos pais ou responsáveis (Rizzini, 1995). De acordo com o Decreto nº 16.272/1923, a definição de abandono remetia à ideia de que essa ação era uma tentativa de regulamentar a educação dos filhos das famílias vulneráveis (Rizzini, 1995), vinculando a situação de pobreza ao abandono e à prática de ações transgressoras, pois as condições análogas à pobreza, conforme o documento, era: não ter habitação certa, não contar com meios de subsistência, estar empregado em situações proibidas ou contrárias à moral e aos bons costumes, vagar pelas ruas, entre outras. Esse decreto também possibilitou a criação do Código de Menores em 1927, idealizado por Mello Mattos, primeiro juiz de menores do país, cargo que exerceu até 1934 (Rizzini; Rizzini, 2004).

O Código de Menores foi a primeira legislação que tratou especificamente da infância, em que o Estado assumiu a responsabilidade sobre essa população, utilizando-se, principalmente, de medidas de “internação” por situações de abandono de criança e medidas de “correção” para o comportamento infrator (Passetti, 2010).

A Constituição de 1934 determinou a proibição do trabalho de menores de catorze anos sem permissão judicial (Brasil, 1934); e a Constituição de 1937 dedica dois artigos à educação da infância e da juventude, com especiais garantias por parte do Estado (Brasil, 1937), deixando nítida a distinção do ensino: um para a elite e o outro para a classe trabalhadora, corroborando para que a educação desta fosse uma continuação da atividade laboral do pai e/ou de familiares.

Uma das ações do governo de Getúlio Vargas foi a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM). Essa iniciativa consolidou diversas instituições de internamento pelo Brasil, porém não teve sucesso para o propósito a que foi destinado, enfrentando problemas de desvio de função, corrupção, exploração e diversos tipos de violências dentro das instituições destinadas ao adolescente em situação de vulnerabilidade. Isso gerou na sociedade uma imagem negativa dessas instituições, ficando esses espaços conhecidos como “sucursais do inferno” (Rizzini; Rizzini, 2004).

A *fase do “bem-estar” do “menor*” é demarcada pelo período que se inicia com a ditatura militar. A Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, extinguiu o SAM, criando a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que tinha como objetivo “formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executem essa política” (Brasil, 1964). Paradoxalmente, de um lado, “a ditadura militar tortura os subversivos” ao regime, e, de outro lado, apresenta a “FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor à população, como um lugar exemplar de educação ao infrator sem repressão” (Passetti, 2010, n.p.).

Em 1979, foi criado o novo Código de Menores, que dispunha sobre a assistência, proteção e vigilância do “menor” com idade até dezoito anos que se encontrasse em “situação irregular” e, em casos exarados na lei, entre dezoito e vinte e um anos (Brasil, 1979). Chama a atenção o artigo 2º, parágrafos um ao sexto do documento que apresenta criteriosamente a “situação irregular”. Considera-se em situação irregular aquele que se encontra:

> I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
> a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
> b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
> II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

> III – em perigo moral, devido a:
> a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
> b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
> IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
> V – com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
> VI – autor de infração penal (Brasil, 1979).

Para Passetti (2010), esta lei, ao formalizar a concepção “biopsicossocial” da problemática do abandono e da infração, evidenciou ainda mais o estigma das crianças pobres, agora carregando a adjetivação de “situação irregular”, consoante com o texto do documento.

Com uma proposta de educação em reclusão, a nova política tinha como objetivo mudar o comportamento do infrator pela educação, para a convivência em sociedade, revertendo, dessa forma, a “cultura da violência” crescente nas periferias das cidades (Passetti, 2010). A nova lei reforçou a problemática. O estigma do infrator e do abandonado associado à pobreza e à miséria ficou mais evidenciado, ou seja, a “situação irregular” estava vinculada às condições de vida das camadas vulneráveis da população (Rizzini; Rizzini, 2004). Contudo, com práticas do formato anterior, a nova política falhou e os problemas continuaram. As unidades de internamento, chamadas de Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), caracterizaram-se como espaços de tortura e espancamentos, reforçando a violência, culminando em tentativas de fuga e de rebeliões (Passetti, 2010).

Com a transição democrática, essa situação começou a ser fortemente questionada pelos movimentos sociais que criticavam o contexto que, na época, envolvia as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tendo em vista a violência sofrida dentro das unidades de internamento e, fora delas, os mecanismos de controle e repressão estatal que não deram conta de atenuar os problemas sociais do país assolado pela pobreza e pela violência.

No período entre 1988 e 1990, houve uma grande mobilização em torno da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A Lei nº 8.069, criada em 13 de julho de 1990, ficou reconhecida internacionalmente como um dos estatutos mais avançados da atualidade, proporcionando uma mudança significativa nas condições legais relacionadas à infância e à adolescência. É aplicada a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, podendo gozar dos direitos básicos e garantidos pela legislação, passando a serem considerados cidadãos.

Enquanto cidadãos, crianças e adolescentes deixam de ser *objetos* e passam a ser reconhecidos como *sujeitos*, amparados legalmente no usufruto de todos os direitos fundamentais para a pessoa humana, dentre os quais, para efeito dessa tese, destaca-se o direito à educação, assunto que será abordado na sequência.

2.3 EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

A educação faz parte da existência humana. De algum modo, educa-se em todas as circunstâncias, as pessoas educam-se entre si e com os outros. A Educação é processo constitutivo do indivíduo porque ela faz parte da vida humana, ela representa a própria história individual de cada ser humano.

Historicamente, a educação encontra-se presente na vida das pessoas, até mesmo nas sociedades primitivas onde os ensinamentos se davam de forma não institucionalizada. Pode-se dizer que todos os indivíduos são aprendizes ao longo das suas vidas e as diferentes formas de transmissão de conhecimento, em todos os tempos e espaços, são condições necessárias para a sobrevivência humana.

Como disse Vieira Pinto (1986), para compreender a educação, é preciso trabalhar com a ideia de totalidade, tendo em vista que ela está inter-relacionada com as demais partes da realidade. Logo, é preciso levar em consideração todo o conjunto de elementos que a influenciam e os seus impactos na realidade social.

Fiori (1992) defende que a educação consiste num processo histórico no qual a mulher e o homem atuantes na construção do mundo também se refaz enquanto sujeito produtor de história, autores de sua existência. Trabalhadores e trabalhadoras que produzem o mundo reencontram-se neste processo se reconhecendo na individualidade e na coletividade.

A educação está no desenvolvimento da humanidade, estando intrinsecamente ligada à existência da mulher e do homem. Sendo assim, destaca-se como um dos caminhos centrais para a transformação da sociedade. No seu sentido amplo e autêntico, ela engloba a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. E ao fazer parte da existência humana, como pontua Vieira Pinto (1986), ela é determinada e está a serviço da sociedade que busca formar o seu *modelo* de mulher/homem que atenda às suas necessidades.

Vieira Pinto (1986) acrescenta que a verdadeira educação contribui para um esforço permanente de desadaptação ao sistema vigente, possibilitando a criação de

um indivíduo *novo,* ou seja, do ser humano que se renova pela retomada reflexiva da sua forma de ver e atuar *no* mundo e *com o* mundo, um movimento contínuo, processual que pode chegar a um nível de conscientização.

A educação sendo processo, ela é dialética e, portanto, é contraditória, pois ao mesmo tempo que ela implica na reprodução e conservação de saberes historicamente acumulados, ela também implica na transformação do saber existente em outros saberes (Vieira Pinto, 1986). Para o autor, o motor da educação está no interesse da sociedade em aproveitar (estabelecido pelas camadas dirigentes) a força de trabalho de cada um de seus membros (sua capacidade criadora) para a sua finalidade. Coadunando com essa afirmação, Saviani (2013) afirma que numa sociedade de classes onde os interesses são antagônicos, a educação serve aos interesses de uma ou de outra classe, assumindo a sua função política. Logo, onde há sociedade, há educação e, dessa forma, ela é permanente.

Sendo permanente, compreende-se que ao mesmo tempo em que a educação trabalha com a incorporação da cultura dominante, ela também visa uma ruptura com o velho e a criação do novo, quando abre possibilidades de mudanças por meio do despertar da criatividade e do pensamento crítico.

Então, a partir do momento em que se aprende, há uma maior necessidade do indivíduo em aprender, ou seja, uma vez adquirindo o conhecimento em determinado campo, ingressa-se numa fase criadora do saber, logo, o conhecimento adquirido pode gerar novos conhecimentos. Nesse movimento dialético, quem aprende e quem ensina é transformado, e sendo transformado, busca-se novas formas de educação.

Depreende-se que todo fazer educativo abre possibilidades para o novo, isso porque há em cada momento de criação um outro tempo histórico que interfere nos agentes da criação. Nessa direção, pode-se dizer que a educação é contínua, ou seja, para ao longo da vida.

Nessa perspectiva, Vieira Pinto (1986) acrescenta que a educação nesse processo de transformação abre possibilidades para novos olhares para a sociedade, podendo levar o indivíduo a uma compreensão da sua condição de sujeito histórico e social, que sofre a todo momento influências dos condicionamentos reais da sociedade no decorrer do tempo e dentro dos diferentes espaços, ou seja, pode levar a mulher/homem a um nível de conscientização da sua condição de sujeito produtor do mundo.

A consciência se faz presente a partir do encontro com o mundo, pois ambas, consciência e mundo, ganham realidade e se identificam. O caminho para a interioridade do ser humano passa pelo mundo exterior, logo, a consciência é *para si* sendo *para o outro*, simultaneamente, implicadamente, dialeticamente, ou seja, o mundo é expressado pela consciência por meio da consciência de mundo (Fiori, 1992). A medida que o sujeito é levado a compreensão do mundo, este, no entanto, ganha significado para esse sujeito, ou seja, há um reencontro da mulher/homem com a sua condição histórica, cultural e social e essa consciência de mundo contribui para o desvelamento da realidade latente, da condição de oprimido.

A compreensão da conscientização como caminho para a libertação dos sujeitos das *garras* do sistema opressor é amplamente defendida por Freire (1980). Para o mestre, ela está relacionada a uma compreensão cada vez mais crítica da realidade. Se a mulher/homem capta/m a realidade de maneira mágica, influenciada pela ideologia dominante, as suas respostas concretas (atitudes) serão uma reprodução dessa realidade.

Para Fiori (1992), o desenvolvimento de uma consciência (crítica) de mundo já representa uma ação transformadora, porque implica no refazer-se com autenticidade, ou seja, no transformar-se enquanto sujeito e, assim, poderá resultar em mudança de comportamentos e consequentemente em transformação de sujeitos e sociedade.

Quando não se tem consciência da sua condição *no mundo* e *com o mundo*, o indivíduo deixa de ser sujeito, apenas recebe, repete e ajusta-se para servir ao sistema. O sistema dominante é adversário da conscientização porque esta, por sua vez, implica na verdadeira aprendizagem, o que de certa forma movimenta-se para a desadaptação da ordem estabelecida como *funcional* (Fiori, 1992).

Em outras palavras, quando somos levados a tomar distanciamento do nosso mundo e olhar criticamente como se dão essas relações, desvelar as conexões e condicionamentos a que somos submetidos dentro de uma realidade social, a consciência ingênua começa a dar lugar a uma consciência crítica e, dessa forma, abre-se possiblidades para a transformação de realidades.

É nesse sentido que se defende uma concepção crítica de educação que, nas palavras de Vieira Pinto (1986), é a única forma que pode levar o indivíduo a uma verdadeira conscientização corroborando para a sua atuação autônoma e crítica na realidade. Dentro dessa concepção, considera-se a mulher/homem, sujeitos históricos

e sociais reconhecidos enquanto produtores de cultura nos processos educativos institucionais ou não. Nesse sentido, a educação libertadora apregoada por Freire (1967) consiste numa via necessária, urgente e possível para mudança da sociedade.

Nesse viés, um dos caminhos viáveis para o desenvolvimento de consciências críticas dos homens e mulheres consiste na educação escolar, assunto que será discutido na sequência.

2.4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR: O REAL E O FUTURO POSSÍVEL

A educação escolar, enquanto processo que envolve relações humanas, pode ser considerada como uma das possibilidades para levar as pessoas a conscientização (Freire, 1980). É fato inconteste que a escola consiste numa instituição presente na trajetória de vida da maioria das pessoas. Ingressar na escola é uma ação almejada pelas famílias desde a tenra idade.

> Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas - em qualquer tipo de instituição escolar - é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser da sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas (Sacristán, 2001, p. 11).

Considerando a educação escolar uma necessidade naturalizada pela sociedade, o simples fato das crianças e adolescentes estarem e passarem determinado tempo na escola consiste por parte das famílias a uma sensação de “dever sendo cumprido”, como se esse espaço fosse a solução para a resolução da maioria dos problemas. Tendo em vista a importância da Escola enquanto instituição social criada pela sociedade e afetada por ela, seja direta ou indiretamente, nos seus diferentes tempos e espaços, é preciso que seja refletido acerca do seu papel na vida dos educandos.

Para Saviani (1989), a educação escolar passou por várias mudanças ao longo dos tempos. A escola começou a ganhar importância no século XVIII na medida em que a burguesia assumia as características da classe dominante. Os liberais do século passado tinham a escola como um instrumento de participação política, sendo que esta, por sua vez, poderia consolidar a hegemonia da classe burguesa por meio da escolarização. A partir da ideia de uma escola redentora da humanidade, vão se

construindo os sistemas educacionais e as campanhas defendendo a escola universal, obrigatória e gratuita (Saviani, 1989).

Contudo, a ideia de uma escola “democrática” acabou não se consolidando conforme os interesses da classe dominante, considerando que numa sociedade de classes há interesses antagônicos, sendo assim, as decisões da população nem sempre culminavam para os interesses da classe dominante. Nesse sentido, era preciso que a escola fosse diferente (Saviani, 1989).

A ideia central da escola enquanto instrumento de participação política começa a voltar-se para o seu interior, concentrando-se nos aspectos pedagógicos, privilegiando os interesses do estudante, sendo esta etapa caracterizada como Escola Nova. Entretanto, esse movimento também não atendeu aos objetivos que se pretendia alcançar por meio da educação. Para o autor, o movimento da Escola Nova revelou-se incapaz de ser implantado em todas as escolas, considerando que a maioria, por motivações diversas, incluindo o alto custo, continuavam a trabalhar com o modelo tradicional (Saviani, 1989).

Nessa esteira, pode-se afirmar que as mudanças que ocorreram no decorrer da história sempre estiveram em prol dos interesses da classe dominante. Segundo Saviani (1989, p. 170), “Na medida em que a evolução concreta traz à tona o conflito de interesses antagônicos, então a tendência da classe dominante é, justamente, recompor os mecanismos de hegemonia”, dessa forma, conforme explica Cury (1992), não há uma recusa a dar o direito à educação à classe dos menos favorecidos, mas sim, recusa-se em mudar a função social como uma função de instrumento da hegemonia, uma vez que a *escola* tem nas suas raízes a manutenção desta estrutura.

Nesse sentido, a educação escolar consiste num mecanismo de controle social, pois sempre serviu como modelo para enquadrar o sujeito nos moldes criados ou impostos pela sociedade capitalista. Acrescenta-se que, ao longo da história, essa escola não mudou quase nada quanto às suas características estruturais e organizacionais. Todo o ritual concorre para um modelo de fábrica, conforme cita Canário (2006, p. 31):

> [...] a compartimentalização disciplinar, a classe, a organização do espaço da aula e a sua repetição e a organização estandardizada do tempo, com base na repetição da unidade aula – configuram-na como um dispositivo de repetição de informações que funciona segundo o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte.

Tais informações compartimentadas, dissociadas da realidade concreta, corroboram para que a mesma perca o seu sentido e desenvolva as atividades de modo mecânico e repetitivo, alienado, uma espécie de educação bancária onde a "[...] única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (Freire, 2011b, p. 33), e dessa forma, ajustando-se e adaptando-se aos interesses da sociedade em detrimento das suas reais necessidades.

Pode-se dizer que a educação frente ao exposto, até o momento, é mais que social, ela é política. Ao afirmar que educação é política, Charlot (2014) explica que a educação transmite de uma forma explícita ou implícita determinados modelos de comportamento e de ideias, transmissão que ocorre dentro da *escola*, instituição social, formal, cuja organização é historicamente engendrada pelas relações de força sociais e políticas.

Em consonância com Saviani (1989), Charlot (2014) afirma que o tipo de educação, as práticas, os programas, os meios ou recursos destinados à educação são determinados pelos interesses dos grupos dominantes. Para o autor, a escola prioriza as ideias da classe dominante porque é essa que a mantém enquanto instituição, seja nas suas finalidades (formação de "cidadãos" adaptados ao sistema), como na sua organização interna (tipo de ensino, organização pedagógica, modo de controle pedagógico, forma de seleção, etc). Daí o caráter ideológico da educação.

Ao transmitir modelos e comportamentos que servem aos interesses da classe dominante, ela oferece uma educação separada das realidades sociais e desvinculada de qualquer forma de emancipação humana (Charlot, 2014; Varela; Alvarez-Uria, 1992). De uma maneira oficializada, ela converte o *filho* das classes populares numa *mercadoria* a disposição dos interesses do mercado, afastando-o da possibilidade de outras formas de aprendizagens e, consequentemente do seu reconhecimento enquanto sujeito histórico e social (Varela; Alvarez-Uria, 1992).

Logo, a educação deslocada do mundo real social, ao invés de educar para que o sujeito desenvolva a sua consciência crítica, ela atua justamente no processo de adaptação ao mundo idealizado pelo sistema, corroborando para uma cultura de alienação.

Nesse sentido, Fiori (1992) afirma que numa cultura alienada, o aprendizado se transforma em domesticação, considerando que o ensino ignora a participação comum e impõe valores de interesse do sistema dominante. E isso fica nítido no

sistema de ensino enquanto sistema de dominação de consciência. Dentro desse sistema, diferente e separado do processo em que os homens se historicizam, o saber encastela-se dentro dos muros das escolas e universidades, fica à margem do povo, maquiado por uma democracia equivocada para atender às classes populares, atua na defesa, manutenção e propagação de um ensino e de valores de uma sociedade de classes.

Fiori (1992) explica que o sistema educacional é um dos meios mais eficazes para tornar funcional a dinâmica da dominação, uma dinâmica perversa que domestica e aprisiona consciências. Nessa direção, a educação dentro da funcionalidade de um sistema capitalista funciona como adaptação. Com uma aparência de generosidade, se aprovam medidas que fortalecem e ampliam o sistema educacional vigente.

Quando se direciona o olhar para a escola na socioeducação, a situação é mais complexa. Além da dinâmica estrutural e organizacional da escola tradicional presente nesses espaços, os socioeducandos lidam com a falta de liberdade, com regras ainda mais rigorosas e um sistema de controle e de vigilância constante.

Diante de uma escola que se configura como reprodutora de uma sociedade de classes, consequentemente excludente, questiona-se: Há saída para essa escola? Seria possível reverter essa dinâmica perversa e excludente? São questionamentos que vem à tona quando se desvela a realidade que envolve a *educação escolar*, trazendo à luz um sistema de ensino que atua na contramão daquilo que se propõe na teoria, de modo que o desenvolvimento das consciências críticas não tenha êxito dentro da dinâmica do sistema.

Para Freire (2001, p. 47), “Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais.” Ao afirmar que “[...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa [...]”, o autor expressa que não se pode cair num otimismo ingênuo de que a educação é a chave para a solução de todos os problemas sociais, e por outro lado, também não se pode cair num pessimismo acrítico e mecanicista de que a educação enquanto superestrutura não pode contribuir para a conscientização das pessoas, considerando que o ato educativo envolve seres humanos que relacionam-se entre si, mediatizados pelo mundo.

É preciso pensar criticamente a educação e, consequentemente a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, contudo também é preciso enunciar essa mesma escola como caminho para mudanças individuais e coletivas.

Para Canário (2006), o futuro da escola tem dois caminhos: o de continuar reproduzindo e atendendo aos interesses do mercado, cerne dos graves problemas sociais ou, ao contrário, trabalhar na via da transformação social e humana. Para o autor, a chave da educação consiste em transformar os estudantes em produtores de conhecimento, superando a condição de receptores e executores de tarefas repetitivas e irreais. Dessa forma, é possível que os estudantes façam parte do processo de construção ao criarem, produzirem, realizarem atividades e, dessa forma, descobrindo e construindo aprendizagens.

Para Cury (1992), se a escola é um lugar excludente cuja divisão interna corresponde a divisão social do trabalho, ela também pode ser um lugar de possibilidade de um saber autêntico, que pode ser transformado em ações transformadoras, abrindo possibilidades para que as pessoas possam pensar a sua realidade.

Na direção de uma educação emancipadora, urge a necessidade de romper com a estrutura da forma como está organizada, o que inclui práticas pedagógicas dialógicas, que motivem os educandos a se reconhecerem enquanto sujeitos históricos e sociais, produtores de cultura a partir de um ensino que promova reflexões sobre a sua condição no e com o mundo, desvelando realidades concretas que fazem parte das suas vidas.

Nessa linha de raciocínio, recorre-se a Freire e o seu trabalho desenvolvido nos Círculos de Cultura. Neles, dava-se ouvidos aos educandos, estimulando o diálogo e deixando os mesmos a assumirem o seu momento para falar, e no momento certo, problematizava as falas para (re)promover o diálogo (Freire, 1980). Dentro desta dinâmica, o autor ressalta que num processo de ensino e aprendizagem, o educando deve descobrir que é capaz de conhecer o objeto, assumindo-se como sujeito cognoscente, encontrando significado crítico no objeto cognoscível. Ele se reconhece, conhecendo os objetos. Isso porque o objeto se encontra em seu mundo.

É preciso que o conhecimento seja analisado, dialogado, problematizado possibilitando que seja desenvolvido aos educandos a elaboração da consciência crítica do contexto em que vivem, uma mediação que, para Freire (1980), precisa ser dialógica, criativa e politizada.

No âmbito da socioeducação, faz-se necessário, sobretudo, uma prática humanizadora, a partir do conhecimento mediatizado pelo mundo, os meninos e meninas precisam ser levados a compreenderem a realidade que os cerca, precisam ser reconhecidos enquanto seres humanos, com suas falhas e potencialidades que carecem ser exploradas e valorizadas, numa perspectiva de *serem mais*, tendo em vista que diante da situação limite da privação de liberdade, muitas vezes, como cita Makarenko (2012), os adolescentes privados de liberdade se auto depreciam como fracassados, criminosos e sem futuro.

É preciso que seja priorizado o ser humano que existe em cada um, trabalhar a sua essência, dando-lhes oportunidades sinceras e, por meio de ações concretas, proporcionar aos mesmos a refletirem acerca das suas ações e de um futuro que possa ser possível. Reconhecendo-se como oprimido através de uma consciência crítica de sua realidade, será possível caminhar para um processo de luta que é necessária e justa, contra todas as formas de opressão. Contudo, é preciso que estes estudantes sejam instigados a pensar *sobre* e *com* o mundo, pois segundo Freire (1980), o homem não consegue mudar a realidade se não é levado a tomar consciência de que ele pode transformá-la. Ninguém luta contra forças que não compreende, que acredita ser intransportáveis, principalmente adolescentes que já nasceram condenados a uma vida injusta e inumana, tendo em vista as circunstâncias econômicas vivenciadas pela maioria.

A Educação escolar enquanto obrigatória possui um importante papel nesse sentido, desvelando realidades, proporcionando aos meninos e meninas possibilidades de construção da sua própria história. Para Freire (1980), o ponto de partida para se fazer educação é a *conscientização*, ou seja, antes de qualquer coisa, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

A educação com foco na transformação do sujeito pela sua consciência de si e do mundo é primordial para possíveis mudanças de vida em liberdade. Contudo, seria possível educar para a transformação de vidas num ambiente ainda atravessado pela repressão e controle? As escolas das unidades socioeducativas trabalham numa perspectiva de educação para a emancipação humana? São questionamentos que suscitam reflexões acerca do direito à educação dentro das unidades socioeducativas, fundamental para a formação dos adolescentes privados de liberdade.

2.5 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS BRASILEIRAS: ANALISANDO O CENÁRIO DO PARANÁ

Diferente de todos os instrumentos jurídicos infantojuvenis que estiveram em vigência antes da promulgação do ECA, um dos pontos mais importantes do estatuto consiste na proteção integral da criança e do adolescente, considerando-os como *sujeitos de direitos*. A partir do ECA (Brasil, 1990), toda criança e adolescente, incluindo aqueles que circunstancialmente cometeram atos infracionais, devem ter a seguridade de todos os direitos considerados fundamentais para a pessoa humana, devendo assegurar-lhes o seu desenvolvimento integral.

No Brasil, em 2017, havia um total de 26.109 adolescentes e jovens incluídos no sistema socioeducativo de privação parcial ou total de liberdade – na faixa etária de 12 a 21 anos – sendo 25.063 do sexo masculino e 1.046 do feminino. Desses, 4.832 estavam submetidos à privação de liberdade provisória, 2.160 na semiliberdade, 17.811 cumprindo medida de privação de liberdade, 937 no atendimento inicial, 306 na privação de liberdade por sanção e 63 cumprindo medida protetiva (Brasil, 2019). A escolarização consiste numa das medidas obrigatórias para o adolescente que se encontra em situação de privação de liberdade, contudo, nem sempre esse direito é garantido dentro de todos os espaços socioeducativos.

A Tabela 1 apresenta dados quantitativos levantados no ano de 2017, envolvendo a escolarização dos adolescentes em situação de privação de liberdade no país.

TABELA 1 – ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS EM LIBERDADE POR REGIÃO EM 2017

Região	Ensino Regular dentro da unidade	EJA dentro da unidade	Ensino Regular fora da unidade	EJA fora da unidade	Não frequentam a escola
Norte	441	896	19	54	243
Nordeste	159	2.720	11	28	540
Sudeste	9.514	636	103	56	608
Sul	446	1.440	2	86	64
Total	10.560	5.692	135	224	1.455

Fonte: Brasil (2019). Adaptado pelas autoras (2024).

Conforme a Tabela 1, a maioria dos adolescentes em situação de privação de liberdade se encontra inserido no Ensino “Regular”, o que causa estranheza quando é identificado que do quantitativo relacionado à faixa etária, 85,5% dos adolescentes

encontram-se na idade entre 16 a 21 anos, idade que legalmente se enquadra na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mais apropriada para essa faixa etária, tendo em vista a necessidade de oportunidades educacionais apropriadas considerando as características do público envolvido, conforme apregoa a legislação vigente (Brasil, 1996). Esse fato precisaria de mais aprofundamento de investigação por região, buscando uma maior compreensão de como e o porquê o vínculo escolar ocorre numa modalidade de educação para as crianças considerando ser mais apropriada a EJA, modalidade vigente no país.

Verifica-se ainda que, por mais que o ECA vislumbre a obrigatoriedade do direito à escolarização dentro das unidades socioeducativas, de acordo com as informações disponíveis na Tabela 1, 1.455 adolescentes não frequentam a escola por problemas diversos, conforme reza o seguinte documento:

> [...] falta de convívio com os demais adolescentes (01); possuir o Ensino Médio concluído (41); falta de documentação para efetuar a matrícula (256); escola sem capacidade estrutural de atender a demanda (423); em fase de matrícula (83); abandono/evasão (12), sem informação (626); desistência por estar envolvido no tráfico de drogas (01); receber a sentença em final de ano (12) (Brasil, 2019, p. 108).

Convém salientar que o direito à educação não está sendo garantido em todas as unidades socioeducativas, o que demanda preocupação com esse sistema, pois, conforme exarado no Art. 8º do SINASE, a educação constitui-se como uma das prioridades da socioeducação (Brasil, 2012).

É mister destacar que o Censo Escolar realizado pelo INEP não contempla o recorte populacional dos estudantes que se encontram sob medidas socioeducativas e, desse modo, a obtenção de dados específicos dessa demanda fica inviabilizada, bem como o levantamento[8] nacional do SINASE encontra-se desatualizado, tendo em vista que o último ocorreu há seis anos.

No Estado do Paraná, a escolarização nas unidades socioeducativas está vinculada ao Programa de Educação das Unidades Socioeducativas (PROEDUSE), em parceria entre Secretaria de Justiça (SEJU) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado. O atendimento do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio é

[8] O Levantamento Anual do SINASE consiste num documento de competência federal que apresenta dados importantes sobre o sistema socioeducativo, conforme determina a Lei do SINASE (Brasil, 2012). Até 2018, esses dados eram produzidos pela Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, contudo com a nova gestão do Governo Federal, esta responsabilidade ficou a cargo do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

realizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a todos os adolescentes (Paraná, 2022). Nessa parceria, a SEED fica responsável pela seleção dos professores do seu quadro por meio de editais específicos, bem como pela seleção do quadro administrativo, pedagogos e coordenadores para o desenvolvimento do trabalho nas unidades socioeducativas.

Entre CENSEs e Casas de Semiliberdade, o Estado do Paraná conta com 27 unidades socioeducativas, distribuídas em três regiões, conforme a Figura 1, apresentada na sequência (Brasil, 2017).

FIGURA 1 - CENSES E CASAS DE SEMILIBERDADE - 2019

Fonte: Paraná (2017, p. 8).

Um levantamento realizado entre 2019 a 2020 pelo Departamento Socioeducativo do Estado do Paraná (Paraná, 2020) revelou que a maioria dos socioeducandos em situação de privação de liberdade são do sexo masculino (91,78%), negros (51%), com faixa etária correspondente a 16 e 17 anos (76,39%). São adolescentes de composição familiar predominantemente composta por 4 a 6 pessoas (51,37%), com renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos (53,2%) e, partes desses, na sua maioria, encontram-se no mercado informal de trabalho (42,16%). Quanto ao período escolar anterior à apreensão, a maioria dos socioeducandos (57,58%) não frequentavam a escola.

Os dados quantitativos aqui relatados convergem para um coletivo comum de jovens que eventualmente cometeram atos infracionais (Instituto Sou da Paz, 2018; Paula *et al.,* 2017; Vasconcelos, 2018) que é semelhante ao perfil da maioria dos jovens das classes populares brasileiras. São coletivos com cor e endereço certo, provenientes de contextos sociais complexos desde a tenra idade em face das suas

condições desfavoráveis, sociais e econômicas que, em virtude da fragilidade na efetividade de políticas públicas garantidas na legislação vigente, convivem com a violação dos seus direitos de modo a comprometer as suas trajetórias de vida em todas as dimensões.

Buscando um maior aprofundamento das suas trajetórias escolares, buscou-se a realização de uma revisão sistemática e integrativa com vistas a uma maior compreensão da temática investigada nessa tese, conforme apresentação na sequência.

2.6 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA NO CAMPO DA SOCIOEDUCAÇÃO

A revisão de literatura consiste numa atividade fundamental para o desenvolvimento de pesquisas científicas frente ao tema que se propõe buscar, pois a partir dessa, é possível a identificação de lacunas nos estudos realizados, podendo servir como indicativos para novas pesquisas (Galvão; Ricarte, 2019; Mazzotti; Gewandsznajdwer, 2000). Além disso, o conhecimento da literatura de interesse do pesquisador é fundamental para maior apropriação de questões a serem investigadas, bem como a identificação de possíveis inconsistências entre teoria e realidade (Mazzotti; Gewandsznajdwer, 2000).

Acrescenta-se que a revisão da literatura engloba uma compreensão profunda de uma temática a partir de análise e comparação de outros estudos, podendo, de acordo com o modo de investigação, constituir-se como uma revisão sistemática (Cardoso; Alarcão; Celorico, 2010).

As revisões sistemáticas e integrativas compreendem vias importantes para o levantamento de estudos científicos nas diferentes áreas do conhecimento científico. Consistem numa forma organizada de mapear as evidências científicas, pelas quais se faz uma síntese delas, objetivando relatar achados e identificar as lacunas sobre questões específicas de determinado tema, corroborando para o norteamento de novas investigações (Sampaio; Mancini, 2007). As revisões sistemáticas e integrativas possibilitam desenvolver uma integração de informações provenientes das pesquisas encontradas, considerando suas diferentes metodologias e seus diferentes critérios (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

A identificação das produções para revisão sistemática foi realizada por meio da pesquisa em cinco bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e

Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/ IBICT), *Scopus*, *Web Of Science*, SciELO e *Redalyc*. A busca pelas produções foi limitada ao período de janeiro de 2011 a março de 2021, tendo-se considerado teses, dissertações e artigos nos idiomas português, inglês e espanhol, e levando em conta que a maioria das produções foram publicadas ou traduzidas em pelo menos um desses idiomas.

Foram utilizados os operadores booleanos *AND* e *OR*, contemplando descritores[9] e palavras-chave:

Adolescente em conflito com a Lei *AND* Educação de Jovens e Adultos *OR* Educação;

Adolescente em conflito com a Lei *AND* Educação OR Educação de Jovens e Adultos *AND* Trajetórias escolares;

Adolescente em conflito com a Lei *OR* Socioeducação *AND* Educação de Jovens e Adultos *AND* Trajetórias escolares;

Adolescente em conflito com a Lei *OR* Unidades Privativas de Liberdade *OR* Delinquência *AND* Educação de Jovens e Adultos;

Adolescente em conflito com a Lei *AND* Socioeducação OR Educação *AND* Trajetórias escolares;

Adolescente em conflito com a Lei *AND* histórias escolares *AND* Educação de Jovens e Adultos OR Educação;

Adolescente em conflito com a Lei *AND* Educação de Jovens e Adultos *OR* Educação de adultos *AND* Experiências de vida.

Para realização desta pesquisa, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: I) estudos publicados entre janeiro de 2011 a março de 2021; II) estudos qualitativos e mistos; III) amostras envolvendo estudantes adolescentes ingressos e egressos de programas de medidas socioeducativas de privação de liberdade.

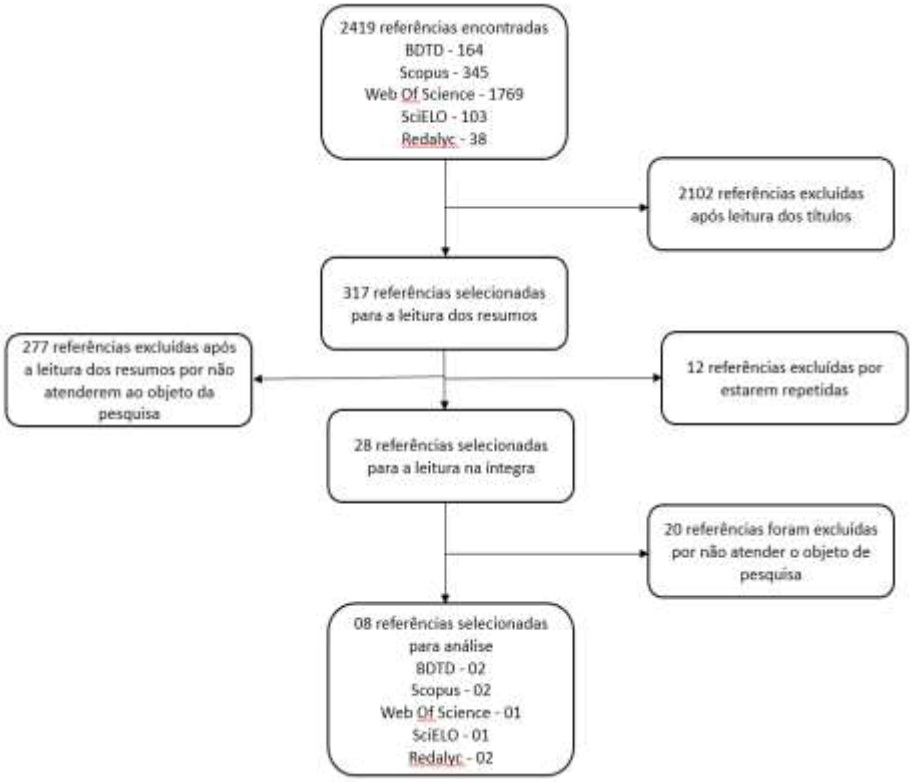
Realizou-se uma análise inicial com base nos títulos das produções selecionadas, sendo que as produções cujos títulos tinham aproximações com o objeto de estudo e que contemplavam os critérios de inclusão foram selecionadas para posterior leitura do resumo. As demais foram desconsideradas para esta produção. Na sequência, foi realizada uma leitura dos resumos das produções contempladas, e descartadas as produções cujos resumos não apresentavam

[9] Extraídos da plataforma Thesaurus Brasileiro de Educação.

elementos relacionados ao tema proposto. Esse procedimento foi registrado e organizado em planilha do *Microsoft Excel*. Na continuação para esta etapa de seleção, foi realizado, para o levantamento de informações, o *download* dos artigos selecionados que atendessem ao problema desta revisão. Foram feitas as exclusões das publicações repetidas e as que não contemplavam o objeto deste estudo. Por fim, as produções selecionadas foram separadas e lidas na íntegra, visando à busca de elementos que pudessem dialogar com a temática em questão, bem como à realização da revisão integrativa.

A Figura 2 apresenta um fluxograma descrevendo o caminho de busca e seleção das produções. Foram 2.419 títulos de produções, sendo que 317 foram consideradas relevantes para a leitura dos resumos. Após a leitura deles, foram excluídos aqueles que não atendiam ao objeto de pesquisa, bem como os repetidos, restando 28 referências para a leitura na íntegra. Destas, foram selecionadas 8 produções para análise com vistas ao desenvolvimento deste trabalho.

FIGURA 2 – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS



Fonte: Lima e Haracemiv (2022).

O Quadro 1 apresenta os oito estudos selecionados para esta revisão, os quais serão discutidos na sequência.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Bases	**Autor(a)/Título/ Instituição/ Tipo/ Ano/ Link**	**Principais Temas abordados***	
		1	**2**
BDTD	FIALHO, Lia Machado Fiuza. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a Lei**. Universidade Federal do Ceará. Tese (2012) Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7611	X	
	PEREIRA, Alessandra De Paula. **Passado, presente e futuro**: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade. Universidade Federal do Paraná. Dissertação (2018) Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59493	X	
Autor(a)/Título/ Periódico/ Ano / Link			
SCOPUS	SHONG, Tai Soo; BAKAR, Siti Hajar Abu; ISLAM, M. Rezaul. Poverty and delinquency: a qualitative study on selected juvenile offenders in Malaysia. **International Social Work** (2019) Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00208728187561	X	
	HEATH, Rebecca A.; PRIEST, Helena M. Examining experiences of transition, instability and coping for young offenders in the community: a qualitative analysis. **Clinical Child**	X	

	Psychology and Psychiatry (2016). Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1359104515581715		
REDALYC	OLIVEIRA, Lucas Caetano Pereira; MOREIRA Jacqueline de Oliveira; SILVA, Bráulio Figueiredo Alves da; MARINHO, Frederico Couto; SOUZA, Juliana Marcondes Pedrosa de. Curso de vida, adolescentes e criminalidade: uma leitura a partir do PIA. **Psicologia & sociedade** (2019). Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3093/309360174048/	X	
	BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a Lei: subsídios para repensar políticas educacionais. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. (2015). Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399542696007		X
WEB OF SCIENCE	CARDOSO, Priscila Carla; FONSECA, Débora Cristina. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. **Psicologia & Sociedade** (2019) Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/jXznWmYVgp6KjgCLxD6Sgwr/?lang=pt		X
SCIELO	BAZON, Marina Rezende; SILVA Jorge Luiz da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a Lei. **Educação em Revista** (2013) Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/N9mXMqqNyJwh4CWRPXdcSrj/?format=pdf&lang=pt		X

Nota*: Tema 1 – Trajetória de vida; Tema 2 – Trajetória escolar

Fonte: Lima e Haracemiv (2022).

A partir do Quadro 1, foi constatado que cinco dos oito trabalhos selecionados tiveram um enfoque nas trajetórias de vida juvenis, tendo os processos de escolarização como um dos aspectos presentes nesses percursos, como nos trabalhos de: Fialho (2012); Pereira (2018); Heath e Priest (2016); Shong, Bakari e Islam (2019); Oliveira, Moreira, Silva, Marinho e Souza (2019). Os outros três trabalhos tiveram como escopo as trajetórias escolares do público estudado, como dos seguintes pesquisadores: Cardoso e Fonseca (2019); Bazon, Silva e Ferrari (2013); Borba, Lopes e Malfitano (2015).

Abaixo, serão apresentadas informações referentes às instituições envolvidas, caracterização da pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados dos estudos selecionados para esta revisão.

Conforme apresentado no Quadro 1, dentre as cinco bases selecionadas, seis produções são brasileiras, sendo uma do Ceará (Fialho, 2012), uma do Paraná (Pereira, 2018), uma de Minas Gerais (Oliveira *et al.*, 2019) e as demais de São Paulo (Cardoso; Fonseca, 2019; Bazon; Silva; Ferrari, 2013; Borba; Lopes; Malfitano, 2015)

; e duas são internacionais, sendo uma do Reino Unido/Europa (Heath; Priest, 2016) e outra da Malásia/Ásia (Shong; Bakari; Islam, 2019).

Na base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBCT), as duas produções selecionadas foram desenvolvidas por universidades federais, bem como os Programas, em que as pesquisas foram desenvolvidas, estão vinculados à área da Educação.

A tese intitulada *A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a Lei* (Fialho, 2012) teve como objetivo geral compreender a história de vida de jovens em conflito com a lei internos do Centro Educacional Patativa do Assaré – CEPA, considerando as suas percepções acerca do significado da experiência de privação de liberdade em suas trajetórias. Os participantes da pesquisa foram sete jovens de ambos os sexos, vinculados ao CEPA, em Fortaleza – Ceará. A pesquisa qualitativa consistiu num estudo de caso, tendo como metodologia de coleta de dados a história oral temática, e como técnicas: entrevistas, diário de campo e consulta aos prontuários. No âmbito da análise dos dados, foi utilizada a técnica geradora de estrutura do discurso como instrumento de validação comunicativa das narrativas orais colhidas.

A autora da dissertação intitulada *Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade* (Pereira, 2018) buscou apreender o sentido dos projetos de vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado de Curitiba e região metropolitana antes, durante e depois da privação de liberdade. Participaram do estudo dez adolescentes de ambos os sexos, vinculados a três centros de socioeducação de Curitiba e região metropolitana. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como método a Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded Theory) de Glaser e Strauss* (1967). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e anotações em diário de campo; na análise dos dados, foi utilizado o *software IRAMUTEQ*, no qual o material coletado nas entrevistas foi organizado por códigos e categorias.

Na base de dados *SCOPUS,* o artigo intitulado *Examining experiences of transition, instability and coping for young offenders in the community: a qualitative analysis* (Heath; Priest, 2016) buscou a compreensão de como os jovens infratores dão sentido às experiências de transição e instabilidade nas suas vidas, e como isso afeta os comportamentos de enfrentamento a esses processos. Os participantes desta

pesquisa foram quatro jovens (dois meninos e duas meninas) entre 14 e 17 anos, que frequentavam uma instituição que presta serviços de saúde mental a crianças e adolescentes, denominada *Child and Adolescent Mental Health Servisse*. A abordagem dessa pesquisa foi qualitativa, utilizando a Análise Temática Indutiva. Neste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que foram codificadas sistematicamente, tendo como procedimento de análise os estudos dos autores mencionados.

O artigo intitulado *Poverty and delinquency: a qualitative study on selected juvenile offenders in Malaysia* (Shong; Bakari; Islam, 2019) examinou efeitos da pobreza sobre o caráter delinquente e sobre o desenvolvimento comportamental de adolescentes. Participaram desta pesquisa seis meninos com idade entre 13 e 17 anos de uma prisão juvenil da Malásia/Ásia. Esta pesquisa teve abordagem qualitativa e utilizou o estudo de caso como método. Para a realização desta investigação, como procedimento de coleta de dados, foram feitas observações de campo, entrevistas de cada caso em profundidade e consulta a documentos; para o tratamento e interpretação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo.

Na base de dados da *Redalyc*, foram selecionados dois estudos. O primeiro artigo intitulado *Curso de vida, adolescentes e criminalidade: uma leitura a partir do PIA* (Oliveira *et al.*, 2019) teve como objetivo principal refletir sobre as articulações entre o curso de vida e, principalmente, a trajetória infracional de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação e semiliberdade por tráfico de drogas numa cidade mineira. A pesquisa de abordagem qualitativa foi caracterizada como documental. Para seu desenvolvimento, consultaram-se 17 documentos denominados Plano Individual do Adolescente (PIA), documentos do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte/MG. Como procedimento de análise, utilizou-se a análise de conteúdo documental.

O segundo estudo é intitulado *Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a Lei: subsídios para repensar políticas educacionais* (Borba; Lopes; Malfitano, 2015). A presente pesquisa buscou entender as relações entre a condição juvenil inscrita na pobreza e a trajetória escolar, perpassada por intervenções de instituições reconhecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) como responsáveis pela proteção infantojuvenil, quando deflagrado o ato infracional. Para tanto, foi realizada uma análise dos históricos escolares de todos os jovens egressos do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), disponíveis num banco

de dados entre 2001 a 2009 e num conjunto de instituições – Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), Prefeitura Municipal, uma organização não governamental ligada à igreja católica, e Vara da Infância e da Juventude –, articulados entre si para o atendimento do adolescente que cometeu atos infracionais.

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa em nível qualitativo e quantitativo, restrito à análise de documentos. A partir de arquivos do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), foi realizado um censo dos dados de históricos escolares para toda a população de adolescentes egressos do sistema, no período de 2001 a 2009. Na sequência, foi realizada uma análise estatística descritiva dos dados, buscando encontrar tendências e relações entre as variáveis da pesquisa.

Na base de dados *Web of Science*, o artigo intitulado *Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola* (Cardoso; Fonseca, 2019) objetivou a compreensão da construção da identidade de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares. Participaram da pesquisa cinco adolescentes do sexo masculino, vinculados a escolas públicas estaduais de duas cidades do interior do estado de São Paulo. A pesquisa em tela se fundamenta no materialismo histórico e dialético. As principais técnicas e fontes de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, anotações em livros de ocorrências das escolas e processos judiciais relacionados. Além disso, foram utilizadas anotações em diário de campo realizadas pelas pesquisadoras. A análise de dados foi feita a partir de Núcleos de Significação.

Por fim, na base de dados da *SciELO*, no artigo intitulado *Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a Lei* (Bazon; Silva; Ferrari, 2013), as autoras buscaram a caracterização e a descrição das trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. Participaram do estudo quatro adolescentes vinculados a um programa de medidas socioeducativas, ambos sediados em Ribeirão Preto/SP. Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os adolescentes e seus responsáveis. Esta investigação foi caracterizada como biográfica com abordagem qualitativa. A partir das entrevistas, foram identificados os estabelecimentos educacionais frequentados pelos adolescentes ao longo de suas trajetórias escolares. Foram vinte e dois estabelecimentos visitados, dos quais se teve acesso a históricos, livros de anotações, cadernetas, entre outras fontes de informações relacionadas aos estudantes. A análise dos dados obtidos se ancorou na

Análise de Conteúdo. Neste estudo, as pesquisadoras traçaram trajetórias escolares individuais a partir de documentos presentes nas instituições de ensino onde foram disponibilizadas as informações dos referidos participantes.

Dentro da proposta de organização desta revisão, buscou-se trazer as contribuições dos autores no que se refere às trajetórias de vida e escolares dos adolescentes investigados, bem como identificar as possíveis lacunas que poderão colaborar no desenvolvimento da tese.

A partir das pesquisas empíricas selecionadas, resgatou-se, nas trajetórias de vida, informações do adolescente em situação de conflito com a lei nos aspectos familiares, sociais, laborais, econômicos, buscando refletir sobre as principais problemáticas do curso de suas vidas, bem como o impacto dessas nas suas trajetórias escolares.

No que se refere aos aspectos familiares, a instituição *família* apareceu em todas as entrevistas e documentos de análise dos pesquisadores, configurando-se como elemento fundamental na vida dos adolescentes.

A tese de Fialho (2012) revela uma estrutura familiar dos adolescentes extremamente fragilizada e com pouca capacidade de atuação; eles convivem, na sua maioria, com apenas uma pessoa como referência, pai, mãe ou avó. Situações de perdas familiares e de não conhecimento da figura paterna também foram constatadas na pesquisa; nesse sentido, mudanças de referências familiares também foram apontadas como de grande impacto na vida de parte dos entrevistados. Acrescenta-se a necessidade de projetos de orientação conjunta da instituição responsável pelo Programa de Medidas Socioeducativas (PMS) com a família, considerando que os adolescentes apostam e valorizam os seus laços familiares. O fato de esses jovens possuírem famílias com apenas um provedor da casa reflete, diretamente, nas questões financeiras. Conforme constatado, eles recorrem, na maioria das vezes, ao trabalho informal para suprirem as necessidades básicas da família (Fialho, 2012).

Não diferente dos achados de Fialho (2012), nos estudos de Pereira (2018), a família também se encontra em situação de vulnerabilidade, envolvida em diversos tipos de violências e ações ilícitas, o que culminou, para alguns adolescentes, em passagem por instituições de acolhimento. Contudo, a autora ressalta que, embora a mãe tenha uma posição de referência de cuidado e companheirismo na vida dos adolescentes, os irmãos também ocupam um papel positivo nas relações familiares, bem como os avós e tias exercem papéis fundamentais no âmbito familiar. A figura do

pai, em alguns casos, aparece como agressor, quebrando a idealização de uma referência positiva e influenciando negativamente na perpetuação de comportamentos agressivos (Pereira, 2018). Depreende-se que a família, nessas duas pesquisas, configura-se com certa intensidade na vida dos adolescentes, ocupando um papel essencial independentemente das condições do seu contexto, seja ele harmônico, seja ele conflituoso (Fialho, 2012; Pereira, 2018).

O estudo do Reino Unido evidenciou a exposição dos adolescentes a uma série de experiências difíceis desde a infância, incluindo ambientes domésticos voláteis, condições de vida inadequadas e várias dificuldades familiares, como, por exemplo, uso de substâncias ilícitas, violência doméstica e comportamentos inadequados (Heath; Priest, 2016). Este estudo também revelou que situações de violência parecem comuns nas trajetórias juvenis, seja no âmbito familiar, seja na escola, seja, ainda, na comunidade em que residem. São padrões de violência repetidos por gerações no contexto familiar, levando-os à condição de vítimas e vitimizadores. Nesse sentido, no âmbito das suas famílias, incitava-se o comportamento agressivo como mecanismo de defesa contra injustiças do cotidiano (Heath; Priest, 2016).

Assim, quando se faz uma relação da condição de pobreza e da prática de atos ilícitos, o estudo de Shong, Bakari e Islam (2019) traz a família para o debate. A falta de emprego ou a execução de trabalhos mal remunerados ilustram condições de vida miseráveis vivenciadas pelos adolescentes e familiares. Os autores acrescentam que a experiência apenas em trabalhos manuais corroborava para demandas laborais excessivas com vistas a garantir apenas condições mínimas de sobrevivência. Nessa esteira, a prática de atos ilícitos era justificada pelos envolvidos como forma de adquirir bens desejados, dada a falta de condições da família frente à situação de desfavorecimento econômico. Segundo os autores, o baixo nível de formação e qualificação dos provedores familiares consistia num fator predisposto a essa condição de vulnerabilidade. Assim sendo, retrata-se um cenário de jovens descontentes e infelizes com o contexto de pobreza econômica na qual estavam imersos (Shong; Bakari; Islam, 2019).

Nessa perspectiva, a partir de informações contidas no Plano Individual de Atendimento (PIA) de dezessete jovens, investigou-se se eles estavam submetidos a um acúmulo de desvantagens no curso de suas vidas, e se o sistema socioeducativo, efetivamente, oferece condições de reeducar esses jovens de maneira a modificar as

suas trajetórias de vida (Oliveira *et al.*, 2019). Os autores identificaram um perfil juvenil marcado pela baixa escolaridade e estrutura familiar vulnerável, do qual se destacou o desfavorecimento econômico. Para a maioria dos adolescentes, a passagem pelo sistema judiciário se deu entre 14 e 16 anos. O tráfico de drogas prevaleceu entre os atos infracionais mais praticados, sendo este caracterizado pelos adolescentes como uma fonte de renda e de *status* social por meio do qual se alcança determinadas posições dentro da organização criminosa (Oliveira *et al.*, 2019).

Como parte do estudo, a partir do perfil de 373 adolescentes, foi identificada uma predominância de adolescentes do sexo masculino com configuração de "famílias quebradas", ou seja, monoparentais, sendo a mãe a provedora do lar, com baixa escolaridade e com ocupações laborais relacionadas a serviços domésticos e auxiliares de serviços gerais (Oliveira *et al.*, 2019).

As pesquisas deste estudo imprimem pontos nevrálgicos para a configuração das relações de amizades que se constroem dentro de contextos de vulnerabilidade, considerando que podem impactar negativamente nas suas trajetórias juvenis.

Nessa ótica, quando os jovens estão desiludidos com a família ou com dificuldades escolares, eles tendem a recorrer aos seus pares para conselho e consolação. Uma vez que as amizades são limitadas ao contexto social e econômico no qual eles estão imersos, esses jovens tendem a se juntar àqueles em situação semelhante (Shong; Bakari; Islam, 2019). Nesse sentido, a pesquisa de Shong, Bakari e Islam (2019) demonstrou que o envolvimento com atividades ilícitas, como roubo e furto, ocorreu para a satisfação das necessidades individuais, contudo uma associação com grupos praticantes de atos infracionais corroborou, como fator fundamental, para essa prática.

Na pesquisa de Fialho (2012), foi identificado que os vínculos entre os pares, muitas vezes, ocorrem em meio ao consumo de drogas, sendo também comuns nesses espaços pessoas envolvidas em outros atos ilícitos. Nessa mesma direção, para os adolescentes pesquisados por Pereira (2018), as relações de amizade se configuram por dois sentimentos: o bom, considerando a parceria que se fortalece no coletivo, e o ruim, quando se relaciona a pessoas que, de certa forma, contribuíram para a prática de atos infracionais.

Outro ponto que precisa ser observado é que, de acordo com os estudos em tela, a maioria das infrações cometidas pelos adolescentes se configura como atos contra a propriedade e análogos ao consumo e/ou tráfico de drogas. Essa constatação

está na contramão do imaginário de uma parcela da sociedade sobre a letalidade dos atos infracionais cometidos por adolescentes, permitindo um olhar por outro ângulo: o acometimento do ato ilícito para satisfação das necessidades individuais – essenciais ou supérfluas – e familiares.

No aspecto laboral, o roubo também apareceu na pesquisa como “trabalho essencial”, tendo em vista que essa prática também se dava para a aquisição de produtos essenciais para o sustento da família, visto situações como desemprego e/ou trabalhos mal remunerados do âmbito familiar (Fialho, 2012). Nessa toada, o tráfico de drogas também se caracterizou como uma espécie de “trabalho”, considerando que a remuneração advinda dessa prática era destinada para o sustento da família e para a satisfação das necessidades individuais dos adolescentes participantes da pesquisa (Pereira, 2018). Nesse sentido, a necessidade de “ter” algo que não se conseguiria na situação econômica experienciada aumenta a chance de adolescentes se tornarem alvos fáceis para os “donos” do tráfico por conta da promessa de retorno financeiro rápido, fácil e abundante (Pereira, 2018).

Um ponto caro em torno das vozes dos adolescentes, revelado nas pesquisas realizadas, foi no aspecto laboral. De acordo com Fialho (2012), a maioria dos entrevistados/as da sua pesquisa já tinham exercido algum tipo de atividade laboral informal e pouco remunerada concomitantemente à escolarização, atividades que foram interrompidas pelas práticas de atos infracionais.

Infere-se, ainda, que o trabalho, seja para o sustento da família, seja para ganhar dinheiro para a satisfação das necessidades individuais, consiste num fator de risco para o afastamento da escola. Um dos estudos revelou que a baixa renda familiar motivou a prática de atos infracionais, que, por sua vez, motivou a evasão escolar (Shong; Bakari; Islam, 2019).

Na mesma perspectiva, emerge alguns achados sobre o consumo de drogas. Na pesquisa de Fialho (2012), a maioria dos adolescentes, apesar de não se declararem dependentes, fazia o uso de drogas no mínimo três vezes por semana. A autora não defende o postulado de que a droga serviu como motivação para a prática de atos ilícitos, contudo o consumo aparenta ser um predispor, considerando que os adolescentes afirmavam que o uso de drogas com amigos antecedia às ações ilícitas e, ainda, que o dinheiro angariado ilicitamente também servia para a compra dessas substâncias (Fialho, 2012).

Os achados de Pereira (2018) encontram consonância com Fialho (2012) quando identificam que o consumo de substâncias ilícitas era recorrente no contexto de vida dos entrevistados, trazendo representações de *status* social, bem como se configurando como fonte de renda e de credencial para a inserção em determinados grupos sociais. Complementar aos trabalhos de Fialho (2012) e de Pereira (2018), Heath e Priest (2016) afirmam que as drogas também estão presentes na vida de jovens quando se deparam com situação de difícil solução, sendo utilizada como válvula de escape para lidar com algumas situações.

A partir dos elementos tratados até aqui a despeito dos objetivos desta revisão, um dos aspectos predominantes em algumas narrativas de adolescentes deste estudo, bem como no escopo de três das pesquisas selecionadas, foi a trajetória escolar.

Buscando compreender os desafios enfrentados pelos adolescentes no acesso e permanência na escola, assim como as implicações na constituição das suas identidades, um dos estudos selecionados nesta revisão envolveu cinco adolescentes vinculados a escolas públicas estaduais de duas cidades do interior do estado de São Paulo (Cardoso; Fonseca, 2019). Na ocasião da entrevista, todos os adolescentes tinham o Ensino Fundamental incompleto e encontravam-se evadidos da escola. A análise das trajetórias escolares demonstrou a predominância de dificuldades nos processos de aprendizagem e identidades marcadas pelo fracasso escolar, carregando o rótulo de “aluno problema”, sendo esse reforçado pela prática do ato infracional (Cardoso; Fonseca, 2019).

Na escola, há uma naturalização de estigma atribuído ao adolescente infrator, direcionando-lhe a culpa pelo insucesso escolar por suas identidades maculadas pelo próprio sistema. A função meritocrática do ensino que ordena, hierarquiza e classifica os estudantes em função dos seus méritos tende a comprometer ainda mais as trajetórias escolares dos adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem, fator que impacta diretamente na vida social e profissional deles (Cardoso; Fonseca, 2019).

De acordo com Shong, Bakari e Islam (2019), o desempenho acadêmico tem como um dos fatores indiretos o socioeconômico. O contexto de pobreza experienciado pelos adolescentes acaba influenciando nos seus resultados escolares, considerando a falta de condições dos pais para o investimento no desempenho acadêmico dos filhos, visto a escassez de tempo e de dinheiro para ajudá-los em

reforços escolares e aquisição de livros. Identificou-se que alguns pais estavam satisfeitos por seus filhos deixarem a escola para ajudar no sustento da família (Shong; Bakari; Islam, 2019).

No artigo de Bazon, Silva e Ferrari (2013), foi tratado especificamente das trajetórias escolares de adolescentes em situação de conflito com a lei. As autoras coletaram informações escolares de adolescentes em 22 estabelecimentos educacionais, identificando dados desde o início das suas trajetórias e fazendo a triangulação com entrevistas semiestruturadas. A análise de abordagem qualitativa indicou dois padrões de trajetórias escolares, sendo uma marcada por um período inicial de experiências positivas e passando na sequência para experiências negativas, e outra marcada por experiências preponderantemente negativas durante toda a trajetória. Os participantes desta pesquisa foram seis adolescentes com históricos escolares complexos: apresentavam reprovações (em torno de um a cada quatro anos), afastamentos escolares (por períodos de dois a cinco anos) e mudanças de instituições de ensino (com uma variação entre uma a dez escolas) (Bazon; Silva; Ferrari, 2013).

Ainda sobre esta pesquisa, identificou-se que a boa relação com os professores, trabalho colaborativo, diálogo para além do conteúdo específico, elogios e incentivos por parte dos professores foram ações que possibilitaram o vínculo positivo com a escola. As experiências negativas estavam associadas ao enfraquecimento da relação com os professores, sendo reforçadas pelo baixo desempenho escolar no que se refere ao aprendizado. Constatou-se ainda que quando a aprendizagem acontece, supera-se o plano dos relacionamentos pessoais; do contrário, se o desempenho escolar não atende aos padrões da escola, o vínculo é fragilizado (Bazon; Silva; Ferrari, 2013).

Entre os dados analisados, percebeu-se que os estudantes com trajetórias marcadas por sentimentos negativos tiveram reprovações mais frequentes, dificuldades de aprendizagem, promoção para séries seguintes sem as aprendizagens necessárias, relações de inamistosidade entre o docente e o discente (Bazon; Silva; Ferrari, 2013).

A análise de 2.969 históricos escolares de jovens egressos do sistema sociojurídico de uma cidade média paulista revela um sistema educacional altamente excludente e perverso, marcado por reprovações, defasagens de idade-série e transferências escolares (Borba; Lopes; Malfitano, 2015). Neste estudo, identificou-se

que o adolescente que teve passagem pelo sistema sociojurídico do estado de São Paulo, obteve 2,6 vezes menor chance de concluir a sua trajetória escolar do que os demais adolescentes que moram no estado paulista.

Muito além da taxa de reprovação brasileira, o número de adolescentes que apresentaram reprovação em alguma série foi de 83,7%, com uma média de repetência de três vezes no decorrer das suas trajetórias (Borba; Lopes; Malfitano, 2015). Nesse sentido, incluindo os afastamentos temporários e as reprovações, a média de anos de "defasagem" girou em torno de seis anos, fugindo da média brasileira, que não ultrapassa três anos; acrescenta-se ainda que a maioria dos/as adolescentes em situação infratora não concluiu o Ensino Fundamental. Outra variável importante encontrada neste estudo se refere à média de mudanças de escola. Sobre essas transferências, constatou-se que os adolescentes passaram mais da metade das suas trajetórias em escolas diferentes, e, ainda, que a mudança de escolas aumentou com o passar dos anos, dos iniciais para os finais do Ensino Fundamental (Borba; Lopes; Malfitano, 2015).

Na mesma linha, a pesquisa de Cardoso e Fonseca (2019) revelou que existe uma certa dificuldade do sistema educacional em lidar com os adolescentes que cometem atos infracionais. Nesse sentido, as pesquisadoras identificaram que os adolescentes reincidentes tinham uma maior rotatividade nas escolas nas suas curtas trajetórias escolares.

Outro ponto em torno das trajetórias dos adolescentes infratores é a mudança de modalidade de ensino. Do total de 2.969 históricos escolares analisados, identificou-se que 54% já tinham estudado em algum momento na EJA, modalidade que passa a ser central quando acolhe a maioria deles (Borba; Lopes; Malfitano, 2015). Esse cenário traz alguns questionamentos que foram destacados pelas autoras no que se refere às condições de formação de professores da EJA para lidar com essas demandas frente às suas especificidades, bem como às questões intergeracionais que também estão inscritas nessa modalidade de ensino.

Desse modo, apesar das dificuldades vivenciadas pelos adolescentes no âmbito escolar, este espaço atua como fator de proteção para o adolescente, uma vez que, sendo ele infrator em algum momento da sua vida, há uma menor probabilidade de conclusão dos seus estudos (Borba; Lopes; Malfitano, 2015). A exemplo disso, foi identificado que somente 4,2% dos estudantes que estiveram fora da escola – do Ensino Fundamental I e II – quando praticaram atos infracionais, concluíram a sua

formação escolar, o que revela um sistema educacional excludente quando se trata de adolescentes com esse perfil. Esse dado, segundo as autoras, remete à ideia das dificuldades da escola com perfis de comportamento “rebelde”, sendo que a ausência deles é considerada, por alguns, como um *alívio* para a instituição; embora, para os estudantes, geram-se prejuízos importantes ao longo das suas vidas (Borba; Lopes; Malfitano, 2015).

Outro fato que merece relevo é a relação tipo de escola e ato infracional: para cada sessenta adolescentes que cometem ato infracional e estudam em escola pública, um estuda em escola privada; esse fato explicita que o/a adolescente que é submetido/a ao sistema sociojurídico é, predominantemente, das classes populares. Ao verificar sobre as consequências dos atos praticados, as autoras identificaram que a desigualdade na aplicação das medidas também prevalece, ou seja, medidas mais brandas foram aplicadas para os/as adolescentes matriculados/as em escolas privadas, o que remete a um tratamento judicial que diferencia o/a adolescente “rico/a” do/a “pobre” no cumprimento e no tipo de medidas socioeducativas (Borba; Lopes; Malfitano, 2015).

Ainda sobre a escola, os estudos empíricos de Oliveira *et al.* (2019) revelaram que os/as adolescentes resgataram lembranças afetivas do espaço escolar, contudo esse lugar também foi caracterizado como perverso quando é omisso às problemáticas do seu interior. Como exemplo disso, os participantes relataram que, em casos de *bullying*, a punição recai sobre a própria vítima, levando-a a recorrer à violência para o enfrentamento do problema. Dificuldades de aprendizagem e indisciplina também foram mencionadas pelos jovens. Em consonância, outros autores como Borba, Lopes e Malfitano (2015), bem como Cardoso e Fonseca (2019), também ressaltaram que jovens em situação de conflito com a lei não representam o público “ideal” para a escola, considerando as dificuldades de cumprimento das “normas” da instituição. Todos esses percalços acabam corroborando para o afastamento desse *lugar* que, como pontua Arroyo (2011), acaba sendo um *não lugar* para esses jovens, por conta da sua incompatibilidade de práticas com as suas trajetórias existenciais.

Importa destacar, a partir da pesquisa de Oliveira *et al.* (2019), que a evasão escolar é configurada como fator comum predominante; segundo as autoras, a evasão parece coincidir com o início do uso de drogas e com o começo de uma trajetória infracional. As consequências das complexas trajetórias escolares vivenciadas pelos

adolescentes se manifestam pelo abandono e pela exclusão escolar, o que gera uma sucessão de entraves nas suas vidas, pois a pouca escolarização limita o acesso a oportunidades de emprego e de profissionalização, desvantagens carregadas por eles nos seus percursos de vida.

Dentro deste cenário de inamistosidade da escola em relação ao adolescente, os estudos do Fialho (2012) revelaram que a escolarização não aparece nas narrativas dos adolescentes como um dos fatores responsáveis pela mobilidade social, pois consideram que a dinâmica institucional não oferece uma proposta educacional de qualidade que se apresenta como positiva e essencial no desenvolvimento dos jovens. A maioria dos entrevistados desta pesquisa apresentaram defasagem escolar; incluindo-se ainda que, apesar de declararem a importância dos estudos, eles não vislumbram a escolarização como via para o crescimento profissional e colocam-na como atividade secundária, priorizando o trabalho como atividade principal nas suas vidas (Fialho, 2012).

Diferente dos estudos de Fialho (2012), a pesquisa de Pereira (2018) constatou que os adolescentes acreditavam que a educação consiste numa via para a profissionalização e, como consequência para um trabalho bem remunerado. Contudo, para eles, a escola resume-se a um “mal necessário”; o que deveria ser um ambiente acolhedor e socioeducativo, não aparece como um *lugar* positivo nas suas vidas. Destaca-se que 80% dos participantes da pesquisa não estudavam na época da entrevista por falta de vagas, expulsão e baixo desempenho escolar (Pereira, 2018).

Frente a esse cenário, assinala-se que a proposta pedagógica configurada para os adolescentes em situação de privação de liberdade pode não estar atendendo às especificidades desse perfil, considerando-se o exarado pela legislação em voga. Infere-se ainda a importância da formação dos profissionais que atuam nas unidades socioeducativas de modo a identificar as reais dificuldades de aprendizagem, assim como construir condições para o atendimento qualificado (Bazon; Silva; Ferrari, 2013).

A partir das considerações desenvolvidas pelos/as autores/as desta revisão, depreende-se que se por um lado a escola aparece como um fator de proteção para os/as adolescentes, por outro lado identifica-se que as tramas tecidas dentro desse *lugar* podem contribuir para o afastamento deles/as, quando não se oferece um trabalho efetivo de ensino-aprendizagem capaz de atuar positivamente no desenvolvimento pessoal e social dos/as adolescentes.

Em meio a um contexto de vulnerabilidade dos jovens, o futuro se apresenta como algo inesperado, algumas narrativas ilustram a ausência de expectativa de um futuro melhor para as suas vidas. As perspectivas de futuro para os adolescentes entrevistados por Fialho (2012) são caracterizadas pela ausência de objetivos de vida, visto que, apesar de apresentaram interesse em redesenhar as suas trajetórias de vida, não vislumbram projetos concretos e bem delineados fora da instituição. Quando se trata do futuro, as respostas são superficiais, remetendo a não objetividade deste caminho a ser trilhado (Pereira, 2018).

No trabalho de Heath e Priest (2016), os entrevistados relataram a sensação de estarem desprotegidos e vulneráveis, vivenciando experiências difíceis de vida, carentes de apoio emocional e, por vezes, sofrendo violências dos seus cuidadores. Devido a estas experiências nocivas, almejam tomar conta das suas próprias vidas, redefinir as suas trajetórias e tecer relacionamentos positivos.

Nesse sentido, a configuração de vulnerabilidade social no contexto de liberdade, somado a fragilidades nos seus diferentes aspectos citados anteriormente, por vezes não oferecem condições para que os seus projetos sejam concretizados.

De acordo com Fialho (2012), os adolescentes, tendo consciência da difícil realidade fora do ambiente de privação, já não manifestam terem sonhos, parecendo desacreditarem na sua capacidade de realização. Cabe refletir sobre como o ambiente socioeducativo, onde esses adolescentes encontram-se privados de liberdade, atua no sentido de proporcionar junto com a equipe técnica e profissional, família e o adolescente, a construção de um projeto de vida que se efetive na realidade fora do ambiente de privação.

Considerando que a presente tese tem como lócus o ambiente da socioeducação, buscou-se também contemplar nessa revisão, as ações socioeducativas que atendem os adolescentes de privação de liberdade, tendo como base a legislação que tem, como primazia, a efetividade do cumprimento dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. Destaca-se que, conforme a pesquisa realizada no Reino Unido (Heath; Priest, 2016), as violências inscritas na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ultrapassam fronteiras.

Sobre as unidades socioeducativas, identificou-se, por parte dos adolescentes, uma percepção negativa da privação. Foram relatadas experiências traumáticas envolvendo profissionais da própria instituição – policiais militares e instrutores –, além do discurso desses que promovem o *estigma* de identidades

infratoras dos adolescentes. Além disso, as rebeliões e os motins foram marcantes dentro das instituições de privação de liberdade (Fialho, 2012).

Os estudos de Pereira (2018) revelaram que a institucionalização para os adolescentes apresenta pontos positivos e negativos. Os adolescentes relataram como positiva a oferta de cursos profissionalizantes e o retorno para a escola de dentro da unidade, também declararam que estar dentro da instituição proporciona certa proteção, considerando que as suas vidas poderiam estar ameaçadas fora daquele local. Como ponto negativo, destaca-se a privação de liberdade, que retira a autonomia quanto às decisões sobre as suas vidas.

A pesquisa realizada no Reino Unido por Heath e Priest (2016) também identificou relatos de experiências negativas no âmbito da institucionalização. As narrativas dos adolescentes revelaram sentimento de frustração e de raiva em relação aos serviços prestados pelos profissionais, como professores, assistentes sociais e polícia. Os participantes também relataram a sensação de estarem desprotegidos e vulneráveis pela falta de apoio emocional e até por certos abusos de autoridade dos próprios cuidadores.

Quanto à profissionalização, diante da baixa qualificação profissional dos socioeducandos, a unidade socioeducativa procura fazer o encaminhamento para cursos e oficinas; contudo, a oferta desses se restringe a cursos básicos de informática, cabelereiro, padeiro ou garçom, qualificações muito aquém das expectativas dos adolescentes, bem como essa oferta remete à ação socioeducativa em atuação em consonância com a lógica de reprodução da desigualdade dentro de uma sociedade de classes (Oliveira *et al*., 2019).

Nesse sentido, como conciliar o desenvolvimento de um projeto de vida que inicie dentro da unidade socioeducativa oficializado pelo PIA e se estenda para fora da unidade em face do desligamento do adolescente, se a oferta de cursos de qualificação/profissionalizantes está na contramão daquilo almejado pelos socioeducandos?

Nesta direção, os autores assinalam que o PIA, nem sempre este documento, representa uma possibilidade de mudança na trajetória de vida dos adolescentes, muitas vezes serve apenas como relato proveniente da observação de situações, apresentando baixo potencial de intervenção (Oliveira *et al*., 2019).

Junto aos cursos ofertados pela instituição, a socioeducação também atua numa tentativa de maior envolvimento e reaproximação de famílias desagregadas,

promove a inserção escolar e realiza diagnósticos de saúde mental e de uso de drogas. (Oliveira *et al*., 2019).

Os estudos de Fialho (2012) revelaram que a experiência da privação de liberdade aponta para a perpetuação da exclusão social, pois um processo de socioeducação configurado pelo autoritarismo e pela violação de direitos, de um modo geral, não atende a uma proposta compatível com a cidadania democrática. Pelo contrário, reforça a marginalização e a identidade infratora dos jovens, além de gerar sentimento de revolta, insatisfação, relações interpessoais frágeis e egocentrismo. Desse modo, não são proporcionadas condições reais de mudança de comportamento, revelando a partir das vozes dos jovens, um tempo perdido das suas vidas (Fialho, 2012).

Acrescenta-se que as ações governamentais para a socioeducação são verticalizadas e superficiais, principalmente por não haver um Projeto Político-Pedagógico (PPP) sólido e norteador de ações concretas que atue no protagonismo do jovem no âmbito individual e coletivo (Fialho, 2012). Para a autora, a socioeducação não proporciona mecanismos consistentes capazes de atender a esse jovem na assistência e no acompanhamento, buscando seu crescimento acadêmico e profissional de modo a minimizar os fatores de risco e de exclusão social. Na mesma linha de raciocínio, Pereira (2018) ressalta a necessidade da qualidade e da amplitude dos serviços sociais ofertados dentro das unidades.

Em suma, nas pesquisas contempladas nesta revisão, observou-se uma certa convergência no que se refere aos aspectos históricos, econômicos e sociais dos adolescentes marcados por cursos de vida em constantes desvantagens, levando a compreensão de que o comportamento infracional pode estar relacionado a esses processos, principalmente no que concerne a questão econômica.

Identificou-se que a situação de vulnerabilidade econômica impacta em todos outros aspectos da vida desses adolescentes, como nos laços familiares, nas trajetórias escolares, nas relações sociais e, uma vez não sendo resolvida, pode culminar em situações extremas, como a prática de ações contrárias à lei. Esse achado poderá contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas com foco na situação de pobreza e os seus impactos na vida dos adolescentes que circunstancialmente cometeram atos infracionais.

Especificamente, em relação às trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade, constatou-se que nas bases selecionadas, a

quantidade de produções que trata desta temática foi ínfima, sendo apenas três artigos que trabalharam com trajetórias escolares, sendo que apenas uma pesquisa teve enfoque nas trajetórias formalizadas nos históricos escolares, restringindo-se à análise de documentos. Dentro dos critérios utilizados para esta revisão, não foram encontradas nenhuma tese ou dissertação com foco específico nessa temática.

Compreende-se, com isso, a necessidade de um maior número de pesquisas neste campo da educação de modo a trazer à luz a realidade escolar e de vida deste público. Do contrário, incorre-se na manutenção de uma certa invisibilidade dos espaços socioeducativos e seus atores, que, constantemente são criticados por uma parcela da sociedade e da mídia que defende práticas coercitivas e punitivas como a solução do problema do conflito com a lei em detrimento da defesa dos direitos fundamentais da criança e do adolescente.

Ainda sobre as produções analisadas, elas apresentaram elementos relacionados a percursos escolares que ocorreram quando o adolescente se encontrava em liberdade, ou seja, fora da unidade socioeducativa. Diferente disso, a proposta desta tese busca compreender e analisar esses processos escolares de uma maneira mais ampla, envolvendo a teoria presente na legislação e nos documentos oficiais e a realidade vivida pelos socioeducandos a partir das suas vozes.

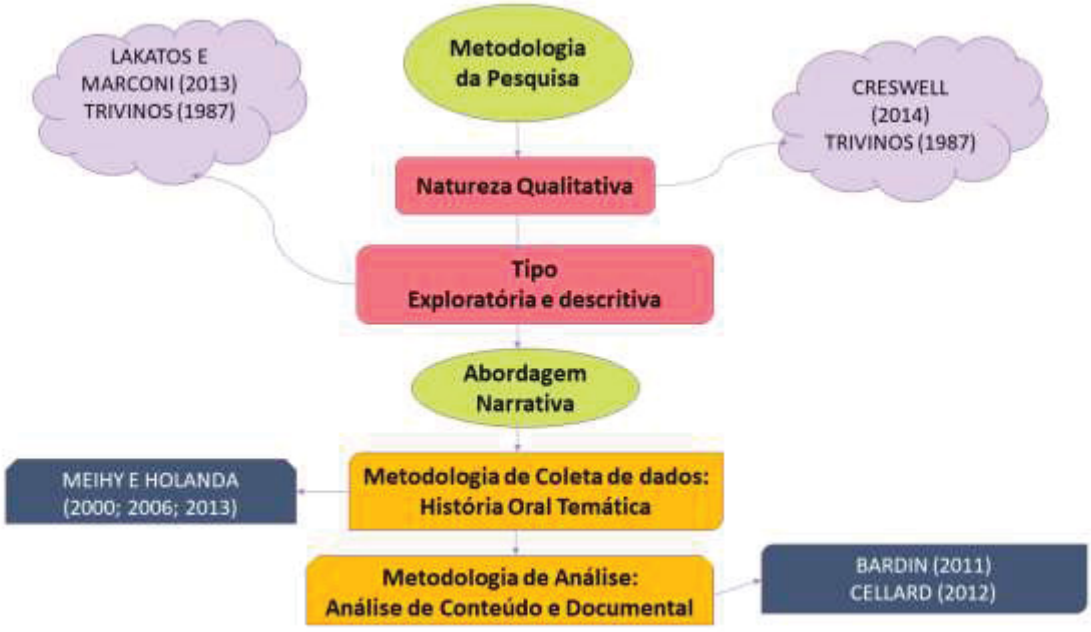
Trazer à luz os movimentos convergentes e contraditórios existentes nas trajetórias escolares por meio dos seus principais atores pode colaborar para a mudança dessa realidade de modo a proporcionar novas descobertas dentro deste campo de conhecimento e, principalmente, oferecer subsídios para a construção de políticas públicas que atendam essa demanda juvenil, especialmente do Estado do Paraná/BR, onde foi realizada a pesquisa da tese.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Pensar em cada passo que comporá o desenvolvimento de uma pesquisa científica representa um caminho reflexivo, exaustivo e de idas e vindas em face das múltiplas dimensões que um estudo pode contemplar, principalmente quando se pretende investigar trajetórias de pessoas em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, depois de perseguir vários caminhos metodológicos, avistou-se, no campo das narrativas, possibilidades para que este estudo se aportasse e ganhasse forma. Para fins didáticos, o percurso metodológico que se almeja será demonstrado no fluxograma da Figura 3, apresentado na sequência.

FIGURA 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA



Fonte: Lima e Haracemiv (2023).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Gatti (2010), cada pesquisa possui características específicas. Por isso, ela deve ser construída de modo que se obtenha o maior nível de consistência e rigor científico, assim sendo o percurso metodológico precisa estar fundamentado em bases sólidas a fim de que se consiga os resultados mais fidedignos possíveis.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, com enfoque nas narrativas humanas envolvendo percursos escolares de adolescentes inscritos em diferentes

contextos de vida. Creswell (2014) apresenta algumas considerações a respeito da pesquisa qualitativa, que, por sua vez, convergem para a proposta deste estudo. Para o autor, a pesquisa qualitativa é utilizada quando existe a necessidade de estudar problemas ou questões que não são possíveis de serem medidos com facilidade, pois exigem uma compreensão holística da situação.

O uso da pesquisa qualitativa possibilita dar ouvidos e condições para que as pessoas compartilhem suas histórias, o que envolve uma relação de horizontalidade entre participante e pesquisador, permitindo o protagonismo do estudo a ser desenvolvido. Nessa natureza de pesquisa, é possível uma compreensão dos contextos nos quais o problema está inserido, pois eles, muitas vezes, fazem parte do problema da investigação. Os trabalhos qualitativos respaldam o desenvolvimento de estudos sensíveis, dos quais as análises estatísticas não conseguem dar conta visto suas especificidades (Creswell, 2014).

Na pesquisa qualitativa, o problema ou questão é compreendido em sua totalidade, analisado dialeticamente em sua aparência e profundidade. Compreende-se que o pesquisador precisa levar em consideração a complexidade da realidade social, partindo do concreto (Trivinos, 1987).

Esta pesquisa envolve um contexto no qual os adolescentes em situação de privação de liberdade estão inseridos historicamente. Intenciona-se fazer o caminho de volta ao passado, trazendo as (re)significações das experiências vivenciadas por esses sujeitos, refletindo sobre suas trajetórias escolares. Busca-se, por conseguinte, um envolvimento com o objeto gnosiológico, que vai além da sua aparência, penetrando na sua estrutura e redescobrindo aquilo que se encontra *latente*, não visível ou observável. Por isso que, para esse tipo de abordagem, o processo é tão importante quanto os resultados (Trivinos, 1987).

Além do estudo das trajetórias escolares vivenciadas pelo adolescente no passado, olha-se também para a escola do presente. O contexto escolar, no qual os adolescentes estão inseridos, terá igualmente destaque nesta investigação em razão da importância da compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do espaço socioeducativo.

Tratar das trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade abarca a construção histórica e social dos seus contextos. Esses, nesta abordagem de pesquisa com perspectiva dialética, encerram um ponto caro, pois visa a compreensão dos significados, buscando as raízes, as causas da sua existência e

as relações, ou seja, trabalhando com o sujeito em sua condição social e histórica a fim de explicá-lo e compreendê-lo numa visão ampla (Trivinos, 1987).

Com foco na compreensão do sujeito em sua totalidade, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, pois visa compreender os percursos escolares nas trajetórias de vida dos socioeducandos, o que envolve diferentes fontes de investigação. Para Lakatos e Marconi (2003), os estudos exploratório-descritivos têm por objetivo descrever determinado acontecimento, podendo envolver análises empíricas e teóricas. Pondera-se, ainda, que as descrições podem ser quantitativas e/ou qualitativas, dependendo do objeto de estudo. Desse modo, deve-se contemplar dois aspectos: documentos e pesquisas de campo, que podem ocorrer concomitantemente. Em consonância com as autoras, Trivinos (1987) reitera que os estudos descritivos têm como foco essencial os contextos sociais, bem como as análises documentais cuja dinâmica direciona o foco para documentos dos mais variados tipos.

Avaliando o objeto e os objetivos traçados para a presente investigação, este estudo terá como base filosófica o materialismo histórico e dialético. Tal escolha ocorreu pelo fato de que ele se interessa pelo mundo objetivo, histórico e social construído a partir da dialética e suas consequentes transformações, sendo essas mediadoras das relações entre pessoas e mundo (Kosik, 1976; Trivinos, 1987; Marx; Engels, 2012).

O materialismo histórico e dialético procura explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, ou seja, trabalha com uma concepção de realidade, enriquecida com a prática social humana (Trivinos, 1987). Essa teoria enfoca a prática social como processo objetivo de produção material que constitui a base da vida humana, a atividade transformadora revolucionária das classes, além de outras formas de atividade social e prática, que conduz à mudança de mundo (Trivinos, 1987).

Para Marx e Engels (2012), a atividade transformadora é proveniente de:

> [...] homens reais, atuantes que produzem as suas representações, as suas ideias e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar (Marx; Engels, 2012, p. 101).

A dialética, assim, “investiga os processos, a origem e o desenvolvimento das coisas e as insere em uma trama complexa de concatenações e mútuas influências, na qual nada permanece o que é e tampouco na forma como existia [...]” (Engels, 2020, n.p.).

Para Richardson (2012), a essência da dialética está na investigação das contradições da realidade, dos elementos interligados, das relações contraditórias e da história como fator importante no desenvolvimento do fenômeno. Vislumbra-se o materialismo histórico e dialético como pano de fundo nesta pesquisa, visto a intenção da pesquisadora ser a apreensão e análise do objeto de investigação na sua totalidade. Para isso, envolvem-se o contexto histórico e a realidade social, assim como a compreensão das contradições do processo social, para “captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (Lefebvre, 1991, p. 238).

Em se tratando das trajetórias escolares dos adolescentes privados de liberdade, objeto desta pesquisa, urge a compreensão da sua totalidade, incluindo elementos contraditórios e convergentes desse percurso, o que envolve os documentos oficiais que regem a socioeducação, os registros individuais dos socioeducandos, bem como as suas vozes. Nessa direção, a Figura 4 traz elementos que serão analisados dialeticamente pela pesquisa, atendendo aos objetivos propostos para seu desenvolvimento.

FIGURA 4 – MOVIMENTO DIALÉTICO: ELEMENTOS E AS SUAS RELAÇÕES

Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2003).

Conforme Figura 4, buscar-se-á relacionar dialeticamente os elementos *socioeducação*, *comunidades* e *políticas públicas*. Para fins desta pesquisa, a socioeducação é considerada a principal instituição de atendimento aos adolescentes em situação de privação de liberdade, visto a responsabilidade no trabalho socioeducativo dessa instituição com esses adolescentes, o que envolve diferentes atores e práticas. Nessa relação, ponderam-se também sobre as comunidades em suas diferentes configurações sociais e, em extensão, sobre as políticas públicas infantojuvenis em sua atuação ou omissão quanto ao impacto nas trajetórias escolares dos adolescentes que cometeram atos infracionais.

Tendo como base o materialismo histórico e dialético, o desenvolvimento desta pesquisa terá como fundamento as leis da dialética. Pesando a complexidade das leis e a riqueza de seu conteúdo, consequentemente da mesma forma as diferentes interpretações, para tratar desse assunto, foi utilizado as contribuições de Politzer (1986). Segundo o autor, as leis da dialética são: *mudança dialética*; *ação recíproca*; *contradição*; *transformação da quantidade em qualidade*.

A primeira lei, intitulada *mudança dialética*, remete à ideia de que tudo tem um processo de desenvolvimento. Sob o ponto de vista dialético, tudo passa por processos de transformação, ou seja, nada é eterno, exceto a mudança. Tudo vive, desse modo, num constante devir (Politzer, 1986).

O dialético vê o mundo como um conjunto de processos. Nesse campo, compreende-se que se vive numa cadeia de desenvolvimento (em espiral) e os acontecimentos estão interligados coerentemente num todo, o que respalda a *lei da ação recíproca* (Politzer, 1986). Numa pesquisa científica, a partir desta lei, um fenômeno pode ser explicado e compreendido quando analisado do ponto de vista da sua relação com os acontecimentos ao seu redor (Lakatos; Marconi, 2003). Apoiando-se nas contribuições desses autores, qualquer ação ou ato cometido não tem um fim em si mesmo, podendo ser o resultado de outras ações que o antecede e, do mesmo modo, o sucede num todo, numa visão holística.

Para a dialética, nenhuma coisa se encontra acabada, é sempre um fim de um processo e o começo de outro, sempre em vias de desenvolvimento. Isso abre possibilidades para a transformação de uma sociedade. Para que haja transformação social, há necessidade da ação humana (Politzer, 1986). Nesse processo, quando se trata da educação, Freire alerta para as limitações e as possibilidades que podem ser transformadoras quando existe engajamento social e político do educador na luta pela

transformação dos mecanismos opressores da sociedade, o que vai ao encontro da teoria preconizada nas leis da dialética (Freire, 1979).

Todas as coisas são ao mesmo tempo próprias e contêm nelas sua contradição, sendo essa a terceira lei da dialética: *a contradição*. Nesse sentido, Politzer (1986, p. 151) esclarece que:

> Quando falamos da contradição que existe no seio da sociedade, isso não significa que sobre certas teorias, uns dizem sim, outros não; quer dizer que há uma contradição nos fatos, forças reais que se combatem; primeiro, uma força que tende a afirmar-se, é a classe burguesa que procura manter-se, depois, uma segunda força social que tende para a negação da classe burguesa, é o proletariado. A contradição está, pois, nos fatos, porque a burguesia não pode existir sem criar a sua contrária, o proletariado.

A partir das afirmações do autor, fica evidente que a contradição está presente na evolução das coisas, sendo o princípio de seu desenvolvimento. Assim, a dialética e suas leis prescrevem que toda evolução nasce da luta dos seus contrários. Daí a importância de compreender esse movimento para descobrir a evolução e as forças contrárias que determinam essa evolução (Politzer, 1986). A partir de ações contrárias, é que se dá a transformação de fatos e acontecimentos, a *contradição* pode ser constituída a partir do questionamento do que está posto e naturalizado na sociedade como verdade absoluta.

Acrescentam-se as características da contradição como princípio do desenvolvimento. Toda realidade está em movimento e esse, por sua vez, é uma consequência da luta interna de contrários, gerando novos movimentos e modificando os sistemas. A contradição é *inovadora*, pois, para além do caráter interno, a contradição tem como característica a luta dos contrários internos e externos, entre o que parece ser e o que se desenvolve, contudo o *novo* continua carreando o *velho* (Politzer, 1986).

A exemplo dessas contradições que engendram a luta pelos e dos oprimidos, o ECA é fruto de um movimento da sociedade em geral, principalmente dos movimentos sociais, visando a uma legislação que pudesse garantir à população infantojuvenil os direitos fundamentais para o seu desenvolvimento humano em sua totalidade frente às violações, até então, sofridas por essa população.

A lei da dialética que consiste na transformação da quantidade em qualidade, avalia que a evolução das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa, ou seja, ao transformar-se, sofrem uma mudança qualitativa (Politzer, 1986). A dialética

conceitua que todo processo de transformação ocorre em diferentes ritmos, sejam eles de forma gradual, seja brusca, porém a passagem pelo processo é fundamental para a mudança.

Infere-se que as categorias da dialética, Contradição e Totalidade (Cury, 1992) servirão de base de sustentação para as análises deste trabalho. De acordo com o movimento e dinamicidade do texto, observar-se-á a presença de uma ou outra, com maior ou menor ênfase, considerando que elas não serão apresentadas de forma isolada, tendo em vista que não se objetiva aqui contemplá-las isoladamente, mas observá-las conforme vai se conduzindo a escrita dessa tese.

Para Cury (1992), as categorias oferecem subsídios para a investigação da natureza da realidade social, sendo a contradição, a base da metodologia dialética, considerando que ela reflete o movimento contraditório do *real aparente*. Para o autor, negar a contradição nesse movimento é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. Não anunciar os movimentos contraditórios presentes no campo da socioeducação, incorre-se em representá-lo dentro de uma realidade unilateral, linear e mecânica, vista a partir de uma realidade *aparente*, indo na contramão da proposta dessa pesquisa.

A categoria da contradição dialeticamente remete à totalidade, considerando que é a partir dessa que se pode explicar os movimentos contraditórios. Para Cury (1992), a totalidade é concreta, ela envolve uma compreensão do todo, podendo, dessa forma, implicar e explicar a dinamicidade das coisas. Para o autor, a realidade somente pode ser explicada a partir de uma visão das relações humanas histórico-sociais.

O foco no objeto desse estudo que se refere às trajetórias escolares de adolescentes em situação de privação de liberdade no CENSE de São José dos Pinhais/PR/BR converge para a dialética, pois direciona o olhar para os adolescentes enquanto sujeitos históricos e sociais, ou seja, leva-se em conta uma conjuntura mais ampla, tendo em vista a configuração na qual eles estão inseridos. As políticas públicas de atendimento a esses sujeitos organizam-se de modo a elucidar os impactos delas (ou de sua omissão) nas trajetórias de vida, aventando a possibilidade de mudanças diante de ações socioeducativas transformadoras.

Nessa seara, esta pesquisa terá uma abordagem narrativa, visto que se aproxima mais da proposta deste estudo, cujo enfoque se dará nas narrativas orais sobre trajetórias escolares e de vida dos participantes, abordando relatos dos

percursos escolares, desde o ingresso na Educação Básica até as experiências dentro da unidade socioeducativa. São caminhos de volta ao passado, buscando resgatar elementos que implicaram/implicam nos acontecimentos presentes.

Para a escolha dessa abordagem, ancorou-se em Clandinin e Connelly (2015) e Creswell (2014). Segundo o qual, a pesquisa narrativa trabalha com histórias de pessoas por meio de suas experiências, sendo narradas pelos próprios participantes, lançando luz em suas identidades e nas imagens que possuem de si mesmos (Creswell, 2014).

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 27), “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]”. Pode-se dizer que a pesquisa narrativa, mediante as histórias contadas e recontadas, possibilita a (re)significação do mundo em diferentes tempos e espaços, pois estima a condição histórica e social do ser humano nessas dimensões.

Clandinin e Connelly (2011, 2015) contemplam seis termos que criam um espaço tridimensional para a pesquisa narrativa. A *temporalidade/continuidade*, primeira dimensão apresentada pelos autores, envolve outros três termos que se encontram interconectados, contínuos, a saber: *passado*, *presente* e *futuro*. Para os autores:

> Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito (Clandinin; Connelly, 2015, p. 63).

Segundo os autores, a primeira dimensão pondera sobre percursos vivenciados nos diferentes tempos, que, por sua vez, encontram-se interligados, ou seja, a experiência do presente sofre influência do passado ao mesmo tempo em que projeta uma identidade para um futuro. Trabalhar com a pesquisa narrativa neste estudo significa entrar em contato com as experiências dos adolescentes, em diferentes tempos e contextos sociais, num *mergulho* no passado *costurado* com a realidade da privação de liberdade, *fios* que impactam na vida futura desses jovens.

A segunda dimensão apresentada pelos autores consiste na *sociabilidade*, que engloba os termos *pessoal* e *social* numa investigação narrativa. O trabalho com narrativas compõe-se de experiência dessas pessoas, não só sob a perspectiva

pessoal, mas também sob a social. Ao analisar o que as pessoas pensam, como agem e percebem o mundo e si mesmas de maneira singular, evocam-se elementos que formam a individualidade/identidade e a subjetividade de cada um.

Nesse sentido, há de se notar a condição peculiar do indivíduo e, de modo indissociável, o seu contexto social. Para fins deste estudo, procurar-se-á uma compreensão das experiências dos/as adolescentes, a partir de suas trajetórias escolares, preservando sua singularidade e percebendo a pluralidade do contexto no qual se encontram inseridos, dentro e fora da unidade socioeducativa.

As dimensões *temporalidade/continuidade* e *sociabilidade* combinam com a terceira dimensão: *lugar*. Pensar no termo *lugar* numa investigação narrativa, remete ao espaço no qual os eventos de interesse da pesquisadora acontecem além dos lugares do passado, do qual a narrativa pode resgatar acontecimentos até mesmo pouco explorados. Tratando-se dos objetivos desta pesquisa, direciona-se o olhar para o CENSE de São José dos Pinhais-PR, lugar em que, pela sua especificidade, possibilitará uma gama de reflexões em relação a esse espaço institucional, bem como a outros espaços caros para o adolescente, com ênfase aos escolares.

As narrativas orais e/ou escritas são peças fundamentais para a realização de uma pesquisa narrativa. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015), ao examinarem as três dimensões basilares que compõem uma pesquisa narrativa – *temporalidade* (presente, passado e futuro), *sociabilidade* (pessoal e social) e *lugar* –, também advertem que, numa investigação, precisa-se trabalhar com quatro direções: *introspectiva*, que se refere às condições internas do indivíduo, como emoções, sentimentos, esperanças, entre outras; *extrospectiva*, que diz respeito ao meio ambiente no qual o/a entrevistado encontra-se inserido; e, por último, a *retrospectiva* e *prospectiva*, que se refere à temporalidade.

Tendo em vista que o momento da coleta das narrativas se caracteriza como uma experiência vivenciada pelo pesquisador e pelos entrevistados, Clandinin e Conelly (2015) assinalam que a coleta de dados deve ser desenvolvida de modo que contemple simultaneamente as quatro direções. Situando-se nesse espaço,

> [...] elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais e olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e o seu futuro (Clandinin; Connelly, 2015, p. 86).

Além das narrativas orais e escritas, a pesquisa narrativa na educação contempla outros documentos, como normas, regulamentos e documentos escolares (Clandinin; Connelly, 2015). Em consonância, esta pesquisa, além das entrevistas, também realizarou um estudo de documentos institucionais, bem como analisarou os prontuários dos estudantes pesquisados.

Assim sendo, Clandinin e Connelly (2011, 2015) compreendem que essa abordagem permite vislumbrar a investigação num espaço tridimensional, visto que ela contemplará, por meio de memórias, o resgate de experiências pessoais e sociais vivenciadas pelos adolescentes em diferentes tempos e espaços de suas vidas.

Com base em abordagens mais populares da pesquisa narrativa – *biográfica*, *autoetnográfica*, *história de vida* e *história oral* (Creswell, 2014, p. 70), utilizou-se como técnica de pesquisa a *história oral*, dada a sua especificidade que converge com as desta investigação, que teve como referência principal os estudos teóricos e metodológicos de Meihy (2000, 2006, 2020).

A história oral compreende uma reunião de narrativas relacionadas a determinado evento, envolvendo um ou mais indivíduos (Creswell, 2014). Construída em torno de pessoas, a história oral é sempre social, pois o indivíduo se explica na vida comunitária. Como exemplo disso, por meio deste método, os movimentos de minorias culturais e discriminadas – como mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, imigrantes, migrantes, enfim – têm encontrado nessa prática um *espaço* para validar as suas experiências, dando sentido social aos acontecimentos vividos em diferentes momentos de suas vidas (Meihy; Holanda, 2020).

Ela pode ser desenvolvida em diferentes contextos, corroborando para estreitar laços entre docentes e discentes e para ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade a conquistarem dignidade e autoconfiança ao proporcionar uma melhor compreensão de mundo (Thompson, 1992). Para o autor, além de resgatar o sentimento de pertença de algum lugar ou época, atua como instrumento para a formação de seres humanos mais conscientes de sua história por meio da qual a ressignificação de suas experiências de vida pode fundamentar futuras ações dos depoentes (Thompson, 1992).

Mediante sua história, as pessoas poderão compreender as transformações sociais do âmbito global para o local, apropriando-se de conhecimentos sobre a história política e social. Sendo assim, os registros de história oral permitem que

pessoas possam compreender a história nos seus diferentes tempos e espaços (Thompson, 1992). Dependendo do enfoque, a história oral poderá devolver o real lugar das pessoas que foram protagonistas ou que viveram determinados acontecimentos dentro de uma sociedade (Thompson, 1992).

Como bem situa Meihy (2006, p. 197), a história oral permite "[...] captar as vozes ocultas pelo saber oficializado, construído por meio de documentos convencionais, principalmente escritos. [...]". A história oral fundamenta-se em ouvir às pessoas que normalmente não são ouvidas, os esquecidos e excluídos, revelando e reconhecendo cada indivíduo como protagonista de sua própria história (Joutard, 2000). Ao dar voz a grupos sociais deslocados e marginalizados por meio de suas narrativas, apresenta-se uma "[...] *outra história*, ou história *vista de baixo*, de ângulo incomum, sobre determinada realidade em contraposição ao silenciamento ou à visão majoritária e institucionalizada, assumida como aquela que devemos reconhecer como versão oficial" (Meihy; Holanda, 2020, p. 52, grifos do autor).

Posto isso, assinala-se que, para além dos registros formais sobre um dado acontecimento, quando se trabalha com vozes de pessoas, o "indescritível" pode emergir, ou seja, realidades que raramente aparecem em documentos escritos, seja porque foram classificados como "insignificantes" por quem escreveu ou analisou, seja por conta da cotidianidade desses fatos, seja, ainda, quando impossíveis de serem transmitidas pela escrita, inconfessáveis (Joutard, 2000).

Destarte, para além dos históricos escolares que compõem os documentos oficiais que legitima a trajetória escolar dos estudantes, busca-se o encontro desses com o currículo real, utilizando-se da escuta das vozes discentes, o que pode proporcionar uma melhor compreensão das suas trajetórias.

Na história oral, os procedimentos metodológicos devem indicar um percurso específico a fim de atender aos objetivos propostos e aos estabelecidos aprioristicamente em função dos pressupostos do estudo (Meihy; Holanda, 2020).

Metodologicamente, a história oral é composta de pelo menos três gêneros com abordagens distintas: *história oral de vida, história oral temática* e *tradições orais*. Entre esses, com base nas características desenvolvidas neste trabalho, optou-se pela história oral temática, cuja abordagem pode ser realizada com um grupo de indivíduos dentro de uma temática delimitada e inscrita num determinado contexto (Meihy, 2000; Meihy; Holanda, 2020; Xavier *et al*., 2020), nesse caso, com foco nas trajetórias escolares de adolescentes privados de liberdade.

De acordo com Meihy e Holanda (2020), a história oral temática oferece condições para certa regularidade das narrativas e acontecimentos (datas, fatos, nomes e situações), que, organizadamente, facilita a compreensão de situações sociais. Por consequência, a pesquisadora conduziu o trabalho de modo mais explícito, tendo como orientação o roteiro de questões que culminam a temática central deste estudo.

Portanto, a história oral temática "[...] se prende a determinado enredo ou fio condutor [...] a fim de responder aos temas propostos [...]" (Carvalho Mariano, 2020, p. 215). Dessa forma, um roteiro de questões semiestruturado é fundamental para a aquisição dos detalhes a serem investigados dentro da proposta de estudo (Meihy; Holanda, 2020).

A história oral tem como fonte principal as narrativas. Há dois tipos, a saber: a história oral *pura*, cuja proposta valoriza o discurso de forma peculiar, mais direcionadas a narrações de histórias de vida e, preferencialmente, completas; e a história oral *híbrida*, com foco em temas mais específicos, incluindo histórias de vida, permitindo que, no *corpus* documental, haja também outras fontes, sejam elas iconográficas, sejam elas escritas (Meihy; Holanda, 2020).

Na metodologia da história oral, a entrevista recebe atenção especial, o que implica colocá-la num ponto central do processo de pesquisa:

> [...] desde o estabelecimento do projeto, nos critérios de recolha das entrevistas, no seu processamento, na passagem do oral para o escrito e nos resultados analíticos. Com um *corpus* documental estabelecido em cima de entrevistas, pensa-se nas análises que demandam diálogos com outros documentos. [...] (Meihy; Holanda, 2020, p. 72).

No caso deste estudo, foi utilizado a história oral *híbrida* como fonte primária e principal das narrativas dos socioeducandos, e, como fonte secundária, a consulta a documentos públicos e privados.

Considerando as especificidades do público pesquisado, a metodologia da história oral utilizada por esta pesquisa envolveu quatro etapas para a sua realização: I) Elaboração do projeto de pesquisa com a definição de critérios e procedimentos para a realização do estudo; II) Gravação das vozes dos depoentes, seguindo a rigorosidade que a pesquisa científica exige; III) Transcrição literal das entrevistas; IV) Guarda do *corpus* documental em equipamento portátil físico e virtual.

Visto as especificidades das fontes que subsidiaram a pesquisa, no que se refere à metodologia de análise de dados, fundamentada em Clandinin e Connelly (2015), pretendeu-se realizar dois procedimentos de análise: análise documental (Cellard, 2012) e análise de conteúdo (Bardin, 2011). Na sequência, será apresentado o *lócus* onde foi realizada a coleta dos dados por meio de registros oficiais individuais e entrevistas com os socioeducandos.

3.2 ENTRANDO NO ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: A REALIDADE VISTA POR FORA E POR DENTRO

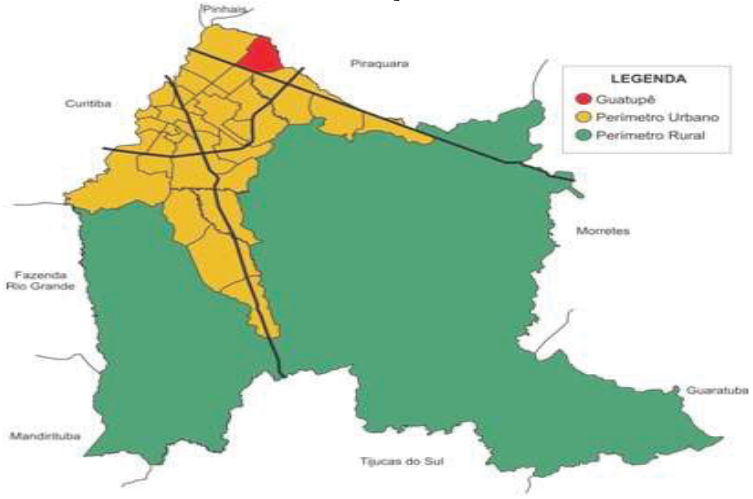
Em 2016, foi inaugurado no município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba, o Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais (CENSE/SJP).

Localizado na Rua Sebastiana Santana Fraga, n° 1.100, no bairro Guatupê, região periférica de São José dos Pinhais, a instituição é destinada ao atendimento de até 78 adolescentes do sexo masculino com faixa etária entre 12 a 18 anos e, em casos especiais, até os 21 anos, que cumprem medidas socioeducativas em regime de privação e privação provisória de acordo com a determinação judicial (São José dos Pinhais, 2021).

O CENSE de São José dos Pinhais atende adolescentes do município e também de outras comarcas em virtude de demandas que envolvem transferências, sendo essa realizada consoante com o gerenciamento da Divisão de Vagas do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE) (São José dos Pinhais, 2021).

A unidade socioeducativa de São José dos Pinhais encontra-se numa região afastada do centro da cidade e com imediações rurais. Abaixo, na Figura 5 é apresentada a localização do bairro Guatupê onde encontra-se localizado o l*ocus* da pesquisa, dentro do município de São José dos Pinhais.

FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DO CENSE/SJP



Fonte: Prefeitura de São José dos Pinhais (2023).

Andando pela rua Sebastiana Santana Fraga, a aproximadamente 500 metros do CENSE/SJP, fica localizada a Unidade Prisional de São José dos Pinhais, um local que traz aos olhos de quem passa uma rápida sensação de desconforto frente aos muros altos e as cercas de arame que *circundam* aquele ambiente, trazendo na rua uma placa com os dizeres - "Área de Segurança Estabelecimento Prisional" - alertando aos moradores e transeuntes para o espaço que ali se apresenta conforme apresentado na Figura 6 abaixo:

FIGURA 6 – VISTA DA RUA DO CENSE/SJP

Fonte: *Google maps* (2024)

Tanto o espaço prisional localizado próximo ao CENSE/SJP, quanto o espaço socioeducativo, a partir do pensamento de Goffman (1961), tem características de um

espaço chamado pelo autor de *instituição total* frente às suas características: local de residência de um grande número de pessoas com uma situação semelhante, separados da sociedade por um período de tempo, levando uma vida fechada e formalmente administrada.

Na Figura 7 é possível observar a vista da frente do CENSE/SJP, uma estrutura cuja pintura já se encontra danificada pelas ações do tempo. Dois muros grandes separam os visitantes. Na parte da frente, dentro da portaria, um agente observa a movimentação do lado de fora, atendendo via interfone as pessoas que ali chegam, inclusive os familiares dos socioeducandos. Após uma identificação pelo interfone, abre-se os altos portões de ferro para entrada dos visitantes. Atenta-se para as barreiras estruturais, porém também simbólicas da instituição em relação ao mundo externo, remetendo à ideia da presença de pessoas “perigosas” concentradas dentro daquele espaço (Goffman,1961).

FIGURA 7 – VISTA DE FRENTE DO CENSE/SJP

Fonte: *Google maps* (2024)

Tendo acesso pelo portão do estacionamento, encontra-se mais um portão de acesso para entrada da unidade, e na sequência, uma porta de aço que, após autorização, é destravada pelo agente que faz a segurança da portaria. Adiante, uma porta com detector de metais ocupa o espaço de circulação abrindo caminho para uma sala de espera, totalizando três portas que separam a entrada do lado de fora da instituição.

Adentrando a instituição, passando pela breve sala de espera, avista-se as salas onde ficam acomodadas as técnicas, psicólogas, pedagoga e direção, rodeando um vasto corredor com um sofá que acomoda os familiares no momento da visitação. A alguns metros da sala da pedagoga, encontram-se salas com aproximadamente 2

m^2 que são utilizadas para procedimentos de inspeção das visitas aos socioeducandos. Caminhando ainda mais alguns metros, depara-se com um corredor e uma porta de ferro inserida na parede alta que divide as dependências administrativas da *área de segurança,* onde estão alocados os meninos da unidade. Na visão de Goffman (1961), é comum nas instituições totais, uma divisão entre os socioeducandos e as equipes responsáveis pela instituição, muitas vezes, acompanhada por uma relação de inamistosidade entre ambos os grupos.

Na Figura 8, observando a vista de cima, é possível identificar os espaços ocupados pela unidade socioeducativa que serão descritas na sequência.

FIGURA 8 – VISTA AÉREA DO CENSE/SJP

Fonte: *Google maps* (2024)

Ao analisar a Figura 8 que apresenta a unidade prisional à esquerda e a unidade socioeducativa à direita, verifica-se similaridades quanto a organização dos espaços, que segundo Foucault (2017), corroboram para que o ambiente como um todo seja ao mesmo tempo arquitetural, funcional e hierárquico.

FIGURA 9 – PROJETO ARQUITETÔNICO DO CENSE/SJP

Fonte: Plano Estadual de Educação (Paraná, 2015).

Na Figura 9, é apresentado uma vista de dentro da “área de segurança”, onde residem os meninos, observam-se vários ambientes com longos corredores. Para Foucault (2021), espaços como esses, são minunciosamente construídos para marcarem determinados lugares e posições de cada um, de modo que possa garantir a obediência dos indivíduos, uma melhor economia de tempo e de gestos.

Ao meio tem-se à direita, o departamento administrativo e pedagógico da escola onde são acomodadas as pedagogas, parte administrativa e pedagógica. Além disso, esse espaço também conta com salas para o atendimento médico, odontológico e enfermaria (São José dos Pinhais, 2021). Atrás desse ambiente, encontra-se localizado o refeitório; ao lado, um grande corredor com salas de aula e; atrás e na lateral do mesmo, as casas com alojamento dos meninos. Voltando na entrada da área de segurança, à esquerda dentro de um cercado de tela de arame avista-se uma outra acomodação com bancos e mesas ao ar livre. Sublinha-se que, segundo conversas informais com pessoas da instituição, por uma “questão de segurança”, esse ambiente externo *não é utilizado* pelos meninos.

Os alojamentos possuem cerca de 8 a 10 metros quadrados, tem uma porta de aço com recortes que acomodam pequenas grades; dentro do alojamento, há uma pequena janela com grades próxima ao chão. Na parede, avista-se com frequência, rabiscos, palavras perdidas aqui e ali... uma demonstração de sentimentos por vezes calados, por outros, externados. A estrutura física é precária, dentro do espaço, há uma elevação de cimento acomodando um velho colchão de espuma e na sequência uma repartição com cimento, onde é acomodado o vaso sanitário. Identifica-se nesses

locais, comodidades materiais que, conforme situa Goffman (1961), dentro desses ambientes, são perdidas pela pessoa, como uma cama macia, um banheiro apropriado, dentre outros. Para o autor, a perda dessas comodidades materiais inclina para eles refletirem também a perda de escolhas pessoais, comprometendo a sua capacidade de autonomia.

A escolarização dos socioeducandos dentro da unidade é do Programa de Educação das Unidades Socioeducativas (PROEDUSE), uma parceria entre Secretaria de Justiça (SEJU) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, garantindo o atendimento do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a todos os adolescentes (Paraná, 2022). Nessa parceria, a SEED fica responsável pela seleção dos professores do seu quadro por meio de editais específicos, bem como pela seleção do quadro administrativo, pedagogos e coordenadores para o desenvolvimento do trabalho nas unidades.

As doze salas de aula onde são realizadas as aulas para escolarização formal e também outros cursos têm um *layout* padrão semelhante às salas de aula tradicionais de fora da unidade, com espaço de aproximadamente 10 metros quadrados, possui um quadro de giz. Na lateral, uma TV. Do outro lado, ao alto, janelas com cerca de 1,5 metros de comprimento por 0,30 de altura, todas com grades, o único espaço onde entram os tímidos raios de sol. Dentro da sala, estão organizadas em fileiras, cerca de 5 a 7 carteiras e à frente, a mesa do docente. Em algumas salas, há pequenos cartazes fixos nas paredes. A porta da sala é de metal, com um robusto cadeado que é fechado por fora toda vez que há algum atendimento com os meninos. A cor cinza em tons claros e escuros recobre o corredor e as paredes da sala de aula, indicando a frieza do lugar para aqueles que a observam.

A sala de informática somente é utilizada pelos socioeducandos com prévio agendamento e com presença do docente. Nesse espaço, também são ofertados cursos *on-line* de qualificação profissional para os estudantes. A unidade também conta com uma quadra poliesportiva coberta, um campo de futebol e uma biblioteca para atendimento aos socioeducandos.

A escolarização ofertada dentro do CENSE/SJP é denominada Ação Pedagógica Descentralizada (APED) especial, vinculada a uma escola que oferta EJA no município denominada CEEBJA/SJP, bem como os seus respectivos

professores/as, funcionários/as administrativos e pedagogas também estão vinculados a respectiva escola.

O CEEBJA de São José dos Pinhais oferta exclusivamente a modalidade da EJA. Além do atendimento diurno e noturno da modalidade de EJA na sede da escola localizada no centro do município, a escola também possui as Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs) que, em parceria com escolas estaduais e/ou municipais proporcionam a oferta de escolarização para adolescentes, jovens, adultos e idosos que residem nas proximidades. Inclui-se nessas APEDs, a APED especial localizada dentro do CENSE de São José dos Pinhais, lócus dessa pesquisa. O corpo docente que trabalha na APED especial é vinculado ao CEEBJA de São José dos Pinhais, este, por sua vez, fica subordinado aos protocolos e normativas legais específicas do espaço socioeducativo (PPP CEEBJA/SJP, 2022).

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS MENINOS DO CENSE

A seleção da amostra para o desenvolvimento da presente pesquisa foi realizada mediante a aprovação[10] desta pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Paraná (Anexo I). Com relação ao tamanho da amostra, tendo em vista a natureza qualitativa desse estudo, busca-se com aporte em Creswell (2014) realizar uma exploração em nível de profundidade do objeto a ser estudado que se refere às trajetórias escolares dos adolescentes em questão.

Tomando por base os estudos de Flick (2009), utilizou-se uma amostragem cujo critério foi previamente definido, tendo em conta características específicas dos casos a serem estudados. Com vistas à delimitação da pesquisa, participaram do estudo adolescentes apenas do sexo masculino, utilizando-se como unidade estudada um lócus de pesquisa composta apenas por meninos. Além disso, buscou-se contemplar na amostra como critérios de inclusão, adolescentes que se encontravam pela primeira vez na unidade socioeducativa e reincidentes, compreendendo que a visão dos diferentes tempos e espaços, principalmente dentro da unidade, poderiam ser diferentes frente às experiências dos adolescentes “novatos” e as sucessivas experiências dos adolescentes que já tinha passado pela unidade em outros momentos. Todos os participantes deveriam já ter cumprido um tempo mínimo de 45

[10] Aprovado em 31 de outubro de 2022, conforme Parecer nº 5.731.504.

dias na unidade e não estarem em vias de “desinternação”, tendo em vista que para o desenvolvimento da pesquisa, era preciso de um tempo hábil para a realização das entrevistas.

Com vistas a questão do tempo para a realização das entrevistas individuais, buscou-se, dentro das casas organizadas pela unidade, selecionar adolescentes que estivessem já cumpridos o período de quarenta e cinco dias, sendo este o período mínimo em que, no contexto da privação, é determinada a sentença pelo Judiciário para “internação” provisória (Brasil, 1990). Esta delimitação se fez necessária, tendo em vista que era preciso um determinado período de pelo menos 30 dias para a realização das entrevistas individuais sem que houvesse o desligamento dos mesmos.

Ainda no que se refere à delimitação da amostra, pretendia-se fazer um recorte de 14 estudantes com faixa etária entre 12 e 17 anos, buscando contemplar todos os perfis etários, contudo, frente às especificidades da instituição, a amostragem se deu em função da organização da própria unidade, ou seja, a seleção só foi possível tendo como ponto de partida a escolha de adolescentes agrupados em ambientes em comum, denominados “casas”, espaço de alojamento dos mesmos.

Importa ressaltar que a unidade agrupa os adolescentes por casas sendo a organização definida da seguinte forma: primeiramente os adolescentes, ao chegarem na unidade, ficam em torno de sete dias na casa 01 para um processo de adaptação. Na sequência, eles são distribuídos para as outras casas, tendo como critério o nível de ensino e disciplinas (EJA) cursadas, considerando que as relações interpessoais entre os adolescentes só ocorrem com membros da própria “casa”. Outro critério também levado em consideração para a distribuição nas casas, consiste nas possíveis relações de inamistosidade fora do ambiente socioeducativo, ou seja, se houve desavenças entre determinados adolescentes em outros espaços ou ambos pertencem a grupos rivais, o agrupamento entre esses não é permitido.

Dentre as oito casas, foram selecionadas para a pesquisa adolescentes de quatro casas (02, 05, 06 e 07), pois estas, por sua vez, possuíam adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, incluindo reincidentes e não reincidentes, critérios estes para a realização da pesquisa. No momento da realização da seleção, a unidade não dispunha de adolescentes com idade entre 12 e 13 anos.

Logo, foram contemplados para a realização da pesquisa, adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, com exceção daqueles com dezoito anos completos que fugiria do foco desse estudo, considerando a maioridade alcançada. Com exceção de

apenas um adolescente, todos os convidados aceitaram voluntariamente a participarem do estudo, e assim, assinaram um Termo de Assentimento Livre Esclarecido, bem como a direção da instituição, responsável pelos mesmos, também assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Desse modo, participaram dessa pesquisa 11 adolescentes do sexo masculino, com idade entre 14 e 17 anos, sendo 07 reincidentes e 04 não reincidentes, conforme Quadro 2.

QUADRO 2 – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA - CENSE/SJP

Identificação	Idade	Autodeclaração cor/raça	Escolaridade completa anterior a privação	Não Reincidente	Reincidente
S1	14	Branca	6º ano	x	
S2	15	Preta	8º ano		x
S3	16	Branca	6º ano		x
S4	16	Parda	5º ano		x
S5	17	Branca	5º ano		x
S6	17	Branca	6º ano		x
S7	17	Branca	9º ano	x	
S8	14	Parda	5º ano		x
S9	17	Parda	7º ano		x
S10	17	Parda	5º ano	x	
S11	17	Parda	5º ano	x	

Fonte: Lima; Haracemiv (2023).

De acordo com o Quadro 2, no intuito de preservar a identidade dos adolescentes, foram atribuídos aos mesmos uma identificação alfa numérica, composta por uma letra e um número (exemplo: S1; S2). Como a maioria dos adolescentes em situação de privação de liberdade do Brasil (Brasil, 2019), a maioria dos participantes dessa pesquisa se autodeclararam negros (6), tem idade entre 16 e 17 anos (8). A defasagem idade-série também é comum na vida dos socioeducandos, oito dos onze participantes dessa pesquisa tinham escolaridade de 5º e 6º ano do Ensino Fundamental II, dados que vão ao encontro de pesquisas que tratam desse assunto (Paraná, 2015; Borba, 2012). Dos onze adolescentes selecionados para a pesquisa, dentro dos critérios já mencionados anteriormente, quatro encontravam-se na unidade socioeducativa pela primeira vez, enquanto que sete já eram reincidentes.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para atender aos objetivos propostos nesta investigação, é essencial a organização do *corpus* documental, que, na visão de Bauer e Aarts (2017), precisa cumprir alguns critérios fundamentais, por exemplo: *relevância* (os materiais precisam ser teoricamente relevantes, com tema bem definido), *homogeneidade* (os materiais para pesquisa devem ser o mais homogêneos possíveis, sendo assim pode-se ter mais de um *corpus* documental), *sincronicidade* (os materiais devem ser escolhidos dentro de um ciclo natural, de maneira sincrônica). Buscando atingir esses critérios e uma estruturação sistemática na formação do *corpus*, esta pesquisa terá seis Instrumentos de Coleta de Dados, que constituirão a base da referida estruturação. Os instrumentos são, a saber:

- *1° ICD:* Documentos oficiais norteadores da socioeducação em nível nacional, estadual, municipal e institucional (Apêndice 1);
- *2º ICD*- Relação dos socioeducandos da Unidade Socioeducativa de São José dos Pinhais, participantes da pesquisa (Apêndice 2);
- *3° ICD:* Plano Individual de Atendimento (PIA) dos adolescentes participantes da pesquisa, documento a ser disponibilizado pela Unidade Socioeducativa de São José dos Pinhais;
- *4º ICD:* Arquivo físico e digital da plataforma SERE e SEJA, na qual se encontram registrados os históricos escolares dos adolescentes selecionados para a pesquisa (Apêndice 3);
- *5° ICD:* Roteiro de Entrevista Individual Semiestruturada, a fim de conhecer as trajetórias escolares e de vida dos adolescentes participantes da pesquisa (Apêndice 4).

3.4.1 Procedimentos legais para submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética

Para dar início à coleta de dados, foi necessário elaborar e apresentar o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná para obtenção do Parecer de Aprovação. Os demais documentos que compõem o processo de submissão podem variar de acordo com as circunstâncias ou com o tipo

de estudo. Um dos erros fundamentais para se evitar durante este processo abrange o controle rigoroso na realização desta etapa (Lakatos; Marconi, 2003).

Refletindo as especificidades do lócus de pesquisa e o público a ser pesquisado, os procedimentos para submissão do conjunto de documentos ao CEP seguiu um percurso descrito por etapas conforme descrito na Figura 10.

FIGURA 10 - PROCEDIMENTOS LEGAIS PARA PESQUISA

Fonte: Lima; Haracemiv (2023).

1) *Autorização da promotoria da Vara da Infância e da Juventude de São José dos Pinhais:* Após contato por telefone, foi feita uma solicitação formal por *e-mail*, com anexo dos seguintes documentos: Ofício assinado pelas pesquisadoras, TALE, TCLE e Projeto de Pesquisa. Após autorização da juíza, as pesquisadoras realizaram dois processos de solicitação para pesquisa no CENSE de São José dos Pinhais, sendo um encaminhado para a Secretaria de Estado de Educação do Paraná e outro para o Departamento de Socioeducação (DEASE) via CENSE, seguindo as orientações dos *sites* oficiais dessas instituições. Nesse ínterim, os processos foram encaminhados da seguinte maneira:

a) *Processo para autorização do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE):* Nesta etapa, primeiramente a pesquisadora entrou em contato com a diretora do CENSE de São José dos Pinhais, que solicitou

que fosse encaminhado o Projeto de Pesquisa, além do TALE e TCLE para a sua apreciação. Após uma reunião presencial com a direção do CENSE e feitos os esclarecimentos necessários, a diretora aprovou a realização da pesquisa na instituição, dando assim continuidade ao processo junto ao DEASE por meio do protocolo nº 19.082.431-4, autorizado na sequência;

b) *Processo para autorização da Secretaria de Estado de Educação do Paraná:* Este processo demandou a submissão de seis documentos ao sistema de processos digitais *e*-protocolo do estado do Paraná realizado pelo Núcleo de Educação da Área Metropolitana Sul de Curitiba. Esse processo foi finalizado com a junção do processo do DEASE a este protocolo, com posterior aprovação da chefia do Núcleo de Educação da Área Metropolitana Sul.

2) *Autorizações dos loci de pesquisa*: Após a aprovação das duas instituições responsáveis pelos *loci* da pesquisa (DEASE e SEED), a pesquisadora entrou em contato com as direções do CENSE de São José dos Pinhais e do CEEBJA do mesmo município que, de posse da autorização do DEASE e da Chefia do NRE Área Sul, assinaram as autorizações necessárias para a pesquisa nas referidas instituições.
3) *Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná:* De posse dos documentos, a pesquisadora deu prosseguimento à submissão da pesquisa ao CEP da UFPR, processo que se encontra aprovado conforme Parecer nº 5.731.504 (Anexo I).

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP/UFPR, deu-se início à coleta de dados documentais dentro da unidade socioeducativa de São José dos Pinhais. A realização das entrevistas se deu após a assinatura pelos participantes da pesquisa do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e da assinatura dos responsáveis pelos adolescentes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na seção de *análise,* as narrativas dos socioeducandos sofreram recortes no que se refere à gírias e palavras/frases repetidas, contudo, sem comprometer o conteúdo das mesmas, bem como a sua veracidade.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa tem como *primeiro instrumento de coleta de dados,* os documentos oficiais norteadores da socioeducação (Apêndice 1), a partir dos quais há uma apreensão sobre a sintonia das diretrizes que tratam da socioeducação nas três instâncias federativas (federal, estadual e municipal) com a unidade socioeducativa (CENSE), lócus da investigação. Destaca-se a relevância do conteúdo desses documentos para o atendimento do problema de pesquisa, oferecendo subsídios para a análise das entrevistas.

O *segundo instrumento de coleta de dados* consistiu na relação dos socioeducandos da unidade selecionada, participantes da pesquisa. Acrescenta-se que, frente às especificidades da própria instituição, a seleção dos participantes foi realizada pela pedagoga juntamente com a pesquisadora, restringindo essa seleção às casas de alojamento dos socioeducandos, buscando trabalhar dentro dos critérios selecionados para essa pesquisa (Apêndice 2).

O terceiro instrumento de coleta de dados consistiu no Plano Individual de Atendimento[11] (PIA), documento norteador das ações a serem desenvolvidas pelo socioeducando dentro e fora da unidade socioeducativa. Este instrumento ofereceu subsídios para a realização da entrevista.

O *quarto instrumento de coleta de dados* incluiu os históricos escolares dos adolescentes, de acesso restrito, que foram consultados pelas plataformas digitais do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e do Sistema Estadual de Jovens e Adultos (SEJA) (Apêndice 3). Essa consulta viabilizou mapear a partir dos registros oficiais, de forma linear, o percurso escolar dos adolescentes, além de oferecer subsídios para a realização da entrevista.

O *quinto instrumento de coleta de dados* abrangeu o Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Apêndice 4), que foi realizado individualmente com os participantes da pesquisa. A partir deste, foram traçadas as trajetórias escolares dos

[11] De acordo com o Art. 52 da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, o PIA compreende um documento de "[...] instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente" (Brasil, 2012, p. 15). Com a participação efetiva do próprio adolescente e da família, este documento reúne uma gama de informações de ordem pessoal e social a respeito do adolescente, bem como a partir desse documento, ações são planejadas e desenvolvidas dentro e fora da unidade socioeducativa, a fim de desenhar projetos de vida do adolescente (Brasil, 2012). Ou seja, a partir do PIA, realiza-se um projeto de trabalho para ser implementado dentro da unidade, tendo a participação efetiva do adolescente e da sua família.

socioeducandos. No que tange às trajetórias escolares, os históricos escolares e o PIA também serviram de suporte para a realização das entrevistas individuais.

A utilização da entrevista numa pesquisa qualitativa pode propiciar uma compreensão de vida individual e social das pessoas envolvidas, bem como servir para esclarecimentos detalhados de informações adquiridas por outras fontes de pesquisa (Bauer; Gaskel, 2002).

Utilizando-se como metodologia de coleta de dados, a história oral temática, (Meihy; Holanda, 2020), pontua-se que o roteiro de entrevista foi elaborado previamente de modo que fosse possível pensar em cada detalhe que pudesse ser revelado durante a entrevista. Seguindo as orientações dos autores, o roteiro de entrevistas contemplou uma sequência de questões possibilitando o esclarecimento do tema que foi definido previamente. As perguntas viabilizaram a atuação da pesquisadora de modo que o entrevistado falasse sobre os temas abordados, observando-se atentamente cada palavra, cada frase dita e a sua relação com o contexto tratado.

É nas experiências e sensações vivenciadas no contexto da entrevista que se encontram as percepções e subjetividades. Interessa “[...] não as palavras em si, pois não é cada palavra exatamente como foi dita que vale, mas o seu significado no conjunto da dissertação de alguém em situação de entrevista e na conjunção de outros textos estabelecidos na mesma perspectiva” (Meihy; Holanda, 2020, p. 124). Daí a importância do respeito e relevância desse momento peculiar da narratividade, bem como da sensibilidade da pesquisadora para captação de informações que vão além da mera transmissão oral.

Com relação a questão do tempo destinado para cada entrevista, aportando-se em Trivinos (1987), a mesma foi conduzida com uma previsão de tempo de no máximo uma hora ou que fosse encerrada quando a mesma atingisse um nível de saturação (Gaskell, 2003). Essa organização foi suficiente para que os educandos tivessem a oportunidade de relembrar as suas trajetórias num movimento de idas e vindas. Desse modo, as entrevistas duraram cerca de 16 a 44 minutos, respeitando-se o tempo de cada um, frente às especificidades de cada assunto.

No Quadro 3, apresenta-se a relação entre os Objetivos, os ICDs e os Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados:

QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE AS ETAPAS DA PESQUISA

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PROCECIMENTOS DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Analisar nos principais documentos oficiais que tratam das políticas públicas no âmbito federal, estadual, municipal, institucional face a garantia dos direitos à socioeducação e suas contradições.	**Documentos:** • Constituição Federal; • Estatuto da Criança e do Adolescente; • SINASE; • Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; • Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo; • Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo; • Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo; • Projeto Político-Pedagógico da Unidade Socioeducativa.	Os dados foram coletados nas plataformas digitais públicas de livre acesso.	Análise documental (Cellard, 2012)
Mapear as trajetórias escolares dos socioeducandos com base nos PIA e nos Históricos escolares.	Relação dos socioeducandos matriculados e selecionados na Unidade Socioeducativa de São José dos Pinhais; Plano Individual de Atendimento (PIA) dos adolescentes participantes da pesquisa; Históricos escolares dos adolescentes selecionados para a pesquisa.	• Relação dos selecionados indicados pela Pedagoga da Unidade em parceria com a pesquisadora; • Arquivos Digitais do CENSE; • Plataformas físicas e/ou digitais SERE/SEJA (Históricos escolares).	Análise documental (Cellard, 2012)
Caracterizar as trajetórias escolares a partir das vozes dos socioeducandos do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais-PR.	Roteiro de entrevista que foi utilizado individualmente com os participantes da pesquisa na unidade socioeducativa (Apêndice 4).	Entrevistas individuais com os adolescentes de modo a traçar as suas trajetórias escolares; Os registros das entrevistas foram gravados em áudio e transcritos na íntegra.	Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)

Fonte: Lima; Haracemiv (2022).

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo foi composto por dois *corpora* documentais, sendo um formado por documentos (públicos e privados) e o outro pelas narrativas das entrevistas individuais. Ponderando sobre as especificidades e as diferenças entre ambos, desenvolveram-se dois tipos de análises, que serão explicitadas a seguir: Análise de Conteúdo Documental e Análise de Conteúdo das entrevistas.

Para a análise dos documentos públicos e privados, que englobam o primeiro *corpus* documental da presente pesquisa, utilizou-se a análise documental com base nas orientações de Cellard (2012). Para Godoy (1995), a análise documental encerra um exame de materiais de natureza diversa, que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reexaminados, buscando novas interpretações e/ou complementos.

Conforme Cellard (2012), os documentos podem ser de natureza pública ou privada; para os fins desta pesquisa, foram analisados documentos públicos não arquivados, disponíveis em plataformas de acesso livre, como no caso das legislações. Também foram analisados documentos privados que, na visão do autor, são os que não pertencem ao domínio público, ficando resguardados em instituições ou afins.

A análise documental teve como base cinco dimensões contempladas por Cellard (2012), sendo elas: *O contexto*: Primeiramente, situou-se cada documento dentro do contexto no qual ele foi desenvolvido, com vistas a compreender as particularidades do seu conteúdo; *Os autor(es)*: Tão importante quanto o contexto, é preciso buscar conhecer a identidade das pessoas que se expressam, os seus interesses e os motivos que os levaram a escrever, contribuindo para uma melhor avaliação e a credibilidade de um texto, bem como a sua interpretação e possíveis posicionamentos. Nesse sentido, buscou-se explorar a origem do texto, o que inclui também os seus autores, de modo que se pudesse contextualizar os documentos dentro de um cenário mais amplo;

A autenticidade e a confiabilidade do texto: Assegura-se quanto à qualidade da informação transmitida no texto, identificando a procedência do documento, além de sua originalidade. Todos os documentos foram provenientes de fontes fidedignas, assim como os documentos individuais foram disponibilizados com a autorização oficial dos órgãos e pessoas responsáveis; *A natureza do texto:* As observações

acerca do texto analisado devem levar em conta a sua natureza, pois ela pode variar de acordo com o contexto na qual foi construída. As informações obtidas nos documentos analisados tiveram como base o contexto em que o mesmo foi elaborado de modo a compreender o seu conteúdo no presente; *O conceito-chave e a lógica interna do texto*: A significação de alguns termos evoluem ao longo dos anos e dos usos, desse modo o sentido desses precisam ser cuidadosamente refletidos, de maneira que possam estar situados no momento atual, a partir de uma compreensão da sua construção no tempo-espaço em que foram contextualizados.

A análise dos documentos considerou a reunião de todas essas partes – "[...] contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave" (Cellard, 2012, p. 303) e a partir desses elementos, tendo em mente o objetivo a ser atendido, foi realizado a organização e análise deles.

As narrativas orais desenvolvidas nesta pesquisa, provenientes das entrevistas individuais, foi examinada pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo integra:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 42).

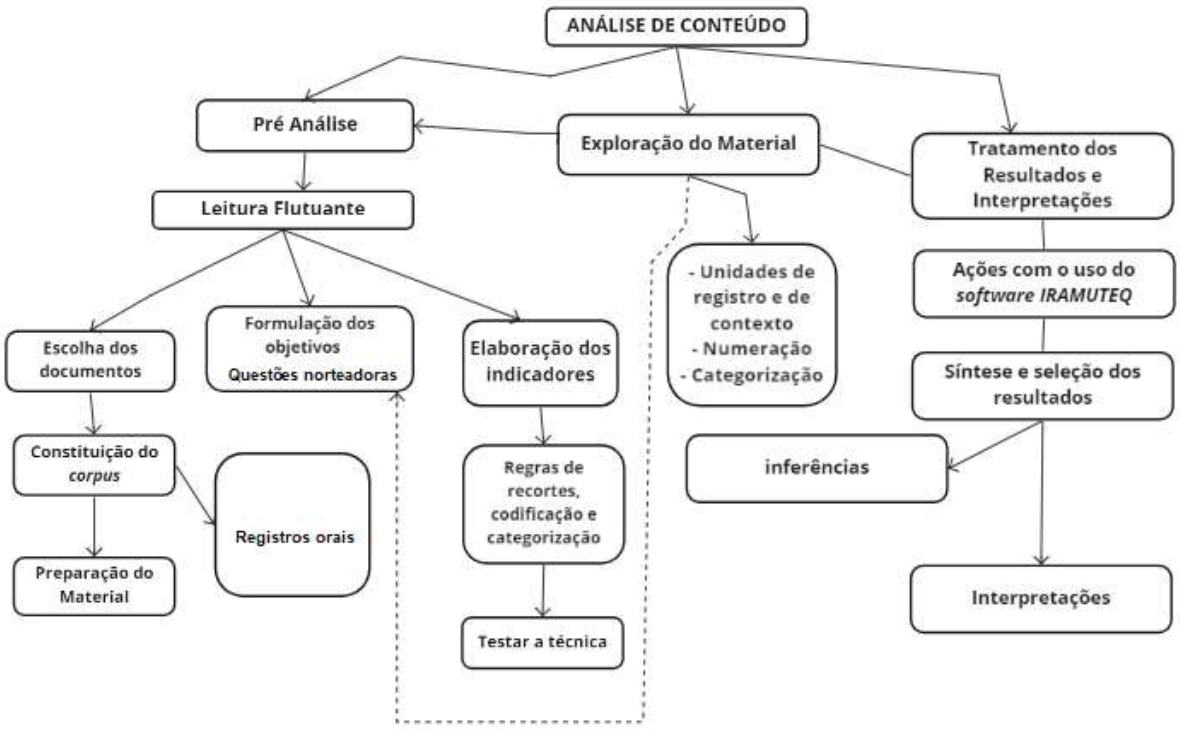
Na mesma linha de pensamento, Delgado (2010, p. 2) recomenda a análise de registros orais numa perspectiva de análise de conteúdo, reforçando alguns procedimentos para interpretação das entrevistas, como:

> [...] análise temática de seus conteúdos, destacando-se temas gerais; realização de nova análise das narrativas, de acordo com os temas destacados anteriormente, objetivando compreender com maior profundidade o conteúdo dos depoimentos, procurando inclusive entender sua especificidade; realizar o agrupamento de um conjunto de entrevistas no qual cada depoimento possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possa ser cruzado, comparando-se as versões e as informações obtidas (Delgado, 2010, p. 29).

Em conformidade com o autor, a análise de conteúdo (Bardin, 2011), além de trazer uma visão nítida dos processos de organização do *corpus* documental, também possibilita por meio de uma sistematização rigorosa, melhor compreensão e interpretação dos dados, trazendo a lume elementos que podem contribuir para o

enriquecimento da pesquisa. Visando a precisão nos procedimentos de análise, a autora propõe três etapas cronológicas, conforme demonstradas na Figura 11, que, por sua vez, possui adaptações pensadas para o objetivo deste estudo.

FIGURA 11 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Adaptada de Bardin (2011, p. 132).

Conforme a Figura 11, a primeira etapa é denominada de *pré-análise*, etapa de organização dos dados apurados, de forma objetiva, sistematizando-os e operacionalizando o processo de análise. Dentro da pré-análise, a primeira atividade a ser desenvolvida é a leitura flutuante, buscando uma maior familiaridade com o conteúdo e, a partir desse, estratégias para análise (Bardin, 2011).

Como parte desse processo, apoiadas em Trivinos (1987) e Bardin (2011), foram realizados estudos da legislação que versa sobre o assunto, bem como também uma revisão de literatura, buscando, além de lacunas e contribuições, referenciais teóricos que oferecessem subsídios para a realização dessa pesquisa; ainda, buscou-se a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores para a realização do roteiro de entrevistas.

Isso posto, tendo como base os objetivos da tese, os documentos para a análise de conteúdo consistiram em entrevistas individuais, realizadas conforme roteiro semiestruturado elaborado previamente pela pesquisadora (Apêndice 4).

Na primeira etapa, denominada *Preparação do Material*, o processo operacional e sistemático da análise foi definido e esquematizado da seguinte forma: transcrição literal das entrevistas, leituras flutuantes com vistas a explorar o material coletado e reunião do material para a constituição do *corpus* documental.

Enfatiza-se que para a constituição do *corpus*, foram cumpridas as seguintes regras: *Exaustividade*: Uma vez constituído o *corpus*, foram incluídos todos os elementos, sem omissão de estratos de fala, exceto quando justificável dentro do rigor exigido pela pesquisa; *Homogeneidade*: Os documentos estavam dentro de critérios definidos no caso do presente estudo, entrevistas individuais onde o conteúdo foi retirado exclusivamente, das técnicas utilizadas para coleta de dados, não sendo aproveitado material oriundos de outras fontes; *Pertinência*: Considera-se relevante os documentos selecionados, pois perfeitamente se adequam aos objetivos da proposta de estudo; *Exclusividade*: Dentro do *corpus* documental, evitar que o mesmo elemento fosse classificado em mais de uma categoria, sendo que os recortes foram realizados de modo a não comprometer o sentido de toda a mensagem.

Após a pré-análise, partiu-se para a segunda etapa denominada *exploração do material*. Para Bardin (2011), essa etapa compreende uma sistematização das ações definidas na pré-análise, em que são realizados os processos de codificação, enumeração e categorização.

No estudo em tela, utilizou-se como critério as categorias semânticas (categorias temáticas – que trabalham com os significados das palavras) e lexicais (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) (Bardin, 2011). De modo geral, as categorias representam classes com determinado título, em que são reunidos grupos de elementos com características comuns (Bardin, 2011).

Nessa segunda etapa de análise, avança-se à procura por sínteses coincidentes e divergentes de ideias ou por expressão de concepções neutras, isto é, que não estejam especificamente unidas em alguma teoria (Trivinos, 1987). Posto isso, compreende-se que esta etapa seja fundamental para a apuração dos dados, uma vez que por meio deste trabalho minucioso emergem pontos relevantes para os objetivos, trazendo à luz elementos até então não revelados.

A terceira e última etapa consistiu no *tratamento dos resultados e interpretações*, envolvendo um processo de tratamento dos dados “brutos” que, passados pela primeira e segunda etapa, foram selecionados para a análise. Nesse

momento, os dados foram submetidos a um minucioso tratamento manual, o que permitiu a elaboração de quadros para a discussão dos resultados obtidos (Bardin, 2011).

Em consonância com Bardin (2011, p. 131), após as análises, a pesquisadora "[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas", tendo como base, as legislações em voga e a literatura de referência no assunto.

Pontua-se que, para além do conteúdo do material empírico, buscou-se o desvendamento do *conteúdo latente*, que pode possibilitar a abertura de novas perspectivas, "[...] descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico" (Trivinos, 1987, p. 162). Para o autor, nesta etapa, há a possibilidade de estabelecer relações e conexões entre os materiais empíricos e a realidade social, podendo surgir possibilidades de transformação dentro dos limites estruturais e gerais do contexto estudado.

4 ANÁLISES DOS DADOS

Localizar as coisas no tempo é a maneira de pensar sobre elas (Clandinin; Connelly, 2015). Qualquer evento presente que ocorra na vida das pessoas, como aqueles que acontecem nos espaços escolares de inúmeros adolescentes brasileiros, como aprovações, reprovações, desistências, dentre tantos outros evidenciados nessa pesquisa, para Clandinin e Connelly (2015), encontra-se conectado de alguma forma com as experiências do passado e, consequentemente, com um futuro implícito.

Nesse sentido, buscou-se por meio dessa pesquisa, analisar as trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade do Centro Socioeducativo de São José dos Pinhais/PR. Para atender a esse objetivo, foi preciso ouvir as vozes desses sujeitos, pois numa perspectiva de totalidade, para além de uma análise documental minuciosa, era preciso ouvir os adolescentes.

Acredita-se que são os protagonistas dessas histórias que podem, de fato, expor suas trajetórias descritas nos documentos, contemplando as diferentes dimensões de suas vidas, atravessadas por acontecimentos históricos e sociais nos quais os mesmos encontram-se inseridos.

É nesse movimento que nesse capítulo, pretende-se responder ao problema dessa pesquisa: **Como são tecidas as trajetórias escolares nos diferentes tempos e espaços na vida dos adolescentes em situação de privação de liberdade?** Com vistas a atender ao problema de pesquisa, para a apresentação das análises, esse capítulo foi estruturado da seguinte forma:

A primeira seção é denominada **Socioeducação: Desenhando o cenário a partir dos documentos oficiais** e visa atender o seguinte objetivo: Analisar nos principais documentos oficiais que tratam das políticas públicas no âmbito federal, estadual, municipal e institucional a garantia dos direitos à socioeducação e suas contradições.

Essa seção está subdividida em cinco subseções: Documentos de âmbito Federal: CF (1988); ECA (1990); SINASE (2012) e Resolução 03 (2016); O Direito à Educação no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS); O Direito à Educação no Plano Estadual Atendimento Socioeducativo (PEAS); O Direito à Educação no Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (PMAS) de São José dos Pinhais e, por último, O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Direito à Educação.

A segunda seção denominada **Socioeducandos: Desenhando os itinerários escolares a partir de documentos oficiais** busca atender o seguinte objetivo: Mapear os itinerários escolares dos socioeducandos com base nos históricos escolares e nos PIAs. Essa seção encontra-se dividida em duas subseções, a saber: Desvelando os “pontos cegos” do Sistema Socioeducativo pelo PIA e Históricos Escolares do arquivo digital SERE/SEJA: As “Marcas dos Sistemas”.

A terceira sessão denominada **Trajetórias Escolares nas Vozes dos Socioeducandos: Revelando Tramas Complexas e Percursos Escolares Vividos** pretende atender ao seguinte objetivo: Caracterizar as trajetórias escolares a partir das vozes dos socioeducandos do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais-PR. Essa sessão encontra-se dividida em duas subseções, sendo elas: Trajetórias de Vida Familiar e Comunitária dos Socioeducandos e Trajetórias Escolares dos Socioeducandos.

Pretende-se com essa sumarização, organizar a tessitura das trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade, de modo que seja possível compreender as suas tramas complexas nos diferentes tempos e espaços de vida.

4.1 SOCIOEDUCAÇÃO: DESENHANDO O CENÁRIO A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Em função do tema dessa tese e em atendimento ao primeiro objetivo proposto, como já vem sendo desenhada, são analisados os documentos oficiais que regulamentam as Políticas Públicas destinadas ao adolescente em situação de privação de liberdade nos âmbitos federal, estadual, municipal e Institucional.

Para uma análise pormenorizada, os documentos foram agrupados em blocos assim organizados: Documentos de âmbito Federal: CF (1988); ECA (1990); SINASE (2012) e Resolução 03 (2016); Planos de Atendimento Socioeducativo (PAS) de âmbito nacional, estadual e municipal; Projeto Político Pedagógico das instituições lócus da pesquisa.

4.1.1 Documentos de âmbito Federal: CF (1988); ECA (1990); SINASE (2012) e Resolução 03 (2016).

No Quadro 4, é apresentado a organização dos documentos de âmbito federal.

QUADRO 4 –DOCUMENTOS DE ÂMBITO FEDERAL

Documento	Objetos de Análise
Constituição Federal (Brasil, 1988)	Artigos 205 a 217
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.	Artigos 53 ao Art. 59
SINASE - Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.	Artigos 8, 12, 34 e 82
Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016 que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.	Íntegra

Fonte: Lima; Haracemiv (2023).

A Constituição Federal de 1988, lei máxima responsável pelo ordenamento jurídico do país, trouxe importantes avanços em termos de políticas públicas para a população em geral e, em especial para a criança e o/a adolescente brasileiro/a. A Carta Magna traz a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, sendo este público e subjetivo, ou seja, a sua não oferta poderá implicar na responsabilização pela autoridade competente (Brasil, 1988).

O Artigo 208 da Constituição Federal, por meio de Emendas Constitucionais (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009), estabelece a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica a todos com faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e assegura àqueles que não tiveram acesso em idade própria (Brasil, 1988).

O Artigo 227 da Constituição Federal (CF) reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, assegurando a sua proteção integral como dever da família, do Estado e da sociedade (Brasil, 1988) e viabilizando a criação da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contemplando as especificidades e minúcias que o público exigia, em face da legislação que estava em vigor – o Código de Menores e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor - de caráter repressivo e punitivo (Costa, 1993).

O ECA consistiu num marco histórico no desenvolvimento de políticas públicas para a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. Essa lei contempla todas as crianças e adolescentes de até 18 anos de idade (e em casos especiais, até os 21 anos) e não apenas àqueles em situação de vulnerabilidade (Brasil, 1990).

A partir do ECA, o/a adolescente diante da prática do ato infracional passou a receber medidas com uma dimensão social e educativa, superando as práticas repressivas e punitivas do passado. Tendo base na Resolução 119/2006 do Conselho

Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é responsável pela regulamentação do cumprimento dessas medidas socioeducativas. Este, por sua vez, contempla os princípios, as regras e os critérios a serem adotados pela Justiça na execução das medidas socioeducativas diante da prática de ato infracional (Brasil, 2012).

O SINASE tem como sustentação o ECA (Brasil, 1990), estando em consonância com as Regras de Beijing (ONU, 1985) reconhecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que considera as crianças e os/as adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento humano requerendo para elas, a assistência, atenção e proteção integral de modo que os direitos fundamentais sejam garantidos (ONU, 1985).

Dentro ou fora do sistema socioeducativo, a garantia dos direitos fundamentais para a criança e o/a adolescente demanda de uma articulação sólida e contínua de políticas públicas a nível federal, estadual e municipal, envolvendo diversas áreas de atendimento. Essa articulação está presente na Lei do SINASE, quando contempla a obrigatoriedade da previsão de ações nas áreas da Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, Esporte e Lazer e Capacitação para o Trabalho nos Planos de Atendimento Socioeducativo (PAS) dos Estados e Municípios.

Nesse ponto, é válido sublinhar a não objetividade da Lei do SINASE, uma vez que ela apresenta a obrigatoriedade da “previsão” de ações articuladas, não especificando quais seriam essas ações e como se daria a sua articulação. Nesse sentido, a ideia de previsão abre “brechas” para que as ações nas diversas áreas necessárias para o cumprimento dos direitos fundamentais do adolescente, dependendo da intenção dos dirigentes do sistema, permaneçam apenas no papel, comprometendo as demandas reais para esta população, como por exemplo, políticas públicas que atuem no cumprimento dos direitos fundamentais para a criança e o/a adolescente.

Nesse sentido, uma avaliação do SINASE revelou que um dos pontos nevrálgicos dentro do sistema socioeducativo se refere à fragilidade na articulação do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) nas suas diferentes interfaces, podendo comprometer a qualidade no atendimento dos/as socioeducandos/as (Brasil, 2020a). A referida avaliação, cujo eixo principal tratou da gestão do sistema, indicou problemas na articulação das unidades pesquisadas com a rede de políticas públicas, que por sua vez, fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos.

Ainda, reza o documento que a articulação que ocorre com mais frequência dentro das unidades socioeducativas está voltada para o Poder Judiciário e o Ministério Público e no outro extremo, de menor frequência, está a Comissão de Direitos Humanos e o Conselho Tutelar (Brasil, 2020a), revelando o não equilíbrio dessas interfaces, o que pode indicar uma tendência maior para a culpabilização e a punição em detrimento da reintegração social. Considera-se que a articulação de redes intersetoriais e intermunicipais de forma responsável e ativa consiste como um dos pontos chave para que os direitos sejam garantidos, respeitados e efetivados na prática.

Destaca-se que o primeiro direito social expresso no Artigo 6º da Constituição Federal é a educação (Brasil, 1988). Nessa esteira, a lei contempla a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, como o primeiro princípio da Educação também contemplado no ECA (Brasil, 1990). Considera-se que a educação consiste num dos pilares para o desenvolvimento de uma sociedade, contudo, para que a educação contribua para a transformação humana conforme vislumbrado na Carta Magna, ela implica na sua operacionalidade por meio de políticas públicas pautadas na realidade dos sujeitos, como, por exemplo, os socioeducandos.

Para que as medidas atribuídas aos adolescentes frente à prática do ato infracional sejam socioeducativas, é fundamental que elas façam parte de um programa socioeducativo que se efetive na prática, do contrário, serão apenas sanções disciplinares. Como pontua Costa (1991), o programa de medidas socioeducativas precisa propiciar ao jovem uma possibilidade concreta de mudança de vida, o que envolve etapas que vão desde a superação das dificuldades intrapessoais até as interpessoais. Esse processo implica numa socioeducação que proporcione ao sujeito um reconhecimento como tal, que tome consciência de seu poder de transformar a sua vida tal como as *situações-limite* (Freire, 1980) das quais se deparam esses adolescentes. Para isso, a educação torna-se o caminho fundamental para essa mudança.

Nessa seara, articulado com a Constituição Federal e o ECA, foi promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução 03/2016 (Brasil, 2016), que normatiza as diretrizes para o atendimento educacional específico para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a qual reforça a necessidade de uma socioeducação pautada na formação humana. Nesse sentido,

são várias as ações registradas nessa resolução visando o acesso e a permanência do socioeducando na escola.

Uma das garantias contempladas na Resolução 03/2016, consiste na seguridade da matrícula dos adolescentes a qualquer tempo sem imposição de qualquer forma, sendo que a instituição de ensino deve viabilizar a recuperação da aprendizagem sem prejuízos para o estudante, além de não ser permitida a formação de turmas exclusivas para esses estudantes. Consta ainda no documento, a necessidade do desenvolvimento de estratégias pedagógicas para enfrentar qualquer forma de preconceito e discriminação a que os adolescentes estejam sujeitos, evitando, dessa forma, a rotulação pelos seus pares frente à prática de atos infracionais, além disso, o acompanhamento da sua frequência e trajetória escolar deve ser mantido pelo poder público, com vistas a garantia desse direito, após o seu retorno para a vida em liberdade (Brasil, 2016).

A questão da matrícula é um ponto caro que precisa ser refletido. Muitas vezes, o adolescente, diante da prática do ato infracional, carrega um estigma que inviabiliza a sua inserção no espaço educativo que, por vezes, impõe obstáculos alegando falta de vagas para o adolescente. Sobre esse assunto, os estudos de Lima e Haracemiv (2021) afirmam que as experiências vivenciadas pelo adolescente infrator contrastam com os padrões idealizados pelo sistema de ensino, encontrando resistência frente às especificidades deste público, considerando que a baixa escolaridade, reprovações, *defasagem* idade-série, dificuldades de aprendizagem, transferências compulsórias e expulsões consistem num legado de itinerários escolares que não deram certo num passado não muito distante.

Apesar de o sistema sociojurídico determinar a (re)inserção do adolescente infrator na escola, na prática a realidade é diferente. Diante da obrigatoriedade da matrícula, o educando se depara com a recusa de vaga, tendo como justificativa a ausência desta na instituição (Cunha; Dazzani, 2016). Nesta esteira, as autoridades escolares também sinalizam em seus discursos a não aceitação do adolescente, atribuindo-lhe, *a priori*, a responsabilidade de comprometer a tranquilidade dos seus pares (Zanella, 2010). Reproduzem-se, desta forma, processos de estigmatização com relação a estes sujeitos e reforça-se no sistema a posição de controle pelo poder.

Feita a sua matrícula, os adolescentes enfrentam processos de segregação por parte dos educadores, consequência do medo, cautela ou insegurança, seja pela falta de formação para atendimento a estes sujeitos ou pelos rótulos atribuídos aos

mesmos (Cunha; Dazzani, 2016). As autoras acrescentam que há uma relação de inamistosidade entre a escola e o adolescente ingresso ou egresso do sistema socioeducativo, reforçando a necessidade de que a haja um olhar humanizador para este adolescente que retorna para a escola em meio ao cumprimento de medidas socioeducativas.

Há de se considerar que esses tensionamentos não estão presentes somente na relação com o recorte da juventude que trata dos sujeitos da socioeducação, conforme pontuam Freire (1980) e Arroyo (2011), também ocorrem com os adolescentes das classes populares que carregam consigo trajetórias escolares não lineares frente aos acontecimentos adversos presentes nas suas vidas, vistos como indesejáveis – porque não adaptáveis - dentro de um sistema excludente que procura ajustá-los a este como forma de “integrá-los” à sociedade.

Apesar disso, verifica-se que, com a anuência da lei, a escola é vislumbrada como uma via para a reintegração social do socioeducando, oferecendo condições a este para atuação no mundo enquanto cidadão. Nesse sentido, diferente de uma mera adaptação ou ajuste à sociedade, a socioeducação precisa ser autêntica, de modo que o educando ao sair da unidade seja resistente às intempéries existenciais e, sobretudo saiba indignar-se, e assim, lutar coletivamente contra a opressão e a injustiça social (Costa, 1991). O autor acrescenta que o adolescente precisa aprender a viver em comunidade, respeitando cada cidadão/ã nos seus diferentes espaços e particularidades. Um comportamento que não pode ocorrer por medo de sanções, mas por uma ética pessoal. A verdadeira socialização é uma possibilidade humana que caminha na direção do desenvolvimento de um cidadão pleno (Costa, 1991).

Nesse sentido, a legislação estudada converge para uma dimensão educativa (Brasil, 1990, 2012, 2016) que possa contribuir para a transformação dos socioeducandos numa perspectiva intelectual e humana, sendo assim, o Programa de Medidas Socioeducativas precisa dispor de condições físicas e humanas adequadas, além de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades dos sujeitos.

Contudo, observam-se contradições em face aos dados disponibilizados pelo SINASE acerca desse assunto (Brasil, 2019). Sobre isso, pesquisas revelam que o ambiente socioeducativo, por sua vez, se configura como uma reprodução do modelo prisional frente a sua estrutura e as práticas com base na disciplina, na sanção normalizadora, na vigilância, no olhar hierárquico das relações (Monte; Sampaio, 2012; Almeida; Mansano, 2012; Melo; Souza, 2019), o que vai na contramão de uma

pedagogia da presença com base de sustentação, nas relações humanizadas (Costa, 1991).

De acordo com Almeida e Mansano (2012), a própria arquitetura institucional, as grades, a rotina controlada, entre outras situações presentes no espaço socioeducativo, por si só, são características disciplinares e punitivas que comprometem as propostas socioeducativas e o que defende o SINASE (Brasil, 2012), cujo texto traz a importância de um programa de atendimento socioeducativo com métodos e técnicas pedagógicas desenvolvidas com o adolescente, buscando atender às suas especificidades.

Além da importância do aparato estrutural e humano presente no teor dos documentos oficiais aqui analisados, consta também a necessidade da oferta da educação nas unidades socioeducativas de forma variada quanto às modalidades: Educação em Tempo Integral, Educação Profissional, e Atendimento Educacional Especializado àqueles com necessidades especiais. Reza ainda o documento que a instituição de ensino dentro das unidades socioeducativas precisa oferecer suporte necessário aos socioeducandos para o seu ingresso e permanência no ensino superior, sendo essas propostas viabilizadas num processo de gestão democrática com a participação de adolescentes e as suas famílias (Brasil, 2016).

Pontua-se que a qualidade no aspecto pedagógico, físico e estrutural nas unidades socioeducativas apregoada na legislação se encontra longe da realidade, quando os levantamentos nacionais revelam que nem mesmo as condições mínimas, como a oferta da escolarização a nível de Ensino Fundamental e Médio, ainda não estão presentes em todas as unidades socioeducativas Brasileiras.

De acordo com o Levantamento Anual do SINASE (Brasil, 2019), em 2017, o acesso à educação dentro das unidades de privação de liberdade ainda não tinha contemplado todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. Consta no documento que apenas os estados da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Roraima, Santa Catarina e São Paulo tinham acesso à escolarização dentro e fora das unidades socioeducativas. Além disso, do total atendido dentro das unidades de restrição e privação de liberdade, 1455 socioeducandos não estudavam pelos motivos apontados pelas unidades socioeducativas, expressas numericamente no levantamento, sendo apontados motivos, como:

> [...] falta de convívio com os demais adolescentes (01); possuir o Ensino Médio concluído (41); falta de documentação para efetuar a matrícula (256); escola sem capacidade estrutural de atender a demanda (423); em fase de matrícula (83); abandono/evasão (12), sem informação (626); desistência por estar envolvido no tráfico de drogas (01); receber a sentença em final de ano (12) (Brasil, 2019, p. 108).

Chama a atenção para esses dados, observando-se que o próprio Sistema de Justiça não consiga cumprir a legislação com os adolescentes institucionalizados, alegando os problemas acima citados, considerando que a educação consiste numa das condições fundamentais para a formação intelectual e humana desses sujeitos. Além disso, esse adolescente encontra-se situado por tempo determinado dentro de um sistema que precisa garantir-lhe todos os seus direitos regidos por esse mesmo sistema (Brasil, 1988, 1990, 2012), considerando as especificidades do adolescente e a natureza da medida, conforme o Artigo 8º da Resolução 03/2016 (Brasil, 2016).

Os três principais motivos alegados pelas instituições foram: a falta de informação sobre a vida escolar do adolescente (626), condições estruturais das instituições (423) e a falta de documentação escolar (256) (BRASIL, 2016), conforme já apresentado, revelam falhas no Sistema de Garantia de Direitos (SDG) quando o direito básico à Educação é violado dentro do próprio sistema.

Além disso, as fraturas desse direito ferem a própria Lei do SINASE, que dá o prazo de um ano, após a sua promulgação, para que seja garantido "[...] a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução" (Brasil, 2012, p. 20). No entanto, o que se verifica é que este direito se encontra constantemente violado dentro do próprio sistema socioeducativo que, por sua vez, envolve uma pequena parcela de adolescentes, quiçá de toda uma população infantojuvenil que se encontra marginalizada face a violação de direitos.

Para além do acesso à educação, a garantia dos direitos fundamentais da criança e do/a adolescente no Brasil precisa ser colocada em pauta quando pesquisas nacionais alertam para os problemas imbricados na proteção desses direitos. De acordo com o Relatório de Direitos da Criança no Brasil (*Child Rights Now*, 2019), são cerca de 33 milhões, o correspondente a 61% da população, vivendo na pobreza ou em situação de privação de garantias essenciais.

As crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade são as maiores vítimas, considerando que a privação de um direito impacta na violação de outros. De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil registrou em novembro de 2020 mais de cinco milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação, residentes nas periferias dos grandes centros urbanos e regiões mais pobres do país (UNICEF, 2022).

A não garantia dos direitos fundamentais infantojuvenis acaba impactando drasticamente nas suas trajetórias escolares, corroborando para aumentar a *defasagem* idade-série para este público (Brasil, 2013), implicando na necessidade dos mesmos migrarem para a Educação de Jovens e Adultos, modalidade que atende os adolescentes com idade igual ou superior a 15 anos. Contudo, muda-se o cenário, o descaso continua considerando que a EJA historicamente também se encontra numa via marginal quando se trata de reconhecimento e investimentos nessa modalidade.

Uma pesquisa realizada pelo Movimento pela Base (2022) revelou uma drástica diminuição de investimentos na EJA nos últimos anos, com agravamento na gestão dos governos Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro. Ficou evidenciado investimentos mais significativos nos exames de grande escala, como o ENCCEJA, em detrimento de uma política com ênfase na EJA, o que reduziu drasticamente as matrículas da modalidade nas escolas, uma queda de 27% em nível nacional, sendo mais alarmante no Ensino Fundamental, perfazendo uma diminuição de 37%, corroborando para o fechamento de turmas e consequentemente inviabilizando a oferta para aqueles/as que almejam o retorno para a escola (Movimento pela Base, 2022).

Este cenário compromete ainda mais a trajetória escolar daqueles cujos direitos já foram violados na infância e na adolescência, quando essa situação precisava ser reparada, os/as adolescentes em situação de vulnerabilidade, mais uma vez são excluídos, e ainda se deparam com a falta de políticas públicas educacionais voltadas para as suas especificidades, inviabilizando o acesso à escola onde se desenvolve práticas sociais que contribuem para o desenvolvimento individual e coletivo em vários aspectos.

Os dados apresentados retratam que mesmo a Educação ocupando lugar de destaque na Carta Magna e no ECA, a efetiva garantia de condições de igualdade de acesso e permanência na escola para pessoas em condições históricas e sociais

desiguais é questionável, carecendo ser avaliada continuamente. Nesse sentido, no âmbito socioeducativo, conforme contemplado no SINASE (Brasil, 2012), a avaliação com foco na efetividade das ações do Sistema Socioeducativo deve ser contínua, cabendo essa ação aos estados e municípios.

Apesar da obrigatoriedade da lei, quando se busca dados qualitativos e quantitativos relacionados aos adolescentes em situação de privação de liberdade em nível nacional, não houve atualização dos dados nos *sites* oficiais do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no Ministério Público do Paraná e no Conselho Nacional de Justiça; datado de 2017, período do último levantamento realizado pelo SINASE, publicado em 2019, fato que dificulta uma análise do cenário socioeducativo atual, inviabilizando o seu mapeamento e, consequentemente, a implementação de políticas públicas. Foi constatado, a partir das análises, que os levantamentos realizados trazem dados insuficientes sobre a educação, revelando pouca atenção direcionada para este campo.

Consta na última avaliação do SINASE (Brasil, 2020a, 2020b) que a modalidade de ensino mais ofertada dentro do sistema socioeducativo é a EJA, ou seja, 68,6% de matrículas, e o Ensino “regular” com 55,1%. Contudo, a oferta do ENCCEJA atende a um percentual de 83,1% dos socioeducandos (Brasil, 2020c).

Quando se trata o recorte populacional que inclui parte do público adolescente, inclusive aqueles sob medidas socioeducativas, dados mais recentes revelam que as desigualdades educacionais na educação brasileira ainda se encontra distante de ser resolvida. Em 2022, dos 52 milhões de adolescentes e jovens com idade entre 14 a 29 anos, aproximadamente 18%, ou seja 9,5 milhões, ainda não completaram o Ensino Médio, ou por terem abandonado a escola antes do término da etapa, ou por nunca a terem frequentado. Desses, 70,9% são pretos ou pardos, revelando um problema da desigualdade racial, isto é, dependendo da cor ou raça, a efetividade da garantia de direitos fica ainda mais comprometida (IBGE, 2023).

Outro fator que merece destaque se refere à questão do trabalho. Segundo o levantamento do IBGE (2023), quando perguntado aos jovens a causa de não estarem estudando, o principal motivo foi a necessidade de trabalhar, o que demonstra que a maioria desses jovens são provenientes das classes desfavorecidas economicamente, tendo, por sua vez, um agravamento com a pandemia da COVID-19 que impactou amplamente a vida dos brasileiros nessa situação (IBGE, 2023).

Um dos princípios para o atendimento escolar aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas consiste na prioridade absoluta nas políticas educacionais, o que remete a necessidade de ter foco nas especificidades desses sujeitos (Brasil, 2016). Para o atendimento às reais necessidades dos/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, há a premência de um levantamento contínuo das suas trajetórias escolares, bem como das condições de atendimento escolar socioeducativo desses sujeitos, sendo um dos caminhos viáveis o Censo Escolar específico para esse público, ação essa mencionada na referida resolução (Brasil, 2016). Contudo, quando se refere a este indicador educacional, o mesmo em voga, este não apresenta a realidade específica da socioeducação, incluindo os/as socioeducandos dentro do levantamento geral da Educação Básica, inviabilizando o acesso a informações específicas destinadas a este público.

É fato de que essa demanda de adolescentes que cometeram atos infracionais consiste num recorte da população juvenil, contudo esta não pode ser mascarada por dados da população em geral, considerando que a mesma precisa de um cuidado especial em face da situação extrema do acometimento do ato infracional. Adolescentes que vitimizam a sociedade com a prática de ações ilícitas, precisam ser atendidos nas suas especificidades, levando em conta que o ato em si pode ser um dos reflexos de uma trajetória de violações.

Um tema que emerge dos textos contemplados nesse *corpus* (Quadro 4) se refere a questões relacionadas à educação profissional e qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a Constituição Federal, em seus Artigos 205 e 214, alude a qualificação e/ou formação para o trabalho como um dos objetivos almejados pela educação (Brasil, 1988). O ECA ao contemplar os direitos da criança e do adolescente também traz o mesmo texto da Carta Magna, contemplando uma educação que possa atuar na preparação para o trabalho (Brasil, 1990).

O Artigo 124 do ECA estabelece, dentre outros direitos, os incisos “[...] XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer: XIII - ter acesso aos meios de comunicação social [...]” (Brasil, 1990, p. 40), o que reforça a seguridade de direitos primordiais presentes na Carta Magna, relacionados à questão educacional, laboral e social.

Nessa direção, o SINASE determina aos estados e municípios que os seus Planos de Atendimento Socioeducativo (PAS) tenham previsão de ações articuladas em diversas áreas, dentre elas, a capacitação para o trabalho (Brasil, 2012).

No âmbito da socioeducação, fica evidenciado a necessidade das unidades socioeducativas ofertarem cursos de Educação Profissional articulada à Educação Básica, de forma concomitante ou subsequente, devendo essa ser orientada no sentido de ampliar as possibilidades e oportunidades dos jovens para inserção autônoma e qualificada no mundo do trabalho (Brasil, 2016). O texto da Resolução 03/2016 traz a ideia de uma Educação Profissional num viés emancipatório, convergindo com a proposta da Educação Básica que deve caminhar junto ou antes dessa formação profissional.

Sobre esse assunto, merece relevo assinalar que há diferença entre a educação profissional e a capacitação para o trabalho. A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade de preparar o cidadão para se inserir ou atuar no mundo do trabalho e na sociedade (Brasil, 1996). Esse processo pode ocorrer na forma articulada ou subsequente, em cursos específicos para quem já tenha concluído o Ensino Médio. Ela possibilita certificados de qualificação/capacitação para o trabalho após a conclusão ou com aproveitamento mediante etapas que caracterize uma qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Para essa efetivação, o documento contempla a importância das parcerias entre as instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, como os serviços nacionais de aprendizagens e outras entidades sociais para que esse socioeducando, seja ele, ingresso ou egresso do sistema socioeducativo, possa ter oportunidade de acesso a cursos e estágios, seja em nível do Ensino Médio ou Superior, em espaços públicos ou privados (Brasil, 2016).

Além da educação, a questão profissional é enfatizada na legislação em voga, permitindo questionamentos sobre as contradições que envolvem este campo quando se busca observar a relação legal e a efetiva garantia de direitos na realidade.

Quando se trata do trabalho exercido pelos adolescentes, é importante destacar que crianças e adolescente no Brasil realizam atividades na situação de trabalho infantil. De acordo com o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador, o trabalho infantil se refere a atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes com idade inferior a dezesseis anos, com a ressalva da condição de aprendiz a partir dos

quatorze anos, que precisa estar dentro dos parâmetros das normativas legais (Brasil, 2018).

Sublinha-se que a proibição do trabalho infantil e precoce está presente nas seguintes leis e normativas brasileiras: Artigo 227 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Artigos 60 a 69 (Brasil, 1990), no Decreto 6.481 que dentre outras questões, determina a idade mínima para o exercício da atividade laboral pelos/as adolescentes (Brasil, 2008).

Apesar do país ter uma legislação que proíba essa ilegalidade, em 2019, havia 1,8 milhão de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos que se encontravam em situação de trabalho infantil. Desses, 706 mil viviam nas piores condições de trabalho. Esses números não incluem os adolescentes que trabalhavam dentro das normativas legais por meio de contrato de aprendizagem (IBGE, 2020).

Nesse ínterim, a realidade dos adolescentes em situação de privação de liberdade não é diferente. Pesquisas empíricas indicam que adolescentes em situação de privação de liberdade já exerceram atividades laborais informais dos mais variados tipos nas suas trajetórias que antecederam o ato infracional (Fialho, 2012; Oliveira *et al.*, 2019; Shong; Bakari; Islam, 2019).

Deve-se pontuar que as atividades laborais informais realizadas pelos adolescentes também são consideradas trabalho infantil, quando não se encontram dentro das normativas legais, e desse modo, violam os direitos do/a adolescente. Outro ponto a ser observado é que o trabalho infantil é decorrente de fatores como a situação de pobreza e desigualdade social das famílias, podendo afetar no desenvolvimento físico, ocasionar prejuízos psicológicos e sociais, além de comprometer a frequência e permanência da criança e do adolescente na escola (Fundação Abrinq, 2017), fato constatado na PNAD Contínua 2020, sendo que, dentre o público em situação de trabalho infantil de 16 e 17 anos, aproximadamente 25% não frequentava a escola (IBGE, 2020), uma dinâmica que impacta diretamente na sua trajetória de vida.

Considerando a situação familiar da maioria dos adolescentes em situação de privação de liberdade, várias pesquisas indicam a necessidade do ingresso no mercado de trabalho pelos adolescentes (Fialho, 2012; Oliveira *et al.*, 2019; Shong; Bakari; Islam, 2019). Também chama a atenção que a maioria dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes em pesquisas realizadas são análogos a roubo ou tráfico de drogas, uma atividade considerada “trabalho”, considerando o argumento

de que essas práticas são exercidas para angariar recursos para o sustento da família (Fialho, 2012; Pereira, 2018).

Nesse ponto, pontua-se que, enquanto trabalho infantil (Brasil, 2016), essa violação é duplamente qualificada, ou seja, como ato infracional e como trabalho infantil, o que envolve o adolescente enquanto vitimizador e vítima, contudo, conforme ressalta Galdeano e Almeida (2018), no caso específico do "trabalho no tráfico de drogas", prevalece o mecanismo da punição e da criminalização social ao vitimizador, em contrapartida a questão relativa à atividade laboral em si, *fora da lei* incluindo riscos inclusive de morte, bem como as suas possíveis causas não são consideradas.

Há de se identificar as razões que levaram o adolescente ao mercado de trabalho informal, por vezes, sub-remunerado, abusivo e explorador (Brasil, 2016), dessa forma, são necessárias políticas públicas que contribuam para que adolescentes tenham o direito a viver a adolescência com garantias de direitos para projetar um futuro distante de ações ilícitas.

Nesta seara, Costa (2006) acentua as importantes diferenças quanto às perspectivas de profissionalização entre os jovens das classes favorecidas economicamente e das classes trabalhadoras. Essas condições sociais e econômicas acabam por forjar os adolescentes a entrada precoce no trabalho informal, o que requer níveis baixos de aprendizagens, pois, como pontua Makarenko (2012), eles acabam tendo uma nítida ideia de que caminham em linha reta para as carreiras subvalorizadas e para isso bastava muito pouco ou, até mesmo, estarem vivos.

Neste aspecto, Costa (2006) apresenta seis itinerários do trânsito dos jovens entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, onde no topo aparece os que ingressam no mercado de trabalho concomitantemente ou no período da universidade, seguido por aqueles que adquirem algum tipo de capacitação técnica para ingressar-se no mundo laboral e, por último, aqueles que ingressam no mundo do trabalho sem ou com uma educação formal reduzida, sem nenhuma qualificação específica, sendo esse último itinerário (ou abaixo dele), um tráfego perigoso, em que podem ocorrer problemas com a lei (Brasil, 2006). O autor defende dentro da socioeducação uma cultura da trabalhabilidade que contribua para o desenvolvimento do jovem, a sua capacidade de ser protagonista no mundo do trabalho e as suas novas formas de organização.

Em se tratando desse assunto e com base nas normativas legais (Brasil, 1988, 1990, 2012), questiona-se nos últimos anos, qual vem sendo a cultura da trabalhabilidade desenvolvida dentro dos espaços socioeducativos?

O levantamento do próprio SINASE revelou que em 2017, dos 19.937 adolescentes que se encontravam em regime de privação ou semiliberdade, 41% deles participaram de atividades profissionalizantes (Brasil, 2019). Contudo, os cursos técnicos geralmente oferecidos são básicos, na sua maioria teóricos, oferecendo poucos subsídios no âmbito de qualificação profissional, ficando aquém das expectativas dos adolescentes, reproduzindo um sistema de classes (Oliveira *et al.*, 2019) e, indiretamente, buscando "ajustá-los" ao "lugar" conferido a esses sujeitos no mundo do trabalho. Esses cursos geralmente não conseguem atender na íntegra ao que é proposto na legislação, que apresenta uma proposta para além dos cursos técnicos, ou seja, numa perspectiva de educação profissional de forma concomitante ou subsequente (Brasil, 2019).

Tanto a oferta da educação profissional, como a qualificação profissional dentro das unidades socioeducativas precisam estar de acordo com os interesses e demandas dos adolescentes, ou seja, ações que requerem ser construídas num movimento de horizontalidade, a partir das reais necessidades dos estudantes e podendo, dessa forma, ser integradas ao Plano Individual de Atendimento (PIA), devendo ser garantida a sua continuidade/reinserção quando egressos do sistema socioeducativo.

Em convergência com Freire (1979) e Costa (1991), a ideia de trabalho defendida pela pesquisadora inclina-se para ações educativas que sejam capazes de transformar as pessoas, podendo levá-las à consciência da sua força de transformação coletiva de mundo, quando os sujeitos por meio do trabalho se reconhecem como construtores de cultura e, com isso, da sociedade.

Costa (1991) alerta que o trabalho consiste na motivação central para que os meninos e meninas busquem nas ruas uma geração de renda para si e para as suas famílias, assim sendo, sugere que o trabalho faça parte das medidas socioeducativas, contudo, um trabalho educativo em que a dimensão formativa supere a dimensão produtiva.

Makarenko (2012) tinha como inspiração principal no seu trabalho com meninos e meninas em situação de vulnerabilidade, a educação pelo trabalho coletivo. Nas experiências pedagógicas relatadas pelo autor na obra Poema Pedagógico, ele

traz as minúcias do seu cotidiano com adolescentes em situação de extrema vulnerabilidade social. Com uma rotina extremamente organizada, a formação intelectual e humana dos adolescentes se dava por meio de processos de aprendizagens que demandavam atividades laborais e intelectuais. Dessa forma, adquiriam, gradativamente, a consciência pelas suas fragilidades, buscando superá-las e aprimorando as suas potencialidades, tendo como ênfase o reconhecimento das consequências benéficas da sua produção laboral, tanto individuais e coletivas.

No trabalho coletivo da colônia, tudo era valorizado e cada atividade era experienciada por todos e destinada aos meninos ou meninas com maiores habilidades, contudo todos tinham a consciência de que, independentemente do trabalho desenvolvido, existia um reconhecimento e valorização por igual dentro da comunidade (Makarenko, 2012).

Em consonância com as questões tratadas, situa-se nesse contingente um dos principais protagonistas da socioeducação, o papel em destaque do professor no trabalho socioeducativo. O professor ocupa uma posição estratégica dentro do contexto educacional, pois o seu ofício vai além da técnica, porque lida cotidianamente na mediação de saberes e culturas (Cruz, 2007). A autora pondera que diferentes saberes docentes se (re)constroem nas suas vivências cotidianas, no seu contato direto com a pluralidade de culturas, situações inusitadas e de complexidade dos seus sujeitos sociais, carecendo destes conhecimentos apreendidos cotidianamente serem valorizados nas propostas curriculares, dado que a qualidade da educação passa pelas “mãos” dos professores.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), no Artigo 206, assegura como princípio, a valorização dos profissionais da educação escolar pública, seja por meio da questão salarial, plano de carreira, seja pelas questões de garantia à saúde, formação contínua e segurança conforme contempladas na Resolução 03/2016 (Brasil, 2016), contudo as pesquisas indicam que são grandes os desafios enfrentados pelos professores em geral.

No âmbito da socioeducação em face das suas demandas próprias, os professores enfrentam outras adversidades pertinentes ao espaço. Vale salientar que não há uma padronização a nível nacional no que se refere ao vínculo de professores nas unidades socioeducativas. A exemplo disso, a oferta de escolarização a todos os adolescentes dentro das unidades socioeducativas no estado do Paraná é de responsabilidade da Secretaria da Educação em parceria com a Secretaria de Justiça,

onde ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (Paraná, 2022).

Os professores, pedagogos, coordenadores e assistentes administrativos da escola com vínculo efetivo são selecionados a partir de editais específicos e recebem uma gratificação frente a peculiaridade da atividade exercida. Diferente disso, em São Paulo, todos os professores que trabalham na socioeducação são regidos por contratos temporários, sendo vedada a contratação de professores efetivos. (Carvalho, 2021). Nesse sentido, em face das particularidades de cada região, os desafios pertinentes ao trabalho docente podem ser diferentes.

Uma pesquisa de avaliação do SINASE em 2019[12] envolvendo 190 profissionais da educação demonstrou que 51,1% desses eram concursados, 2,6% com cargo comissionado, 16,8% celetista, 17,9% com contrato temporário e 8,9% com serviço terceirizado. Consta ainda, que as unidades também enfrentam problemas na ausência de infraestrutura básica, como a falta de telefone institucional, computadores e acesso à internet, além de incompletude no quadro de funcionários da unidade (Brasil, 2020b).

Neste sentido, uma pesquisa envolvendo professores que trabalham na Fundação Casa/SP evidenciou problemas enfrentados pelos professores envolvendo prejuízos na sua liberdade de cátedra frente a determinados assuntos que corroboram para uma leitura crítica de mundo, relatam certa liberdade “vigiada” no que se refere as suas práticas pedagógicas, o que vai na contramão da pedagogia da presença, defendida por Costa (1991), dentro desses espaços. Também foi relatado a falta de acesso aos recursos didáticos, questões envolvendo desvalorização no trabalho e também de segurança nos centros de privação (Carvalho, 2021).

No Paraná, os professores que atuam no sistema socioeducativo e penal sofreram alguns embates com o atual governo estadual. Com o argumento de corte de despesas, foi publicada a Lei n° 19.130/2017, que instituiu a Diária Especial por Atividade Extrajornada Voluntária e a Gratificação Intramuros (GRAIM), os professores, funcionários e pedagogos que antes recebiam uma gratificação de 130% acrescida no valor do salário, passaram a receber valores fixos, significativamente

[12] Foram 190 profissionais da área de educação, de todos os estados do Brasil, que responderam a pesquisa. O Estado de São Paulo se recusou a responder a pesquisa, o que de certa forma inviabilizou a visualização de um maior cenário da socioeducação, considerando ser o estado com o maior número de unidades socioeducativas (145) e, consequentemente de socioeducandos (Brasil, 2020b).

menores, além de a lei prever o retorno de todos os 600 ocupantes de cargos e funções para as escolas de origem. Tal medida causou um impacto na educação nos sistemas socioeducativos e penais paranaenses, implicando na possível precarização do sistema em face da publicação da lei.

A saída dos profissionais só foi impedida com uma liminar expedida em 2018 pela ministra Cármen Lúcia, mantendo os professores nas mesmas condições. Contudo, com a nova lei, manteve-se a nova gratificação muito inferior a anterior, o que de certa forma diminuiu o interesse dos profissionais da educação a atuarem nas unidades, e não garantiu a oferta de todas as disciplinas em unidades do Paraná. O último edital publicado em 2022, oferecendo um valor bruto de gratificação de R$ 2.054,72 para 40 horas semanais trabalhadas para professores do Quadro Próprio do Magistério-QPM (efetivo) para atuarem no sistema socioeducativo em diferentes unidades do Estado, não obteve inscritos em quase metade das disciplinas ofertadas (filosofia, física, biologia, sociologia) (Paraná, 2022).

Ademais, os professores que atuam na socioeducação paranaense, na sua maioria, também atuam em outras modalidades da rede estadual de educação do estado do Paraná e, conforme apontam pesquisas empíricas, vêm enfrentando grandes desafios quanto às condições do trabalho docente na rede.

Uma pesquisa realizada com 1.201 professores da rede pública do Estado do Paraná revelou índices de sofrimento mental muito superiores aos da população em geral, ocasionados por diversos fatores, dentre eles, foram enfatizados a sobrecarga de trabalho, considerando que a maioria dos professores (88,09%) responderam que levam trabalho da escola para realizarem em casa, além de enfrentarem o problema de lidar com turmas em número excessivo e superlotadas (Tostes *et al.*, 2018).

Outra pesquisa realizada no interior do estado do Paraná envolvendo 1.061 professores da rede estadual de ensino, convergem com os dados relatados anteriormente, quando apresentam um enorme contingente de professores com contrato temporário, condições de trabalho precárias e excessivas jornadas de trabalho, ocasionando sofrimentos físicos, fisiológicos e psíquicos, resultado da compensação empreendida pelos professores para superar tais problemas no cotidiano da escola (Guerreiro *et al.*, 2016).

As afirmações de Rummert (2006) convergem com os tempos atuais. Para a autora, os docentes vivenciam uma desvalorização da sua profissão no que diz respeito à remuneração, às condições de trabalho marcadas por aumentos excessivos

das suas jornadas, potencializadas pela terceirização ou precarização, exigências de produtividades medidas pelos parâmetros quantitativos e outras características inerentes ao mundo capitalista.

Na mesma direção, ao perscrutar os estudos de Saviani (2014) sobre educação e a necessidade da consciência crítica do docente em face da sua profissão, revela um paradoxo que atravessa a história da educação: “[...] a exaltação, o louvor, as loas à transcendental importância da educação no plano do discurso e, no plano real, no nível das ações efetivas, penúria geral, a redução de investimentos, a desmontagem do sistema público de ensino.” (Saviani, 2014, p. 42), ou seja, por muitas vezes, como muito bem pontua o autor, as políticas educacionais concentram seus esforços para apenas melhorar as estatísticas quantitativas de “inclusão”, mas que de nada garantem a qualidade dessa educação, pois não tem foco na justiça social, porém na lógica de mercado.

Os desafios são muitos, inclusive no campo da socioeducação. De acordo com Costa (1991), as dificuldades encontradas nesse campo parecem não ter fronteiras, pois ora se esbarram no regulamento e estrutura do programa, ora entram em confronto com o sistema político da instituição e a legislação. A dinâmica em que o educador se encontra envolvido dentro do sistema, tendo que lidar com inúmeros desafios no cotidiano do seu trabalho, muitas vezes leva-o, conforme cita o autor, a questionar sobre o sentido dos seus esforços e “[...] a perceber que a sua atuação não é apenas trabalho ela é também fundamentalmente luta” (Costa, 1991, p. 21-23).

Em se tratando de luta, recorre-se a Saviani (2014) quando esclarece a necessidade de um entendimento de que toda educação é política e, assumir uma posição política e crítica, implica em se posicionar numa correlação de forças opostas onde se assume criticamente a causa dos oprimidos. Nas palavras de Freire (1980), isso exige em não só pensar criticamente na sua forma de estar no mundo, mas em possibilidades de atuarem na situação em que se encontram, o que envolve um trabalho consciente, organizado e, sobretudo, coletivo contra todas as formas de opressão, independente dos espaços nos quais se presencie. E para toda luta, torna-se necessário a busca, a indagação e a pesquisa, constatando fatos, luta-se contra as realidades opressoras.

4.1.2 O Direito à Educação nos Planos de Atendimento Socioeducativo

Conhecer o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS), que norteia a funcionalidade das unidades socioeducativas de todas as cidades brasileiras, é fundamental para constatar na prática o efetivo funcionamento do Sistema. A partir da exigência da Lei do SINASE, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS) em nível nacional e em conformidade com este, foi possível elaborar os Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo e o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, para estados, como também para o Distrito Federal e municípios (Brasil, 2012).

Nesse sentido, pretende-se analisar três documentos: o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná e o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo do município de São José dos Pinhais, estado e cidade onde foi realizada esta pesquisa com vistas a uma compreensão do teor desses documentos, que se refere ao direito à educação para os adolescentes privados de liberdade. O Quadro 5 apresenta os respectivos Planos com uma síntese do assunto que trata cada um deles.

QUADRO 5 – PLANOS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

Nº	Documentos	Assunto/Objetivo
01	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS) (2013)	Apresenta as diretrizes e eixos operativos para o SINASE, bem como atua na orientação do planejamento, construção, execução, monitoramento e avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Atendimento Socioeducativo.
02	Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (PEAS) (2015)	Planejamento do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo para o decênio 2015-2024 de modo a articular as políticas setoriais para o atendimento aos/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, qualificando as ações, criando mecanismos eficazes de gestão, favorecendo a participação dos/as adolescentes e o controle social, e superando limites atuais dos sistemas de justiça e segurança pública.
03	Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (PMAS) (2015)	Qualificar e implementar o atendimento socioeducativo em meio aberto de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, executadas intersetorialmente no município de São José dos Pinhais, buscando estratégias de atendimento, dentro do que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Federal n° 12.594/2012. (SINASE)

Fonte: Lima; Haracemiv (2023)

4.1.2.1 O Direito à Educação no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo

O *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo* (Brasil, 2013) foi publicado em 2013, quando o país estava sob a gestão da Presidenta Dilma Rousseff e estando

na Coordenação Geral do SINASE Cláudio Augusto Vieira da Silva, pesquisador na área de políticas públicas e direitos humanos.

Tendo como base a legislação brasileira, o plano foi construído apoiado na deliberação de propostas na IX Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, no Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Direitos Humanos III – PNDH, em consulta pública e com análise e colaboração de diversas comissões e conselhos, entre eles, SINASE, CONANDA e Fóruns, com contribuições que foram incorporadas no respectivo plano (Brasil, 2013).

O PNAS consiste num documento norteador para a operacionalidade dos marcos legais do sistema socioeducativo. Com uma matriz de responsabilidades e quatro eixos de ação, o presente plano, dentre outras atribuições, é responsável pela orientação do planejamento, construção, execução, monitoramento e avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais decenais do SINASE (Brasil, 2013). Logo, o PNAS serve como um elemento norteador para os outros planos em âmbito estadual e municipal, trazendo prazos, metas e estratégias operacionais para serem cumpridos por toda a federação.

O documento apresenta um plano de metas a ser cumprido em três períodos, com monitoramento contínuo (Brasil, 2013):

QUADRO 6 - CRONOGRAMA DE CUMPRIMENTO DO PNAS

Períodos	**Proposta geral**
Primeiro Período: 2014 a 2015	Formulação dos Planos Estaduais e Distrital do Plano Decenal. Primeira avaliação nacional do SINASE.
Monitoramento contínuo e avaliação se as ações acima foram realizadas.	
Segundo Período: 2016 a 2019	Realizar as metas correspondentes a este período de acordo com os ciclos orçamentários federal, distrital e estadual
Monitoramento contínuo e avaliação se as ações acima foram realizadas.	
Terceiro Período: 2020 a 2023	Realizar as metas correspondentes a este período de acordo com os ciclos orçamentários federal, distrital e estadual
Monitoramento contínuo e avaliação se as ações acima foram realizadas.	

Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado de Brasil (2013).

As metas presentes no documento PNAS incluem 04 eixos de estratégias operacionais, sendo: Eixo 01 - Gestão do SINASE; Eixo 02 - Qualificação do atendimento socioeducativo; Eixo 03 - Participação e autonomia dos adolescentes; Eixo 04 - Fortalecimento dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública.

O Marco Situacional do PNAS contempla os desafios que o campo da socioeducação vem enfrentando ao longo da história, como por exemplo, a questão da defesa da redução da maioridade penal. Remete para a defesa dos direitos

fundamentais da criança e do adolescente, observando que as políticas sociais ao contrário de políticas penais, contribuem para a diminuição de ações transgressoras à lei. São as políticas que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência.

Consta no referido plano, dados de um contexto situacional de 2012, e para fins de atualização destes, recorre-se aqui ao último levantamento do SINASE (Brasil, 2017) e a pesquisa realizada pela UFRGS (Instituto Alana, 2023) buscando refletir sobre o cenário da socioeducação brasileira nos últimos anos, tendo como norte o sistema de atendimento socioeducativo.

De acordo com o PNAS, a escolarização dentro das unidades socioeducativas em meio fechado teve um aumento em 2012, contudo ainda não estava atendendo toda a demanda discente do contexto da privação de liberdade (Brasil, 2013). Nesta direção, o referido plano aponta para os desafios enfrentados pelo sistema socioeducativo, como o espaço físico e a infraestrutura que, de uma maneira geral, são insuficientes e inadequados (Brasil, 2013). Consta ainda no documento, as condições insalubres e ausência de espaços físicos para escolarização, lazer, profissionalização e demais políticas sociais. E, pelo que se observa nos anos subsequentes, os problemas continuam presentes neste campo.

Entretanto, o plano não apresenta uma ação para superar os desafios contemplados na própria constatação, o que, para tanto, seria necessária uma análise crítica, como a realizada por Lima (2014), que chama a atenção frente aos dados apresentados no plano, tais quais, por exemplo: número de unidades, condições de atendimento das unidades de acordo com o padrão do SINASE, demandas pessoais dos adolescentes e de suas famílias, condições socioeconômicas e escolares, aspectos relacionados ao trabalho, saúde, entre outros. Esses dados poderiam trazer um cenário mais concreto daquilo que realmente está presente nos espaços socioeducativos, revelando necessidades que dizem respeito aos principais atores do processo, os adolescentes.

De acordo com o último levantamento oficializado junto ao SINASE, datado de 2017, publicado em 2019, ao verificar o número de unidades socioeducativas e a presença de escolas dentro delas, constatou-se um *déficit* de 217 escolas, considerando uma escola para cada unidade, conforme apresentado no Quadro 7 a seguir.

QUADRO 7 – LEVANTAMENTO DE ESCOLAS DENTRO DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS

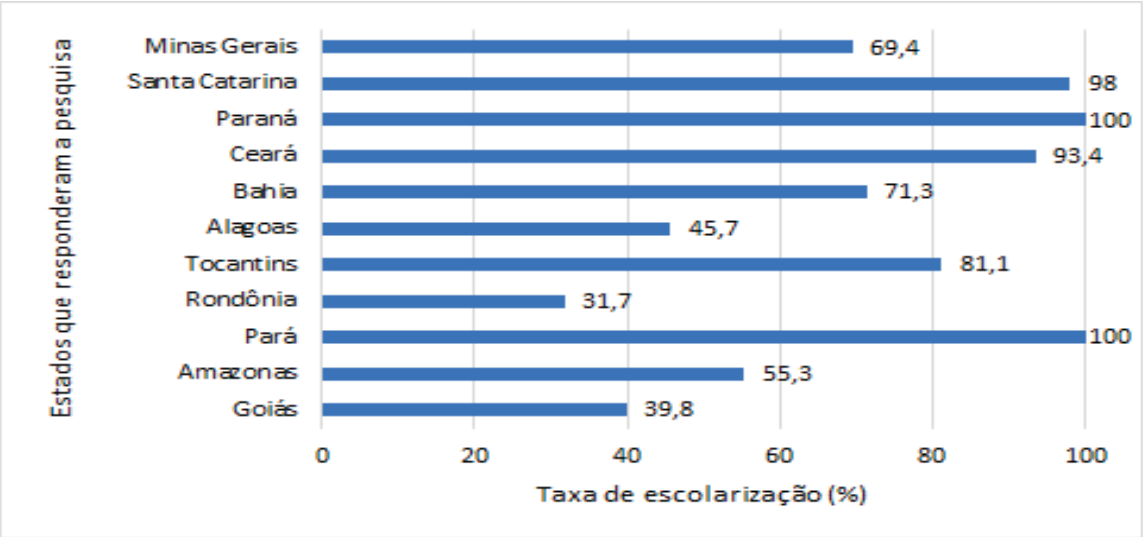
Estados	Unidades	Escolas	Déficit
ACRE	8	8	0
ALAGOAS	14	9	5
AMAZONAS	5	3	2
AMAPÁ	4	2	2
BAHIA	11	6	5
CEARÁ	16	10	6
DISTRITO FEDRAL	13	6	7
ESPÍRITO SANTO	13	10	3
GOIÁS	10	7	3
MARANHÃO	11	6	5
MINAS GERAIS	35	10	25
MATO GROSSO DO SUL	10	8	2
MATO GROSSO	8	7	1
PARÁ	15	8	7
PARAÍBA	7	6	1
PERNAMBUCO	22	9	13
PIAUÍ	7	2	5
PARANÁ	27	19	8
RIO DE JANEIRO	24	7	17
RIO GRANDE DO NORTE	9	2	7
RONDÔNIA	9	7	2
RORAIMA	1	1	0
RIO GRANDE DO SUL	23	14	9
SANTA CATARINA	24	15	9
SERGIPE	5	2	3
SÃO PAULO	145	79	66
TOCANTINS	8	4	4
Total	**484**	**267**	**217**

Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado de Brasil (2019).

O déficit de escolas de alguns estados dispostos no Quadro 07, referente ao ano de 2017, corrobora para a compreensão dos dados apresentados na pesquisa que foi realizada entre os anos de 2018 e 2019, pelo Observatório da Socioeducação da UFRGS, em parceria com o Instituto Alana (2023), onde constata-se que a maioria dos estados[13] ainda não ofertavam a escolarização em todas as unidades socioeducativas de privação de liberdade (Gráfico 1).

[13] Somente onze estados concordaram na participação da pesquisa (Instituto Alana, 2023).

GRÁFICO 1 - TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS UNIDADES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM 2019



Fonte: Observatório da Socioeducação (CIESS/UFRGS) - Adaptado do Instituto Alana (2023).

A partir do Gráfico 1, identifica-se que apenas dois estados, Paraná e Pará, têm nas unidades de privação de liberdade o acesso à educação a todos os socioeducandos, em contrapartida, três estados, Alagoas, Rondônia e Goiás, em que de cada 100 socioeducandos privados de liberdade, mais da metade não recebia a escolarização dentro da unidade no momento em que foi desenvolvida a pesquisa (Instituto Alana, 2023).

Foi constatado que nos estados do Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Rondônia e Tocantins, há uma extensão da rede pública de ensino nas unidades socioeducativas para atendimento aos socioeducandos (Instituto Alana, 2023). Há de se considerar que tal medida pode comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem, tendo em vista que apenas uma extensão de escola pode dificultar a viabilização de recursos físicos, humanos e tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que depende da escola "sede" dessas extensões.

Questiona-se o grande déficit de escolas dentro das unidades, o que compromete a escolarização dos estudantes privados de liberdade, demonstrando que as metas declaradas no PNAS não estão sendo consolidadas na prática. Constata-se, a partir dos dados apresentados, uma extrema violação do direito à educação para os adolescentes, o que contraria a própria Lei do ECA (Brasil,1990), remetendo a um certo descaso com este público, uma vez que o próprio sistema não garante, ainda que temporariamente frente a condição de privação de liberdade, a

efetivação deste direito dentre todos os outros que já foram violados na trajetória de vida desses adolescentes.

Apesar do PNAS reconhecer a educação como uma das “[...] políticas sociais [...] que diminuem o envolvimento dos adolescentes com a violência” (Brasil, 2013, n.p.), o próprio documento faz pouca menção à situação educacional dos socioeducandos, contemplando apenas o número de matriculados dentro do sistema socioeducativo. Faz uma crítica a falta de coordenações e articulações locais para unificar e direcionar as ações relacionadas à Assistência social, Educação e Saúde para aqueles que foram submetidos à privação de liberdade (Brasil, 2013), contudo, não traz estratégias de ações buscando resolver tais problemas.

No Eixo 1 intitulado Gestão do SINASE, um dos objetivos a serem cumpridos consiste em “Instituir o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo”, cujas metas 4.3 a 4.8 estão relacionadas à Educação, conforme apresentado no Quadro 8.

QUADRO 8 – EIXO 1: GESTÃO DO SINASE

Objetivo	Metas	Cumprimento da meta
Instituir o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo	4.3 Integração dos dados do Censo Escolar da Educação Básica com o Sistema Nacional deAvaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo.	Não encontradas nos documentos oficiais (publicizados) que versam sobre o assunto.
	4.4 Acompanhar matrícula nas escolas dos adolescentes em Medida Socioeducativa (MSE)através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.	
	4.5 Acompanhar a frequência na escola dos adolescentes em MSE, via sistema específico.	
	4.6 Avaliar a infraestrutura das escolas do SINASE através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.	
	4.7 Avaliar a qualificação dos professores que atuam nas escolas do SINASE através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica	
	4.8 Acompanhamento da inserção de adolescentes em MSE nos cursos de educação profissional e tecnológica.	

Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado de Brasil (2013).

Foi identificado a partir do Quadro 8, que o acompanhamento da matrícula do socioeducando na escola, bem como a avaliação da infraestrutura e qualificação dos professores que atuam nas unidades socioeducativas dependem de uma articulação com o Censo Escolar da Educação Básica, uma ferramenta relevante para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para essa demanda discente. Contudo, ao fazer uma busca sobre informações do campo educacional nos

resumos técnicos do Censo Escolar[14], dos últimos 10 anos, a socioeducação somente está presente no período de 2014 a 2016, no qual se destacam as seguintes informações:

QUADRO 9 –CENSO ESCOLAR DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS

Ano	Número de Escolas com turmas em Unidades de privação – **Censo Escolar**		% de Unidades com Quadras de esporte **Censo Escolar**	% de Unidades com Biblioteca/ Sala de Leitura **Censo Escolar**	Quant. de alunos com medida de privação		Avaliação da qualificação dos professores **Censo Escolar**
	SP	Demais UFs			**Censo Escolar**	**Levantamento SINASE**	
2014	114	205	42,9	52,5	132.762	16.902	Não encontrado
2015	122	138	50	48	97.025	18.381	Não encontrado
2016	123	143	49,3	51,4	119.675	18.567	Não encontrado

Fonte: INEP (2014; 2015; 2016); Brasil (2014; 2015; 2016). Elaborado por Lima; Haracemiv (2023).

Considerando as informações dispostas no Quadro 9, a inclusão de dados das unidades socioeducativas no Censo Escolar pode ter sido realizada em face da publicação do PNAS em 2013, que tem essa inclusão como meta. Contudo, essa ação foi realizada somente por três anos consecutivos (2014 a 2016), sendo que a partir de 2017, o Censo Escolar não contemplou mais nenhuma informação sobre a socioeducação.

Entretanto, os dados chamam atenção para uma distorção das informações apresentadas no levantamento do Censo Escolar desses três anos (2014 a 2016) (Quadro 9), considerando que esse quantitativo possui uma grave disparidade, quando comparado com os levantamentos anuais do SINASE do mesmo período, colocando dúvidas em relação a veracidade desses dados levantados pelo Censo Escolar, uma vez que esses números com diferenças expressivas não condiz com a realidade quantitativa das unidades socioeducativas apresentadas pelo SINASE.

Nesse sentido, uma análise feita pelo Instituto Alana em parceria com a UFRGS (2023) alerta para divergências encontradas nos levantamentos do SINASE em relação aos dados encontrados no PNAS, revelando uma certa fragilidade dos mesmos.

[14] A busca foi realizada no Resumo Técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados .

Outra meta do PNAS é a avaliação da qualificação dos professores que atuam no sistema socioeducativo. Ao verificar o Censo Escolar dos últimos 10 anos (2013 a 2022), conforme apresentado no Quadro 9, esse dado não foi contemplado em nenhum destes documentos. Lima (2014) pontua que antes de avaliar a qualificação dos professores, torna-se necessário investir na formação do profissional para atuar no Sistema Socioeducativo no que se refere ao currículo, à adequação dos conteúdos, à metodologia utilizada e às relações humanas.

Para além das práticas pertinentes ao ensino e a aprendizagem, compartilha-se do pensamento de Imbernón (2000), que entende essa formação num sentido mais amplo, em que implica num conjunto de fatores que possibilite uma melhoria da sua vida profissional. Para o autor, o salário, estruturas hierárquicas, níveis de participação e decisão, planos de carreira, clima escolar e legislação trabalhista são alguns fatores que tem papel decisivo na formação inicial e continuada com vistas a melhoria no ensino e na aprendizagem dos estudantes, independente do espaço educativo.

Tal prática defendida por Imbernón (2000) está distante de se transformar em realidade no Paraná, considerando que o modelo de formação implementado no Estado não condiz com as reais necessidades do professorado, por retratar uma "[...] política de formação continuada de professores acrítica, prescritiva e deformativa" [...] uma "[...] incorporação da lógica neoliberal que transmite informações e contabiliza estatísticas de cursos ministrados" (Tozzetto; Domingues, 2023, p. 15).

Ao analisar os dados anuais do SINASE em relação às Metas 4.5 e 4.8 (PNAS, 2013), no período de 2013 a 2017, no que se referem ao acompanhamento da frequência escolar dos adolescentes e de sua inserção na educação profissional e tecnológica, foi identificado, conforme apresentado no Quadro 10, as seguintes informações:

QUADRO 10 – RELAÇÃO METAS DO PNAS E DADOS DO SINASE

Levantamento Anual do SINASE	Acompanhamento da Frequência Escolar dos Adolescentes	Inserção dos Adolescentes na Educação Profissional e Tecnológica
2013	Contempla dados referentes à matrícula do período de 2010-2013.	Não encontrado
2014	Nada consta	Não encontrado
2015	Nada consta	Não encontrado
2016	Nada consta	Não encontrado
2017	Contempla dados referentes à matrícula e frequência no período de 2017.	Contempla a quantidade de cursos profissionalizantes ofertados de uma forma geral.

Fonte: Brasil (2017). Elaborado por Lima; Haracemiv (2023).

Analisando os dados, verifica-se que o SINASE apresentou resultados relativos aos levantamentos anuais da Meta 4.5 - matrícula e frequência dos adolescentes, somente dos anos de 2013 e 2017. Quanto a Meta 4.8, referente a inserção na educação profissional e tecnológica, somente no ano de 2017 os dados foram levantados.

A partir dessas constatações, pode-se afirmar que a gestão do SINASE precisa ser questionada, pois verifica-se lacunas em relação ao cumprimento das Metas apresentadas em 2013. Assim sendo, os dados apresentados ao longo dos anos remetem para a ideia de que o discurso presente nos documentos é contraditório ao que se apresenta na prática.

Enquanto isso, passados 12 anos da vigência a Lei do SINASE (2012) e 10 anos da publicação do PNAS (2013), em todas as partes do Brasil, milhares de meninos e meninas são institucionalizados e têm constantemente os seus direitos violados por problemas de gestão de um poder público inclinado a investir menos a quem tanto necessita de proteção e cuidados.

Nessa esteira, Veloso (2017), ao analisar a garantia do direito à educação para adolescentes em situação de privação de liberdade no Paraná, denuncia a precariedade das instituições socioeducativas paranaenses, preponderando abordagens punitivas sobre as educativas. Dentro de um contexto mais amplo, o autor chama a atenção para práticas de “disciplinamento humanizado” diferente da proposta de formação para a cidadania, considerando os problemas que ainda são encontrados nas unidades socioeducativas potencializados pelo descaso do poder público no que tange a diminuição de recursos financeiros destinados a este campo, além da falta financiamento, monitoramento e avaliação do sistema socioeducativo.

Dando continuidade à discussão, verifica-se que no Eixo Gestão do SINASE, que tem como objetivo a “[...] Implantação e implementação das políticas setoriais que atuam no Sistema Socioeducativo” (Brasil, 2013, n.p.), consta as seguintes Metas:

> 6.1 Orientar os sistemas de ensino quanto à garantia da escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.
> 6.2 Estabelecer parâmetros para a escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo.
> 6.3 Homologar as Diretrizes Nacionais para escolarização no sistema socioeducativo (Brasil, 2013, n.p.).

Constatou-se que Meta 6.1, que trata de “orientar” os sistemas de ensino como um direito previsto no PNAS, não está sendo garantida frente à gestão do SINASE, conforme já foi discutido anteriormente.

Compreende-se que as Metas 6.2 e 6.3, por se tratarem da necessidade de um documento norteador para a escolarização no Sistema Socioeducativo, foram atendidas em face da Resolução 03/2016 que trata desse assunto.

O Eixo 2, que trata da Qualificação do Atendimento Socioeducativo ao profissional do sistema e ao adolescente, no que se refere à Educação, duas metas foram consideradas: A primeira é a 2.4, que trata de “[...] Viabilizar a oferta de cursos de formação continuada na Rede Nacional de Formação” (Brasil, 2013, n.p.), o que contempla os professores que atuam no sistema socioeducativo.

No que se refere a essa meta especificamente, o último levantamento anual do SINASE não traz dados relacionados à qualificação específica dos professores, contemplando outros profissionais do quadro da instituição. Como já foi mencionada nessa pesquisa, a maioria dos professores que atuam na socioeducação, são vinculados às Secretarias de Educação e não ao Sistema Socioeducativo, embora esse levantamento seja possível e necessário para a avaliação do sistema. Considerando a importância da formação continuada para professores que atuam nesse campo da educação frente às especificidades deste público, ficou inviável identificar se a mesma foi atendida no decorrer dos últimos 10 anos decorridos da vigência do presente plano.

Com relação à qualidade no atendimento socioeducativo ao estudante, destacam-se as seguintes metas:

> 3.3 Orientar os sistemas de ensino sobre a disponibilização de documentação escolar no Plano Individual de Atendimento (PIA).
> 3.10 Garantir a oferta de escolarização em todas as etapas das MSE, em regime de colaboração com os sistemas de ensino.
> 3.11 Ampliar o atendimento em tempo integral para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas.
> 3.12 Orientar as Secretarias de Educação a realizarem diagnóstico da trajetória escolar dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas Unidades de Internação Provisória.
> 3.13 Ofertar cursos de educação profissional e tecnológica aos adolescentes em MSE, observadas as ressalvas da legislação pertinente (Brasil, 2013, n. p.).

De acordo com as metas 3.3, 3.10, 3.11 e 3.13, o PNAS volta a reforçar a garantia da escolarização nos espaços socioeducativos, de modo que a mesma esteja

presente no projeto de vida dos adolescentes, preconizando ainda uma oferta de Educação em tempo integral, bem como a oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, conforme já mencionado, a oferta da escolarização da Educação Básica, de acordo com o levantamento anual do SINASE, ainda não está garantida a toda a demanda discente (Brasil, 2019), quiçá para a Educação em Tempo Integral e/ou Educação Profissional e Tecnológica.

A meta 3.12 trata de uma “orientação” às Secretarias de Educação para realizarem um diagnóstico da trajetória escolar dos adolescentes que se encontram nas unidades de privação provisória. Entretanto, fica difícil falar em diagnóstico da trajetória escolar dos socioeducandos quando não se tem contemplado nos documentos oficiais informações básicas sobre a vida escolar dos socioeducandos, como matrículas, seriação, evasão escolar, dentre outros.

Ações bem definidas dentro do Sistema no âmbito do Estado e do Município, com vistas a traçar a trajetória escolar dos socioeducandos são fundamentais para que o direito à educação seja garantido durante a sua trajetória de vida.

Essa previsão de acompanhamento está prevista no ECA, Artigo 94, Inciso XVIII, e também na Lei do SINASE, Artigo 12, Inciso V, onde é mencionado a necessidade de acompanhamento aos adolescentes egressos (Brasil, 1990, 2012).

O PNAS trata nas metas 3.17, 3.18, 3.19 e 3.20 dos socioeducandos egressos do sistema socioeducativo, das quais, para efeito da escolarização, destacam-se duas delas:

> 3.19 Acompanhamento da trajetória escolar dos egressos do sistema socioeducativo.
> 3.20 Inserção dos egressos do sistema socioeducativo em cursos de educação profissional e tecnologica (Brasil, 2013, n.p.).

Tais metas tratam de ações fundamentais voltadas a educação escolar, que podem ampliar possibilidades para atuação na vida em socioedade dos referidos egressos. Contudo, o PNAS não contempla encaminhamentos para que esse acompanhamento seja efetivado na prática, também não apresenta programas de inserção dos egressos na Educação Profissional e Tecnólogica.

Desse modo, um plano que não tem metas bem definidas, e nem ações concretas relacionadas, pode corroborar para um comprometimento desse trabalho

na “ponta” do sistema, onde efetivamente deve ser garantido o direito. (Instituto Alana, 2023).

É preciso atenção no que se refere aos egressos, pois embora alguns estados tenham informações sobre esse campo, de forma geral, o sistema não apresenta essas informações. O mesmo ocorre no que se refere às questões relacionadas à reincidência, ingresso no sistema penal e mortalidade dos egressos, dados imprescindíveis para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para este público (Brasil, 2020b).

Na sumarização de objetivos voltados para a qualificação, consta, também, a qualificação do sistema socioeducativo no que se refere à infraestrutura. No âmbito da educação, essa qualificação que se manifesta no documento reporta-se à Meta 5.4, que trata de “Ofertar políticas para qualificação dos espaços educacionais das unidades socioeducativas, em regime de colaboração com os sistemas de ensino.” (Brasil, 2013, n.p.).

Nesse sentido, a meta não esclarece quais políticas são essas, muito menos, que tipo de qualificação se pretende para os espaços educacionais das unidades socioeducativas, o que inviabiliza quaisquer reflexões sobre a efetividade dessa meta considerando a falta de definição clara da mesma.

No Eixo 3, intitulado *Participação e Autonomia das/os adolescentes*, com o objetivo de implantar “instrumentos e mecanismos de participação que fortaleçam o controle social” (Brasil, 2013, n.p.), foram apresentadas as seguintes Metas:

> 1.4 Fomentar a formação de conselheiros escolares adolescentes.
> 1.5 Avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas ao fim do Ensino Médio, fomentando o acesso à Educação Superior.
> 1.6 Apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas sobre o sistema socioeducativo (Brasil, 2013, n.p.).

Chama atenção para o item 1.4 cujo verbo “fomentar”, quer dizer “Provocar ou estimular algo; incitar, instigar, [...]” (Michaelis, 2023, n.p.), está presente. Sendo uma meta dentro de um plano nacional, documento norteador para todos os outros planos em nível estadual e municipal, o presente verbo pode ser considerado amplo, subjetivo, comprometendo a realização concreta do que se pretende. Essa crítica vem sendo constantemente realizada por Lima (2014), quando faz uma avaliação do

documento buscando, com isso, oferecer subsídios para os estados e municípios na construção dos seus planos.

Conforme disposto na Lei n° 9394/96 (Brasil, 1996), a formação dos Conselhos Escolares é de competência dos Estados, com eleições dos membros dentro das escolas sob a anuência das Secretarias de Estado de Educação. Porém, não consta nas normativas do Estado do Paraná, a participação nos Conselhos Escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade (Paraná, 2019). Porém, considerando que esses adolescentes se encontram num momento circunstancial e temporário, fazendo parte do corpo discente da instituição de ensino, o que lhes dá o direito de participação, precisa ser repensada a forma de representação no referido Conselho Escolar.

Com relação a Meta 1.5 do PNAS que trata de "*Avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas ao fim do Ensino Médio, fomentando o acesso à Educação Superior*" (Brasil, 2013, n.p.), a partir do que já foi relatado, quanto aos problemas relacionados à falta de informações a respeito de questões básicas referentes às trajetórias escolares dos socioeducandos, como idealizar os elementos constituintes de uma avaliação de desempenho acadêmico desses sujeitos?

A exemplo disso, uma pesquisa realizada pela UFRGS constatou que dos 21 Planos de Atendimento Socioeducativo analisados, 19 deles não mencionam ações para avaliar o desempenho acadêmico da Educação Básica, quiçá ao acesso dos socioeducandos ao ensino superior (Instituto Alana, 2023).

A única política para acesso ao Ensino Superior é o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas em Privação de Liberdade (ENEM PPL), exame criado desde 1998 e ofertado somente em 2010 para esse público. O mesmo consiste numa parceria do MEC e o INEP, e os órgãos estaduais, possuindo especificidades próprias, prazos para adesão, inscrição e aplicação, podendo participar somente as instituições que assinam termo de adesão, responsabilidade e compromisso por meio de documento oficial (INEP, 2023).

Verastegui (2020) considera que apesar de ser uma política importante, o acesso ao ENEM PPL não ocorre de forma igualitária, considerando que muitas instituições não possuem infraestrutura escolar e/ou adequada, e que a maioria da população privada de liberdade não possui a Educação Básica completa, o que

demanda que essa política seja implementada com outras políticas sociais que possam de fato proporcionar a inclusão desses sujeitos.

Nessa direção, a pesquisa da UFRGS revelou que das 27 unidades federativas pesquisadas, apenas duas informaram o número de adolescentes em situação de privação de liberdade que realizaram o ENEM PPL. Um dos fatores que convergem para esses dados se refere às taxas de *distorção* idade-série, que foram de 84,9% em relação às medidas de semiliberdade e privação total de liberdade, muito além dos índices nacionais (Instituto Alana, 2023).

Nesta direção, consta no PEAS do Estado do Paraná a oferta o ENEM PPL e o ENCCEJA PPL para os adolescentes em situação de privação de liberdade (Brasil, 2015).

No que se refere à Meta 1.6, que trata de uma possível parceria das instituições de nível superior com o sistema socioeducativo com a finalidade de contribuir na implementação de políticas públicas conforme rege a meta do PNAS, a única presença das instituições superiores apresentadas no último levantamento do SINASE se refere a pesquisas que envolvem as instituições socioeducativas, do qual foi revelado que 12 estados afirmaram ter estudos relacionadas a este campo (Brasil, 2019).

Em suma, buscou-se identificar o conteúdo do PNAS no que se refere à garantia do direito à educação para os adolescentes privados de liberdade. Para isso, investigou-se em documentos oficiais e na literatura, pesquisas que viessem ao encontro dos objetivos e/ou metas contempladas no presente plano.

Em consonância com Lima (2014), de uma forma geral, o PNAS é genérico no texto, comprometendo a sua importância enquanto documento norteador para a elaboração dos planos estaduais e municipais. No que se refere à escolarização, a maioria das metas apresentadas em face da forma genérica como estão escritas e, em razão do PNAS não apresentar orientações para que elas sejam efetivadas, fica ainda mais difícil vislumbrar a curto, médio e longo prazo as ações reais do que é proposto no presente documento.

De acordo com o artigo 7º, inciso II da Lei do SINASE, “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborar seus planos decenais correspondentes, em até 360 (trezentos e sessenta) dias a partir da aprovação do Plano Nacional” (Brasil, 2012, n.p.). Nesse sentido, busca-se também analisar o Plano Estadual de Atendimento

Socioeducativo (PEAS) do Estado do Paraná, identificando as consonâncias e dissonâncias com o PNAS no que tange à garantia do direito à educação.

4.1.2.2 O Direito à Educação no Plano Estadual Atendimento Socioeducativo (PEAS)

Tendo como documento base a Lei do SINASE, o texto do PEAS (Paraná, 2015) utiliza como referência os trabalhos de Costa (1991), que preconiza uma educação emancipadora ancorada numa base humanista.

No marco situacional, o PEAS (Paraná, 2015) contempla informações no que se refere às entradas e saídas das unidades socioeducativas, períodos de apreensão, tipificação de atos infracionais, número de reincidências e primeira passagem dos adolescentes pelo sistema.

Os adolescentes atendidos, na sua maioria, eram negros ou pardos, do sexo masculino, tinham entre 16 e 17 anos. Quanto à escolarização, grande parte dos adolescentes, quando foram deflagrados praticando ato infracional, não estavam frequentando a escola e encontravam-se nas últimas séries do Ensino Fundamental (Paraná, 2015).

É notório que o retrato do adolescente em situação de cumprimento de medidas socioeducativas é semelhante em todas as partes do país (Fundação Casa, 2023), um recorte que converge com o perfil de inúmeros adolescentes e jovens das camadas populares brasileiras que tem seus direitos violados diariamente.

O problema da pouca escolarização vai impactar em outros aspectos da vida do adolescente, como por exemplo, diminuição das chances de qualificação profissional, um ponto caro, também apresentado no PEAS do Paraná, pois a idade da maioria dos adolescentes em situação de privação de liberdade e privação de liberdade provisória não é compatível com o ingresso permitido pelo Pronatec[15] e outras políticas de Assistência Social (Paraná, 2015).

O Pronatec foi destinado àqueles que já se encontram no Ensino Médio, deste modo, não consegue atender a maioria dos socioeducandos considerando a sua baixa escolaridade. O referido programa atendia prioritariamente aos estudantes do Ensino Médio público, o que incluía a EJA. Também era destinado aos beneficiários dos

[15] Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao_profissional_e_tecnologica/ps-pronatec

programas federais de transferência de renda e aos concluintes do Ensino Médio em escolas públicas ou em instituições privadas na condição de bolsistas integrais.

Dessa forma, esse programa não consegue atender àqueles que mais precisam, esbarrando no critério da escolarização. Essa problemática converge com os dados nacionais, em que foi constatado que à medida que aumenta o nível de instrução, aumenta a frequência em cursos de qualificação profissional (IBGE, 2023). De uma população com 14 anos ou mais, em 2022, apenas 6,4% das pessoas sem instrução ou com até o Ensino Fundamental completo realizaram cursos de qualificação profissional (IBGE, 2023).

Para enfrentar os desafios do Sistema de Atendimento Socioeducativo no Paraná, consta no PEAS 80 ações/metas, subdivididas em quatro Diretrizes e Eixos operativos para o SINASE em conformidade com o PNAS, que por sua vez, deveriam ser monitoradas semestralmente e avaliadas anualmente (Paraná, 2015).

Com vistas a perscrutar se o direito à educação está sendo garantido na prática, foi feito uma pesquisa no site institucional no endereço https://www.justica.pr.gov.br/Socioeducacao, onde foi possível observar no último relatório publicado, intitulado “Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná” (Paraná, 2020), o cumprimento (ou não) das metas dentro do prazo estabelecido, disponibilizado no Quadro 11, apresentado na sequência.

Buscou-se discutir no Quadro 11, as *Metas referentes à Educação,* em que a Secretaria de Estado de Educação é uma das instâncias responsáveis pela sua execução. São apresentadas as metas contempladas no PEAS (Paraná, 2015) e o seu respectivo cumprimento de acordo com o Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná (Paraná, 2020).

QUADRO 11 – EIXO 1- METAS DO PEAS – PARANÁ (DECÊNIO 2015 – 2024)

Eixo 1: Gestão do SINASE		
Objetivo	**Metas (que incluem a SEED como um dos órgãos responsáveis) (Brasil, 2015)**	**Cumprimento da meta cf. PEAS – PR 2020 (Paraná, 2020)**
Implantar e implementar políticas setoriais que	5) Elaborar protocolos e fluxos de atendimento junto às políticas setoriais, em especial as de Educação, Saúde, Assistência Social e Segurança Pública, para atendimento resolutivo dos/as adolescentes em cumprimento de MSE	Alteração de texto com aprovação pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA). Ação com

		status “iniciada, mas não concluída”.
	7) Executar a proposta de atendimento aos/as adolescentes em cumprimento de MSE de internação e internação provisória desenvolvida atualmente em conjunto com os/as profissionais que atuam nos CEEBJAs e que compõem a equipe pedagógica do PROEDUSE e dos CENSEs	Não encontrado no documento.
	8) Garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de educação formal aos/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, de acordo com suas necessidades	Publicação da Instrução 10/2017 - SUE/SEED. PROEDUSE - garantia de 100% dos socioeducandos atendidos.
	9) Garantir ao adolescente, durante o período de internação provisória, o acesso ao conteúdo formal, mediante contato com a escola de origem	
	10) Garantir a integração entre profissionais que atuam na execução das MSE nos programas de atendimento e os/as da rede pública de ensino a fim de aprimorar as relações e o desenvolvimento da metodologia a ser aplicada	Realizado desde 2016.
	11) Estabelecer parâmetros que discriminem as formas de oferta das disciplinas, grade de horário e atendimento às necessidades educacionais e pedagógicas dos/as adolescentes em cumprimento de MSE de internação e internação provisória, visando o cumprimento do expressamente disposto na Lei n.º 8069/90, sobretudo garantindo o retorno, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino, inclusive para os/as que forem reinseridos/as no Ensino Regular	Não encontrado no documento.
	12) Elaborar calendário escolar específico dos CENSE, reavaliando a estrutura e organização da oferta de escolarização, visando maior rendimento escolar e garantia do direito à educação	Adaptado quando necessário, requerendo adequações às especificidades do público.
	13) Desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar, com projetos elaborados dentro dos programas de atendimento	Ocorre em algumas unidades. Tem o respaldo pela Portaria 05/2015 da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná.
	14) Aprimorar a metodologia específica já desenvolvida por meio do PROEDUSE, garantindo abordagens curriculares correspondentes ao nível de ensino, de forma a se adequar ao tempo de permanência do/a adolescente na internação provisória	Não encontrado no documento.
	15) Aperfeiçoar e padronizar o atendimento no Estado, levando em consideração a necessária sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, com atividades complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas	Ainda em fase de acordos técnicos (termo de acordo de cooperação entre as secretarias parceiras)

Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado de Paraná (2015, p. 124-125).

Conforme o Quadro 11, as Metas apresentadas no Eixo 1, na teoria, *garantem* aos socioeducandos *o acesso* à educação escolar, contemplando ações relacionadas

com o espaço escolar, o que inclui, práticas pedagógicas interdisciplinares e complementares às especificidades da socioeducação e um calendário escolar específico que atenda às particularidades deste espaço.

Dentro do recorte temporal da vigência do PEAS, o direito ao *acesso* à Educação Escolar está sendo garantido na prática, considerando que as Metas 8 a 10 e 12 e 13 estão sendo cumpridas parcialmente ou totalmente dentro do prazo estipulado. Não foram encontradas no referido relatório de monitoramento e avaliação, as Metas 7, 11 e 14 do respectivo Eixo. Dentre essas, destaca-se a Meta 11 que trata especificamente da necessidade de:

> Estabelecer parâmetros que **discriminem as formas de oferta das disciplinas, grade de horária e atendimento às necessidades educacionais e pedagógicas dos/as adolescentes em cumprimento de MSE** de internação e internação provisória, visando o cumprimento do expressamente disposto na Lei n.º 8069/90, sobretudo **garantindo o retorno, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino, inclusive para os/as que forem reinseridos/as no Ensino Regular** (Paraná, 2015, p. 176, grifo nosso).

O texto da Meta 11 contempla a necessidade de que sejam explicitadas como e de que forma deveriam ser realizados os processos escolares desenvolvidos na unidade socioeducativa. Também, chama atenção para uma Educação Escolar para além dos muros da unidade socioeducativa, com ênfase no socioeducando egresso, de modo que seja assegurada, fora da unidade socioeducativa, as condições necessárias para a sua permanência e sucesso na escola.

A Meta 11*,* embora tenha sido contemplada no PEAS como um dos desafios para o sistema socioeducativo no Paraná, a mesma não está presente no relatório de monitoramento e avaliação do PEAS publicado em 2020 (Paraná, 2020), ou seja, se reconhece essa necessidade, contudo não se planejam ações para atender essa demanda, remetendo a continuidade do problema, o que é preocupante frente à relevância do mesmo.

Essa preocupação com o egresso também está presente nas metas 3.17, 3.18, 3.19 e 3.20 do Plano Nacional (PNAS), onde fica nítida a necessidade de que os Estados e Municípios acompanhem e colaborem no direcionamento da trajetória escolar dos egressos do sistema socioeducativo, com vistas a dar continuidade no projeto de vida idealizado no PIA (Brasil, 2013).

Sobre essa questão, uma proposta de um programa para o adolescente egresso com parceria com as universidades e foco nos adolescentes concluintes do Ensino Médio consta apenas no Relatório de Ações 2015 (Paraná, 2015), que por sua vez, atenderia parcialmente a demanda juvenil dos CENSEs paranaenses. Contudo, essa ação não aparece nos relatórios subsequentes, o que remete a não efetivação do respectivo programa.

Apesar do PEAS enfatizar a importância do acompanhamento e direcionamento do egresso, o mesmo, nas suas metas, não contempla essa ação, o que revela uma contradição entre a teoria e a prática na garantia da permanência e do sucesso escolar apregoado nas legislações basilares (Brasil, 1990, 2012) para a construção do plano.

Nessa esteira, uma pesquisa nacional realizada em 2019, com indicadores que buscavam investigar a existência de monitoramento dos egressos, demonstrou justamente a falta de ações com foco nos adolescentes egressos. A pesquisa considerou que essa ação é realizada de maneira insatisfatória e que, as gestões estaduais da região Sul e Sudeste não realizam qualquer tipo de coleta de informações a respeito dos egressos (Brasil, 2020). Diante disso, reflete-se que o direito à escolarização não se resume apenas no acesso por tempo determinado a ela, mas implica num processo que se prolonga por determinado tempo da vida, o que carece de apoio e suporte no caso do adolescente.

Com exceção da Meta 11, as Metas 7 e 14 se referem a dar continuidade e/ou aprimorar ações em andamento dentro do sistema socioeducativo. A ausência das mesmas cujas ações consistiam na continuação de trabalhos já desenvolvidos nos CENSEs tendo como base os cadernos do IASP, pode estar relacionada com a base teórico-metodológica do trabalho socioeducativo pela atual gestão do Governo do Estado do Paraná.

Pondera-se que o PEAS foi construído quando o aporte teórico-metodológico do Sistema Socioeducativo do Paraná eram os Cadernos do Instituto de Ação Social (IASP). Essa base foi substituída pela Portaria n° 45/2019 que instituiu a Coletânea “Cadernos da Socioeducação” como diretriz teórico-metodológica para execução dos programas de atendimento socioeducativo de privação e restrição de liberdade do estado do Paraná (Paraná, 2019), o que sugere a realização de estudos mais aprofundados sobre esse assunto.

Em relação a essa questão, infere-se que de acordo com o “Relatório de Gestão 2019-2020”, os Cadernos da Socioeducação consistem numa reedição do material conhecido como “Cadernos do IASP”, desenvolvido em 2006 pelo Instituto de Ação Social do Paraná (IASP). Segundo o teor do relatório, não houve alterações no conteúdo do material (Paraná, 2020).

A partir do Eixo 1, aqui analisado, compreende-se que há uma certa omissão do Sistema Socioeducativo Estadual quando não contempla ações para garantir a permanência e o sucesso dos/as seus tutelados, quando se encontram egressos do sistema, o que pode corroborar para que as ações transgressoras da lei se reincidam, formando assim, um ciclo vicioso de idas e voltas, podendo culminar em trajetórias injustas e desumanas.

O Quadro 12 aborda o Eixo 2, que trata da Qualificação do Atendimento Socioeducativo.

QUADRO 12 – EIXO 2 - METAS DO PEAS PARANÁ (DECÊNIO 2015 – 2024)

Eixo 2: Qualificação do Atendimento Socioeducativo		
Objetivo	**Metas (que incluem a SEED como um dos órgãos responsáveis)**	**Cumprimento da meta cf. PEAS – PR 2020 (Paraná, 2020)**
Qualificar o atendimento socioeducativo em relação ao adolescente	9) Proporcionar formação dirigida aos/as profissionais que atuam nos programas de atendimento a fim de garantir o acesso à educação escolar considerando as especificidades do/a adolescente portador/a de necessidades educativas especiais em cumprimento de MSE, equiparando oportunidades em todas as áreas	Atuação junto aos Núcleos Regionais de Educação para atender a essa demanda.
	13) Estimular a participação e incluir os profissionais de saúde e educação que atuam nos CENSE nas capacitações do PSE, garantindo a equidade de acesso à população adolescente que cumpre MSE nas ações de atenção à saúde, em especial, o acompanhamento do desenvolvimento físico e psicossocial, saúde sexual e reprodutiva, prevenção e tratamento de DST e AIDS, imunização, saúde bucal, saúde mental, controle de agravos, assistência às vítimas de violência.	Participação de representantes do CENSE nas capacitações do Programa Saúde na Escola (PSE).
	14) Estimular a participação e incluir os profissionais de saúde e educação que atuam nos CENSE nas capacitações do PSE, estimulando e apoiando o desenvolvimento de ações de promoção à saúde, incluindo temas como: autocuidado, autoestima, autoconhecimento, relações de gênero, relações étnico-raciais, cidadania, cultura de paz, relacionamentos sociais, uso de álcool e outras drogas, prevenção das violências, esportes, alimentação, trabalho, educação, projeto de vida, desenvolvimento de habilidades sociais.	

Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado de Paraná (2015, p. 124-125).

A partir do Quadro 12, pode-se analisar que há ações proporcionadas pelo Estado para a qualificação de profissionais que atuam nos CENSEs no que se refere ao atendimento de adolescentes com necessidades educativas especiais, além de outros assuntos que se referem a “capacitações” para assuntos relacionados à saúde. Infere-se que os professores que atuam nos CENSEs do Estado do Paraná foram admitidos via concurso público para atuar na Rede Estadual de Ensino e, sendo assim, encontram-se subordinados à Secretaria da Educação do Paraná. Nesse sentido, são várias proposições formativas para os professores do estado cuja participação implica diretamente na pontuação para distribuição de aulas do ano letivo e na remoção para o ano subsequente (Paraná, 2022).

Tozetto e Domingues (2023), ao fazerem uma vasta pesquisa sobre os projetos formativos para os professores paranaenses, constataram que tais projetos retratam uma política de formação continuada padronizada e transmissiva, desprovida da possibilidade de estudos e reflexões por parte dos professores a partir das suas realidades.

O Quadro 13 apresenta o Eixo 3, que contempla duas ações no âmbito da Educação para a participação e autonomia dos/as adolescentes.

QUADRO 13 – EIXO 3 - METAS DO PEAS PARANÁ (DECÊNIO 2015 – 2024)

Eixo 3: **Participação e Autonomia dos/as Adolescentes**		
Objetivo	Metas **(que incluem a SEED como um dos órgãos responsáveis)**	**Cumprimento da meta cf. PEAS – PR 2020 (Paraná, 2020)**
Implantar instrumentos e mecanismos de participação que fortaleçam o controle social	9) Incentivar a participação qualificada dos adolescentes nos conselhos escolares por meio de curso de formação de conselheiros escolares adolescentes	Essa meta ainda não foi iniciada, considerando a necessidade de maior articulação com os setores da SEED responsáveis por essa área.
	12) Realizar grupos de integração entre adolescentes e seus familiares desenvolvendo temas referentes à promoção da igualdade nas relações de gênero e étnico-raciais, direitos sexuais, direito à visita íntima, abordagem e o tratamento sobre o uso indevido de drogas e saúde mental;	Ação realizada parcialmente nas unidades.

Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado de Paraná (2015, p. 124-125; 2020).

Incentivar a participação dos adolescentes nos Conselhos Escolares consiste num dos itens abordados no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013). Nessa direção, a participação de adolescentes e de suas famílias nos processos de gestão democrática consiste num dos aspectos contemplados no

processo de escolarização (Brasil, 2016). Entretanto, conforme apresentado no Quadro 13, foi constatado que esta participação dos socioeducandos nos Conselhos Escolares das escolas ainda não foi iniciada pelo Estado do Paraná, conforme investigado no respectivo documento.

Assinala-se que, no texto do PEAS, são apresentados vários desafios e preocupações com a garantia dos direitos fundamentais do adolescente em situação de privação de liberdade. Destacam-se:

> [...] a ampliação das informações sobre o perfil dos socioeducandos e das suas trajetórias; identificar se todos os direitos sociais no período anterior ao cumprimento da medida foram garantidos, além do fortalecimento de ações de combate à evasão escolar e qualificação do trabalho escolar, ampliando políticas setoriais de cultura, esporte, lazer e profissionalização (Paraná, 2015).

Constata-se que há no teor do documento a preocupação com a garantia do direito à Educação, entretanto esses, por sua vez, não são transformados em metas e/ou ações ao final do documento para que, de fato, sejam efetivados na prática.

Urge a necessidade de uma melhor conexão entre os programas de Meio Fechado e Meio Aberto, considerando que o adolescente que está em situação de privação de liberdade pode já ter sido atendido pela equipe do CREAS ou CRAS de seu município, e uma articulação sistematizada entre os dois programas poderia contribuir para um diagnóstico mais completo sobre o perfil do adolescente e da sua família.

Ainda nesse sentido, as medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) podem ser cumpridas pelos adolescentes em situação de privação de liberdade como forma de *progressão* para o meio aberto, sendo, dessa forma, acompanhados pela equipe CREAS/CRAS de competência do município (Paraná, 2015).

Essa articulação e qualificação dos Programas do meio aberto e fechado se caracteriza como uma preocupação no PEAS, sendo contemplada em dois dos seus objetivos (Brasil, 2015). Contudo, esses objetivos não se consolidam explicitamente como metas, o que corrobora para que não haja implementação de ações nesse sentido. De acordo com o Relatório Final das Análises dos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo no Paraná, realizado pelo Ministério Público do referido

estado, há uma fragilidade na interlocução entre os municípios e o estado (Paraná, 2021).

Buscando uma análise mais ampla sobre a garantia do direito à Educação para os/as adolescentes em contexto de privação de liberdade, foi realizado na sequência, uma análise do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (PMAS) do município de São José dos Pinhais/PR, lócus da pesquisa.

4.1.2.3 O Direito à Educação no Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (PMAS) de São José dos Pinhais

O Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do município de São José dos Pinhais/PR é operacionalizado no Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) que tem como funções a elaboração, articulação e implementação das ações sumarizadas no PMAS.

De acordo com a Lei do SINASE, a elaboração do PMAS precisa estar em conformidade com o Plano Nacional e o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, com prazo de até 360 dias a partir da elaboração do Plano Nacional (Brasil, 2012). Apesar da Lei, oito anos após a elaboração do PNAS, o Paraná ainda possui 16 municípios sem o seu Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (Paraná, 2021).

O PMAS de São José dos Pinhais/PR foi publicado em 2015 e teve como referência o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS), que reconhece a escolarização como uma das interfaces do referido do sistema. Para atender às demandas diversas que compõem a estrutura dos programas de atendimento socioeducativo, aberto e fechado, é imprescindível que estes tenham como base um diagnóstico atual e completo do contexto situacional.

Em se tratando disso, Lima (2014) considera que o diagnóstico/marco situacional consiste num instrumento que permite identificar os problemas, determinar as causas e validar recursos para programação de ações que busquem resultados para estes problemas.

Na análise dos PMAS dos municípios do Paraná, o Ministério Público relatou que o diagnóstico situacional permite a identificação do perfil do adolescente em situação de conflito com a lei com a apresentação de dados quanti-qualitativos, características locais, mapeamento de serviços e políticas públicas disponíveis em

cada município, podendo, dessa forma, identificar as especificidades, contradições e potencialidades de cada realidade. Contudo, avalia que os PMASs, de uma maneira geral, apresentam fragilidades significativas neste campo (Paraná, 2021).

Tratando-se do diagnóstico situacional do município de São José dos Pinhais, constatou-se que dos 578 prontuários analisados, a maioria dos socioeducandos são do sexo masculino, com faixa etária entre 16 e 18 anos, fazem uso de substância psicoativa e tiveram como principal ato infracional a posse de substâncias ilícitas para consumo. Na sua maioria, os/as adolescentes moram com os pais ou somente com a mãe e possuem uma renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Do total investigado, 36,7% não frequentam a escola, já trabalharam sem registro em carteira e nunca realizaram cursos profissionalizantes (São José dos Pinhais, 2015).

São vários os desafios contemplados no PMAS, que vão desde o compartilhamento do espaço da Delegacia com o adolescente infrator e crimes contra a mulher, reduzido quadro de funcionários para atendimento das duas demandas distintas, não aparelhamento físico para o atendimento adequado, insuficiência nas ações intersetoriais. Quanto à intersetorialidade, os desafios na educação consistem na dificuldade de acesso, seja pela falta de vagas para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, seja pela *defasagem* idade-série. Há desafios também em relação à profissionalização cujos critérios não coadunam com o perfil dos socioeducandos (São José dos Pinhais, 2015).

Outro ponto também mencionado no PMAS, consiste no quadro de pessoal do PMSE que é insuficiente para o atendimento da demanda, inexistência de formação continuada, e quando é ofertada, é com articulação fragilizada entre os órgãos envolvidos na gestão e insuficiência de regulamentação e cofinanciamento. No que se refere ao Sistema de Informação, o município não aderiu ao sistema nacional, estando entre as principais dificuldades, a ausência de informações e a desarticulação de registros sistemáticos das demandas de socioeducandos, o desperdício de tempo e de trabalho (São José dos Pinhais, 2015).

No Quadro 14, serão apresentadas seis metas destinadas à escolarização, sendo quatro atribuídas ao/a adolescente e duas a qualificação dos profissionais que atuam com os/as socioeducandos/as, de um total de 42 metas previstas para o decênio 2015-2024 (São José dos Pinhais, 2015).

QUADRO 14 – METAS DOS EIXOS 1 E 2 (DECÊNIO 2015 – 2024)

<table>
<tr><td colspan="3">Eixo 1: Gestão do SINASE</td></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Metas (que incluem a escolarização)</td><td>Cumprimento da Meta
Observações</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Criar uma coordenação municipal do SINASE, para o acompanhamento e avaliação das Medidas Socioeducativas</td><td>1) Integração dos dados do Censo escolar da educação e acompanhamento do atendimento da socioeducação no município.</td><td rowspan="2">Metas com frases desconexas de difícil compreensão. Não foram encontradas informações publicizadas acerca do cumprimento das metas.</td></tr>
<tr><td>2) Estabelecer estratégias de Inclusão dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas escolas, em parceria do judiciário e com o executivo (Secretaria de Educação e CREAS).</td></tr>
<tr><td>3) Acompanhar frequência e desempenho dos adolescentes em MSE nas escolas via sistema específico.</td><td rowspan="2">Não foram encontradas informações publicizadas acerca do cumprimento das metas.</td></tr>
<tr><td>Articular a rede municipal que atua no Sistema Socioeducativo</td><td>4) Assegurar que o sistema de ensino garanta o acesso e permanência dos Adolescentes em cumprimento de MSE no processo de educação formal.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Eixo 2: Qualificação do Atendimento Socioeducativo</td></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td>Metas (que incluem a escolarização)</td><td>Cumprimento da Meta
Observações</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ofertar serviços. qualificados para o atendimento Socioeducativo dos Profissionais</td><td>5) Capacitação para diretores e professores da rede pública de ensino acerca da temática da permanência e sucesso na escola.</td><td rowspan="2">Não foram encontradas informações publicizadas acerca do cumprimento das metas.</td></tr>
<tr><td>6) Estabelecer parcerias com instituições de ensino a fim de contribuir no aprimoramento profissional dos envolvidos na Rede de Socioeducação.</td></tr>
</table>

Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado de São José dos Pinhais (2015, p.92-95).

Conforme demonstrado no Quadro 14, não foram encontradas informações publicizadas sobre o Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto ofertado pelo CREAS/SJP, o que inviabilizou uma averiguação acerca do monitoramento e avaliação do cumprimento das metas presentes no PMAS, conforme preconiza a lei do SINASE (Brasil, 2012). A respeito disso, o relatório do Ministério Público do Paraná alerta que os PMASs foram elaborados com previsão de avaliação para, no mínimo, a cada três anos, mas identificou que a grande maioria dos municípios paranaenses não realiza o monitoramento e avaliação desses planos, o que se pôde constatar que parte dos planos paranaense se tornaram documentos *proforma*, e não instrumentos dinâmicos e retroalimentados (Paraná, 2021). Considera-se certo descaso do poder público com essa demanda, frente a falta de engajamento no cumprimento da legislação.

A descrição da Meta 1 não deixa clara a ideia transmitida, remetendo a Meta 4.3 do Eixo 1 do PNAS, a qual se refere a “Integração dos dados do Censo Escolar da Educação Básica com o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo” (Brasil, 2013, n.p.). Portanto, há uma “adequação” no PMAS/SJP da Meta 4.3 do PNAS, dificultando a compreensão do que realmente se almeja nessa ação.

No campo da educação formal, o texto das metas apresentadas no PMAS contempla os desafios presentes no respectivo plano no que se refere à escolarização. Contudo, considerando que o diagnóstico situacional serve de parâmetro para a elaboração de metas e, consequentemente, a implementação de políticas que atendam às reais necessidades desse público, constata-se que há certa carência de dados educacionais no PMAS, principalmente aos percentuais de adolescentes que (re)ingressaram no ambiente escolar durante o cumprimento da medida, índices de permanência e de aprovações para as séries seguintes.

Vale lembrar que as metas destinadas à Educação presentes no plano municipal e estadual precisam atender o cumprimento da lei (Brasil, 1988, 1990), ou seja, todos/as adolescentes deveriam estar na escola, o que infelizmente ainda não acontece no país, onde 12 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda se encontram analfabetas (IBGE, 2023). Além disso, de acordo com o ECA (Brasil, 1990), uma das obrigatoriedades para o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto – LA e/ou PSC é o (re)ingresso e acompanhamento do adolescente no seu processo escolar. Sendo assim, reforça-se que essas ações constituem em demandas obrigatórias na operacionalização do Programa de Medidas socioeducativas de Meio Aberto e Fechado, cabendo aos órgãos competentes a fiscalização do cumprimento da legislação.

Acrescenta-se que para atender as cinco metas apresentadas, é preciso a integração e articulação dos sistemas das Secretarias Municipais e Estaduais, considerando que, conforme apontam as pesquisas, tornam-se fundamentais (Brasil, 2019; Paraná, 2015). Para tal articulação, é necessário um sistema de dados integrados, contemplando os registros das trajetórias dos socioeducandos nas suas diferentes dimensões, além do PIA digital compartilhado entre os programas, o que poderia contribuir para a melhoria da qualidade no acompanhamento destes adolescentes, inclusive, no âmbito escolar.

Não dá para falar de ações sem levar em consideração as demandas financeiras requeridas para tais, nesse sentido, a permanência do adolescente na escola começa pela sua presença no espaço escolar, o que muitas vezes é inviabilizada pela a falta de condições financeiras para o deslocamento, considerando que, conforme prescrito no PMAS (São José dos Pinhais, 2015), há uma garantia de transporte somente para a realização de cursos profissionalizantes voltados à demanda juvenil. Além disso, alerta-se para a necessidade desse/a adolescente se sentir acolhido no espaço escolar, o que nem sempre acontece, conforme assinala Cunha e Dazzani (2016), devido ao *estigma* que ele carrega frente o acometimento do ato infracional.

No âmbito municipal, um dos pontos caros consiste na falta ou silenciamentos no que se refere à avaliação e monitoramento das metas previstas, o que inviabiliza qualquer tipo de ação por parte do município, remetendo ao descaso e omissão do poder público no atendimento a esse público.

Dando continuidade na sequência, serão analisados os Projetos Políticos Pedagógicos dos *loci* da pesquisa, documentos norteadores do trabalho socioeducativo dentro do CENSE/SJP.

4.1.3 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Direito à Educação

Os Planos de Atendimento Socioeducativo analisados até o momento contemplam o direito à educação escolar para os/as adolescentes em situação de privação de liberdade. No entanto, é no chão da escola que esse direito se efetiva na relação teoria e prática, buscando transformar em realidade o idealizado, de forma a garantir o direito a educação.

Na mesma direção que os Planos de Atendimento Socioeducativo norteiam o planejamento das ações do sistema socioeducativo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades socioeducativas também se configuram como documentos referência para o trabalho socioeducativo.

O PPP está presente na Resolução nº 119/2006, do Conselho Nacional de Atendimento da Criança e do Adolescente (CONANDA), como um dos princípios norteadores para a estruturação e organização dos Programas de Medidas Socioeducativas, funcionando como documento base e obrigatório para a gestão desses programas (Brasil, 2006).

Do mesmo modo, o PPP das instituições de ensino tem base e suporte na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), constituindo-se como documento obrigatório para o seu funcionamento, definindo caminhos, intencionalidade e os processos pedagógicos e administrativos que serão utilizados para atender às demandas da comunidade escolar e local (Paraná, 2018), como as duas instituições deste estudo.

Sendo assim, busca-se a análise dos PPPs das respectivas instituições, tendo em vista que a garantia da educação escolar depende da organização pedagógica curricular de ambas as partes.

De acordo com os Cadernos de Socioeducação disponibilizados digitalmente pelo Governo do Estado do Paraná, o PPP consiste num documento

> [...] coletivo que materializa a instituição no tempo e no espaço, evidenciado o seu processo histórico: o que foi, o que é e o seu vir a ser. É a tradução concreta das diretrizes, normas referenciais e documentos gerais aplicadas à realidade local da unidade, com seus programas específicos, executados pela equipe multidisciplinar que atua na instituição (Zanella; Costa, 2018, p. 25).

O PPP é constituído pelos planos de ação, estratégias de desenvolvimento dos programas a serem implementados no espaço socioeducativo, bem como das articulações com a rede interna e externa de serviços de assistência ao/a adolescente (Zanella; Costa, 2018), que será desenvolvido no interior da escola/Centro Socioeducativo.

Para projetar ações dentro de qualquer instituição escolar, é indispensável que se faça um diagnóstico da realidade contextual desse espaço, bem como conhecer o perfil dos seus principais atores, os estudantes e suas realidades existenciais, enquanto “[...] sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos. [...]” (Arroyo, 2006, p. 30).

Assim sendo, o diagnóstico do perfil discente dará suporte para que a escola consiga desenvolver práticas que atenda às suas reais necessidades. Como pontua Arroyo (2006), é preciso ter cautela na elaboração desses documentos, pois dependendo do olhar que se tem sobre os educandos, “[...] a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras” (Arroyo, 2006, p. 24), por isso a necessidade de que esse

documento seja desenvolvido na coletividade, de modo que as decisões sejam comprometidas com a realidade escolar.

Nessa esteira, o PPP do CENSE de São José dos Pinhais apresenta o seguinte perfil dos socioeducandos:

> A grande maioria dos adolescentes está em situação de atraso na escolarização no que concerne a situação idade/série, muitos sem estarem formalmente matriculados na rede de ensino e com bastante comprometimento na formação cultural, sugerindo ausência de monitoramento por parte da família e com moradia em regiões de alto risco para o cometimento de ato infracional (PPP CENSE SJP, 2021, p. 04).

No PPP do CENSE/SJP, foi constatado uma certa responsabilização da família pela defasagem na escolarização dos jovens, alegando a falta de comprometimento desta na vida escolar desses sujeitos. É fato que é dever da família, o acompanhamento escolar dos seus, contudo o documento não contempla outras dimensões desse problema, como por exemplo, a configuração das famílias desses meninos, com vistas a identificar as causas da falta desse monitoramento. De acordo com revisão sistemática realizada nesta tese (Oliveira *et al.*, 2019, Fialho, 2012; Pereira, 2018), famílias monoparentais, baixa escolaridade, trabalhos informais e com jornadas excessivas são características comuns das provedoras desses sujeitos, ou seja, esses, na sua maioria, vivenciam lutas diárias pela sobrevivência.

É importante que o Estado tenha também a sua parcela de responsabilização quanto à violação do direito à Educação enquanto direito social (Brasil, 1988), fundamental para uma vida mais digna e justa. Além de dar visibilidade nas problemáticas inscritas na vida dos socioeducandos, é importante que se enfatize o protagonismo desses sujeitos que na luta pela sua sobrevivência e das suas famílias, cuidam dos seus irmãos menores e ingressam precocemente no trabalho informal (Arroyo, 2017) no intuito de ajudar no sustento.

Tendo como base as orientações de Lima (2014), o PPP do CENSE/SJP carece de informações a respeito do diagnóstico dos socioeducandos, como, por exemplo, a quantificação/caracterização dos adolescentes (gênero, idade, escolaridade, trabalho (ou não), residência, composição familiar, tipificação dos atos infracionais, reincidências, óbitos, dentre outros, fundamentais para a construção de ações para um melhor atendimento aos socioeducandos.

O PPP do CEEBJA de São José dos Pinhais traz um olhar mais amplo do perfil dos seus educandos e educandas quando menciona que são,

> [...] jovens, adultos, pessoas com deficiência, moradores do campo, agricultores, profissionais liberais, trabalhadores assalariados advindos das mais diversas modalidades e portes de indústrias instaladas neste município. Dentre esses estudantes, jovens mulheres que na sua idade escolar deixaram de estudar para assumir responsabilidades domésticas, casamento, gravidez precoce, cuidado dos filhos, e que agora tem a oportunidade de retornar (sic) à sua vida escolar. Também diversas profissões, tais como caminhoneiros e trabalhadores do período noturno entre outros [...]alunos adolescentes, [...]oriundos de escolas estaduais do ensino regular e se encontram fora da série/idade e saíram dessas escolas. [...] não se encaixaram ao modelo organizacional do ensino regular [...] Neste grupo estão inseridos também, os adolescentes de programas sócio educativos" (PPP CEEBJA SJP, 2022, n.p.).

A escola é formada por uma diversidade de pessoas, sendo assim, é preciso considerar essa diversidade como condição para que se consiga acolher a todos e todas em condições iguais, em "[...] o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania [...]" (Libâneo, 2012, p. 20).

Esses meninos, sujeitos *concretos* se afastam temporariamente da escola por motivações pertinentes a sua própria sobrevivência e, quando dão conta dessa demanda, retornam para os bancos escolares em busca de resgatar os sonhos que foram deixados para trás e por outras necessidades exigidas pelo seu tempo presente. São demandas diversas que precisam ser contempladas dentro da proposta política pedagógica da escola de modo que as práticas pedagógicas atendam às reais necessidades desses sujeitos. Acrescenta-se que o CEEBJA/SJP atende a maioria dos adolescentes egressos do CENSE/SJP, considerando que já estão vinculados a essa mesma escola dentro da unidade.

No CENSE/SJP, tem-se uma demanda específica de adolescentes, o que requer uma prática adequada para a sua realidade atual, tendo em vista a fragilidade das suas condições humanas frente a situação extrema de privação de liberdade. Sendo assim, como a escola, a partir do Projeto Político Pedagógico, é idealizada para esses socioeducandos?

Consta no PPP do CENSE/SJP que:

> [...] a escola no ambiente socioeducativo deve ser um espaço de formação da consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade,

> problematizando as relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando à transformação da sua vida pessoal e da vida social, buscando a libertação de ambas. (PPP CENSE SJP, 2021, p. 11).

Tendo como base teórica a linha de trabalho de autores referência na socioeducação e/ou na educação humanizadora como Costa, Freire, Makarenko e Freinet, o PPP do CENSE/SJP vislumbra uma educação que possa contribuir para a transformação desses indivíduos enquanto pessoas humanas, conhecedores dos seus direitos e deveres, com consciência crítica de sua realidade e do mundo a sua volta, numa relação dialética *sujeito-mundo*.

Apesar do PPP do CENSE/SJP dar ênfase à Educação, o texto não traz ações sistematizadas que possam contribuir para o desenvolvimento desse socioeducando numa perspectiva de protagonismo, autonomia e consciência social e política mencionados no respectivo documento. Também não contempla os desafios enfrentados no âmbito socioeducativo, denotando a falta de elementos mais concretos que poderiam ser explorados no plano com vistas à efetivação.

Para além da formação intelectual, a escola na socioeducação deve atuar na formação humana, numa perspectiva de educar para o coletivo e para o exercício da cidadania, o que implica num projeto social compartilhado com vários atores e instituições, buscando o mesmo objetivo, o desenvolvimento integral do socioeducando (IASP, 2006). Para o CEEBJA/SJP,

> A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social (PPP CEEBJA SJP, 2022, n.p.).

O excerto acima traz um olhar para a escola enquanto espaço de reflexão e de formação humana, considerando que é no interior dela que se dão as relações sociais por meio do diálogo, da troca de experiências, proporcionando o acesso ao conhecimento científico, intencionando-se a transformação de realidades sociais.

Teoricamente, o PPP do CEEBJA/SJP consiste num documento base, norteador do processo educativo para atender a diversidade de pessoas que buscam a escola para retomarem a sua vida escolar. Contudo, fica difícil tornar um projeto com viés emancipador em ações práticas no cotidiano escolar quando se vive um cenário de disputas no âmbito educacional, em especial na EJA.

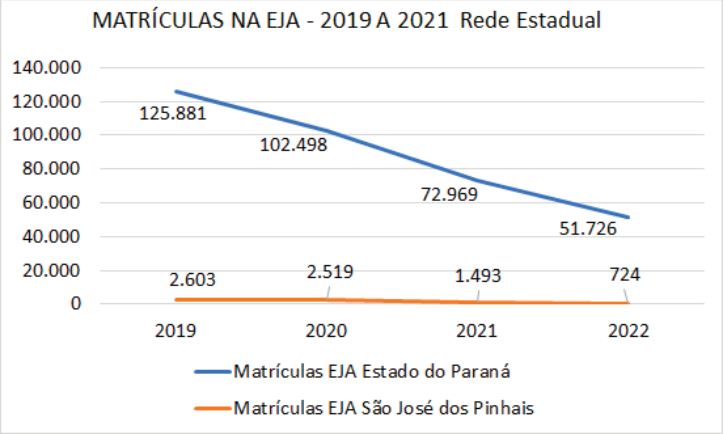
Pontua-se que inúmeros são os tensionamentos no contexto educacional do Estado do Paraná que convergem com as ideias neoliberais norteadoras das políticas educacionais brasileiras, especialmente, ao longo dos dez últimos anos, provocando gradativamente um verdadeiro desmonte e descaracterização da modalidade.

Como assinalam Medeiros, Navarro e Vischi (2021), as políticas neoliberais dos últimos dois governos no Estado do Paraná vêm produzindo um distanciamento dos princípios e da função social desta modalidade, conforme apregoado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (Brasil, 2000) e nos eixos norteadores do Currículo da EJA dispostos nas Diretrizes Estaduais da EJA (Paraná, 2006) por meio de ações gradativas que, direta ou indiretamente, prejudicam a garantia do acesso, permanência e êxito nos processos educacionais dos sujeitos da EJA.

Uma das medidas que passou a vigorar a partir de 2020, trata do Parecer CEE/BICAMERAL nº 231/2019 (Paraná, 2019), que aprovou a organização curricular da EJA por semestre, padronizando o cronograma de disciplinas para a modalidade em toda a rede de Ensino do Estado do Paraná, que passou a ser oferecida por blocos "engessados" fragilizando a oferta de escolarização, pois desconsidera as especificidades deste público.

Além disso, as matrículas para 2021 foram marcadas por inúmeras tensões, mediante uma sucessão de medidas impetradas pela Secretaria de Gestão e Planejamento do Paraná, dificultando a efetivação de registros, o que ocasionou o fechamento de várias escolas, diminuindo consideravelmente o número de matrículas na EJA (Medeiros; Navarro; Vischi, 2021), conforme apresentado nos Gráficos 2 e 3.

GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS NA EJA – 2019 a 2021



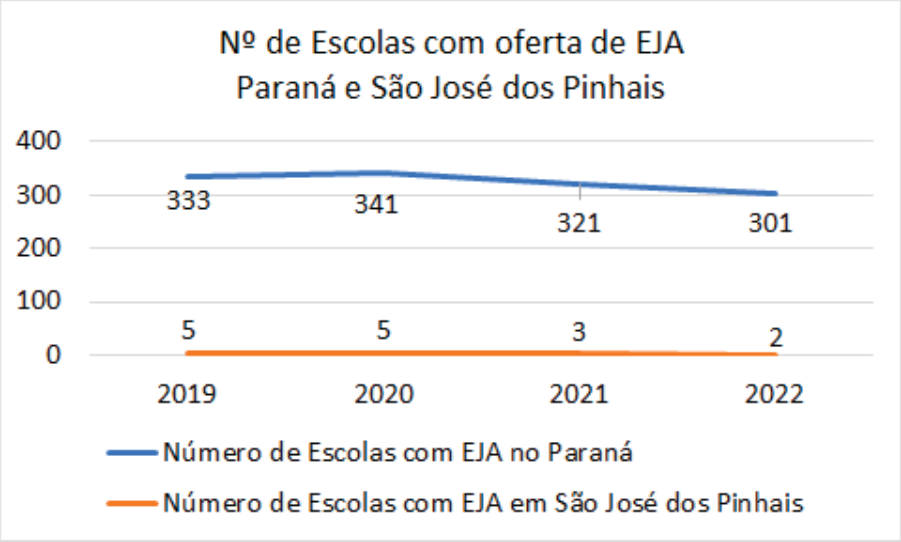
Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado do IPARDES/BDE WEB (2023).

Conforme apresentado no Gráfico 2, no período de três anos consecutivos de vigência da nova proposta publicada em 2019 e implementada em 2020 (Paraná, 2019), houve uma diminuição de 74.155 matrículas, ou seja, uma redução de 59% das matrículas na EJA do Paraná (IPARDES, 2023).

A nova organização curricular implementada em 2020, agravada pelo enfrentamento da pandemia da COVID em 2019, cujas desigualdades sociais e educacionais e, em especial, na EJA foram maiores (Lima *et al.*, 2020), contribuíram também para o fechamento de escolas que ofertam EJA (Medeiros; Navarro; Vischi, 2021). Várias escolas foram fechadas no Estado do Paraná (Gráfico 3), um percentual de redução do número de escolas em aproximadamente 10%, enquanto que em São José dos Pinhais, foi identificado uma redução de 60% do número de escolas em relação a 2019 (IPARDES, 2023).

Esse desmonte na modalidade de EJA no Paraná vai na contramão da garantia dos direitos sociais, considerando que o direito à Educação acaba violando outros direitos, como o direito ao trabalho, uma vez que “[...] a procura da volta à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório [...] sem tempo certo, porque sem trabalho certo” (Arroyo, 2017, p. 55). E o direito a uma vida mais humana e justa vai ficando cada vez mais distante.

GRÁFICO 3 – ESCOLAS COM OFERTA DE EJA – 2019 a 2021



Fonte: Lima; Haracemiv (2023). Adaptado do IPARDES/BDE WEB (2023).

O CEEBJA SJP, uma das duas escolas “sobreviventes” apontadas no Gráfico 3, também sofreu com a diminuição de matrículas, assumindo a oferta do Ensino Regular Médio[16] como modalidade central e, consequentemente deixando de ofertar exclusivamente a EJA, o que de certa forma, compromete a identidade da instituição no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

O Quadro 15 contempla a disponibilidade de oferta da EJA nas duas instituições deste respectivo estudo, contemplando a nova organização curricular para as escolas que a ofertam no Paraná.

QUADRO 15 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PPP do CENSE	PPP do CEEBJA São José dos Pinhais
Oferta	Oferta
Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio.	Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Matrícula dentro da Unidade Socioeducativa (Paraná, 2017; Brasil, 2021)	Matrícula no CEEBJA (Brasil, 2022)
A garantia de matrícula na EJA dentro da unidade funciona da seguinte forma: - Organização por disciplina (até 4 disciplinas da Matriz Curricular) - Aproveitamento das séries cursadas anteriormente. Matrícula especial a partir dos 12 anos na EJA com autorização da Justiça e da Secretaria Estadual de Educação	Matricula Contínua com Organização Semestral /Modular para o Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Matrícula a partir dos 15 anos
Avaliação Externa	Avaliação Externa
ENEM - PPL ENCCEJA - PPL Exames Estaduais de EJA - Online	Exames Estaduais de EJA - Online

Fonte: Lima; Haracemiv (2023).

[16] A instituição passou a ser denominada Colégio Estadual São José dos Pinhais – Ensino Fundamental e Médio.

A APED do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais oferta o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio para todos os socioeducandos em situação de privação de liberdade (Quadro 15). A maioria dos adolescentes, por se encontrarem com defasagem idade-série, são matriculados na EJA dentro da unidade, sendo esta a modalidade que melhor atende as suas especificidades (PPP CENSE/SJP, 2021).

Dentro das unidades socioeducativas, a organização curricular da EJA é individual[17], por disciplina, destinada, excepcionalmente[18], para o público privado de liberdade. Isso quer dizer que, por mais que as aulas sejam desenvolvidas no coletivo com, no máximo, seis estudantes, o atendimento é individual, respeitando-se o tempo diferenciado de aprendizagem de cada um, bem como os seus limites e possibilidades (Paraná, 2006; 2017).

Este tipo de atendimento permite que cada estudante seja acompanhado de acordo com o seu nível de aprendizagem, respeitando-se inclusive, as séries já concluídas anteriormente. Quando o adolescente não possui idade suficiente para o ingresso na EJA, a matrícula é realizada com autorização especial das autoridades competentes (Paraná, 2023). O atendimento também é diferenciado para aqueles que já se encontravam matriculados em outras modalidades, onde é dado continuidade a este trabalho dentro das unidades (PPP CENSE/SJP, 2021).

Essa oferta ancora-se no Artigo 37 da LDBEN que assegura "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos [...]" (Brasil, 1996), respeitando os diferentes tempos de aprendizagem de cada pessoa.

Considerando que o tempo que o adolescente permanece privado de liberdade deve seguir o princípio da brevidade, o mesmo é reavaliado a cada seis meses, sendo que a sua privação de liberdade não poderá exceder três anos (Brasil, 1990), logo o adolescente poderá ter a sua sentença alterada para cumprimento em Meio Aberto (LA e/ou PSC) ou semiliberdade, dessa forma, o mesmo é encaminhado para continuar os seus estudos no CEEBJA de São José dos Pinhais, considerando que a maioria desses adolescentes possuem uma faixa etária condizente com a idade mínima para ingressar na EJA.

---

[17] O atendimento individual era uma das organizações curriculares ofertada na EJA até 2019, sendo alterada pelo Parecer CEE/BICAMERAL Nº 231/2019 aprovado em 07/11/2019 (Paraná, 2019).

[18] Extinto em 2020 em todas as escolas quando a EJA no Paraná passou a ser ofertada por blocos conforme CEE/BICAMERAL Nº 231/2019 (Paraná, 2019).

Conforme já discutido anteriormente, diferente da organização curricular ofertada dentro da unidade socioeducativa no CEEBJA SJP, a oferta a partir de 2020 passou a ser semestral e por blocos de disciplinas. Nesse sentido, por mais que o adolescente tenha o direito de ingressar a qualquer tempo na escola, independente da modalidade (Brasil, 2016), ao ingressar na EJA fora da unidade socioeducativa para dar continuidade nas disciplinas em curso, ele se depara com uma organização semestral e por blocos, completamente diferente da organização individual que tinha cursado dentro da unidade.

O próprio sistema de ensino ao restringir a oferta para uma única organização curricular pode colaborar para uma *inclusão-aparente-excludente* (Arroyo, 2011) do adolescente egresso, podendo inviabilizar mais uma vez a continuidade da sua trajetória escolar, por não ter propostas condizentes com as suas reais necessidades.

Uma das formas de "suprimento" dessa lacuna é realizada por meio de exames ofertados no Estado do Paraná. No CENSE SJP, são ofertados o ENCCEJA e os Exames Estaduais de EJA – on-line para conclusão do Ensino Fundamental I e II e o ENEM – PPL com vistas ao ingresso no Ensino Superior (PPP CENSE SJP, 2021). Fora do CENSE SJP, os exames também são disponibilizados para toda a comunidade escolar, ficando a responsabilidade da instituição a aplicação dos Exames Estaduais de EJA – *on-line* (PPP CEEBJA SJP, 2022).

A oferta da escolarização por meio de exames é oportunizada em diferentes tempos durante o ano, o que de certa forma, "favorece" o estudante para a realização do mesmo, julgando-se necessário a realização de estudos que possam refletir sobre a formação aligeirada da Educação Básica por meio de exames de grande parte da população. Para quê e para quem essa formação interessa?

Medeiros, Navarro e Vischi (2021) esclarecem que contrariando o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que delimita o papel dos exames, no Paraná, houve um aumento das ações que regulamentam, ampliam e disseminam a oferta dos exames enquanto instrumento de certificação, reduzindo a qualidade dos conteúdos contemplados na forma presencial, podendo comprometer a trajetória escolar e de vida dos adolescentes.

Libâneo (2012) observa que a prática de ofertar "menos" para os desprovidos economicamente é projetado e implementado ao longo dos anos, resultado de uma política neoliberal que reproduz e mantém as desigualdades sociais. De acordo com o autor, há um dualismo perverso na escola pública brasileira, caracterizada por uma

escola de conhecimentos para os ricos e outra de acolhimento social para os pobres, com políticas sociais alinhadas a interesses econômicos na contramão dos objetivos declarados nas legislações em voga.

A exemplo disso, tem-se no recorte do adolescente em situação de privação de liberdade, oportunidades de formação aligeiradas e adversas às suas reais necessidades, que pode não estar atendendo a dimensão social e educativa com vistas a construção de uma trajetória mais digna e humana.

4.2 SOCIOEDUCANDOS: DESENHANDO OS INTINERÁRIOS ESCOLARES A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Para Vieira Pinto (1986), o homem e a mulher são determinados por sua situação social, que por sua vez, também é influenciada por estes. Dessa forma, suas trajetórias são constituídas e/ou viabilizadas a partir das tramas tecidas na vida destes pelas suas experiências sociais.

As sociedades diferem de acordo com a época e lugar na qual elas são constituídas. Dentro de determinada sociedade, para cada faixa etária, há expectativas e normas que marcam ciclos e dividem a vida em diferentes trajetórias, como, por exemplo, a maternidade, a acadêmica, dentre outras (Oliveira *et al*., 2019).

Os percursos escolares consistem numa dessas trajetórias que dependendo dos eventos implicados nesta, pode se constituir numa trajetória de êxito, interrupções e/ou “insucessos”. A partir daqui, foram analisadas as trajetórias escolares dos participantes da pesquisa, iniciando pelos documentos individuais formalizados pelo sistema escolar e na unidade socioeducativa.

Em consonância com Dubar (1998), esse tipo de trajetória (escolar) é determinado por *posições objetivas,* considerando que prioriza as posições sucessivas presentes durante o percurso. Por mais que não se contemple neste momento os significados que os indivíduos atribuem ao próprio caminho, pois se dá ênfase ao oficializado, essa trajetória permite visualizar o processo escolar formalizado pelo Sistema de Ensino para posterior triangulação com as entrevistas.

4.2.1 Desvelando os “pontos cegos” do Sistema Socioeducativo pelo PIA

Pensado pelo CONANDA em 2006 (Brasil, 2006), buscando dar *ouvidos* aos socioeducandos, o PIA se tornou obrigatório pela Lei do SINASE (Brasil, 2012) em 2012 e é destinado a todos os adolescentes autores de ato(s) infracional(is), sendo um elemento central na sistematização e efetivação de um projeto de vida que precisa iniciar dentro da unidade socioeducativa e se estender quando este adolescente estiver em liberdade.

O PIA consiste num “[...] instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (Brasil, 2012, p. 15), devendo ser construído com a participação efetiva do mesmo, dos pais ou responsáveis e sob responsabilidade da equipe técnica do programa de medidas socioeducativas.

Vale destacar que a construção e o efetivo cumprimento do PIA converge com a pedagogia proposta por Costa (1991) que, nas suas obras, reforça que é somente por meio de uma sondagem criteriosa e sensível, é possível descobrir as aptidões dos socioeducandos, podendo corroborar para que os mesmos consigam vislumbrar um caminho para si mesmo e para os outros.

Em consonância, Teixeira (2014) acrescenta que o PIA:

> [...] se caracteriza por estabelecer, com o adolescente, metas relativas a diferentes áreas da vida durante o período de cumprimento da MSE e podem se desdobrar para além do período da medida. Para o atingimento das metas estabelecidas correspondem ações e procedimentos sequenciados, cuja execução será acompanhada pelo profissional de referência do adolescente no programa, que dará suporte e o auxiliará nesse processo educacional que implicará em muitos outros atores sociais (Teixeira, 2014, p. 102).

Compreende-se que o PIA tem o adolescente como ator principal. Este documento, quando construído na sua íntegra, possibilita conhecer o jovem enquanto sujeito concreto e as suas trajetórias de existência, evidenciando as suas reais necessidades, fragilidades e potencialidades.

Pode-se dizer que o PIA também consiste num tipo de contrato firmado entre o adolescente, seu pai/mãe ou responsável familiar e a equipe técnica de referência da unidade socioeducativa e, quando finalizado, precisa ser encaminhado para o poder judiciário para homologação, conforme prevê o Artigo 41 da Lei do SINASE (Teixeira, 2014).

No que se refere ao conteúdo do PIA, o Sistema de Informação SIPIA *WEB* SINASE[19], criado para adesão e utilização dos estados e municípios, contempla campos fundamentais para elaboração de um diagnóstico individualizado do adolescente enquanto sujeito histórico e social, bem como apresenta campos de metas declaradas pelos adolescentes, encaminhamentos e prazos para o seu cumprimento. O documento também solicita que sejam feitas avaliações e atualizações desse plano tendo em vista que o PIA precisa ser reavaliado quando necessário, a qualquer tempo (SDH, 2010). Considera-se que essa ferramenta é de fundamental importância dentro de um sistema informatizado, pois possibilita o acesso de dados relacionados ao adolescente para atender as suas demandas nas diferentes interfaces do sistema.

O PIA não pode ser uma ferramenta estanque, estática, que vai se juntar aos outros documentos burocráticos do sistema, ele é dinâmico porque:

> [...] orienta ações durante todo o tempo de permanência do socioeducando no cumprimento da medida socioeducativa. Desse modo, ele precisa ser sempre avaliado e atualizado, acompanhando as mudanças que ocorrem na vida do adolescente e de sua família, assim como na descoberta de novas potencialidades e oportunidades que permitam a mudança de objetivos[...] (Pereira; Gouveia, 2018, p.144).

Faz parte do processo anterior à elaboração do PIA, a realização de um Estudo de Caso Situacional com o intuito de buscar subsídios para a elaboração deste. Os Cadernos de Socioeducação do Paraná trazem um planejamento sistemático para realização desse Estudo de Caso, contemplando as metas, os prazos e os responsáveis pelo cumprimento dos encaminhamentos a serem contemplados no PIA (Paraná, 2018). De acordo com o Artigo 44 da Resolução n° 44/2016 – GS/SEJU, o Estudo de Caso deve ser obrigatoriamente realizado "[...] para construção, acompanhamento e avaliação do Plano Individual de Atendimento – PIA" (Paraná, 2016, n. p.).

Além da normativa legal que trata do PIA, o Estado do Paraná, a partir da Portaria n° 002/2021 – DEASE (Paraná, 2021), instituiu um modelo de estrutura mínima de Plano Individual de Atendimento (PIA) a ser vigorado pelas equipes das

[19] Manual disponível em: https://sipia.sinase.manualusuario.pdf . Esse sistema não é utilizado no Estado do Paraná.

unidades de atendimento do estado, remetendo na importância que precisa ser atribuída na elaboração do mesmo dentro da unidade socioeducativa.

Sendo o PIA uma ferramenta central para que a medida aplicada ao adolescente seja cumprida no chão da instituição na sua dimensão social e educativa, questiona-se: como esse instrumento está sendo gestado dentro das unidades paranaenses de modo a cumprir a sua função, conforme reza os documentos normativos? O documento contempla elementos pertinentes às trajetórias escolares e de vida dos adolescentes?

Nesse sentido, foi feita uma análise de onze PIAs dos adolescentes que participaram deste estudo. Os documentos foram disponibilizados pela pedagoga do CENSE/SJP responsável a partir do momento que foi feita a seleção dos adolescentes. Ressalta-se que o acesso a todos os documentos dos respectivos socioeducandos, incluindo os PIAs, só foi possível com a autorização do Poder Judiciário, da gestão da instituição e dos próprios adolescentes e seus responsáveis legais, mantendo-se no mais absoluto sigilo as informações presentes no documento, bem como a identidade dos socioeducandos.

Sublinha-se que os PIAs disponibilizados não se encontravam assinados e alguns apresentavam lacunas no seu preenchimento, por isso o que se apresenta nesta tese se restringe a uma análise específica dos documentos que foram disponibilizados para esta pesquisa. Considerando que os PIAs são documentos dinâmicos, podendo ser reavaliados quando necessário, pontua-se que essa análise se deu a partir do acesso e exploração dos documentos disponibilizados no momento da pesquisa de campo, ou seja, no mês de março/2023.

Consta na Lei do SINASE a obrigatoriedade de que o PIA contemple os elementos mínimos a seguir para todos os adolescentes autores de ato(s) infracional(is):

> Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:
> I - os resultados da avaliação interdisciplinar;
> II - os objetivos declarados pelo adolescente;
> III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
> IV - atividades de integração e apoio à família;
> V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e
> VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde (Brasil, 2012, p. 15).

Conforme o Artigo 54 do SINASE, o PIA precisa contemplar os resultados de uma *avaliação interdisciplinar* do adolescente, realizada pela equipe técnica de referência. Diferente do que rege na Lei do SINASE, o Estado do Paraná por meio de duas normativas – contempla essa questão de uma forma diferente**:** a Resolução n° 44/2016 – GS/SEJU no Artigo 45, que trata da elaboração do PIA, menciona *Avaliação Multidisciplinar* e a Portaria 002/2021 – DEASE, que trata de um modelo padrão do PIA, a avaliação interdisciplinar contemplada na Lei do SINASE, não é solicitada, mas sim, um "Relatório multidisciplinar". O Campo presente na Portaria n° 002/2021 – DEASE diz o seguinte: O Relatório Multidisciplinar deverá ser preenchido pelos profissionais - Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Enfermagem Profissional, Odontologia e Medicina. Quando não houver o profissional na unidade, deverá ser relatado a falta do profissional abaixo do título (Paraná, 2021).

Tal mudança remete a uma certa incongruência de informações, tendo em vista que há diferenças nos conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, bem como de avaliação e relatório, o que denota ruídos no que se refere a esses documentos, podendo comprometer a operacionalidade do trabalho envolvendo o PIA.

No que se refere à interdisciplinaridade, de uma forma breve, recorre-se a Almeida Filho (2005) que citando Vasconcelos (1997) pondera que a interdisciplinaridade, diferente de uma adição ou mistura, tem como elemento basilar uma temática em comum, em que diferentes campos trabalhando em conjunto podem gerar aprendizagens fecundas e mútuas.

Compreende-se que uma avaliação interdisciplinar demanda que toda a equipe de referência direcione o olhar para o adolescente a partir das suas especialidades, um olhar holístico, em que a partir do diálogo, da troca e análise de informações, seria possível tomar algumas decisões junto com o adolescente acerca do programa de atendimento mais apropriado. Do contrário, o acesso e o compartilhamento de informações podem ficar fragmentados frente aos encaminhamentos e ações de atendimento individualizados.

É mister destacar que embora o PIA seja um documento construído a partir da escuta do adolescente com vistas a realizar um diagnóstico multidimensional deste, o mesmo é escrito a partir do *lugar* de quem o escreve. Sendo assim, a escrita do PIA, pode ser mais abrangente envolvendo aspectos mais específicos em uma ou outra

dimensão, como também pode apresentar um caráter mais normativo (Oliveira *et al.*, 2019).

Nessa direção, alguns PIAs apresentam informações importantes acerca do adolescente, sinalizando uma escuta ativa, o que demonstra empatia e o cuidado nas informações recebida por este. Por outro lado, alguns planos contemplam fragmentos de textos repetidos, indicando uma certa indiferença com a individualidade do socioeducando, o que vai na contramão da ideia proposta na Lei do SINASE que sustenta o presente documento.

Ainda no que diz respeito a equipe técnica de referência, consta nos PIAs investigados, um espaço para as "*Intervenções e Encaminhamentos para Cumprimento do PIA*", destinado a todos os profissionais já mencionados no Relatório Multidisciplinar. Assim como no relatório, identificou-se diversas lacunas neste campo, informações incompletas, genéricas e repetitivas. Em nenhum PIA, foi identificado um cronograma de ações com metas definidas e tempo de cumprimento das mesmas.

Pondera-se que, apesar da relevância dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que tecem a vida desses meninos, por vezes, "[...] estes elementos são pouco enfatizados pela equipe técnica responsável pela construção do PIA, produzindo um efeito problemático de desconsiderar a trama social tecida na construção do ato infracional" (Oliveira *et al.*, 2019). Não considerar essas dimensões, significa não ter a oportunidade para compreender as condições que corroboraram para a prática do ato infracional, considerando que este, por sua vez, pode ser o resultado de um curso de vida com inúmeras desvantagens ao longo do tempo frente às condições inumanas de sobrevivência desses meninos.

Chama a atenção para os objetivos declarados pelos adolescentes. Alguns PIAs remetem a uma certa confusão daquilo que é objetivo e daquilo que não se caracteriza como tal. No PIA do adolescente *S4,* por exemplo, os objetivos se misturam com algumas necessidades de atenção à saúde, como um oftalmologista e um médico, uma ação que precisaria, no mínimo, constar no campo de atenção à saúde ou já ter sido resolvida pelo sistema. O PIA do adolescente *S8* apresenta objetivos a longo prazo que denotam uma certa dificuldade de definição de caminho que se pretende seguir, ora quer abrir uma loja virtual de vestuário, ora trabalhar como *motoboy*, ora abrir uma barbearia.

Quanto à *previsão de atividades de integração social e/ou capacitação profissional*, menciona-se o vínculo em curso de qualificação profissional, via *on-line*

no PIA de quatro adolescentes. Quanto ao esporte, apenas num PIA é mencionado a prática de capoeira e karatê, contudo sem período de início e/ou término, o que dificulta o entendimento de que o mesmo ainda acontece na unidade. Em todos os demais, não tem especificação da participação dos adolescentes em atividades de qualificação profissional e/ou integração social, sendo apresentado de forma geral.

Quanto às atividades de integração e apoio à família, bem como as formas de participação da família para o efetivo cumprimento do PIA, foi observado que quatro dos onze meninos residem em municípios distantes do CENSE SJP, variando de 30 km a 190 km. Como integrar a família na vida desse sujeito diante da distância que os separa, considerando ainda que, muitas vezes, os laços já se encontram fragilizados por inúmeras situações vivenciadas dentro do contexto familiar?

Ademais, especificamente os registros referentes às ações de integração e apoio à família apresentam pouca objetividade se restringindo, principalmente, a contatos por telefone e/ou vídeo-chamadas. No que se refere a *atividades de integração social*, estas por sua vez são mencionadas em sete documentos, contudo, os documentos não mencionam quais são essas atividades.

Em relação à atenção à saúde, a maioria dos socioeducandos recebem atendimento pelos profissionais de Psicologia (7), Terapia Ocupacional (9) e Odontologia (8). Consta nos documentos que a unidade não dispunha de profissionais de enfermaria e medicina, sendo que as necessidades para essas áreas deverão ser atendidas fora da unidade socioeducativa. Parte do texto que envolve os respectivos campos profissionais é repetitivo, outros, apresentam encaminhamentos vagos, sem objetividade.

Além dos itens mínimos contemplados pelo SINASE e que obrigatoriamente precisam constar no PIA para o adolescente em situação de privação total ou parcial de liberdade, a Lei diz o seguinte:

> Art. 55. Para o cumprimento das medidas de semiliberdade ou de internação, o plano individual conterá, ainda:
> I - a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida;
> II - a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar; e
> III - a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas (Brasil, 2012, p. 15).

Chama a atenção para o item que se refere à “[...] designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida [...]” (Brasil, 2012, p. 15) que se refere especificamente à medida de privação de liberdade e semiliberdade. Todos os PIAs analisados não contemplaram este item, o que pode comprometer ainda mais o desenvolvimento de um trabalho individualizado frente ao cumprimento da medida de cada adolescente. Tal situação pode ser o reflexo do que já foi constatado até o presente momento, quanto aos PIAs investigados, de um modo geral, não apontam clareza quanto aos objetivos, metas, estratégias e prazos presentes nos documentos.

Quanto ao item: “[...] a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas [...]”, disposto na Lei do SINASE (Brasil, 2012, p. 15), os PIAs analisados não apresentaram esse tópico. Entretanto, contemplaram um campo para o *Planejamento de atividades externas individuais e/ou coletivas*. Com relação a este item, em nove PIAs foi constatado um texto padrão, conforme apresentado na sequência:

> O programa de atividades externas do CENSE, prevê a participação do adolescente em saídas de cunho pedagógico, esportivo e de lazer, conforme oferta e disponibilidade da equipe, haja vista tratar-se de processo gradativo e com necessidade de monitoramento (caso seja necessário). Dentre estas atividades o adolescente também poderá participar de escolarização, inclusão em qualificação profissional e programas de atividades laborativas condizentes com a legislação trabalhista. Por fim, poderá também realizar visitas familiares (*sic*), após realização em estudo de caso, observada os critérios e aproveitamento na medida, bem como a fase na qual o adolescente se encontra no cumprimento da medida socioeducativa (S1; S2; S4; S6; S7; S8; S9; S10; S11, 2023).

Conforme observado, os documentos contemplam a participação em atividades internas e externas, contudo não há um planejamento nos PIAs dessas atividades específicas para cada socioeducando.

Dentre os nove PIAs já mencionados anteriormente, dois deles apresentam uma complementação no texto em questão:

> Portanto, solicitamos que seja autorizado ao adolescente realizar atividade externa. A atividade externa não é desfrutar de uma liberdade parcial, mas de uma situação eventual ou circunstância momentânea em que o adolescente é estimulado a reconquistar a liberdade de maneira saudável. Não pressupõe que dure um largo espaço de tempo, nem que signifique constância e continuidade. A atividade externa significa uma situação na qual o adolescente participa sob determinada circunstância, sob orientação e cabe salientar que estas devem se dar de forma gradual, avaliadas sistemática e

> tecnicamente, entretanto sem representar uma mera rotina de saídas, numa regularidade tal que descaracterize a natureza própria da medida de Internação (S1; S10, 2023).

Conforme a citação acima, o documento apresenta a possibilidade para o S1 e S10 realizarem atividades externas, o que denota que as mesmas foram validadas pela equipe de referência, contudo o documento não justifica essa ação, nem fornece mais informações referentes ao planejamento da respectiva atividade, o que torna subjetiva essa ação.

Por fim, quanto à "[...] definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar [...]" (Brasil, 2012, p. 15), todos os PIAs analisados, apresentaram o seguinte texto: "Atendimentos multidisciplinares específicos. Atividade educacional e pedagógica. Atividade religiosa coletiva. Atividades esportivas, culturais, e de lazer, conforme cronograma" (S1-S11, 2023). Assinala-se que nenhum PIA apresentou o cronograma mencionado no respectivo campo.

O PIA consiste num documento cujos registros devem ser individualizados, pois os mesmos partem de diagnósticos dos profissionais que atendem o socioeducando na Unidade. A partir desses registros nas suas diferentes dimensões, os referidos profissionais poderão traçar condições de proteção das situações adversas presentes no contexto social, do qual o mesmo vai retornar quando finalizar a medida socioeducativa.

Pode-se dizer que o PIA é uma ferramenta importante na vida dos socioeducandos, abrindo possibilidades viáveis para os mesmos, conforme cita os Cadernos do IASP (2006), de mudança do rumo das suas histórias, tendo em vista que os mesmos poderão apropriar-se da sua vida obtendo a chance de projetá-la distante das ações transgressoras da lei, uma oportunidade de tornar sonhos em passos concretos a partir da sua realidade imediata.

Ao analisar os onze PIAs dos meninos participantes dessa pesquisa, a todo momento, emergiram perguntas buscando respostas: Como e quando as ações demandadas nos PIAs serão efetivamente cumpridas? Os documentos em questão carecem de planejamento, de metas e ações definidas com previsão de temporalidade de início e término. Porém, foi observado que os registros são constituídos de textos padrões, fragmentados, sem especificidades no atendimento individualizado e sem objetividade nos encaminhamentos das ações socioeducativas.

Compreende-se que a colaboração da socioeducação com vistas à construção de projeto de vida que atenda ao socioeducando nas suas reais expectativas e necessidades por meio do PIA consiste num caminho possível. Contudo, pelas análises realizadas, o PIA apesar da sua importância dentro dos espaços socioeducativos diante da sua proposta inicial apregoada na legislação, no chão da unidade, pode consistir-se apenas em mais um documento burocrático, com atividades estanques. Nesse sentido, Moreira *et al.* (2015) pontuam que o PIA pode abrir a possibilidade para que o adolescente participe do seu processo de cumprimento da medida na realização de atividades que considera importante para o seu desenvolvimento pessoal e social, contudo tal ferramenta pode acabar sendo um instrumento de trabalho da equipe que impõe tarefas, oferecendo pouco espaço de fala para que os socioeducandos externem os seus anseios e expectativas.

Em consonância com o estudo de Kuhn e Uziel (2022), as necessidades do adolescente a partir do PIA são restringidas apenas a mediação para a apropriação dos documentos civis básicos, como carteira de identidade, CPF, dentre outros, consistindo em apenas instrumentos que isolados, pouco corroboram para o almejado projeto de vida.

Além dos documentos civis, acrescenta-se que a educação é a única dimensão que está presente nos PIAs como possibilidade concreta, pois ela ocorre dentro da unidade. Como consequência, a sua continuidade também é projetada nos PIAs de todos os adolescentes. Todavia, se outros direitos forem violados, se esse menino não for assistido em outros aspectos, dentro e fora do ambiente socioeducativo, a educação escolar não terá êxito, porque não dá para estudar sem vale transporte, não dá para estudar com fome, não dá para estudar sofrendo violência doméstica, não dá para estudar quando a família se encontra privada de habitação, saúde, alimentação, ou seja, das condições mínimas de sobrevivência. Não dá para estudar, quando não se tem a atuação de uma estrutura intersetorial de políticas que possa garantir-lhes os direitos fundamentais até então violados.

Tais demandas, quando não atendidas, podem impactar drasticamente nas trajetórias escolares e de vida dos socioeducandos, por vezes, inviabilizando a sua continuidade nos seus processos escolares. Nessa direção, tendo como base as informações do PIA e dos históricos escolares, na próxima subseção, pretende-se mapear os itinerários escolares dos adolescentes, participantes da pesquisa.

4.2.2 Históricos escolares dos arquivos digitais SERE/SEJA: As *Marcas do Sistema*

Com as devidas autorizações de todos os envolvidos e de posse da lista dos socioeducandos e do PIA, foi possível consultar nas plataformas digitais do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e do Sistema Estadual de Jovens e Adultos (SEJA), o histórico escolar de cada participante.

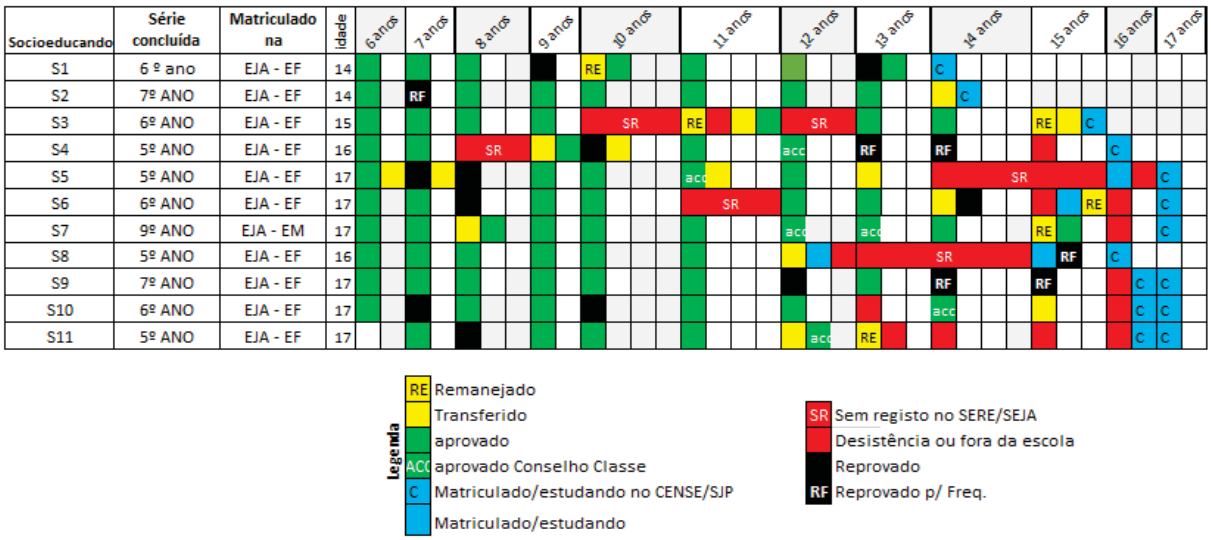
A consulta foi realizada dentro do CEEBJA/SJP, escola em que os socioeducandos foram matriculados a partir do ingresso na unidade socioeducativa. Foi utilizado para a busca, o nome completo do estudante, data de nascimento e, quando necessário frente aos homônimos, buscava-se pelo nome completo da mãe.

Os dados de cada adolescente foram sistematizados pela pesquisadora em arquivo no Programa *Excel,* formando um banco de dados escolares dos 11 participantes (Apêndice 3). Para realizar a obtenção de todas as informações, foi necessário acessar em torno de 5 telas para cada estudante, e quando o sistema não dispunha de todas as informações, buscava-se os documentos físicos na pasta individual do mesmo.

No SERE/SEJA, cada estudante é identificado com um Código Geral de Matrícula (CGM), onde são registrados se o mesmo foi *Aprovado, Aprovado por Conselho de Classe, Reprovado, Reprovado por Frequência, Matriculado, Remanejado, Transferido e Desistente*, não revelando as condições que o levou a chegar nesses resultados. Dessa forma, o dito 'Histórico Escolar' não revela a trajetória seriada do socioeducando, não permitindo o acompanhamento do itinerário vivenciado por ele, inviabilizando uma melhor compreensão se os seus direitos sociais e individuais foram garantidos no decorrer desse percurso.

A Figura 12 apresenta a sistematização dos dados contidos nos históricos escolares dos participantes da pesquisa, contemplando as informações presentes no respectivo documento. Buscando uma forma mais didática para a sistematização dos dados, optou-se pela ordem de idade, viabilizando a observação dos registros de cada estudante, simultaneamente.

FIGURA 12 – DADOS ESCOLARES DOS PARTICIPANTES - SERE/SEJA



Fonte: Lima; Haracemiv (2024).

Apesar da consciência do direito à Educação Básica universal ter avançado ao longo dos anos, a escola ainda não foi estruturada para a garantia desse direito, continuando como instituição de seleção e exclusão (Arroyo, 1992).

A classificação seriada por disciplina e impondo “disciplina”, a quantificação do conhecimento “adquirido” pelos estudantes por meio de avaliações internas e externas como credenciais para o avanço ou a estagnação no processo escolar, são alguns dos mecanismos que corroboram para essa exclusão, principalmente daqueles que não se “adaptam” às “normas” impostas pela estrutura escolar.

Em consonância com esse pensamento, Enguita (1989, p. 193) afirma que os “[...] diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar” [...] de uma forma maquiada, determinam os “incluídos” e os “excluídos” do processo escolar, conservando e reproduzindo a cultura dominante sobre a “dominada”.

Contudo, a escola, para além de um espaço de produção sistemática de conhecimento, consiste num espaço de relações sociais, abrindo possibilidades para o contraditório, para a mudança de consciências. Para Cury (1992), apesar de a escola ser estruturada para os interesses da classe dominante, sendo um espaço de disseminação de um saber mais abrangente, pode entrar em contradição com esses interesses, tornando-se um instrumento de transformação humana, o que a torna central para essas transformações, sejam elas individuais e/ou coletivas.

É acreditando nas possibilidades do contraditório, da transformação da Educação – sendo um dos espaços privilegiados, a escola - que essa pesquisa foi

desenvolvida, buscando por meio deste mapeamento, analisar os itinerários escolares dos sujeitos envolvidos, trazendo a lume as diferentes faces da escola revelada nos históricos escolares.

A Figura 12 revela um cenário de exclusão insensível e gradativa nos percursos escolares dos participantes dessa pesquisa. Desvela itinerários escolares marcados por ingressos e (re)ingressos, desde a infância, com afastamentos temporários, remanejamentos, transferências e reprovações. Dos onze socioeducandos que participaram da pesquisa, todos se encontravam com *defasagem* idade-série, ou seja, fora da idade determinada pela legislação vigente.

Conforme já mencionado no decorrer desta tese, a *defasagem* idade-série no Brasil consiste num problema caro, uma vez que atinge grande parte dos adolescentes das classes populares (IBGE, 2023), sendo ainda mais alarmante quando se trata do recorte de adolescentes em situação de privação de liberdade. A exemplo disso, uma pesquisa junto ao sistema socioeducativo do Estado do Paraná revelou que o número de adolescentes fora da escola anteriormente ao processo de cumprimento da medida socioeducativa é alarmante.

Dos 1.000 adolescentes averiguados no sistema digital socioeducativo do Paraná, 58,3% encontravam-se fora da escola e apenas 30,5% estavam matriculados e frequentando algum estabelecimento de ensino. Acrescenta-se ainda que, do total de adolescentes investigados, a maioria (65,54%) se encontrava no Ensino Fundamental II e apenas dois adolescentes cursavam o Ensino Médio (Silva; Ziliotto; Batista, 2018). Passados mais de 30 anos de vigência do ECA, ainda se observa um enorme descaso com esse público juvenil, especialmente com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas cujo percentual de *defasagem* idade-série supera os índices nacionais.

Retomando o mapeamento apresentado na Figura 12, foi identificado que cinco dos onze socioeducandos não apresentaram registros no sistema por um a dois anos, o que denota o afastamento da escola neste período, sendo que três destes, já sofreram exclusões do processo escolar na infância. Questiona-se o papel do Estado no trabalho junto às famílias dessas crianças-estudantes visando o retorno para a escola, considerando os impactos negativos implicados na vida desses frente à privação desse espaço de aprendizagens.

Ademais, sete dos onze meninos reprovaram ou desistiram do quinto para o sexto ano, período em que ambos mudam de escola para ingressar nas séries finais

do Ensino Fundamental, o que alerta para a necessidade de um maior investimento do poder público para este período em que ocorre a mudança de instituição, podendo impactar de diferentes formas na vida dos estudantes.

Chama a atenção que três das reprovações já se iniciam aos sete anos de idade, ou seja, entre o 1º e o 2º ano das primeiras séries do Ensino Fundamental, período este que, via de regra, os estudantes são submetidos a progressão continuada, o que denota que a situação ainda é mais gravosa, considerando que essas reprovações podem ter sido ocasionadas pela falta do estudante, fato que pode, segundo Borba (2012), diminuir as chances de conclusão do Ensino Médio.

Todos os meninos, sem exceção, têm históricos marcados por reprovações e desistências, ou seja, históricos de violações já fazem parte da vida desses sujeitos desde a tenra idade, o que também vai ao encontro dos escritos de Bourdieu (2015), quando contempla que a escola por mecanismos da reprovação, legitima a exclusão de grande parte das crianças de classes sociais desfavorecidas economicamente.

Também foi possível identificar que dez dos onze participantes da pesquisa, passaram por uma até quatro transferências e/ou remanejamentos nos seus curtos percursos escolares. A movimentação dentro da escola e entre escolas pode ter várias motivações, como transferências compulsórias por parte da escola, inadaptabilidade por parte dos estudantes, mudança de bairro e/ou cidade, dentre outras, que podem ser melhores explicadas a partir das suas vozes.

Constatou-se ainda que cinco estudantes tiveram em seus históricos, aprovações por Conselho de Classe[20], o que denota que os mesmos apresentaram dificuldades de aprendizagem e/ou por algum motivo, a quantificação atribuída a eles, não garantiu a nota “mínima” considerada para a aprovação. É questionável ser esta a única especificidade apresentada no histórico escolar, o que de certa forma, corrobora para o fortalecimento de *estigmas* atribuídos a esses estudantes durante todo o seu processo escolar, mesmo antes de ingressar na instituição, tendo em vista que esse consiste no documento indispensável para a realização da matrícula.

Por fim, conforme apresentado na Figura 12, dez adolescentes se encontravam evadidos no momento da apreensão pela prática do ato infracional. Apenas um adolescente encontrava-se na condição escolar de *aprovado* no período

[20] Site da SEED – Gestão Escolar: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo .

em questão. Sobre essa problemática, Lima e Haracemiv (2021, p.18) alertam para um círculo de desvantagens que acomete este público:

> A evasão escolar gera, por exemplo, a vulnerabilidade para cometimento de ato infracional. [...] Dependendo da gravidade do ato, eles/as são obrigados/as a frequentar a escola, como parte do cumprimento da medida. Contudo, a escola e os seus mecanismos de exclusão não dão conta, por sua vez, de garantir a permanência deles/as nesse espaço; assim, novamente, a evasão torna-se eminente. Uma continuidade de eventos que promovem outros acontecimentos, proporcionando um círculo vicioso de difícil solução.

Contudo, apesar das ações excludentes presentes na escola, que ocorrem de forma direta ou indireta, esse espaço se constitui como um lugar de proteção, uma vez que estudos demonstram que a maioria dos adolescentes que são apreendidos sob a prática de atos infracionais, encontram-se evadidos da escola (Gallo e Willians, 2008; Borba, 2012; Lima; Haracemiv, 2021; Silva; Ziliotto; Batista, 2018).

Depreende-se que os itinerários escolares dos meninos visibilizados nesta pesquisa, apresentam históricos de violações por parte do Estado desde a infância no que tange ao direito à Educação, remetendo a tensionamentos por parte da escola para manter esses adolescentes fora dela. No entanto, apesar das adversidades institucionais que insistem em “expulsá-los” para fora deste espaço, os meninos por motivações alheias e/ou próprias frente aos processos de idas e vindas identificados nesses itinerários, *resistem* e *insistem* em se manter dentro dela, mesmo que por pouco tempo.

Para atingir o objetivo geral dessa tese que consiste em analisar as trajetórias escolares dos adolescentes em situação de privação de liberdade, foi necessário conhecer as realidades vivenciadas dentro e fora dos espaços escolares, considerando que conforme cita Arroyo (2014), suas vivências são mais ricas, trazem sentimentos bons e, por vezes, ruins (Arroyo, 2014). Nesse sentido, o PIA e os históricos escolares não subsidiaram a pesquisa pois não revelaram detalhes, gestos, experiências da vida social e escolar que precisam ser valorizadas e reconhecidas. O próximo subcapítulo dessa tese, apresentado na sequência, enfatiza as trajetórias escolares a partir das vozes dos socioeducandos, jogando luzes nas suas experiências dentro e fora da escola.

4.3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES NAS VOZES DOS SOCIOEDUCANDOS: REVELANDO TRAMAS COMPLEXAS E PERCURSOS ESCOLARES

Quando se permite escutar as trajetórias humanas e escolares dos educandos em situação de privação de liberdade, outras imagens se revelam; conforme afirma Arroyo (2014), essas são as imagens reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistência. Inspiradas no autor, buscou-se a partir das vozes dos socioeducandos, analisar as suas trajetórias escolares buscando trazer a lume as tramas complexas presentes nas suas curtas trajetórias de vida.

O processo de escuta das vozes dos socioeducandos demandou uma logística que será explicitada na sequência tendo como base os estudos de Foucault (2014, 2021), que analisa as diferentes formas de disciplina e de controle dos *corpos humanos* dentro das instituições de disciplinamento, como as escolas, os quartéis, os hospitais psiquiátricos e as instituições de privação de liberdade; e Goffman (1961), que relata a rotina com minúcias no âmbito das *instituições totais*.

Após as devidas autorizações dos órgãos competentes, bem como da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR/PR no mês de fevereiro/2023, foi realizada a primeira visita no CENSE de São José dos Pinhais, com vistas a dar início aos trâmites para a realização das entrevistas.

Ao entrar na sala da pedagoga para a primeira reunião, a organização da acomodação dos meninos na unidade socioeducativa chamou a atenção da pesquisadora. Na parede da sala, estavam fixados sete quadros intitulados CASA 01, CASA 02, CASA 03, CASA 04, CASA 05, CASA 06, CASA 07, cada quadro tinha aproximadamente sete fotos dos meninos que estavam cumprindo medidas. Uma imagem que remete a ideia de “quadros vivos” de Foucault (2014, p. 145), que “[...] transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” De acordo com a organização apresentada, cada quadro correspondia a uma “casa” onde os meninos se encontravam alojados. Nas respectivas casas, na mesma linha de pensamento de Foucault (2014), cada adolescente ficava numa acomodação individual, padronizada e classificada por grupos, separada por meio de portas com grades, com possibilidade de comunicação verbal entre eles dentro da mesma casa, tendo em vista que são separados por um corredor.

Tendo a unidade de privação de liberdade características de uma *instituição total,* definida por Goffman (1961), os socioeducandos, ao ingressarem na unidade, passam por um processo de “admissão”, de modo que os mesmos sejam “enquadrados” e “[...] codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina” (Goffman, 1961, p. 26).

Nessa direção, além de outros trâmites específicos do ingresso, os adolescentes são organizados dentro das “casas” considerando os seguintes critérios: primeiramente, os adolescentes, ao chegarem na unidade, ficam em torno de sete dias na casa 01 para um processo de *adaptação*. Na sequência, eles são distribuídos para as outras casas, tendo como critérios: o nível de ensino e/ou disciplinas (EJA) cursadas, considerando que as atividades coletivas, entre os adolescentes, só ocorrem entre membros da própria *casa*. Outro critério também levado em consideração para a distribuição nas *casas,* consiste nas possíveis relações de inamistosidade fora do ambiente socioeducativo, ou seja, se houver desavenças entre adolescentes em outros espaços ou ambos pertencerem a grupos rivais, o agrupamento entre esses não é permitido.

Vale lembrar que ao definir o número de participantes apresentados no Quadro 2 (p. 101) desse estudo, pretendia-se trabalhar com 14 estudantes com faixa etária entre 12 e 17 anos, buscando contemplar todos os perfis etários, contudo a amostragem se deu em função da organização da própria unidade, ou seja, a seleção só foi possível tendo como ponto de partida, a escolha de adolescentes agrupados nas “casas”, ou seja, por alojamento.

Foram selecionadas quatro casas (02, 05, 06 e 07) envolvendo 12 adolescentes que foram convidados para uma conversa individualmente, com vistas a explicar sobre a possibilidade de participação na pesquisa. Foi apresentado aos adolescentes o tema, os objetivos e os procedimentos éticos da pesquisa, incluindo a leitura do TALE com as explicações necessárias sobre a mesma. Dos doze adolescentes que foram selecionados, apenas um não aceitou a participação, não assinando o documento, ficando a amostra organizada da seguinte forma: 11 adolescentes do sexo masculino, sendo 02 com 14 anos, 01 com 15 anos, 02 com 16 anos e 06 com 17 anos.

As entrevistas foram acordadas e agendadas previamente com a pedagoga da instituição, e, segundo a mesma, por uma *questão de segurança*, os

socioeducandos iam sendo avisados do horário da entrevista somente quando eram chamados pelos agentes de segurança.

O procedimento de rotina para a realização das entrevistas ocorreu da seguinte forma: Para entrar na *área de segurança* da unidade socioeducativa, primeiramente, a pesquisadora se apresentava para os Agentes de Segurança, que confirmavam o seu nome e horário no agendamento daquele dia. Essa prática se dava, segundo a unidade, para manutenção do *controle* da rotina da *área de segurança* da unidade, evitando, dessa forma, como dizia Foucault (2014, p. 140), "[...] o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa [...]" e mantendo o controle total do espaço socioeducativo e do tempo de todas as pessoas e ações.

Após conferir os nomes e horários determinados para as entrevistas, a pesquisadora era direcionada, por um dos agentes, para uma *sala de aula*, onde ficava aguardando a busca do socioeducando no alojamento. Em todos os momentos em que ocorreram as entrevistas, os socioeducandos se dirigiam até a sala de aula com as mãos para trás, sendo acompanhado por dois Agentes de Segurança. Goffman (1961) alerta que esse tipo de postura padrão remetem a condição de inferioridade a que é imposta o indivíduo, desvanecendo gradativamente a sua identidade.

A princípio, a rotina dentro da área de segurança, o controle dos *corpos*, do tempo e do espaço causou na pesquisadora certa angústia e uma mistura de medo e indignação que a atormentaram, uma *raiva justa,* como diria Freire (2011b), frente àquilo que se deflagara; as *salas de aula,* um ambiente hostil, repressor e humilhante que em nada remetia a um ambiente socioeducativo, mas como uma *cela de aula*, onde os meninos eram literalmente trancados junto com o professor para participarem das aulas, num espaço que apenas dispunha de uma TV, um quadro de giz, algumas carteiras e uma mesa para o professor.

Para Foucault (2014), os espaços dentro de uma instituição de disciplinamento também são determinados para cumprir o seu papel, precisam ser, ao mesmo tempo, arquiteturais, funcionais e hierárquicos, de modo a garantir a economia de tempo e de trabalho, mas preservando a obediência daqueles que ali estão na condição de privação de liberdade.

Durante todo o tempo da entrevista, a porta da sala de aula se mantinha trancada com um robusto cadeado pelos agentes que, após deixarem o menino dentro da sala, se afastavam do local. Terminada a entrevista, o socioeducando batia na

porta de aço que dava para o corredor das salas avisando o agente de segurança que a entrevista tinha se encerrado. Todas as salas de aula possuem monitoramento por câmeras.

Todas as entrevistas ocorreram no período contrário às atividades escolares, com uma variação de tempo entre 16 a 44 minutos, e foram gravadas com a anuência dos socioeducandos.

Já na primeira entrevista, observou-se o cuidado, respeito e uma aparente confiança dos meninos com relação à pesquisadora. Numa perspectiva tridimensional (Clandinin; Connelly, 2015), falar de si no presente e nas circunstâncias de privação de liberdade, fazer um movimento de introspecção de trajetórias de vida e da escola pode aflorar nos meninos, sentimentos e emoções, experiências ressignificadas frente à vida presente; para alguns, o sentimento de saudade da família deixada do lado de fora da unidade. Já em outros, emergiram palavras que remetiam a lembranças das vidas perdidas na rua, na família, na comunidade... da vida em sociedade interrompida. São lembranças, imagens..., reflexões que, de alguma forma, foram manifestadas pelo olhar triste, pelo sorriso, pela cabeça baixa, pelos suspiros, pela fala ora calma, ora agitada, trazendo à luz uma necessidade quase que desesperadora de um futuro diferente do presente.

Nas palavras de Clandinin e Connelly (2015), numa pesquisa de campo, os pesquisadores narrativos vivenciam uma experiência dual, ou seja, vivenciam a experiência da pesquisa e fazem parte dessa experiência. Sendo assim, na condição de professora de adolescentes e pesquisadora da socioeducação, essa experiência foi vivida com certa indignação frente às histórias de luta pela sobrevivência daqueles meninos.

A partir das vozes, foi possível conhecer parte das trajetórias, as quais serão apresentas a partir das narrativas. Para alguns adolescentes, a narrativa transcorreu mais tranquilamente, enquanto que para outros, o silêncio protagonizou em vários momentos, seja por conta das emoções frente a um resgate histórico das suas vidas, seja pelo vazio que caracterizava alguns percursos.

A análise das vozes dos socioeducandos foi realizada segundo a Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011) em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Em todas as etapas, foram respeitadas as regras da AC de Bardin (2011).

Na sequência, será descrito como foram desenvolvidas a análise das onze entrevistas individuais. Na *primeira etapa,* denominada *pré-análise,* foi realizada a transcrição das gravações das entrevistas. Em seguida, foi realizada uma primeira leitura *flutuante* do corpus documental para exploração do material coletado. Na sequência, foi necessária a realização de várias leituras mais acuradas do material, um processo moroso e exaustivo que possibilitou uma *edição* do material produzido nas gravações, sistematizando e organizando as vozes, de modo a possibilitar a compreensão das falas, bem como decidir como seria a apresentação do material a ser analisado.

Na *segunda etapa* descrita por Bardin (2011) como *exploração do material*, foi definida a codificação das narrativas. Foram eleitas duas categorias de análise, tendo como base as temáticas contempladas nas entrevistas que, por sua vez, estavam relacionadas ao objetivo da pesquisa. Feito isso, as falas foram classificadas por categorias semânticas e elementos lexicais mais recorrentes, sendo essas obtidas a partir das mensagens das entrevistas, das quais foram chamadas de *unidades de contexto* (Bardin, 2011). As unidades de contexto foram separadas de acordo com o sentido das frases, e por cores, de modo a viabilizar a emergência de mensagens *aparentes* e *não aparentes* (Bardin, 2011).

A partir da organização das *unidades de contexto,* foi possível extrair as *unidades de registro*, palavras (aparentes e/ou não aparentes) que emergiram das mensagens agrupadas. Essas, por sua vez, foram codificadas com a letra ‘S’, acompanhadas dos números de 1 a 11 (exemplo: S1; S2), representando os participantes da pesquisa.

Na *terceira etapa,* denominada *tratamento dos resultados e interpretações,* foi realizado o tratamento dos dados que foram selecionados para a análise. O material foi codificado e organizado em quadros que foram submetidos a uma leitura crítica com vistas à realização de inferências e interpretações, tendo como base a literatura de referência no assunto. Buscou-se para além do explícito, o conteúdo implícito nas falas dos adolescentes, conforme afirma Trivinos (1987), procurando desvendar o conteúdo *latente* que trazem as mensagens.

Conforme o proposto nessa pesquisa, visando buscar os dados que possibilitassem a “*Caracterizar as trajetórias escolares a partir das vozes dos socioeducandos do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais-PR*”, a pesquisa teve como suporte um Roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice 4).

A análise das entrevistas individuais considerou duas categorias, que constituíram: I) Trajetórias de Vida Familiar e Comunitária do Socioeducandos, II) Trajetórias Escolares dos Socioeducandos.

Na próxima seção, será apresentada a primeira análise, contemplando as narrativas dos socioeducandos que se referem às suas vidas familiares e comunitárias, com vistas a uma compreensão do seu *lugar* de fala, bem como compreender as implicações de acontecimentos familiares e comunitários, nas suas trajetórias escolares.

4.3.1 Trajetórias de Vida Familiar e Comunitária dos Socioeducandos

Na categoria Trajetórias de Vida familiar e Comunitária dos Socioeducandos, buscou-se trazer as narrativas, de forma constituir as Unidades de Contexto, que revelaram a vida familiar e comunitária dos participantes da pesquisa.

Foram consideradas, primeiramente, as **Trajetórias de Vida Familiar dos Socioeducandos**, constituindo a partir da leitura e análise das Unidades de Contexto, as Unidades de Registros, como: *Tempos e Espaços de Vida; Composições e Relações Familiares, Trabalho da Família e dos Socioeducandos* apresentados no Quadro 16.

QUADRO 16 – TRAJETÓRIAS DE VIDA FAMILIAR DOS SOCIOEDUCANDOS

UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
Nasci em **Piraí do Sul** [...].(S1). Eu nasci em **Curitiba** [...] morei em **Florianópolis** [...] **voltei** [...] **fui** pra lá de novo [...] **voltei** [...] (S2). Nasci em **Piraquara**. [...] morava em **Curitiba**, **Cajuru**. Saí da vila e vim morar em **São José** (S3). Eu nasci em **Colombo**. Morei em **Piraquara, Tamandaré.** E agora [...] em **Pinhais**. (S4). Eu nasci em **Bocaiúva** [...] vim morar com a minha **mãe** em **Curitiba** [...] primeira vez que eu casei com quinze anos, eu estava morando em **Santa Catarina** com a minha mulher [...] fui para **Bocaiúva** [...] (S5). Eu nasci no **Sítio Cercado.** [...] fui morar pra **praia** [...] depois voltei. (S6). Nasci em **São José de Pinhais**, vida inteira. (S7). Eu moro no **Capanema** (S8). Nasci em **Curitiba**, morei em **Pinhais**. Agora eu moro em **Piraquara** [...](S9). Nasci em **Piraí do Sul**. (S10). Moro em **Paranaguá**. [...] (S11).	Tempos e Espaços de Vida

• Moro com a minha **mãe** e meu **padrasto**. Tenho **uma irmã** e **um irmão**, mais **um irmão** por parte de pai (S1). • [...] **pais** são **separados**. [...] **filho único** por **parte de mãe** [...] os **outros filhos** são **todos do pai**. Tenho **seis irmãos**, mais **um morreu** [...] Tb com a **minha avó** [...] **Queria morar com a mãe**, mas **ela achou melhor eu voltar** [...] Eu vivo com a minha **madrasta.** [...] ruim é **ficar longe do meu pai**. [...] eu fui **me afastando dele**. Acho que é por **ciúmes** da minha **madrasta**. (S2). • [...] moro com a **minha mãe**, com **meu padrasto** e com **meu outro irmão**. [...] **morreu meu irmão** (S3). • [...] **tenho dez irmãos [...] quatro da minha mãe** moram comigo, e **o resto é do meu pai**. [...]. Eu tenho **uma filha** (S4). • Tenho **seis irmãs** e mais **um irmão**. [...] primeira vez que eu **casei com quinze anos**, [...] **eu separei** [...] ela **não queria mais ficar comigo**, **terminei com ela**, daí eu **conheci minha mulher** de **agora**. [...] minha mulher **engravidou**. Estou morando com o **pai** da minha **mulher** agora (S5). • Eu, minha **mãe**, meu **pai**, meu **irmão**, minha **tia**. [...] a minha **avó** também. **Sou muito apegado** com a **minha mãe**. **Nunca quis morar com meu pai**. [...] meu pai separou da minha mãe, mas **eles levaram amizade**. [...] **meus familiares nunca desistiram de mim**. [...] tem que dá muito **valor a família**. (S6). • **Da parte do pai** e **da mãe** tenho mais **dois irmãos**. Só por **parte do pai** tenho mais **oito**. **Mesmo** sendo **separado**, eles **ficam** direto **junto por causa de mim** e da minha irmã. Até vim na visita **eles vem junto**. (S7). • Moro com a minha **mãe**, minhas **irmã**, minhas **tia**, família inteira. **Meu pai morreu** [...] **Tenho um filho**. **Filho de um ano.** [...] **minha convivência** com a minha **mãe é de boa**. (S8). • Meu pai tinha falecido e minha mãe faleceu também, morreram de HIV. [...] fui morar com a minha **irmã**, com a mais velha e o **namorado dela**. [...] minha **filha** e **mulher** também. Ela não chegou a me **bater com a mão**, mas **batia com as palavras**. [...] **tacou fogo na casa**. [...] fui morar com o namorado dela. [...] **ele** que **vem nas minhas visitas** [...] com a mulher dele. Só **tenho contato** com a minha **irmã gêmea**, [...] com a **minha tia** [...] **casei** faz dois anos. (S9). • Moro com minha **mãe**, minha **irmã** e meu **padrasto**. **Não gosto** muito do meu **padrasto**. [...] com a **minha mãe** e minha **irmã, tudo bem**. (S10). • [...] por parte de pai, eu tenho **dois irmãos** e **duas irmãs**. E por parte de **mãe** [...] **um irmão** e **duas irmãs**. Mas **foi muito boa** a **minha vida**. Mas **daí eles se separaram**. Eu morei um tempo com a minha **mãe**, daí fui com o meu **pai** [...] (S11)	Composições e Relações Familiares

• Minha **mãe trabalha no frigorífico**. Meu **padrasto não trabalha fora**, ele **cuida mais dos bichos dele lá** [...] já **trabalhei**... **Doma de cavalo**, trabalhei de **boia-fria, catando batatinha, mandioca, feijão [...] vendendo droga** (S1). • [...] nunca trabalhei. A mãe **trabalha com telemarketing**. O meu **pai é autônomo**, é detetive. (S2) • [...] nunca trabalhei, mas **eu tô querendo começar a trabalhar**, quando sair daqui (S3). • **Trabalhei** uma vez **num lava-car;** [...] **com meu pai**, **ajudava a lixar a parede, porque ele é pintor**; [...] quando eu **saí daqui** eu **vou trabalhar com ele**. (S4). • **O pai cortava madeira**; [...] **eu também trabalhava.** Mas daí eu **conheci o dinheiro fácil** [...] **Quando eu roubava** [...] sempre tinha essa **estrutura bem de boa.** Agora minha **mãe está trabalhando de faxineira;** [...] Em **Santa Catarina mais, trabalhei no mercado, de servente** [...] **ganhava um salário mínimo.** [...] em **Bocaiúva, antes** de **envolver com os piás de lá**, **estava trabalhando** [...] Mas daí **matei um cara lá,** daí **larguei tudo**. Daí **fiquei um pouco mais afastado**, daí eu **comecei a roubar de novo** (S5). • [...] **sempre ajudei a família**; [...] quando eu estava **na vida louca**, [...] e na **vida normal**. Eu **trabalhei em lava-Car**. [...] **trabalhei em outro lava-car.** [...] **era o que tinha na hora.** [...] É puxado pra caramba. **Trabalhava de segunda a segunda, doze horas**. [...] No **primeiro trabalho não estudava**. **No outro tava estudando** [...] tinha que ir pra casa correndo [...] chegar, comer, tomar banho, rapidão, se arrumar e ir pra escola (S6). • **Trabalhei em Lava-car, auto elétrica, pintura** e ajudava meu pai na recapadora de pneu também [...] Minha **mãe** agora tá trabalhando de porteira num prédio e também **faz diárias**. (S7). • A **mãe cuida de um idoso**. [...] Quando saí daqui fiquei duas semanas **trampando servente**, pá. Mas não é pra mim essa vida não. Muito pesado [...] Daí desanimei. Daí já **voltei pro corre**. Comecei a **roubar já** (S8). • Trabalhei de **servente de pedreiro**. [...] de **roçar grama**. [...] **de marceneiro**. [...] Até que eu me perdi nessa vida. De **servente** [...] **Ganhava oitenta reais por dia**. [...] Aí depois eu comecei a **roçar grama**. Aí eu **não tinha dinheiro certo**, porque aí **eu trampava pra mim**. Às vezes eu **tirava cenhão, duzentos**. Depende de como tava o dia né. Aí **de marceneiro ganhava oitenta reais por dia**. **[...]** [...] (S9). • Antes de eu vim preso eu trabalhava**. Trabalhei na roça**, em **colheita**. **Plantar** [...] **arrancar** mato. **Era por dia**. [...] é que eu comecei a usar droga. Daí, **comecei a sustentar meu vício**, começava trabalhar. A **minha mãe trabalha em casa** e **num frigorífico** (S10). • [...] Trabalhei um tempo, de **Auxiliar de conferência com carteira assinada**. [...] na empresa do meu tio [...]. Fui pra vida errada, caí preso. **Meu pai é encarregado**. [...] (S11).	Trabalho da Família e dos Socioeducandos

Fonte: Lima; Haracemiv (2024).

Conforme apresentado no Quadro 16, três dos participantes dessa pesquisa nasceram em Curitiba, três na região metropolitana, e quatro nasceram em outros municípios. Um dos participantes não mencionou o local do seu nascimento. Nesse sentido, é importante observar que dois participantes residem a 208 km da capital (S1; S10), e um (S11) reside a 82 km da capital, o que inviabiliza um contato mais próximo com os seus familiares. Cabe salientar que de acordo com o ECA (Brasil, 1990), nos casos de privação de liberdade, o adolescente deve ficar numa unidade socioeducativa o mais próximo possível dos seus pais e/ou responsáveis, tendo em

vista a importância desse convívio para o seu desenvolvimento (Mendes; Câmara, 2019).

No período anterior a privação de liberdade, cinco adolescentes (S2; S3; S4; S5; S9) realizaram de duas a três mudanças de territórios (Santos, 1999). Acentua-se que será utilizado o conceito de território enquanto espaço de pertencimento, de relações sociais como a moradia e os seus arredores em consonância com Santos (1999), que define-o como “[...] o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (Santos, 1999, p. 8).

Uma das motivações para a mudança de territórios pode estar relacionada com a preocupação dos pais e/ou responsáveis em manter o adolescente o mais distante possível dos espaços de convivência com pessoas que possam corroborar para a prática de atos infracionais.

Nessa direção, Brondani e Arpini (2021) realizaram uma pesquisa contemplando mães de adolescentes em situação de privação de liberdade que revelou a preocupação das famílias com a necessidade de mudança de territórios como forma de prevenção do risco de reincidências em atos infracionais, além da preocupação com risco de morte dos seus filhos.

É válido sublinhar que as mudanças, apesar de representarem uma alternativa conveniente, estas podem impactar na vida desses sujeitos, implicando na dificuldade de adaptação e pertencimento em outros espaços sociais (Brondani; Arpini, 2021), considerando que, conforme versa Santos (1999), o território de moradia consiste num espaço de pertencimento colaborando na construção de identidades.

Além da questão do ato infracional ser um dos possíveis apontamentos para a mudança de territórios (S2; S5), outras questões também foram mencionadas: conflitos familiares (S2; S5; S9), comunitários (S3) e perdas trágicas (S9). De acordo com Elias (1993), numa sociedade de indivíduos, as pessoas, mesmo que de forma invisível, estão interligadas umas com as outras. Em consequência disso, os acontecimentos são interdependentes. Nesse viés, determinadas situações ocorreram na vida de alguns participantes que, por sua vez, geraram outros acontecimentos e assim sucessivamente, como uma espécie de “rede de tecido” (Elias, 1993). A exemplo disso, as falas do S5 e S9 (2023) revelam experiências sucessivas que engendraram mudança de territórios, conforme excerto abaixo:

> Eu nasci em Bocaiúva área rural [...] vim morar com a minha mãe em Curitiba [...] primeira vez que eu casei com quinze anos, eu estava morando em Santa Catarina com a minha mulher. [...] fiquei um ano com ela, eu separei, [...] caras iam me matar, estava muito envolvido no crime. [...] fugi, porque a polícia estava atrás de mim, fui para Bocaiúva, ela não queria mais ficar comigo, terminei com ela, daí eu conheci minha mulher de agora. [...] minha mulher engravidou, estou morando com o pai dela agora. (S5, 2023).
> [...] meus nove anos, morava com a minha mãe. Meu pai tinha falecido e minha mãe faleceu também, morreram de HIV. Aí eu fui morar com a minha irmã, com a mais velha e o namorado dela. [...] o namorado dela chegou um dia do trabalho e não gostou, reclamou tava cansada, que ela tava bêbada. [...] ela não gostou [...] tacou fogo na casa. [...] fui morar com o namorado dela. (S9, 2023).

Conforme relato dos adolescentes, as diferentes transições territoriais foram tramadas por questões de sobrevivência e possibilidades de mudanças de vida. Contudo, por mais que esses sujeitos busquem alternativas em outros espaços, a *rede de tecido* na qual encontram-se inseridos, pode corroborar para a continuidade de ações transgressoras da lei, pois enquanto "*estranhos*" (Bauman, 1998, p. 42-43), são excluídos de uma sociedade em que a única forma de defender as suas escolhas consiste numa:

> [...] moeda corrente na sociedade do consumidor, estão escassas em seu estoque ou lhes são inteiramente negadas, elas precisam recorrer aos únicos recursos que possuem em quantidade suficientemente grande para impressionar. [...] Reagem de maneira selvagem, furiosa, alucinada e aturdida, como se reage ao inutilizante poder do viscoso, que arrasta e desagrega.

Corroborando com o autor, o adolescente, diante das suas expectativas frustradas, acaba novamente recorrendo aos recursos que lhes estão disponíveis, como a prática de ações ilícitas, chegando à condição extrema da privação de liberdade, conforme experiência do adolescente S2 (2023), reincidente no cumprimento de medidas socioeducativas:

> Passei meu aniversário com a minha mãe, [...] lá em Florianópolis. Daí voltei. [...] comecei a me envolver com pessoas que cometem crimes [...] acabei cometendo o primeiro ato. Daí eu fui pra lá de novo, fiquei duas semanas, me desentendi com o meu padrasto. E voltei. [...] fiquei um tempo tranquilo e voltei a roubar de novo. [...] e vim pra cá. (S2, 2023).

Chama a atenção que nas transições de territórios permeados por acontecimentos traumáticos ou não, em nenhum momento foi mencionado a ação de um *Estado social* para a mudança de comportamento. Diante de perdas trágicas de

familiares e/ou amigos, ou mesmo do acometimento do ato infracional, tem-se a presença de um *Estado Penal* (Waquant, 2011), repressor e punitivo, conforme relata o adolescente S2 (2023): “Muitos piá morreram na rua né. O [...] morreu na rua [...] faz um mês, tiro da polícia. Tava dentro de um carro roubado” (S2, 2023).

O adolescente S3 (2023) também manifesta receio com relação a morte dos irmãos e amigos, motivação para sair do seu território, conforme relatado pelo mesmo: “[...] morava em Curitiba, Cajuru. [...] só que [...] morreu meu irmão e meus dois amigos [...] saí da vila e vim morar em São José [...]” (S3, 2023).

A vitimização juvenil consiste num problema nevrálgico no Brasil. De acordo com Cerqueira *et al.* (2023), a cada 20 minutos um jovem é assassinado no país. Segundo os autores, os jovens com idade entre 15 a 19 anos são os mais afetados por essa violência, considerando que um terço das mortes nessa faixa etária em 2021, foram provenientes de homicídios.

Em 2021, o estado do Paraná teve o maior número de homicídios da região sul de jovens com idade entre 15 a 19 anos. Foram 229 homicídios registrados, o correspondente a aproximadamente uma morte a cada 1,5 dia (Cerqueira *et al.*, 2021). De acordo com os autores, “A morte simbólica desses jovens veio muito antes da morte física”, pois muitos, antes mesmos de se envolverem com ações ilícitas, tiveram os seus direitos negligenciados e/ou negados, lhes restando poucas perspectivas de um futuro mais justo (Cerqueira *et al.*, 2021, p. 24).

Em se tratando das condições existenciais dos participantes da pesquisa, merece relevo assinalar as suas diferentes composições familiares. Pactua-se com o pensamento de que a família pode consistir num grupo de pessoas unidas por diferentes laços, por consanguinidade, aliança ou afinidade (Brasil, 2006). Nesse sentido, pontua-se que a ausência de um dos genitores, na sua maioria o pai, é uma característica predominante dentre os investigados, considerando que dos onze entrevistados, nove tem pais separados e moram com a mãe e os outros dois são órfãos de pai(s).

No entanto, há de se considerar que apesar da ausência do pai no cotidiano familiar, dois adolescentes citaram a presença do mesmo nas suas vidas, conforme a fala do adolescente S6 (2023): “[...] meu pai separou da minha mãe, mas eles levaram amizade. [...] meus familiares [...] nunca desistiram de mim. [...]” e S7 (2023), “Mesmo sendo separado, eles ficam direto junto por causa de mim e da minha irmã. Até vim na visita eles vem junto”.

Infere-se que essa não é a realidade para a maioria das famílias de adolescentes em situação de privação de liberdade e, em especial, dos adolescentes entrevistados. Nessa direção, Mendes e Câmara (2019) ao analisarem a composição familiar dos adolescentes em situação de privação de liberdade em três pesquisas, sendo nos anos de 1974 na FUNABEM, 2005 e 2016 no DEGASE, evidenciou-se a presença da mãe como predominante nas famílias dos investigados, sinalizando o papel central dessas mulheres na vida desses sujeitos.

A separação dos pais, por vezes, corrobora para a formação de diferentes e/ou numerosos arranjos familiares, como é o caso da maioria dos entrevistados. Famílias com esse tipo de composição é caracterizada por família *mosaico* (Valadares, 2010) resultado da junção de famílias do pai ou padrasto ou da mãe ou madrasta.

Pontua-se ainda que quatro dos onze adolescentes investigados vivem a experiência precoce da paternidade, desempenhando um papel que ainda não esteja preparado socialmente e psicologicamente, o que de certa forma, pode comprometer a sua vida em todas as dimensões e, consequentemente, a da criança (Levandowski *et al.*, 2002).

É fato inconteste que a família consiste num dos pilares dos socioeducandos, presente em todas as narrativas dos mesmos, ocupando destaque a figura da mãe. A fala do S6 traz sentimentos externados pela sua mãe, “[...] sou muito apegado com a minha mãe. Nunca quis morar com meu pai [...]” (S6, 2023).

Walsh (2016) alerta para a importância do contexto social e econômico para o fortalecimento ou a fragilidade das uniões familiares que estão cada vez mais presentes. De acordo com o autor, a pressão econômica impõe a necessidade de atender cada vez mais demandas, o que impacta no relacionamento das famílias, e que pode corroborar para uma fragmentação das mesmas frente a mobilidade geográfica, como é o caso da mãe do S2 que reside fora do estado, fato que de certa forma, na narrativa do adolescente, apresenta uma clara dificuldade de aceitar o distanciamento materno:

> Passei meu aniversário com a minha mãe, [...] lá em Florianópolis. Daí voltei. [...] comecei a me envolver com pessoas que cometem crimes [...] acabei cometendo o primeiro ato. Daí eu fui pra lá de novo, fiquei duas semanas, me desentendi com o meu padrasto. E voltei. [...] fiquei um tempo tranquilo e voltei a roubar de novo. [...] e vim pra cá. Queria morar com a mãe, mas ela achou melhor eu voltar [...]. Uma experiência ruim é ficar longe do meu pai.

> O tempo que eu saí da escola, foi o tempo também que eu fui me afastando dele. [...] Acho que é por ciúmes da minha madrasta (S2, 2023).

A fala do S2 revela um entrelaçamento de diversas situações em que foram ocorrendo os atos infracionais, dentre elas, destacam-se a negação do acolhimento da mãe na sua residência, o desentendimento com o padrasto, o convívio com a nova companheira do pai, mudanças essas que impactaram a sua trajetória de vida.

Para Oliveira *et al.* (2019) e Adorno, Bordini e Lima (1999), os conflitos entre pais e filhos, os sucessivos eventos de "desvantagens" no aspecto financeiro, e o enfraquecimento de laços familiares, conforme apontado acima, podem corroborar para o acometimento de atos infracionais.

Analisando o excerto da fala do S2, emerge uma sensação da necessidade de acolhimento e afeto dos seus genitores, ou seja, conforme cita Silva (2012), as privações desses adolescentes podem ir além do aspecto socioeconômico, são privações de vínculos familiares, de afeto. Desse modo, conforme situa a autora, abre-se a possibilidade de buscarem uma certa "visibilidade" enquanto "infrator" para a família, o Estado e a sociedade.

Em se tratando do aspecto socioeconômico, verificou-se a partir das análises realizadas, que o *trabalho* consiste num fator relevante e, por vezes, dependendo das suas condições, implicador na vida social, nas (não) possibilidades de lazer e consumo, bem como nas trajetórias escolares e familiares dos socioeducandos.

Em consonância, a pesquisa de Oliveira *et al.* (2019) traz a lume a situação da vulnerabilidade econômica dos socioeducandos que, por sua vez, impacta nas outras dimensões como a familiar e a escolar podendo culminar na prática de atos infracionais. Logo, aventa-se a partir do já discorrido nesse capítulo e em comum acordo com Adorno, Bordini e Lima (1999), que a prática de atos infracionais pelos adolescentes revela duas faces de uma mesma moeda: eles são vitimizadores e vítimas da violência.

A adolescência consiste numa etapa delicada frente às mudanças do corpo, de sentimentos, de referências sociais e relacionais, sendo um momento em que se vive intensas transformações que se carrega para ao longo da vida (Dayrell, 2003). Sendo assim, essa etapa para muitas famílias necessita de uma especial atenção, diante das mudanças visíveis e também emocionais e sociais experienciadas pelos adolescentes. Para as famílias *pobres*, a realidade da adolescência é diferente.

Quando se olha para as situações desveladas pelos participantes dessa pesquisa, há um salto da fase da infância para a vida adulta, considerando que a maioria dos adolescentes investigados, já vivem, desde a infância, experiências de adultos, como a entrada precoce no mercado de trabalho ou do desemprego, se submetendo a atividades extenuantes, excessivas e informais.

A maioria dos socioeducandos (S1; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11) já realizaram algum tipo de atividade laboral, seja para manter o próprio sustento, seja para ajudar a família. O trabalho informal, explorador, precário e pouco remunerado parece ser comum na vida desses sujeitos, conforme apresentado a seguir:

> Eu trabalhei em lava-Car. [...] trabalhei em outro lava-car. [...] era o que tinha na hora. [...] É puxado pra caramba. Trabalhava de segunda a segunda, doze horas (S6, 2023).
> Trabalhei em Lava-car, auto elétrica, pintura e ajudava meu pai na recapadora de pneu também. (S7, 2023).
> Trabalhei de servente de pedreiro. [...] de roçar grama. [...] de marceneiro. [...] De servente [...] Ganhava oitenta reais por dia. [...] Aí depois eu comecei a roçar grama. (S9, 2023).
> Trabalhei na roça, em colheita. Plantar [...] arrancar mato. Era por dia. (S10, 2023).

Contraditoriamente ao que acontece na prática, há de se considerar que o ECA (Brasil, 1990, p. 21) no seu Capítulo V, Artigo 60, afirma que “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.” E para os adolescentes maiores de 14 anos, consta na lei a seguridade dos direitos trabalhistas e previdenciários, além de ser vedado, dentre outros, o trabalho que seja prejudicial à formação e desenvolvimento físico, psíquico, moral e social do adolescente, o que implica no respeito aos seus horários e locais de frequência à escola.

Nesse sentido, o direito à profissionalização e a proteção no trabalho para esses adolescentes está sendo amplamente e, até mesmo, duplamente violado, tendo em vista que o S1 e S8 já realizavam atividades laborais informais antes dos 14 anos de idade: [...] já trabalhei... Doma de cavalo, trabalhei de boia-fria, catando batatinha, mandioca, feijão. (S1, 2023); [...] Quando saí daqui fiquei duas semanas trampando servente, pá. (S8, 2023).

Sendo esses trabalhos extenuantes e com pouca remuneração, alguns adolescentes (S1, S5 e S8) manifestam mudança de planos buscando outras alternativas mais “vantajosas” - atividades ilícitas - como forma de obterem os recursos

financeiros para o seu sustento e ajudar a sua família com mais “facilidade”, conforme salienta o S8, “[...] Mas não é pra mim essa vida não. Muito pesado [...] Daí desanimei. Daí já voltei pro corre. Comecei a roubar já” (S8, 2023).

É fato inconteste que por mais que as famílias vislumbrem uma vida digna, mais justa e humana para os seus filhos, o curso de desvantagens sofridas por elas podem corroborar para eles viverem experiências de exclusão e de violação de direitos, sem ter o direito a ter direito de escolha, como manifestado pelo S6 (2023) que trabalhou em dois lava-car “[...] trabalhei em outro lava-car. [...] era o que tinha na hora. [...] É puxado pra caramba [...]”, externando a não possibilidade de escolhas.

Ainda sobre o trabalho, foi verificado que assim como os filhos, a maioria das famílias, em especial a mãe como provedora do sustento das famílias, também exercem atividades laborais precárias, informais e pouco remuneradas, não conseguem atender às demandas dos filhos frente a uma sociedade permeada cada vez mais pelo consumo (Bauman, 1998) como forma de validar as relações sociais e serem encaixados no grupo de seus pares.

Foi identificado um *habitus* (Bourdieu, 2009) na vida dessas famílias, frente às dificuldades dos adolescentes em romperem com campos tramados dentro destas, como por exemplo, a situação econômica e laboral. Os relatos demonstram filhos ajudando os pais ou, até mesmo, dando continuidade a um trabalho braçal e informal, como explicita dois adolescentes da pesquisa: “[...] trabalhei [...] com meu pai, ajudava a lixar a parede, porque ele é pintor [...] quando eu saí daqui eu vou trabalhar com ele” (S4, 2023), e outro menciona que “[...] ajudava meu pai na recapadora de pneu também [...]” (S5, 2023). Conforme apresentado no Quadro 16, a mãe na sua maioria e/ou o pai (S1; S2; S4; S5; S7; S8; S10, 2023) também exercem atividades laborais precárias, por vezes, informais e com baixa remuneração, o que de certa forma inviabiliza uma maior dedicação e investimento nos seus filhos.

Em vista disso, as desvantagens econômicas frente ao exposto também impactam na vida comunitária dos adolescentes, nos seus espaços sociais que, por sua vez, também são transformados por eles (Lefebvre, 2006), conforme apresentado no Quadro 17 na sequência.

Para tratar das **Trajetórias de Vida Comunitária dos Socioeducandos** a partir das suas vozes, as quais constituíram as Unidades de Contexto, foi definida a Unidade de Registro: *Relações de Amizade e Lazer*, apresentada no Quadro 17.

QUADRO 17 - TRAJETÓRIA DE VIDA COMUNITÁRIA DOS SOCIOEDUCANDOS

Unidades de Contexto	Unidade de registro
• Na rua **ficava com os meus parceiros** (S1). Em **casa, só assistia TV**. (S1). • **Nas horas vagas**, Ah **festa** [...] Eu estava **vivendo coisas** boas que eu **não tinha vivido**. (S2) • Às vezes eu **ia pra casa da minha namorada**; [...] eu ia **ficava com a minha família dava uma volta no shopping**, dava uma **volta de carro** (S3) • [...] ficava **brincando com o meu irmão pequeno**. [...] **ficava mexendo no celular**, [...] ficava **assistindo TV** [...] **Nós ficava na rua.** [...] **ficava andando de bicicleta com meus amigos** [...] eu **ia na casa deles jogar videogame** (S4). • [...] **os caras tinham medo. Eu conheci um cara lá**, né, que **era o patrão**, daí **nós matava**, **roubava**, daí **com morador**, nós **era mais de boa** (S5). • Na infância **eu jogava bola**. **Andava de bicicleta**. Foi a melhor parte da vida. [...] tenho uns **dois, três amigos**, no máximo. [...] Sempre **piá bom**, **trabalhador que estuda**. (S6). • Eu **não tinha muito lazer**. Ou **quando não tava no trabalho**, eu **tava na escola**, **Quando eu não tava na escola**, eu **tava tentando dormir e descansar** (S7). • Tenho só **dois amigos**. **Eu estou sempre com eles**. **Até para roubar, é com eles**. **Só ia pra festa**. [...] quando eu tinha saído daqui, eu tinha comprado um carro. **Ficava andando de carro a noite inteira** (S8). • [...]**Não tenho amigos**. O lazer é **ficar com a minha família**. E**u saía com a minha filha e com a minha mulher**. Ou **ia na casa da mãe dela. la pra um bar**. **Lá pra umas piscinas** [...] (S9). • [...]No sábado eu **ia pra casa do meu tio**. [...] no domingo, eu voltava para casa. [...] **pra dormir e trabalhar** [...] nós **assistia filme Conhecia bastante gente**. [...] hoje em dia, eu **não quero ter mais os amigos que eu tinha.** [...] cheguei a ir preso. [...] comecei a usar droga (S10). • Em casa que eu **gosto é de mexer no celular** e **jogar videogame**. (S11). **Tinha bastante amigos**, quando **eu era pequeno** [...] (S11).	Relações de Amizades e Lazer

Fonte: Lima; Haracemiv (2024)

Nas palavras de Paulo Freire (2011b, 1979), o ser humano encontra-se em constante processo de inacabamento. Para o autor, o homem e a mulher, refletindo sobre si mesmos, buscam constantemente *serem mais*, sendo que essa busca precisa ser feita na comunicação, na relação com o mundo e com os outros, em todos os espaços e tempos. É nessa convivência humana que os indivíduos vão tecendo as suas vidas.

Contudo, os seres humanos na sua diversidade em todas as dimensões, tecem as suas vidas (ou são tecidos por elas) de forma diferente, pois variáveis, como a classe social, o gênero, a raça, dentre outras, vão interferir na sua produção como sujeito social, independente da vontade ou ações realizadas por cada um (Dayrell, 2003).

Essa construção do sujeito social pode ocorrer de várias maneiras, como é o caso dos adolescentes dessa pesquisa, os mesmos por sua vez, se constroem enquanto sujeitos em contextos de desumanização (Dayrell, 2003), privados do

usufruto de seus direitos fundamentais, sendo forjados a viverem precocemente a vida de adultos ou a se construírem com os poucos recursos que lhe dispõem para essa fase da vida.

Isso posto, pode-se se dizer que as *amizades* e *parcerias* manifestadas pelos participantes dessa pesquisa nos seus diferentes espaços sociais, corroboram para a construção desse sujeito enquanto ser social. Sobre isso, as narrativas verbalizadas apresentam diferentes formas de interações sociais dos socioeducandos com os seus pares, *amigos* e *parceiros*, que para Dayrell (2007), constituem-se como referência para buscarem formas de se afirmarem no mundo adulto.

As falas da maioria dos adolescentes expressam relações sociais semelhantes à da juventude das classes trabalhadoras brasileiras, com atividades simples, corriqueiras, comuns e específicas dos territórios onde eles vivem com as suas famílias, as suas manifestações não trazem a participação em espaços culturais, esportivos ou de lazer, o que diverge do que rege a lei, que assevera dentre de outros direitos, o direito a cultura, ao esporte e ao lazer.

De acordo com o ECA, os "[...] recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer [...] devem ser assegurados pelos municípios com apoio dos estados e da União". (Brasil, 1990, p. 21). Assinala-se que a Lei precisa ser cumprida, pois quando não há operacionalidade de ações por parte das instâncias federativas e/ou instituições responsáveis para a garantia do direito à cultura, esporte e lazer, pode-se comprometer outros direitos, inclusive o direito à vida.

Quando não se proporciona condições para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, incorre-se no comprometimento do curso das suas trajetórias de vida, reverberando de alguma forma para a própria sociedade. Nessa direção, Costa (1991, p. 13) afirma que as omissões e violações sofridas pelos adolescentes em situação de vulnerabilidade, por vezes, corroboram para o comprometimento do curso do seu desenvolvimento pessoal e social, manifestados "[...] nas mais diversas formas de condutas divergentes ou mesmo antagônicas à moralidade e à legalidade da sociedade que o marginalizou".

Dependendo da complexidade dos seus contextos, as configurações das suas relações sociais poderão ser saudáveis, ou em contrapartida, ser nocivas no desenvolvimento das suas identidades (Carrano; Dayrell, 2002), como é o caso expressado pelos adolescentes,

> [...] os caras tinham medo. Eu conheci um cara lá, né, que era o patrão, daí nós matava, roubava, daí com morador, nós era mais de boa (S5, 2023).
> Tenho só dois amigos. Eu estou sempre com eles. Até para roubar, é com eles. Só ia pra festa. [...] quando eu tinha saído daqui eu tinha comprado um carro. Ficava andando de carro a noite inteira (S8, 2023).
> [...] hoje em dia, eu não quero ter mais os amigos que eu tinha. [...] cheguei a ir preso. [...] comecei a usar droga (S10, 2023).

O círculo de amizades do adolescente S5 se configurava pela via da violência, causando medo e insegurança a comunidade, apesar de se perceber nas suas palavras certa "sensibilidade" com os moradores do bairro. No caso do S8, os amigos estabeleciam certa parceria no que se referia à prática de atos infracionais, com vistas a usufruir daquilo que o *dinheiro ilícito* lhe proporcionava. Para Malvasi (2012, p. 68), o "risco como estilo de vida, o poder e o prestígio social [...] criam imagens de valorização de jovens associados ao crime [...] proporcionando-lhes condições de destaque dentro do seu campo social, considerando que em ambos os casos (S5 e S8), embora que de forma diferente, havia certa afirmação de reconhecimento pelas relações de poder, seja no caso do S5 em que o *patrão* transmitia um determinado *poder* sobre a comunidade mesmo que pela intimidação, seja no caso do S8 em que se conseguia um certo *status* pelo bem usufruído de forma ilícita (S8).

Por outro lado, o S10 manifesta certo arrependimento diante da convivência com os seus amigos no passado, considerando que atribuiu a eles, a sua influência na prática de atos infracionais e no consumo de drogas. Nesse sentido, segundo pesquisa realizada por Adorno, Bordini e Lima (1999), uma das causas para o acometimento de atos infracionais está relacionada ao consumo de drogas. A exemplo disso, num outro momento, conforme exposto no Quadro 16, o adolescente S10, verbalizou a necessidade de vender drogas para *sustentar* o seu vício.

Sendo as relações sociais dinâmicas, em movimento, os *coletivos* de amizades e parcerias, o usufruto do tempo livre, dependendo das circunstâncias, podem sofrer mudanças importantes na vida do adolescente, como é o caso do S7 que, devido ao trabalho extenuante, afirma não ter tempo para atividades de lazer, relata ele, "[...] quando não tava no trabalho, eu tava na escola. Quando eu não tava na escola, eu tava tentando dormir e descansar" (S7, 2023). Nesse relato, foi constatado a dificuldade do adolescente em lidar com as demandas cotidianas frente ao trabalho excessivo e a escola.

De um modo diferente, o S9 (2023), diante da composição familiar composta por mulher e filha, admite ter tempo somente para a família. Costa (2006) alerta para

a importância de relações familiares e comunitárias na vida dos socioeducandos com vistas ao seu desenvolvimento social e pessoal como um dos caminhos centrais para o afastamento da prática de atos ilícitos.

Nesse viés, ainda no âmbito do desenvolvimento social e pessoal, está a Escola enquanto espaço permeado por relações sociais e educativas. Na próxima subseção, serão analisados os percursos escolares dos participantes desse estudo.

4.3.2 Trajetórias Escolares dos socioeducandos

Como já assinalado nessa tese, o primeiro princípio contemplado no ECA (Brasil, 1990) consiste na Educação como um direito social, público e subjetivo, devendo ser assegurada a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Contudo, como todo direito, este também precisa ser garantido na prática e isso implica na operacionalidade de políticas públicas que a efetive na realidade do chão da escola.

Há de se considerar que não se faz educação somente no espaço escolar, mas em todos os espaços e tempos, considerando o inacabamento do ser humano enquanto sujeito histórico e social. Entretanto, o ambiente escolar consiste num lugar privilegiado para a formação intelectual e humana dos indivíduos. Nesse sentido, o foco nessa subseção é direcionado para a Escola, como local por onde os socioeducandos transitaram desde a tenra idade até chegarem na unidade socioeducativa.

A educação é geradora do desenvolvimento e transformação da sociedade, com objetivo de colaborar para um mundo mais justo e igualitário. Destaca-se as obras de Paulo Freire que defende a transformação humana e da sociedade pela educação como prática da liberdade com vistas a conscientização dos sujeitos. Essa transformação só ocorre quando a realidade vivida for problematizada na escola, e os conhecimentos fluírem da prática social dos educandos, mediados pelo professor, tornando-se saberes de vida (Freire, 2016).

Sendo a escola um campo de relações sociais, um espaço de contradições onde pulsa a vida pessoal e social de inúmeros seres humanos que ali transitam, emerge questionamentos sobre o afastamento de adolescentes e jovens da escola. Vale relembrar que cerca de 18 % dos jovens de 14 a 29 anos, o que corresponde a quase 9,5 milhões de uma população de 52 milhões de pessoas, ainda não

completaram o Ensino Médio, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola (IBGE, 2023).

Acrescenta-se que o fator principal responsável pelo afastamento da escola consiste na necessidade de sobrevivência (IBGE, 2023), o que converge com as manifestações da maioria dos adolescentes dessa pesquisa que já trabalharam em algum momento das suas vidas, o que de certa forma, aumenta a vulnerabilidade dos mesmos frente a baixa escolaridade e diante de um mercado cada vez mais competitivo, culminando em vínculos trabalhistas precoces, informais, extenuantes e opressores. A quem atribui-se as responsabilidades? À família, ao Estado, à Sociedade, ao próprio adolescente? O que a Escola tem feito para atuar na frequência e permanência desses adolescentes no seu espaço escolar? São questionamentos que precisam embasar a formulação de Políticas Públicas quando se trata do direito à Educação.

Para tratar das **Trajetórias de vida escolar dos socioeducandos** a partir das suas vozes, as quais constituíram as Unidades de Contexto, foram definidas a Unidade de Registro como *Vida escolar e as relações familiares e comunitárias*, que contemplam as tramas complexas que fazem parte da vida dos adolescentes em situação de privação de liberdade, participantes dessa pesquisa, apresentadas no Quadro 18:

QUADRO 18 - TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS SOCIOEDUCANDOS

Unidades de Contexto	Unidades de registro
• [...] a **mãe** me **acompanhava de vez em quando** [...] eu **gaseava** ela me **batia**. [...] minha **madrinha** [...] **me ajudava**. Eu **deveria estar estudando**, mas **não queria** [...] **zoação com os amigos**. [...] só **na rua** [...] na **vida louca**. (S1). • **Comecei a traficar**. Tudo por **ganância**, **dinheiro**, **festa**. **Daí desandou**. [...]. Às vezes **fazia de conta** que **ia pra escola**, **não ia**. Às vezes **ficava o dia inteiro dormindo**. **Levantava** [...]. **Descia na biqueira, vendendo droga**. Ficava lá, **desperdiçando o tempo da vida**. [...] E **aqui dentro de novo**, **nesse lugar**...[...] (S2). • A **mãe me acompanhava sempre**. **Acordava cedo pra ir pra escola**. Toda vez que **ia na primeira aula**, **ela me levava até o portão**, **pra ver** se **eu não ia fugir**. [...](S3). • A minha **mãe**, meu **pai**, um dos meus **irmãos** e minha **cunhada me ajudavam** quando tinha **atividades** [...] **Eu já tinha me envolvido com o crime**. **Só ficava na rua vendendo droga**. Daí eu **parei de ir para a escola**. **Tinha parado** só esses tempos, **daí um piá me chamou para ir roubar, eu fui**. Daí **caí preso**. Eu **ia voltar a estudar agora**, ia **fazer o CEEBJA** [...] **minha mãe tava procurando vaga pra mim**. Daí [...] **fui preso.** Todos os professores **me enxergavam**.	Vida Escolar e as relações Familiares e Comunitárias

Falavam que eu era bandidinho, ficavam me tirando. Eu **não quis mais ir pra escola**. (S4). • [...] Tenho **lembrança de brigar**, eu **não fazia nada**, **gaseava aula pra fumar maconha** [...] **Saia, falava que ia pro colégio**, eu **ia roubar** [...] ia matar o piá lá, **me expulsaram**. [...] eu falei, já tô dando muito problema, **vou parar de vez**.[...] **era pra eu tá até foragido**. Eu **ia fugir [...] uma semana antes de eu descer pra praia**, que **tinha cantado minha sentença**, a **minha mulher descobriu que tava grávida**. Aí **eu falei**, **vou ficar de boa**. [...]. **Parei de sair com os amigos**. **Casei** [...] **meu sonho é ser pai**. Falei, **agora tem uma pessoa que depende de mim**. **Eu quero mudar**. (S5). • [...] A **mãe me levava para a escola** e eu **chegava lá**, **fazia um drama pra ir embora**. Ou **entrava na escola**, **fingia que estava com dor de cabeça, queria ir embora, não gostava.** [...] os **diretores** de uma **escola** que **tirava eu muito**, parece que **só porque eu era alto**, eu era o **mais enxergado da escola**. [...] **Antes da pandemia**, eu **estava trabalhando**. Depois de um tempo **eu saí do trabalho** e **entrei pra vida louca**, porque eu **estava ganhando muito pouco** [...] **tinha que se virar nos 30 e ir para a escola**. **Eu acho** que eu **estava querendo uma responsabilidade** [...] [...] Eu **desisti na escola** porque eu **achei que eu ia ser incapaz de terminar meus estudos** (S6). • **[...] os professores falavam** que eu era **muito arteiro**, que **os outros iam na minha onda**, [...] **pra não falar comigo**. Que eu podia, **levar os outros** pro **mau caminho**. E **na sala ninguém conversava comigo**. **Nem queria mais saber de estudar**. Minha **mãe ficou louca**. [...] **eu falava que ia pro colégio**... **ficava na biqueira vendendo drogas**. Até **um dia que ligaram lá para ela**. **Fazia** já umas **três semanas** que **eu não ia pro colégio**. E **ela achando que eu estava indo** [...]. E **ela até ficou brava** comigo [...] Mas **não tinha o que fazer**. Daí eu **continuei vendendo drogas**. [...] até **a primeira vez que eu caí preso**. [...] **fiquei nove meses e cinco dias lá**. **Daí eu saí**. [...] **Fiquei dois dias de boa**, **comecei a vender droga de volta**. [...] **já caí preso de volta**. [...] **Fiquei cinco meses e pouco**, [...] **eu estava na rua**, **fui roubar um carro ali, eu e meu primo**. [...] **caímos presos**. **Quase morremos** também. [...] E **aqui estamos hoje** (S8). • A **minha irmã me acompanhava na escola**. **Me ajudava, quando ela tinha tempo, trabalhava**. Mas **teve um momento que ela bebeu**. [...] **depois que ela começou, não parou mais**. [...].(S9). • Minha **mãe** me **ajudava fazer as continha**[...]. Eu **parei de estudar no sétimo ano**. [...] **comecei a usar droga**. [...] **eu já usava droga**, [...] comecei a **usar o crack** com o meu **primo**. [...] **não ia pra casa**, ficava mais **pra rua**, **vendendo droga**, ficava **com os amigo**. [...] **Minha mãe falava** [...] eu **não escutava**. Ah, **minha vida** antes **era ruim**, quando eu **comecei a usar droga**, **ninguém gostava de mim**. Me **dava conselho**, **não escutava**, **virava as costas**. [...] Eu **fui internado duas vezes**, [...] **comecei a estudar aqui dentro**, [...] **passei nas provas online** [...] já **vou pro Ensino Médio**. (S10) • **A minha família me acompanhava**, eu **mentia pra eles que ia pro colégio e não ia**. Uma época **eu mudei de escola**, [...] **porque a gente mudou pra outra casa**, [...] daí **eu tive que estudar mais perto**. [...] **Todo mundo me conhecia desde criança, minha família** [...] daí a **diretora era a amiga da minha mãe, então daí era sossegado**. (S11).	

Fonte: Lima; Haracemiv (2024)

A partir do Quadro 18, foi identificado a prevalência da figura da mãe no acompanhamento do adolescente, tanto levando-o para a escola (S1; S3; S6, 2023),

quanto nas tarefas de casa (S4; S9; S10, 2023). Contudo, as múltiplas tarefas desempenhadas por elas, dificultava o acompanhamento das atividades escolares dos filhos, culminando num convívio estressante e extenuante dentro de casa, corroborando para conflitos familiares, como no caso relatado pelo S1 (2023): “a mãe me acompanhava de vez em quando eu gaseava, ela me batia”. O mesmo socioeducando relata que também “a madrinha ajudava no acompanhamento das tarefas”, o que de certa forma, esse tipo de cuidado, reforça vínculos de terceiros, consolidando elos importantes para ajudar as famílias desfavorecidas economicamente (Sarti, 2005).

Nunes, Andrade e Moraes (2013) destacam em seus estudos que dependendo da qualidade dos laços familiares, estes podem constituir-se como fator de risco para o socioeducando quando há pessoas promotoras de comportamentos antissociais. Nessa mesma linha, Nardi e Dell'Aglio (2012) ponderam que a falta de monitoramento parental pode tornar-se como um importante fator de risco para o envolvimento com pessoas infratoras, ações antissociais e o uso de substâncias ilícitas.

Considera-se que são muitas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres das classes trabalhadoras que exercem dupla jornada de trabalho, ou seja, precisam dar conta das atividades domésticas, além de assumir, por vezes, sozinhas, a responsabilidade pela educação dos filhos (Godoi, 2017). Acrescenta o autor que geralmente essas mulheres recebem salários mais baixos que o dos homens, mesmo desempenhando a mesma função que os mesmos. Nesse sentido, a falta de políticas públicas para atender essa demanda feminina pode impactar nas suas vidas e nas dos seus filhos.

Em se tratando da violência em contextos familiares e comunitários, Athayde, Bill e Soares (2005) ao realizarem uma entrevista com jovens nas *favelas* cariocas, revelam os desafios presentes na vida das famílias com filhos envolvidos com o tráfico. As suas narrativas convergem com os relatos apresentados no Quadro 18, trazendo um certo desespero dos pais frente aos atos infracionais e/ou consumo de drogas pelos filhos geralmente associados à saída da escola, uma espécie de *labirinto* onde os seus percursos intrincados restringem as possibilidades de saída de um contexto permeado por ações transgressoras à lei, conforme relato do adolescente S8 (2023), afirmando que:

> Nem queria mais saber de estudar. Minha mãe ficou louca. [...] eu falava que ia pro colégio... ficava na biqueira vendendo drogas. Até um dia que ligaram lá para ela. Fazia já umas três semanas que eu não ia pro colégio. E ela achando que eu estava indo [...]. E ela até ficou brava comigo [...] Mas não tinha o que fazer.

Diante desse relato cabe alguns questionamentos: Quais os encaminhamentos da escola frente à situação relatada? O Conselho Tutelar foi acionado? Que medidas foram tomadas pelo Conselho? Nesse relato, é possível verificar a ausência da ação da escola no sentido de reunir esforços para que o estudante retornasse para a escola, considerando que já fazia três semanas da ausência do adolescente na mesma.

O Artigo 56 do ECA (Brasil, 1990) estabelece que, diante da reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, a equipe gestora da instituição de ensino precisa reunir esforços por meio de ações para o retorno do adolescente. Esgotando-se as possibilidades de ações da escola, o Conselho Tutelar precisa ser acionado para que medidas cabíveis direcionadas à família sejam devidamente aplicadas. Pelo percurso manifestado na narrativa do adolescente, aventa-se que os dispositivos do Estado podem não ter sido acionados.

Compreende-se certa a *inércia* da Escola frente aos adolescentes *outsiders* (Elias, 2000), já *marcados* como *infratores* ou *desordeiros* comprometendo a “ordem” da estrutura escolar, tendo em vista o histórico dos adolescentes, conforme outros relatos:

> Todos os professores me enxergavam. Falavam que eu era bandidinho, ficavam me tirando. Eu não quis mais ir pra escola (S4, 2023).
> Tenho lembrança de brigar, eu não fazia nada. [...] ia matar o piá lá, me expulsaram. [...] eu falei, já tô dando muito problema, vou parar de vez (S5, 2023).
> [...] os diretores de uma escola que tirava eu muito, parece que só porque eu era alto, eu era o mais enxergado da escola. [...] (S6; 2023).
> [...]os professores falavam que eu era muito arteiro, que os outros iam na minha onda, [...] pra não falar comigo. Que eu podia, levar os outros pro mau caminho. E na sala ninguém conversava comigo. [...] A Escola E.A. era da hora, só que eu tumultuava muito [...] Daí eu fui expulso. [...]Só tumultuava. Na outra escola, bagunça também. Eu fiquei pouco tempo, no Colégio [...]. Eu tumultuei demais lá. Fui expulso também. A professora lá ficou me tirando na sala. [...] eu xinguei a professora. Daí me deram aviso. Daí teve outro professor [...] fui querer discutir com o professor. [...] joguei a cadeira no professor, mas não pegou, pegou no quadro. Daí já me expulsaram. Mandaram lá pro CAIC [...] era muito longe de casa. Falei ...vou estudar nada. [...] eu briguei lá também. Daí já era [...] eu já tinha começado a traficar [...] (S8, 2023).

A própria violência produzida pela estigmatização pode levar a comportamentos violentos e, por vezes, contrários às normativas escolares. De acordo com Elias (2000, p. 30), sabendo que "[...] sendo barulhentos, destrutivos e insultuosos, eles conseguiam incomodar aqueles por quem eram rejeitados e tratados como párias funcionava como um incentivo adicional... para o mau comportamento". Logo, diante da condição do *estigma* velado por seus pares, professores e diretores, os adolescentes percebem que não são bem-vindos ao ambiente escolar, o que pode causar em revolta e aversão à escola.

A dificuldade de ação da escola frente à ausência do adolescente também pode estar relacionada com a falta de articulação da rede de forma sistemática e imediata, causando morosidade no atendimento às demandas com vistas a tomada de providências cabíveis necessárias para subsidiar ações voltadas para o retorno do adolescente para a escola. Essa situação remete a uma compreensão de que os dispositivos de proteção somente são acionados mediante a apreensão do adolescente frente ao cometimento do ato infracional. Nesse sentido, o direito à Educação (escolar), mesmo que por um tempo determinado passa a ser usufruído efetivamente somente dentro da unidade socioeducativa.

Em se tratando de atos infracionais, os meninos na sua maioria, praticaram atos contra o patrimônio ou relacionados a situações que poderiam causar danos a pessoas e/ou coletivos de pessoas, como o tráfico de drogas e/ou roubo (Brasil, 2019). Em convergência, os relatos dos adolescentes também trazem práticas de atos infracionais semelhantes as que já foram mencionadas:

> Comecei a traficar. Tudo por ganância, dinheiro, festa. Daí desandou. Às vezes fazia de conta que ia pra escola, não ia. Às vezes ficava o dia inteiro dormindo. Levantava. Descia na biqueira, vendendo droga. Ficava lá, desperdiçando o tempo da vida. E aqui dentro de novo, nesse lugar (S2, 2023).
>
> Eu já tinha me envolvido com o crime. Só ficava na rua vendendo droga. Daí eu parei de ir para a escola. Tinha parado só esses tempos, daí um piá me chamou para ir roubar, eu fui. Daí caí preso (S4, 2023)
>
> [...] gaseava aula pra fumar maconha. Saia, falava que ia pro colégio, eu ia roubar (S5, 2023)
>
> [...] eu falava que ia pro colégio... ficava na biqueira vendendo drogas. [...] fui roubar um carro ali, eu e meu primo. [...] caímos presos. Quase morremos também (S8, 2023)
>
> [...] eu já usava droga, [...] comecei a usar o crack com o meu primo. [...] aí o crack, eu não ia pra casa, ficava mais pra rua, vendendo droga (S10, 2023).

A atividade do tráfico e do roubo muitas vezes está relacionada a promessa de ganhos financeiros imediatos e a sensação de pertencimento aos grupos que podem lhes oferecer um certo reconhecimento e *status* (Costa, 2006).

Depreende-se que a falta de perspectivas financeiras aliada a uma fragilidade do Sistema de Garantia de Direitos pode corroborar para que os adolescentes (re) iniciem uma trajetória infracional com vistas a obterem recursos para satisfazer as suas necessidades e/ou da sua família, além de um certo *reconhecimento* frente a aquisição de bens e/ou serviços, diante do *aliciamento* cada vez maior da Sociedade de Consumo (Costa, 2006).

No aspecto do consumo, é válido sublinhar que a sedução do mercado tem facetas sedutoras que escondem um abismo entre dois tipos de possíveis consumidores: aqueles que seduzidos pela *mensagem*, tem condições de adquirir bens e serviços do que lhe é apresentado, com vistas a vislumbrar um passaporte que reflete "[...] a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e à fama" (Bauman,1998, p. 55), e aqueles que apesar de seduzidos se veem impossibilitados de agir como espera o mercado, contudo, "também aprendem que possuir e consumir determinados objetos, e adotar certos estilos de vida, é a condição necessária para a felicidade, talvez até para a dignidade humana" (*ibid*., p. 56).

Essa dinâmica do mercado é apresentada por Bauman (1998, p. 56) como uma espécie de um jogo, onde a

> [...] linha que separa o lícito do ilícito não parece a mesma, contudo, do lado dos jogadores; e, particularmente, do lado dos pretensos jogadores aspirantes e, mais particularmente, do lado dos jogadores aspirantes incapacitados, que não têm acesso à moeda legal. Estes devem lançar mão dos recursos que de fato possuem, quer reconhecidos como legais ou declarados ilegais - ou optar por sair totalmente do jogo. A força sedutora do mercado, porém, tornou este último movimento quase impossível de se pretender.

Trazendo essa organização de pensamento para o assunto em tela, considera-se que uma vez que o adolescente em situação de privação de liberdade não se encontra *à margem de*, *mas dentro de* uma sociedade capitalista desumanizadora e mercadológica, ele lida constantemente com as artimanhas do mercado, em todos os cantos e, principalmente no mundo digital, onde o reconhecimento social e pessoal é medido pelo usufruto de bens materiais e de serviços. Isso posto, diante da necessidade do consumo, busca-se por meios ilícitos,

a alternativa para *entrar no jogo*, mesmo que isso possa lhe custar a liberdade ou até mesmo a própria vida.

Inclina-se em dizer que o consumo de drogas relatado pelo S5 e S10 (2023) também faz parte de um mercado de sedução, uma forma também de *entrar no jogo*, considerando que pode trazer representações de *status social* e de credencial para a inserção em determinados grupos sociais (Bauman,1998). Pode ser utilizada também como uma *válvula de escape* para lidar com algumas situações, como por exemplo, a baixa autoestima, conforme relato do S10 (2023): “Ah, minha vida antes era ruim, porque quando eu comecei a usar droga, ninguém gostava de mim”.

O problema econômico dos coletivos juvenis populares é um assunto caro frente a uma sociedade capitalista, que prioriza a acumulação do capital mesmo que essa dinâmica implique na destruição do outro. A despeito disso, perante a necessidade econômica e diante da pouca escolarização, o adolescente se submete a trabalhos informais, exploradores e extenuantes, conforme a manifestação do S6 (2023): “Antes da pandemia, eu estava trabalhando. Depois de um tempo eu saí do trabalho e entrei pra vida louca, porque eu estava ganhando muito pouco... tinha que se virar nos 30 e ir para a escola”.

Sobre esse aspecto, Costa (2006) coloca que o itinerário do jovem que possui pouca escolarização e sem nenhuma qualificação específica, consiste numa via perigosa para atividades infracionais frente às condições laborais a que são expostos. O recorte da fala do S8 (2023) retrata a reincidência de atos infracionais, mesmo diante da recorrência da privação de liberdade:

> Daí eu continuei vendendo drogas até a primeira vez que eu caí preso vendendo droga, fiquei nove meses e cinco dias lá. Daí eu saí. Fiquei dois dias de boa, comecei a vender droga de volta, já caí preso de volta. Daí eu vim para cá. Fiquei cinco meses e pouco. Deu quarenta e cinco dias que eu estava na rua, fui roubar um carro ali, eu e meu primo, caímos presos. Quase morremos também. E aqui estamos hoje.

Conforme cita Bauman (1998), a força sedutora do mercado inviabiliza a *saída do jogo*, considerando que a vulnerabilidade continua quando o adolescente se encontra em *liberdade* em face da fragilidade do sistema socioeducativo no acompanhamento desse sujeito. Conforme já discutido na análise dos Planos de Atendimento Socioeducativo, as ações voltadas para o adolescente egresso são

ínfimas, frágeis (Brasil, 2020), implicando novamente na recorrência da violação de direitos, reverberando num ciclo de exclusões e violações.

As ações de proteção devem ser pensadas e mediadas na sua totalidade, as fraturas no acompanhamento do egresso no que se refere à garantia dos direitos fundamentais, destacando-se a Educação, a qualificação profissional, o acompanhamento das famílias, dentre outras, poderão contribuir para que o trabalho socioeducativo se torne pontual, *estanque*, uma espécie de *engodo*, diante da dura realidade de ordem social, econômica, familiar, comunitária com que se depara o menino ao conquistar novamente a sua liberdade.

Chama atenção para o relato de um adolescente que, por diversas vezes durante a entrevista, contemplou nas suas narrativas, a prática de homicídios. Num dado momento da sua vida, já afastado da escola e ainda imerso no mundo do crime, verbalizou o que Oliveira *et al.* (2019) chama de *ponto de virada* na sua vida, afirmando que:

> [...] era pra eu tá até foragido. Eu ia fugir, uma semana antes de eu descer pra praia, que tinha cantado minha sentença, a minha mulher descobriu que tava grávida. Aí eu falei, vou ficar de boa. Parei de sair com os amigos. Casei, meu sonho é ser pai. Falei, agora tem uma pessoa que depende de mim, eu quero mudar (S5, 2023).

Os chamados *pontos de virada* na vida dos adolescentes podem ocorrer de duas maneiras opostas: em situações problemáticas, quando laços sociais são frágeis ou são rompidos, inclinando-se para a práticas de atos infracionais, como também os acontecimentos como conseguir um emprego, servir o exército ou casar-se, que podem ser vislumbrados como oportunidades para reorganizarem as suas vidas, corroborando para mudanças de percursos (Oliveira *et al.*, 2019). Para os autores, isso refuta a ideia de que o comportamento infracional esteja necessariamente ligado a características imutáveis da personalidade individual, mas a um processo cumulativo de desvantagens, bem como os laços estabelecidos no curso de vida que levam o sujeito progressivamente para processos excludentes de oportunidades.

As narrativas dos onze adolescentes remetem para uma associação do afastamento da escola com a prática de atos infracionais. Sendo assim, em convergência com Borba (2012), pode-se afirmar a centralidade da escola nas trajetórias dos socioeducandos, considerando que a simples presença nesse espaço pode corroborar para o afastamento da via infracional.

Contudo, ao perscrutar os relatos dos adolescentes, foi identificado uma certa repulsa em relação à Escola, considerando que de acordo com as narrativas dos socioeducandos, ansiavam por ficar distante dela:

> Eu deveria estar estudando, mas não queria (S1, 2023).
> Às vezes fazia de conta que ia pra escola, não ia (S2, 2023).
> Toda vez que ia na primeira aula, ela me levava até o portão, pra ver se eu não ia fugir (S3, 2023).
> Eu não quis mais ir pra escola (S4, 2023).
> [...] gaseava aula pra fumar maconha. Saia, falava que ia pro colégio, eu ia roubar (S5, 2023).
> [...] chegava lá, fazia um drama pra ir embora. Ou entrava na escola, fingia que estava com dor de cabeça, queria ir embora (S6, 2023).
> Nem queria mais saber de estudar (S8, 2023).
> [...] eu parei de estudar no sétimo ano, comecei a usar droga (S10, 2023).
> [...] eu mentia pra eles que ia pro colégio e não ia (S11, 2023).

A animosidade em relação à escola remete a alguns questionamentos: Que Escola é essa que causa repulsa a esses adolescentes? Qual é o papel da Escola na formação desses sujeitos? Como a instituição escolar está preparada para acolher esses sujeitos frente às suas expectativas e especificidades?

Dando continuidade à análise, busca-se a partir do Quadro 19, refletir sobre esses questionamentos, buscando uma compreensão das tramas implicadas no curso de vida dos adolescentes, a partir dos diferentes tempos e espaços de vida.

QUADRO 19 - TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS SOCIOEDUCANDOS

Unidades de Contexto	Unidade de Registro
[...] Agora **também é militar** [...] acho que é pior. [...] **não gosto** [...] Por isso **não ia para a escola**. Tinha os **policial** lá que me conhecia [...] Ficava fazendo **bagunça, brigando** com os colegas [...] **Não fazia tarefa**, **não prestava atenção** [...]. Reprovei por frequência [...]. **Não gostava muito de estudar** (S1). Em 2014, eu entrei na escola F.H. Foi quando minha **mãe saiu de casa**. Em 2015 eu fiquei um tempinho em casa. [...] quando **eu reprovei por falta**. Em 2016 eu **fui para um colégio particular** [...] minha **mãe tinha voltado** [...]. Em 2017 [...] **minha mãe saiu de casa de novo** [...] fiquei **com meu pai**. Em 2020, **eu fui pra lá**. Em 2022 [...] comecei a **brigar na escola**. Aí eu **parei de estudar**. (S2). [...] **parei de estudar** do quinto pro sexto. [...] comecei a me **envolver com coisas erradas** [...]. Eu fiquei **um ano parado**, [...] **gaseava aula.** [...] **reprovei** duas ou três vezes [...] **não frequentava** a escola [...] daí **eu fui preso** [...]quando eu saí da cadeia, minha **mãe fez minha matrícula**. **Depois que eu saí**, eu só **buscava lição na escola** pra **fazer em casa**. [...] tava na **pandemia**. No começo de 2022, **comecei** a me envolver **de novo**, **caí preso**, saí no ano passado [...]. Daí, nem estudei mais, fiquei quatro meses **na rua**, **Caí** [...] **de novo**, **tô aqui até hoje** (S3).	A Escola na vida dos socioeducandos em diferentes tempos e espaços

Em 2014 eu fiquei fora da escola [...] Eu **reprovei acho que três vezes**. [...]**porque eu era muito burro**. [...] Uma foi por nota, **outra minha mãe tinha pedido pra eles me reprovarem**, porque **eu não sabia nada [...]**. A outra foi por **falta de eu não ir pra escola**. Porque **eu me envolvi com o crime**, **daí eu não quis mais estudar**. Em 2019 eu não quis mais estudar [...] **eu não gostava de ir pra escola** [...]Em 2020 [...]no último colégio. Todo dia ia pra diretoria, **ficava xingando o professor** [...] na hora do recreio, **ficava brigando**. (S4). Eu estudei em [...] eu morava com meu pai. [...] eu ia bem pouco. [...] **Nunca gostei de estudar**. [...] **eu era muito bagunceiro,** não fazia nada. [...] **nunca estudei em casa**. [...] **Quando estava no quinto ano**, **fui morar** com **meu irmão** [...] **tava foragido**. Em 2018, voltei para Curitiba com a mãe. No **sexto ano**, **eu estudei 3 meses**. [...]Tava **começando a me envolver** [...] Daí a diretora mandou **um bilhete**, **eu falsifiquei**. [...] deu **mais um processo**, [...] Na verdade **era pra mudar de colégio** [...] falei [...] **nem vou mais estudar**. **[...] comecei a vender droga** [...]. E daí eu nunca mais estudei. Daí 2020, eu morei na praia [...] eu **comecei a vender drogas** [...] Daí voltei, comecei a **me envolver de novo**. [...] **só gostava de roubar, matar**. [...] (S5). [...] No terceiro ano **eu fui reprovado** [...] Às vezes eu ia, **mudava de sala**, **abandonava**, [...] e **voltava** [...] e **abandonava** de novo. [...] Em 2020 **eu parei de estudar**. [...] porque **eu também não gostava** [...]achava que não ia ser capaz de terminar meus estudos [...] que **só ia viver nessa bola de neve**, **estudando, reprovando, estudando, reprovando**. [...] **tava de idade**, [...] **queria estudar** com **pessoas mais adultas**, mais **responsável,** mais **tranquila**. [...]Aí eles **me encaminharam pro EJA**. Aí fui um pouco no EJA, **aí eu parei de vez**. [...] eu já queria, já tinha pedido pra eles. Só que não saía vaga [...]. Porque [...] **nessa escola**, [...] **quem tá** [...] **tá mais ou menos atrasado, eles joga pra EJA**, já pra **dar uma eliminada**. Eu já queria, faz tempo, **eles me jogaram** só que **daí eu ia,** tinha vez que não ia. Nem tava, muito se **ligando pra escola** [...] **Porque** daí eu tava **na vida louca** e **abandonei tudo**. [...] (S6). Em 2012, eu estudava em SJP [...] Daí depois fui **transferido** [...]. No sexto **eu reprovei** porque eu **faltava demais**, [...] minha **mãe estava trabalhando** e **eu ia de bicicleta** pro colégio. Aí às vezes **a bicicleta** estava **estragada** daí eu não ia [...]no sétimo eu fui morar com meu pai. [...] até agora [...]eu faltava muito. [...] eu já **estava começando a trabalhar meio direto**. Daí **cansava** e falava, ah, depois, outro dia eu vou estudar. Então, acabava **faltando muito**. [...] a gente **morava no trabalho**. Em 2022 eu já tinha reprovado [...] Eu não sabia que era obrigatório ir sábado [...] o **diretor falou**, **você já está reprovado**. Se **você quiser continuar vindo** [...]. Daí **eu parei**. **Dois meses depois eu vim pra cá**. (S7) A Escola E.A. era da hora, só que **eu tumultuava muito** [...] Daí eu **fui expulso**. Na outra **escola**, **bagunça também**. Eu fiquei pouco tempo, no Colégio H. Eu **tumultuei demais** lá. Fui **expulso**. **A professora** lá ficou **me tirando na sala**. [...] **eu xinguei** a **professora**. Daí **me deram aviso**. Daí teve **outro professor** [...] fui **querer discutir com o professor**. [...] **joguei a cadeira nele**, mas **não pegou** [...]. Daí **me expulsaram**. Mandaram lá pro C. [...] era **muito longe de casa**. Falei ...vou estudar nada. [...] **eu briguei** lá também. Daí já **era** [...] eu j**á tinha começado a traficar** [...]. Daí eu **larguei mão**. **Não tinha tempo**. **Traficava de madrugada**, daí seis, sete horas eu tinha que ir para o colégio. Fiquei quatro anos **fora da escola**. **Só vendendo drogas**. Só no corre [...] **quando eu saí**, eu fiquei uns dia com ela (mãe). Ela **me matriculou no CEEBJA** eu **fui quatro dias** [...] porque [...]. **Daí eu já tava no corre.** [...] nunca mais voltei. Já saí fora [...]**continuei roubando**(S8). No sétimo **fui reprovado**. Por **falta** e por **nota baixa**. [...]**não queria mais estudar**. **Não gostava da escola** [...] Achava que **não ia ter futuro na escola**, que **a escola [...] não ia me ajudar em nada**. [...] as amizades falando [...] que	

não adiantava [...]. Um pouco antes da metade do oitavo ano eu ainda estava estudando, presente. **Quando parou a aula** mesmo e começou a vir **aqueles papéis**. **Por causa da covid**. Daí era pra fazer **online** ou eles **mandavam aquelas folha** lá. **Daí eu não quis mais**. Foi aí que eu parei de estudar. [...] pensava assim. [...]**a escola** é um lugar pra **fazer atividade** com **professor,** você **tira as tuas dúvidas,** e em casa **não tinha**. Aí os caras mandaram aquele negócio. **Taquei fogo** no papel**. Não ia fazer,** não ia ajudar em nada**.** Só tava **ocupando espaço.** [...] **Tinha crédito,** mas **consumia muito rápido**. E aí **parei de estudar**. **Daí eu fui reprovado** (S9). Eu estudei até o quinto ano [...] na escola L. fazia **muito bagunça**. [...] quando eu **jogava bola**, quando tinha **Educação Física**, achava **divertido**, quando acabava a aula, no **final da tarde**, eu ia **jogar bola com os piá**. [...] eu **parei de estudar** no sétimo ano. [...]Daí eu **comecei a usar droga**. Um dia [...] **eu roubei** [...] **o celular** da diretora na biblioteca. Acho que foi até por isso que eu **fui transferido** (S10). • Em 2019 eu fiquei pouco tempo, daí **eu parei de estudar** por causa da **Covid** [...]. [...] eu **comecei a trabalhar** [...]e **não quis mais estudar**. [...] **eu não gosto** [...] acho que sou **meio lesado** [...] (S11).	

Fonte: Lima; Haracemiv (2024).

Quando se fala de tempo, pode-se dizer que ele apresenta múltiplas dimensões que, por sua vez, se interconectam, considerando que a vivência de um tempo físico mensurável implica na experiência adquirida no tempo *vivido*. Para Lefebvre (2006, p. 142), o tempo consiste num "[...] bem entre os bens, não se vê, não se lê. Não se constrói. Ele se consome, se exaure [...]. O tempo deixa apenas marcas", produto de experiências vividas e sentidas que, na visão de Sacristán (2008), podem se transformar em sentimentos agradáveis ou não, intensos ou extenuantes.

Trazendo a questão do tempo para a escola, as narrativas dos socioeducandos trouxeram tempos predominados por experiências desagradáveis, corroborando para um movimento de afastamentos e retornos vivenciados em diferentes lugares.

Vive-se o tempo de formas e intensidades variadas perpassado por diferentes espaços que podem ser de natureza institucional, com horários determinados como é o caso da Escola, como também espaços de natureza social, o que envolve a experimentação, os sentimentos, dentre outros aspectos (Dayrell, 2007). A partir desse raciocínio, as trajetórias escolares dos socioeducandos no tempo e no espaço aqui apresentadas têm foco em dois aspectos, o institucional e o social, considerando que são lugares vividos em determinados tempos, permeado por relações humanas e, conforme pontua Lefebvre (2006), atravessados por tensões e relaxamentos.

Como já visto até o momento, são inúmeros os problemas enfrentados pelos socioeducandos, que de alguma maneira, corroboraram para que o direito à Educação

fosse violado, uma vez que, sendo um direito violado, todos os outros ficam comprometidos. Identificou-se que o *movimento para fora* da escola é comum para todos os adolescentes, e este, por sua vez, sempre esteve associado ao início e/ou continuidade da prática de atos infracionais. Essa associação pode ter múltiplas motivações, uma delas consiste não gostar de estudar e/ou da escola, conforme relatos na sequência:

> Não gostava muito de estudar (S1, 2023).
> [...] eu não gostava de ir pra escola (S4, 2023).
> Nunca gostei de estudar. [...] (S5, 2023).
> Mas eu também não ia. [...] porque eu também não gostava (S6, 2023).
> [...] não queria mais estudar. Não gostava da escola (S9, 2023).
> [...] e não quis mais estudar. [...] eu não gosto (S11, 2023).

A partir das verbalizações apresentadas, foi constatado que os socioeducandos resistem a permanecerem na escola porque esperam que o direito à educação incorpore as suas vivências humanas, os seus *fazeres* e *saberes* cotidianos, que *reconheça, ressignifique* e *alargue* esses saberes (Arroyo, 2014). O autor chama a atenção que, para além de destacar a Educação como direito, fazendo um constante *movimento para dentro* da Escola, é preciso colocar no debate os desafios da *permanência* e do *sucesso* escolar.

Os mecanismos de *inclusão-aparente-excludente* (Arroyo, 2011) presentes dentro da escola que, de modo velado e cruel, proporcionam ao estudante uma eliminação branda, culminando no *movimento para fora* da escola. Bourdieu e Champagne (2015) explicam que o sistema de ensino enquanto aparelho hegemônico do Estado atua nesse processo, eliminando gradativamente as camadas da população mais vulneráveis.

Preconizando uma “escola para todos”, numa *aparente* democratização do ensino, oferecem aos estudantes desfavorecidos economicamente, a *chance* de conquistar um diploma, com vistas a aumentar as condições de mobilidade social (Bourdieu; Champagne, 2015). No entanto, a predominância de uma cultura escolar deslocada da realidade social e cultural dos estudantes das classes trabalhadoras acaba por causar uma espécie de desencantamento em relação ao espaço escolar, uma sensação de (des)pertencimento e de autoculpa, conforme narrativas dos socioeducandos:

> [...] Eu reprovei acho que três vezes. [...]porque eu era muito burro. [...] Uma foi por nota, outra minha mãe tinha pedido pra eles me reprovarem, porque eu não sabia nada [...] (S4, 2023)
> [...] achava que não ia ser capaz de terminar meus estudos [...] que só ia viver nessa bola de neve, estudando, reprovando, estudando, reprovando. [...] (S6, 2023).
> No sétimo fui reprovado. Por falta e por nota baixa. [...] Achava que não ia ter futuro na escola, que a escola [...] não ia me ajudar em nada. (S9, 2023).
> [...] eu não gosto [...] [...] acho que sou meio lesado [...] (S11, 2023).

Para Nogueira e Nogueira (2005), a comunicação pedagógica transmitida para todos os estudantes requer um domínio prévio de conhecimentos, referências culturais e linguísticas comuns no cotidiano de determinadas classes sociais, essas, por sua vez, contraditam com as vivências, conhecimentos e culturas dos estudantes das classes populares. Nesse sentido, nas palavras dos autores, esses estudantes sendo incapazes de perceber essa dinâmica perversa, arbitrária e impositiva, tenderiam a assumir a responsabilidade pelas suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação, alegando falta de inteligência e de vontade.

Há de se considerar que os mesmos anseiam por uma educação que possa lhes proporcionar a leitura de mundo e reconhecer-se dentro desse mundo, de modo que possa agir nele para transformá-lo (Onofre, 2007) e para isso, é necessário que esteja comprometida com os estudantes das classes populares, considerando as suas expectativas e necessidades.

Entretanto, nas palavras de Bourdieu (2015), a escola exclui quando ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, os métodos, as técnicas, os critérios de avaliação, potencializando a condição dos desfavorecidos. Essa dinâmica acaba perpetuando processos de desigualdade, conforme relato do socioeducando S9 (2023) que menciona o afastamento da escola frente ao modelo remoto a que foi submetido na pandemia da COVID-19. Quando foi indagado porque parou de estudar, ele disse:

> Quando parou a aula mesmo e começou a vir aqueles papéis. Por causa da COVID. Daí era pra fazer online ou eles mandavam aquelas folha lá. Daí eu não quis mais. Foi aí que eu parei de estudar. [...] pensava assim. [...]a escola é um lugar pra fazer atividade com professor, você tira as tuas dúvidas, e em casa não tinha. Aí os caras mandaram aquele negócio. Taquei fogo no papel. Não ia fazer, não ia ajudar em nada. Só tava ocupando espaço. [...] Tinha crédito, mas consumia muito rápido. E aí parei de estudar. Daí eu fui reprovado.

Chama a atenção para o nível de consciência do socioeducando no que se refere à importância das relações de ensino e aprendizagem tecidas dentro da escola, denunciando pontos nevrálgicos do sistema potencializados no período da pandemia, como a falta de recursos financeiros e tecnológicos para o acesso aos conteúdos escolares, o que, por sua vez, aumentou ainda mais o abismo entre os favorecidos e os desfavorecidos economicamente.

A *inclusão-aparente-excludente* (Arroyo, 2011) da Escola acaba levando os educandos a uma renúncia de sonhos e objetivos, considerando que a ideia de escola almejada por eles não lhes condiz com a sua realidade, provocando certa rebeldia, baixa autoestima e descuido em relação a mesma, porque percebem que a "verdadeira vida encontra-se fora dela" (Bourdieu; Champagne, 2015, p. 251).

Aliado a esse tipo de *inclusão-aparente-excludente* (Arroyo, 2011), em especial os estudantes do Paraná, se deparam com a possibilidade de serem matriculados em escolas cívico-militares, um modelo que vai na contramão das finalidades da escola prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988).

A pesquisa de Zanella (2010) alerta para a rejeição das autoridades escolares no que se refere à matrícula e permanência do adolescente ingresso ou egresso do sistema socioeducativo no espaço escolar, atribuindo-lhes estigmas a partir das suas trajetórias anteriores (Zanella, 2010). Com a composição de policiais militares na equipe gestora, a situação pode ficar ainda mais grave no que tange ao *estigma*, considerando que, por vezes, o adolescente, diante da sua vida pregressa, já teve contato com a polícia, diminuindo ainda mais o interesse pela escola, conforme relato do S1(2023) "[...] Agora também é militar [...] acho que é pior. [...] não gosto [...] Por isso não ia pra escola. Tinha os policial lá que me conhecia".

A militarização das escolas consiste num problema para educação pública, pois acaba por comprometer os princípios constitucionais exarados no Artigo 26 da Constituição Federal (Brasil, 1988). O modelo autoritário e punitivista que padroniza e controla corpos e mentes dentro do espaço escolar, considerando as exigências a que são impostas essa comunidade, além da padronização de roupas, acessórios e cabelo, podem comprometer a liberdade e a construção da identidade de crianças e adolescentes (Mendonça, 2020).

Depreende-se que no modelo cívico-militar, a bagagem cultural manifestada nos corpos dos sujeitos é tolhida pela repressão, os estudantes são gradativamente

“educados” para adaptar-se e ajustar-se ao novo modelo estabelecido, negando a vocação ontológica do ser humano (Freire, 1980).

De acordo com Freire (1980), a educação precisa considerar o sujeito enquanto ser humano, na sua situação concreta, nas condições que ele vive, no contexto no qual se situa. Uma educação libertadora deve proporcionar-lhes condições de se desvencilhar de qualquer situação de opressão vivida, como por exemplo, o trabalho informal, explorador, ilícito no qual a maioria dos participantes dessa pesquisa foram submetidos quando em liberdade, seja para suprir as suas necessidades, seja para ajudar no sustento da família, que inviabilizaram a sua permanência no espaço escolar.

Nesse sentido, as narrativas dos socioeducandos trazem essa dificuldade de conciliação da escola com o trabalho agravada com a pandemia da COVID-19, conforme cita S11 (2023), “[...] eu fiquei pouco tempo, daí eu parei de estudar por causa da Covid. [...] eu comecei a trabalhar e não quis mais estudar”.

A entrada precoce do socioeducando no mercado de trabalho, como já analisado nessa tese a partir de documentos oficiais, inviabiliza a sua continuidade na Escola frente aos horários padronizados e a obrigatoriedade da frequência escolar, tendo em vista as demandas que lhe são impostas fora desse espaço.

A fala do S7(2023) traz essa dificuldade de conciliação entre o estudo e o trabalho: “[...] eu já estava começando a trabalhar meio direto. Daí cansava e falava, ah, depois, outro dia eu vou estudar. Então, acabava faltando muito. [...] o diretor falou, você já está reprovado.” Conforme relato, a escola não ofereceu alternativas para permanência do adolescente no seu espaço, já dando o *veredicto* final, mesmo antes do término da jornada letiva, o que se consolida por mais uma forma de exclusão dos desfavorecidos, quando as suas vidas são submetidas a entrada precoce no mercado de trabalho.

Há de se considerar também outro ponto revelado por dois adolescentes, a distância entre a escola e as suas residências, conforme conta o S7(2023) “[...] minha mãe estava trabalhando e eu ia de bicicleta pro colégio. Aí às vezes a bicicleta estava estragada daí eu não ia.”, como também a fala do S8 (2023), “Mandaram lá pro C. [...] era muito longe de casa. Falei ...vou estudar nada. [...] eu briguei lá também. Daí já era”.

Sobre essa questão, o ECA (Brasil, 1990) determina no Capítulo IV a matrícula na escola pública próxima da sua residência, porém esse direito não é

garantido na prática, conforme observado nos depoimentos dos socioeducandos, principalmente quando se trata de adolescentes que já carregam “marcas” desde a infância frente aos históricos de aprovações por conselho de classe, expulsões, brigas, baixo “rendimento” e sobretudo, a prática de atos infracionais. Compreende-se que os processos de exclusão dentro da escola são diversos, com o discurso da universalização do ensino, ela proporciona o acesso, mas não garante a permanência escolar (Bourdieu; Champagne, 2015).

As constantes reprovações, mudanças de sala, expulsões, transferências compulsórias que foram explicitadas por diversas vezes nas vozes dos socioeducandos participantes dessa pesquisa (S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S11, 2023) remetem a uma exclusão *branda* que, na sua maioria, são respaldadas pela *legalidade* dos regimentos escolares presentes nas instituições subordinadas ao sistema de ensino, segregando cada vez mais os menos desprovidos economicamente e “culturalmente”, e de um modo mais acentuado, os adolescentes que circunstancialmente conflitaram a lei.

Para Arroyo (2014), os espaços escolares, por mais que aparentem um clima favorável, escondem percursos solitários. Quando o adolescente não consegue mais se identificar com o modelo de educação das crianças, em face da sua altura e idade, revela ser “enxergado*”* por todos, implicando em tensões e insensibilidade das relações dentro da escola, ele é transferido para modalidade da EJA, vislumbrando uma maior responsabilidade, é o caso do relato do S6 (2023) quando afirma que:

> [...] tava de idade queria estudar com pessoas mais adultas, mais responsável, mais tranquila. Aí eles me encaminharam pro EJA. Aí fui um pouco no EJA, aí eu parei de vez. [...] eu já queria, já tinha pedido pra eles. Só que não saía vaga. Porque nessa escola, quem tá mais ou menos atrasado, eles joga pra EJA, já pra dar uma eliminada. Eu já queria, faz tempo, eles me jogaram só que daí eu ia, tinha vez que não ia. Nem tava, muito se ligando pra escola. Porque daí eu tava na vida louca e abandonei tudo.

Chama a atenção que esse adolescente busca na EJA um modelo de escola que possa lhe ajudar na construção da sua identidade, com a ideia de que o convívio com os adultos iria ajudar nesse projeto de vida. Contudo, ele também alerta um fato recorrente nas escolas onde, diante do “atraso” escolar do estudante, há um encaminhamento para a EJA. Sobre esse assunto, Arroyo (2011, p. 46) assevera que “A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares.” Sendo assim, essa

modalidade precisa ter propostas pedagógicas que atendam às necessidades e expectativas desses sujeitos em face da sua diversidade. Logo, a EJA não cabe numa padronização, conforme está sendo imposto no Estado do Paraná[21]. Já dizia Arroyo (2014, p. 46), “A realidade da opressão-exclusão não é menos trágica do que nos anos 60”, ou seja, os processos excludentes continuam presentes nas escolas, que de forma velada ou não, direcionam os estudantes *inadaptados* para fora da escola.

A partir das contribuições de Gentili (1995), trazendo para a realidade que se encontra os adolescentes que fazem parte do objeto desse estudo, compreende-se que em meio a uma sociedade cada vez mais virtual e mercadológica, alinhada aos princípios neoliberais, reverberando nas escolas uma política de gestão de resultados, torna-se fundamental repensar o papel da escola e em especial da EJA como espaço de formação integral e formação da cidadania dos educandos em contraposição a uma educação reprodutora das desigualdades sociais.

Repensar as formas de organização da Escola e da lógica como foi articulado o sistema escolar (Arroyo, 2011) dando vez e voz para os protagonistas dos processos educacionais, escolares ou não, com vistas a torná-los mais humanos, democráticos e público, torna-se urgente.

[21] Esse assunto foi discutido nessa tese, na subseção 4.1.3 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Direito à Educação. O artigo intitulado Educação não Presencial na EJA do Paraná em Tempos de Pandemia: Uma Proposta Possível? de autoria da pesquisadora e demais pesquisadores também trata das mudanças que ocorreram no Paraná na Modalidade da EJA. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21022 .

5 CONSIDERAÇÕES IN(CONCLUÍDAS)

"A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril
Quem examina o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre
Mas, não havia neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta se diz violento
Mas, ninguém chama de violentas
As margens que o aprisionam"
Bertolt Brecht (2000)

O poema de Bertolt Brecht nos alerta para a necessidade de olharmos a totalidade do objeto de estudo a partir do concreto da realidade. Quando olhamos para as trajetórias complexas e desumanas dos adolescentes em situação de privação de liberdade, se tem a compreensão da totalidade dos acontecimentos que permeiam a vida desses sujeitos. Foi pensando nessas vidas que essa pesquisa foi realizada e que, por sua vez, não termina aqui, pois traz com ela uma *raiva justa* que nos move para a necessidade de *luta* por (com) estes *esfarrapados do mundo* (Freire, 2011b), solitários e silenciados pelas sentenças da vida.

As marcas distintas encontradas nas narrativas, de alguma forma, deixam traços quase transparentes que, ligados a outros traços, definem trajetórias comuns de *coletivos comuns,* vidas interligadas que, de algum modo, se interligam a outras vidas, *coletivos humanos* constituídos por uma diversidade de pessoas com necessidades e expectativas, por vezes compartilhadas, frente às adversidades a que são forjados no cotidiano das suas vidas (Montagner, 2007).

Há de se considerar os fios singulares de cada sujeito, que tecidos no dia a dia dos acontecimentos, construíram as suas trajetórias que culminaram no contexto da privação de liberdade. Mas quais foram essas trajetórias? Como diz Bertold Brecht (2000), é preciso explorar *as margens que os aprisionam*... É nessa linha de investigação que essa pesquisa foi tecida.

Para isso, como objetivo geral, buscou-se “Analisar as trajetórias escolares dos socioeducandos em situação de privação de liberdade do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais/PR”. Utilizando uma metáfora, Bourdieu (2006, p. 190) nos indaga, “quem pensaria em evocar uma viagem sem ter uma ideia da paisagem na qual ela se realiza?” Admite-se que, a partir das vivências nas unidades socioeducativas, bem como da literatura consultada, nos apropriamos de

dados que pudessem oferecer subsídios para construirmos essas trajetórias, portanto a realidade *latente* manifestada nas vozes dos socioeducandos foi muito além da literatura, considerando que nos deparamos com frases, palavras, questionamentos que pulsam, que se manifestaram atravessados por sentimentos/sensações de rebeldia, decepções e nostalgia, enfim são narrativas de quem sentiu/sente na *pele*, a violação de direitos a uma vida justa e mais humana.

É válido sublinhar que quando escrevemos sobre a situação de vulnerabilidade presente na vida dos adolescentes em situação de privação de liberdade, conforme situa Soares, Bill e Athayde (2005), caminha-se no fio da navalha, correndo o risco de reforçar estigmas frente ao que se escreve. Contudo, não intencionamos julgá-los e nem desresponsabilizá-los dos seus atos, muito menos condená-los a uma vida injusta e desumana. A intenção nessa tese foi trazer as suas trajetórias, de modo a levantar questionamentos sobre a Lei que ampara esses adolescentes, expondo as contradições entre a *teoria* e a dura realidade das suas vidas, com vistas a humanizá-los. Buscamos, ainda, anunciar os fatos como eles são a partir das vozes dos protagonistas das suas histórias e denunciar as incongruências, perscrutando subsídios teórico-práticos com o intuito de encontrar possíveis *saídas*.

Vislumbrando esse caminho, traçamos a primeira etapa dessa pesquisa, cujo objetivo consistiu em “Analisar os principais documentos oficiais que tratam das políticas públicas no âmbito federal, estadual, municipal e institucional face a garantia dos direitos à Educação/Socioeducação e suas contradições”.

Nesse sentido, primeiramente, foram analisados recortes da Constituição Federal, do ECA e do SINASE e da Resolução 03/2016, bem como os Planos de Socioeducação em nível nacional, estadual e municipal com vistas a explorar a presença do direito à Educação/Socioeducação. Constatou-se que os documentos são unânimes em (re)afirmar esse direito com qualidade para todos e todas, indistintamente, sendo público e subjetivo, visando o desenvolvimento pleno da pessoa humana para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho.

Ao analisar os documentos e fazer uma triangulação dos dados das pesquisas e levantamentos oficiais em plataformas governamentais, observou-se que os mesmos estão desatualizados, tornando-se frágeis e insuficientes, dificultando uma análise do cenário socioeducativo atual, inviabilizando o mapeamento e, por consequência, prejudicando a implementação de políticas públicas para esse campo de estudo. Nos documentos analisados, foram encontradas, de forma implícita e/ou

explícita, lacunas que corroboram para a violação de direitos fundamentais dos adolescentes em contextos de privação de liberdade.

Foram identificadas fragilidades na articulação das interfaces do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), sendo mais frequente a atuação do Poder Judiciário e do Ministério Público e menos frequente a atuação da Comissão de Direitos Humanos e do Conselho Tutelar, remetendo a ênfase dada ao sistema punitivo em detrimento ao de direitos sociais e humanos. Nesse ínterim, alerta-se para a necessidade de analisar como ocorre (e se ocorre) a atuação da Comissão de Direitos Humanos e do Conselho Tutelar dentro dos espaços socioeducativos.

Assinala-se que, no decorrer dessa tese, a educação como direito foi colocada em foco, e nesse sentido, foi identificado que a qualidade quanto aos aspectos pedagógicos, físico e estrutural nas unidades socioeducativas, apregoados na legislação, não atendem à realidade desses espaços. Os levantamentos nacionais revelaram que mesmo as condições mínimas, como a oferta da escolarização em nível de Ensino Fundamental e Médio, ainda não estão presentes em todas as unidades socioeducativas brasileiras, configurando que o próprio sistema não está conseguindo atender as suas demandas com relação à garantia dos direitos fundamentais dentro das unidades.

Considera-se que para o atendimento das fragilidades do sistema, é fundamental um levantamento contínuo das trajetórias escolares dos socioeducandos, bem como das condições de atendimento escolar socioeducativo desses sujeitos, sendo um dos caminhos viáveis, o Censo Escolar e/ou o Levantamento Anual do SINASE. O Censo Escolar não contempla esse público, por mais que seja uma meta do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2013). O Levantamento Anual do SINASE encontra-se desatualizado há seis anos, tendo em vista que o último levantamento foi realizado em 2017, com publicação em 2019.

Além de fraturas relacionadas ao direito à Educação, outro fator que implica na interrupção das trajetórias escolares identificado nos documentos oficiais, consiste nas atividades laborais informais exercidas por adolescentes desde a infância. Assim sendo, inviabiliza outros direitos, corroborando para que os socioeducandos exerçam precocemente as experiências de pessoas adultas frente a um trabalho informal, explorador e pouco remunerado, duplamente violado.

Nesse viés, Costa (2006) defende que o socioeducando também tenha atividades de preparação para o trabalho, mas que esse trabalho contribua para o desenvolvimento da sua capacidade de ser protagonista no mundo profissional, com as suas novas formas de organização. Entretanto, a proposta preconizada pelo autor vai na contramão do que é ofertado dentro da maioria das unidades socioeducativas, pois quando as qualificações são teóricas, pontuais, fragmentadas, pouco acrescentam na formação dos socioeducandos. Dessa forma, a qualificação ofertada corrobora para que a reprodução da desigualdade social seja reforçada, uma vez que o socioeducando está em um *lugar* desprivilegiado, numa *sociedade de classes*.

A partir do trabalho coletivo desenvolvido por Makarenko (2012), é preciso proporcionar aos socioeducandos um planejamento com objetivos que venham atender à realidade, ou seja, é preciso que o Sistema Socioeducativo prepare esses adolescentes atendendo suas expectativas profissionais, seus projetos de vida, que são praticamente impossíveis de serem alcançados sozinhos frente às suas condições adversas de vida fora da unidade.

Urge a necessidade de ações efetivas de acompanhamento do adolescente egresso, o que vai além de qualificações profissionais, mas que envolva uma Rede de Proteção que possa proporcionar-lhes apoio familiar, social, financeiro, acadêmico e profissional, preparando-os efetivamente para a vida distante das ações transgressoras à lei.

Sobre esse assunto, os planos de atendimento socioeducativo analisados, apesar de descritos nos textos a importância do acompanhamento ao egresso, não contemplam essa ação nas suas metas, revelando abismos entre o discurso da teoria e a efetividade na prática. No geral, os planos de atendimentos socioeducativos analisados consistem em documentos genéricos, com metas que ainda não foram efetivadas, monitoramentos e avaliações (quando contempladas) frágeis, tornando difícil vislumbrar a curto, médio e longo prazo as ações reais propostas nos documentos.

No que se refere aos Projetos Político-Pedagógicos, a organização curricular ofertada no CENSE/SJP difere da organização curricular ofertada pelas escolas fora da unidade. Dessa forma, compromete a continuidade das disciplinas realizadas (ou em curso) dentro da unidade socioeducativa, colaborando para uma *inclusão-aparente-excludente* (Arroyo, 2011) do adolescente egresso, podendo prejudicar a continuidade dos seus estudos.

Uma das formas encontradas para a resolução das incompatibilidades entre a proposta de EJA ofertada dentro da unidade e a proposta presente na própria modalidade fora da unidade, consiste no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que entra no cenário como uma via de “oportunidade” de conclusão aligeirada do Ensino Fundamental e/ou Médio. No entanto, a oferta da escolarização por meio de exames pode estar reduzindo as “chances” do adolescente a uma educação que possa lhe proporcionar condições de formação crítica, ética e comprometida com a transformação social. Segundo Makarenko (2012), é preciso (re)educar o socioeducando para que ele possa se transformar numa pessoa militante pelas causas coletivas e com as quais se solidariza.

Nesse sentido, a Educação ofertada a todos os socioeducandos dentro do CENSE/SJP, por mais que tenha centralidade no programa, não atende às reais necessidades, pois dificilmente se consolida para além dos muros da unidade, considerando os afastamentos da escola por parte dos socioeducandos, e as reincidências verbalizadas na pesquisa.

A partir da análise dos documentos oficiais (Federal, Estadual, Municipal e Institucional), o foco foi dirigido aos documentos individuais dos participantes dessa pesquisa frente ao objetivo específico de “Mapear os itinerários escolares dos socioeducandos com base no PIA e Históricos Escolares”. Esse mapeamento permitiu identificar os percalços nas trajetórias escolares dos socioeducandos a partir dos documentos analisados. Infere-se que apesar da importância da proposta inicial do PIA dentro dos espaços socioeducativos frente ao apregoamento na legislação, no chão da unidade socioeducativa, inclina-se a um documento *pro forma*.

Os PIAs dos socioeducandos apresentam fragilidades no planejamento das metas e ações, sem previsão de temporalidade de início e término. Os registros, na sua maioria, são constituídos de textos padrões, fragmentados, sem especificidades no atendimento individualizado e sem objetividade nos encaminhamentos das ações socioeducativas. Assim sendo, pouco contribuem no que tange às trajetórias escolares, pois apresentaram apenas uma cópia de dados do sistema escolar, sem observações complementares sobre os afastamentos e retornos dos socioeducandos, bem como de ações voltadas para esses movimentos.

Quanto aos históricos escolares, as análises permitiram constatar que os itinerários escolares dos meninos visibilizados nesta pesquisa apresentam históricos

de violações por parte do Estado desde a infância no que tange ao direito à Educação, remetendo a tensionamentos da escola para manter esses adolescentes fora dela. No entanto, apesar das adversidades institucionais que insistem em *expulsá-los* para fora deste espaço, seja por motivações alheias e/ou pelas próprias vontades dos meninos, eles *resistem* e *insistem* em se manter dentro dela, mesmo que por pouco tempo.

Diante das análises dos documentos oficiais, caminhamos para a terceira etapa da pesquisa, que teve como objetivo específico “Caracterizar as trajetórias escolares a partir das vozes dos socioeducandos”. Nessa última etapa, buscamos analisar as narrativas dos socioeducandos no que se referem as suas vidas familiares e comunitárias, com vistas a uma compreensão do seu *lugar de fala*, bem como compreender as implicações de acontecimentos familiares e comunitários inscritos nas suas trajetórias escolares.

A partir das análises, constatamos trajetórias escolares tecidas por mudanças de territórios, perdas trágicas de pais, parentes e/ou amigos e conflitos familiares. Alguns socioeducandos já viveram a experiência precoce da paternidade. As famílias, na sua maioria, são numerosas com diferentes arranjos, como a separação dos pais e a entrada de novas pessoas na família, remetendo à ideia de uma certa imprevisibilidade e fluidez nas relações. A mãe aparece com destaque nas narrativas, trazendo sentimentos que traduzem a proteção, afeto e cuidado frente às vulnerabilidades dos seus filhos.

Desde criança, a maioria dos socioeducandos dessa pesquisa vivem experiências laborais como se fossem pessoas adultas, trabalhando em atividades (i)lícitas, informais, extenuantes e pouco remuneradas, inviabilizando, por vezes, a entrada e/ou continuidade das suas trajetórias escolares. O trabalho é exercido para ajudar no sustento da família e/ou atender as suas próprias necessidades de consumo e/ou para entrarem, mesmo que temporariamente, no *jogo do mercado* (Bauman, 1988), vislumbrando posições e *lugares* que possam levá-los a participarem desse *jogo*, ainda que esse (o mercado) insista em colocá-los *para fora* ou no *banco de reserva*.

A maioria dos socioeducandos entrevistados apresentaram nas suas narrativas atividades sociais e de lazer comuns e específicas dos seus territórios, não sendo manifestadas as participações em espaços culturais, esportivos ou de lazer, o que diverge do que rege a Lei, que assevera, dentre outros direitos, o direito à cultura,

ao esporte e ao lazer, incorrendo no comprometimento do curso das suas trajetórias de vida diante da violação desses direitos.

Na escola, enquanto espaço de relações sociais, não é diferente. Constatou-se que a maioria dos adolescentes alegam não gostarem da escola. Nesse sentido, pelos relatos de alguns adolescentes, identificou-se que a recíproca também é verdadeira, ou seja, a escola, por mais que, de forma resistente, cumpra o seu papel legal no *acesso*, faz constantemente um movimento contrário, *para fora*, com expulsões, reprovações, transferências compulsórias, dentre outras.

Inspiradas em Dubet (2001), pode-se depreender que as trajetórias escolares e de vida dos adolescentes em tela se configuram numa trama de *violações multiplicadas*, considerando que ao mesmo tempo em que esses socioeducandos são incluídos no processo escolar - fatores endógenos e exógenos implicados nessa trama e potencializados pelo *estigma* frente ao acometimento do ato infracional, os *movimentam para fora* da escola.

Aliado a isso, averiguou-se que todos os adolescentes investigados estiveram envolvidos ou iniciaram a prática de atos infracionais quando se afastaram ou se encontravam desvinculados da escola, seja por motivações próprias, seja pela *exclusão branda* da escola. Nessa direção, a Escola enquanto espaço social e educativo, demarca a centralidade na vida dos socioeducandos, o que demanda uma real articulação das interfaces entre Educação, Saúde e Segurança na Garantia de Direitos, de modo que efetivamente as instituições possam planejar, implementar e fiscalizar ações de forma participativa e colaborativa com a Escola - com foco nas necessidades desses sujeitos em face as suas singularidades. Isso requer considerar a sua cultura, os seus desejos, os seus sonhos, as suas necessidades reais, enfim a sua preparação para o mundo.

Nesse sentido, resgata-se o pensamento de Makarenko (2012), que afirma que nenhum caminho pode ter um retorno satisfatório se todos os caminhos que dependem ou convergem para ele, não são postos em prática simultaneamente. Compreende-se que uma vez que um direito é violado, todos os outros ficam comprometidos.

É impossível cumprir a lei de igualdade no acesso e permanência na escola previsto no ECA (Brasil, 1990) quando as demandas curriculares, pedagógicas, administrativas, estruturais e humanas do espaço escolar são insuficientes para que esses socioeducandos ocupem esse lugar (escola), que é seu de direito. Somado a

isso, quando não se investe nas condições básicas para atender aos adolescentes em todas as dimensões, como saúde, transporte, alimentação, cultura, esporte e lazer, acompanhando-os no seu curso de vida, esse direito continua violado.

Urge a necessidade de repensar as políticas públicas em voga, com vistas a contribuir para que os socioeducandos tenham o direito a viver a adolescência com *garantias de direitos, de sonhar, planejar* um futuro distante de ações ilícitas e vislumbrarem a possibilidade de *serem protagonistas de suas próprias histórias.*

Essa pesquisa é (in)concluída com mais perguntas do que respostas, remetendo a uma certa continuidade, considerando que para nós, que nos posicionamos do lado dos *oprimidos*, inconformadas com as realidades injustas e desumanas, a pesquisa torna-se ferramenta de *luta*... *constante*...

REFERÊNCIAS

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. de. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 62-74, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/VL6ChVVNZ8h788wdLxdkJVD/?lang=pt . Acesso em: 5 set. 2022.

ALMEIDA FILHO, N. de. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, p.30-50, set./dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300004 . Acesso em: 12 jan. 2024.

ALMEIDA, T. C.; MANSANO, S. R. V. Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei. **Mnemosine**, v. 8, n. 2, p. 161-183, 2012.

ARANTES, E. M. de M. Rostos de Crianças no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño: Editora Universitária Santa Úrsula: Amais Livraria e Editora, 1995.

ARIÈS, F. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar E do Ordenamento da Educação Básica. **Em aberto**, v. 11, n. 53, p.48-53, 1992.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Inn: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-32, 2006.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W.; AARTS, B. Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Editora Vozes, 2003. p. 39-62.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Editora Vozes, 2017. p. 189-217.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. Disponível em: https://edscamila.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/bauman-z-o-mal-estar-da-pc3b3s-modernidade.pdf . Acesso em: 5 jan. 2024.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L. da; FERRARI, R. M. Trajetórias Escolares de Adolescentes em Conflito com a Lei. **Educação em Revista**, v. 29, n. 2, p. 175-199, Jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/N9mXMqqNyJwh4CWRPXdcSrj/abstract/?lang=pt . Acesso em: 13 jul. 2021.

BRECHT, B. **Poemas:** 1913-1956. São Paulo: Editora 34. 2000.

BORBA, P. L. de O. **Juventude marcada**: relações entre o ato infracional e a Escola Pública em São Carlos – SP. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

BORBA, P. L. de O.; LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio**, v. 23, n. 89, p. 937-963, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/P3KFBDTCB4CfyCv4bQ6TqMn/?lang=pt . Acesso em: 13 jul. 2022.

BOTELHO, L. L. R.; ALMEIDA CUNHA, C. C. de; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-192.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. Escritos da Educação. Tradução de: CASTRO, M. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 244-276.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 17943-A, de 12 de outubro de 1927**. Código de Menores. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, p. 476, 18 out. 1927. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html/ . Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm/ . Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4,513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1964. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4513.htm/ . Acesso em -: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Casa Civil, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm/ . Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL, **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal. 2011. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf/ . Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm/ . Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Resolução 113, de 19 de abril de 2006. **Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), 2006. Disponível em: https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view/ . Acesso em 01 jun 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.481,** de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3o, alínea “d”, e 4o da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm/ .Acesso em 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/l12594.htm/ . Acesso em: 01 set. 2021.
BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível

em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521933/ . Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. **Caderno de orientações técnicas para o aperfeiçoamento da gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil** - PETI. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social (MDS); 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Caderno_Orienta%C3%A7%C3%B5es_Tecnicas_PETI2018.pdf/ . Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

BRASIL. **Pesquisa de Avaliação do SINASE. Eixo 01**. Levantamento Anual do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE) 2020a. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/SINASE_EIXO01.pdf/ . Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. 2020b. Disponível em : https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/SINASE_EIXO04.pdf/ . Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Pesquisa de Avaliação do SINASE. Eixo 02**. Levantamento Anual do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE) 2020c. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 2020c. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/SINASE_EIXO02.pdf/ . Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução No. 01/2021** de 25 de maio de 2021. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf/ . Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. **Sucesso Escolar**. Brasília, DF: UNICEF, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/19441/file/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf/ . Acesso em 17 nov. 2023.

BRONDANI R.P, ARPINI D.M. Medida Socioeducativa de Internação e Expectativas de Futuro de Adolescentes e Familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão** [Internet], 2021, v. 41:e223537, p. 1-15. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/zS4SxJ5nqHn8hFjw9drYxcD/abstract/?lang=pt . Acesso em: 20 jan. 2024.

CANÁRIO, R. **A Escola tem Futuro?** Porto Alegre: Artmed. 2006.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, e190283, p. 1-14, 2019. Doi: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/jXznWmYVgp6KjgCLxD6Sgwr/?lang=pt . Acesso em: 5 ago. 2022.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto Editora, 2010.

CARVALHO MARIANO, A. F. A memória é a matéria essencial das entrevistas: Entrevista com José Carlos Sebe Bom Meihy. **Lumina**, v. 14, n. 3, p. 213-226, 2020.

CARVALHO, J. M. de A. **Docência na socioeducação**: desafios e possibilidades na atuação junto a adolescentes privados de liberdade. Dissertação de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CENSO ESCOLAR 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

CENSO ESCOLAR 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

CENSO ESCOLAR 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

CERQUEIRA, D. *et al*. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2014. *ebook kindle*, 2Mb.

CHILD RIGHTS NOW! **Relatório de progresso dos direitos das crianças no Brasil. 2019**. Disponível em: https://plan.org.br/estudos/wp-content-uploads-2019-07-relatorio-de-progresso-dos-direitos-das-criancas-no-brasil-pdf/ . Acesso em: 02 dez. 2023.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 1. ed. rev. Uberlância: EDUFU, 2011. 250 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf/ . Acesso em: 02 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **A execução das Medidas Socioeducativas de Internação**: Programa Justiça ao Jovem. Brasília, DF, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Reentradas e reinterações infracionais**: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional Brasileiros. Brasília: CNJ – Conselho Nacional de Justiça, 2019. 72 p.

COSTA, A. C. G. **Por uma Pedagogia da Presença**. Governo do Brasil. Brasília. 1991.

COSTA, A. C. G. da. **De menor a cidadão**: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Ação Social, 1993. 72 p.

COSTA, A. C. G. da. (coord.). **Por uma política nacional de execução de medidas socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao . Acesso em: 5 ago. 2022.

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE eletrônica**, v. 1.2, p. 1-12, 2002.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Penso Editora, 2014.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. Educar em Revista, n. 29, p. 191–205, 2007.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013. Acesso em: 12 out. 2023.

CUNHA, E. de O.; DAZZANI, M. V. M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 235-259, jan./mar. 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. A escola" faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. T. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 25Ş REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 3 Movimentos Sociais e Educação. Caxambu (MG): 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt3>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DELGADO, L. de A. N. **História oral-memória, tempo, identidades**. Autêntica, 2010.

DUBAR, C.. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação & Sociedade, v. 19, n. 62, p. 13–30, abr. 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002. Acesso em: 22 nov. 2023.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Revista Brasileira de Educação, n. 17, p. 5-18, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Boitempo Editorial, 2020.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. 2012.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALEIROS, V. de P. Infância e o processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño; Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995. p. 49-98.

FIALHO, L. M. F. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FIORI, E. M. **Educação e Política**. Textos Escolhidos: volume II. Porto Alegre: L&PM Editores, 1992.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. *In*: Desenho da pesquisa qualitativa. Ed. Penso, 2009. p. 164-164.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete, 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Microfísica do poder. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia como prática da liberdade.** ed. São Paulo: Paz e Terra, exemplar 1405. 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. M. Gadotti e L. L. Martin. 12. ed. Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23), 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, D. R. da C.; QUEIROZ, L. de S.. O eu e o outro: o processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural. Antropos, v. 5, p. 223-246, 2012.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Observatório da criança e do adolescente. **Marco zero dos principais indicadores Brasileiros**. São Paulo, ed. 1. 2017. Disponível em: https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/crianca-adolescente-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel . Acesso em: 20 nov. 2023.

FUNDAÇÃO CASA. **Boletim Estatístico**. São Paulo, 2023. Disponível em: https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/boletins_2023/%20Disponvel%20em:%2010%20nov.%202023 . Acesso em: 12 abr. 2023.

GALDEANO, A. P. e ALMEIDA, R. (coord). Tráfico de drogas entre as piores formas de trabalho infantil: mercados, famílias e rede de proteção social. 1. ed. São Paulo: Cebrap, 2018. 138p.

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, jan./abr. 2008.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da Informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 64-89, 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 87 p.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. In: Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 306 p.

GODOI, R. S. **Para além dos muros da escola**: percursos biográficos e trajetórias escolares de jovens do sistema socioeducativo, 2017. 146 f.. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15371/2017%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Renan%20Saldanha%20Godoi.pdf?sequence=1&isAllowed=y/ . Acesso em: 19 nov. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GUERREIRO, N. P. *et al*. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. **Trabalho, educação e saúde**, v. 14, p. 197-217, 2016.

HEATH, R. A.; PRIEST, H. M. Examining experiences of transition, instability and coping for young offenders in the community: a qualitative analysis. **Clinical child psychology and psychiatry**, v. 21, n. 2, p. 224-239, 2016.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Imbemón, F. Formação docente e profissional :formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEITA SP. Pessoa em Privação de Liberdade. 2023. Disponível em: http://sistemasespeciais.inep.gov.br/unidadesprisionais/ . Acesso em: 18 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade**: 2016-2019: PNAD-contínua. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2023** / coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; FBSP, 2023. 115 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/250/atlas-da-violencia-2023 . Acesso em 12 dez. 2023.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Aí eu voltei para o corre**: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo. São Paulo: Instituto Sou da Paz; CONDECA: Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, 2018. 58 p.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. *In*: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral**: desafios para o século XXI. Editora Fiocruz, 2000. p. 31-45.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHN, L. O., & Uziel, A. P.. Projeto de Vida em Planos Individuais de Atendimento no Contexto Socioeducativo. **Revista Polis E Psique**, 12(2), p. 130–152. 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/111115 . Acesso em: 12 fev. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEFEBVRE, H. Lógica formal, lógica dialéctica. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1991. Título original: logique formelle Logique dialectique.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução: Ana Maria Simões, Doralice Barros Pereira, Pedro Henrique Denski e Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 476 p.

LEVANDOWSKI, D. C. *et al*. Paternidade na adolescência e os fatores de risco e de proteção para a violência na interação pai-criança. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 77-100, jun. 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 17 fev. 2024.

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**, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, A. S. **Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo comentado**: uma abordagem crítica para apoiar a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais. Brasília: DF, 2014. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/atos-infracionais-e-medidas-socioeducativas/planos_municipal_de_atendimento_socioeducativo/plano_nacional_decenal_comentado.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

LIMA, F. V.; HARACEMIV, S. M. C. Trajetórias escolares dos/as adolescentes em conflito com a lei: revisão sistemática e integrativa. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.29.5410 . Acesso em: 22 nov. 2022.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Tradução de: BELINKY, T. 3 ed. São Paulo:Editora 34, 2012.

MALVASI, P. A. **Interfaces da vida loka: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo**. 2012.Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, 2012. 287 p.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In*: FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDWER, F. Revisão da bibliografia. *In*: **O Método nas Ciências Naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

FARIAS, A. Medeiros; CHILANTE, E. N.; AVANZINI, C. M. V. Educação de Jovens e Adultos no Paraná: Das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais ao Alinhamento à BNCC. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 324-338, 2021.

MEIHY, J. C. S. B. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. *In*: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral**: desafios para o século XXI. Editora Fiocruz, 2000. p. 85-97.

MEIHY, J. C. S. B. Os novos rumos da história oral: o caso Brasileiro. **Revista de História**, n. 155, 2006. p. 191-203.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. Editora Contexto, 2020.

MELO, T. A.; DE SOUZA, E. M. A Socioeducação como Dispositivo de Poder Disciplinar: histórias vividas. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 18, n. 3, 2019. p. 349-370.

MENDES, C. L. S.; CAMARA, R. J. **Perfil socioeconômico de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Estado do Rio de Janeiro**. JULIÃO, E. F. (org.). In: Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro: Degase, 2019.

MENDONÇA, E. F. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 621–636, 2020. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039 . Acesso em: 12 mar. 2024.

MICHAELIS, 2023. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/ . Acesso em: 10 jan. 2024.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, p. 240-264, 2007.

MONTE, F. F de C, SAMPAIO, L.R. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25(2):368–77, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200019 . Acesso em: 22 jan. 2023.

MOREIRA, J. O., ALBUQUERQUE, B. S., ROCHA, B. F., ROCHA, P. M., & Rocha, A. C. F. R. A escola e a semiliberdade: a importância do diálogo. **Psicologia em Revista**, 21. 2015. p. 50-65.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA**, 2022. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/ . Acesso em 10 dez. 2023.

NARDI, F. L.; DELL'AGLIO, D. D. Adolescentes em Conflito com a Lei: Percepções sobre a Família. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**, v. 28, p. 181-192, 2012.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu Pensa a Educação. **Revista Educação**. v. 2, ed. 2. 2005.

NUNES, M. C. A.; ANDRADE, A. G.; MORAIS, N. A. Adolescentes em conflito com a lei e família: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 144-156, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-34822013000200008&lng=es&nrm=iso/ . Acesso em: 07 mar. 2024.

OLIVEIRA, L. C. P.; MOREIRA, J. de O.; SILVA, B. F. A. da; MARINHO, F. C.; SOUZA, J. M. P. de. Curso de vida, Adolescentes e Criminalidade: uma leitura a partir do PIA. **Psicologia & sociedade.** 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/6CYVrrnzKBbwPGDP7gKxSDC/ . Acesso em: 20 out. 2022.

ONOFRE, E.M.C. Org. **A educação escolar entre as grades (on line).** São Carlos: EduUFSCar, 2007. 160p. disponível em: https://books.scielo.org/id/vk5yj . Acesso em: 12 jan. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude** – Regra de Beijing. ONU, 1985. Disponível em: https://acnudh.org/pt-br/regras-minimas-das-nacoes-unidas-para-a-administracao-da-justica-da-infancia-e-da-juventude-regra-de-beijing/ . Acesso em: 12 fev. 2022.

PARANÁ. CADERNOS DO IASP. Pensando e Praticando a Socioeducação. **Curitiba: IMPRENSA OFICIAL DO PARANÁ**, 2006.
PARANÁ. **Compreendendo o Adolescente**. Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2006. Disponível em: http://www.dease.pr.gov./arqui vos /File/PensPratSocio.pdf/ . Acesso em: 11 fev. 2022.

PARANÁ. **Pensando e Praticando a Socioeducação**. Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: http://www.dease.pr.gov./arqui vos /File/PensPratSocio.pdf/ . Acesso em: 11 fev. 2021.

PARANÁ. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Curitiba, PR, 2015.

PARANÁ. **Relatório de Ações Departamento de Atendimento Socioeducativo. Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos** – SEJU. 2015. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/relatoriodease2015_1802.pdf/ . Acesso em: 22 dez. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. **Relatório de Ações do Departamento de Atendimento Socioeducativo.** Curitiba, PR, 2016.

PARANÁ. **Programa de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. 2017. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/programaatendimentodease_web_final.pdf/ . Acesso em: 22 dez. 2023.

PARANÁ. Deliberação 02/2018 de 12 de setembro de 2018. **Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar** e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Paraná, 2018.

PARANÁ. **Parecer CEE/BICAMERAL N° 231.** Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, PR, 07 nov. 2019.

PARANÁ. **Relatório de Gestão 2019-2020**. 2020. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/relatorio_anual_2019.pdf/ . Acesso em: 22 dez. 2023.

PARANÁ. **Relatório Final das Análises dos Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo no Paraná**. Curitiba, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Fran/Downloads/RELATORIO_FINAL_DAS_ANALISES_DOS_PLANOS_MUNICIPAIS_DE_ATENDIMENTO_SOCIOEDUCATIVO_NO_PARANA%20(3).pdf/ . Acesso em: 22 dez. 2023.

PARANÁ. **Conselho Escolar (2019)**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_052019_deducdpgeseed.pdf/ . Acesso em: 11 fev. 2022.

PARANÁ. **Edital**. 2022. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/10360/edital_47_2022__cense.pdf/ . Acesso em: 10 jul. 2023.

PARANÁ. **Resolução N.º 7.976/2022** – GS/SEED. Secretaria de Educação e do Esporte. Paraná, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resolucao79762022_gsseed.pdf/ . Acesso em: 22 dez. 2023.

PARANÁ. PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas. **Secretaria da Justiça, Família e Trabalho**. Curitiba, PR, 2022. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/PROEDUSE. Acesso em: 28 ago. 2022.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta** nº 010/2023/DPGE/DEDUC/SEED. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. Diretoria de Educação. 2023.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAULA, A. da S. de; CARVALHO, E. A. de; CAROL, C.; RODRIGUES, K. Perfil sociográfico de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. **Sociedade em Debate**, v. 23, n. 1, p. 393-410, 2017.

PEREIRA, A. de P. **Passado, presente e futuro**: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PEREIRA, D. N.; GOUVEIA, S. de. Plano Individual de Atendimento – PIA. *In*: PARANÁ. Cadernos de Socioeducação: Bases Teórico-Metodológicas da Socioeducação. Governo do Estado. SEJU-PR. Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. p. 135-148, 2018.

POLITZER, G. **Princípios Elementares de Filosofia**. Tradução: Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Moraes. 1986.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social; métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZINI, I. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño: Editora Universitária Santa Úrsula: Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, I. Pequenos Trabalhadores do Brasil. *In*: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RUMMERT. S. M. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos Desafios e perspectivas In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória: Seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **El valor del Tiempo en Educatión**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141335552007000100013 . Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, M. **O Dinheiro e o Território**. GEOgraphia, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 1999. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360 . Acesso em: 24 fev. 2024.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (Prefeitura Municipal). **Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo SINASE**. São José dos Pinhais, 2015. Disponível em: http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/SINASE_versaofinal.pdf . Acesso em: 12 out. 2021.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de São José dos Pinhais (CEEBJA/SJP). **Projeto Político-Pedagógico**. São José dos Pinhais, 2018.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Projeto Político Pedagógico do Centro Socioeducativo de São José dos Pinhais.** São José dos Pinhais, 2021.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Mapas**. 2024. Disponível em: https://www.sjp.pr.gov.br/mapas-do-municipio/guatupe/ . Acesso em: 14 fev. 2024.

SARTI, C. A. **A família como Espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SAVIANI, D. **A educação na Constituição Federal de 1988**: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 29, n. 2, 2013.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHONG, T. S.; ABU BAKAR, S. H.; ISLAM, M. R. Poverty and delinquency: a qualitative study on selected juvenile offenders in Malaysia. **International social work**, v. 62, n. 2, p. 965-979, 2019.

SILVA, S. C.. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 96–118, 2012. DOI: 10.5433/1679-4842.2012v14n2p96. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/8398 . Acesso em: 5 mar. 2024.

SILVA, A. S. da; ZILIOTTO, F. P. de O.; FEITOSA, J. B.; GOUVEIA, S. de (org.). **Cadernos de socioeducação**: fundamentos da socioeducação. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. 160 p. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao__2.pdf/ . Acesso em: 5 ago. 2022.

SILVA, R. da. **Os filhos do Governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SOARES, L. E.; BILL, MV; ATHAYDE, C. **Cabeça de Porco**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

TEIXEIRA M. de L. T. Plano Individual de Atendimento (PIA): O presente e o futuro do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. In: Paiva, I. L; Souza, C., Rodrigues, D. B. (Orgs.). **Justiça juvenil:** teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal: EDUFRN, 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, p. 87-99, 2018.

TOZETTO, S. S.; DOMINGUES, T. de G. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 18, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21589.054. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21589 . Acesso em: 31 out. 2023.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **A pesquisa**, p. 133, 1987.

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-Brasil. Acesso em: 12 set. 2021.

VALADARES, M. G. M. **Os meus, os seus e os nossos:** As famílias mosaico e seus efeitos jurídicos. IBDFAM. Disponível em:

https://ibdfam.org.br/artigos/597/Os+meus,+os+seus+e+os+nossos:+As+fam%C3%ADlias+mosaico+e+seus+efeitos+jur%C3%ADdicos . Acesso em: 13 set. 2022.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 1992.

VASCONCELOS, L. M. **Medidas socioeducativas de internação, para quêm?** uma reflexão crítica da realidade de Medidas Socioeducativas no Centro Socioeducativo do Baixo Amazonas (CSEBA). Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. 123 f.

VELOSO, V. B. O Jovem em conflito com a lei e o direito à educação básica nos Centros de Socioeducação no Paraná (2006-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. 202 f.

VERASTEGUI, B. A. ENEM PPL: AVANÇOS E IMPASSES. **Anais Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre 2020**. v. 1, n. 11 Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17019/1125613349. Acesso em: 26 out. 2022.

VIEIRA PINTO, A. Sete Lições sobre Educação de Adultos. 4 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

WACQUANT, L. **As prisões da Miséria.** Tradução de: TELLES, A. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WALSH, F. **Processos Normativos da Família**: diversidade e complexidade. Tradução: Sandra Maria mallmann da Rosa. ed. 4. Porto Alegre: Artmed, 2016.

XAVIER, A. R. *et al*. História oral: abordagem teórico-metodológica, conceitual e contextual. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**. Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3798/ . Acesso em: 15 nov. 2021.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 3, p. 4-22, 2010.

ZANELLA, M. N.; COSTA, R. P. da. Cadernos da Socioeducação: Bases Teórico-Metodológicas da Socioeducação. In: **Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos**. SILVA, A. S. da S., ZILIOTTO, F. P. de O., FEITOSA, J. B.. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao__2.pdf/ . Acesso em: 18 dez. 2022.

APÊNDICE 1
DOCUMENTOS OFICIAIS

Documentos Oficiais	Plataformas Digitais
Constituição Federal (Brasil, 1988)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
ECA (Brasil,1990)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
SINASE (Brasil, 2012)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm
Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2016)	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32016.pdf
Plano Nacional de Socioeducação (Brasil, 2013)	https://www.gov.br/
Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná (Paraná, 2015)	http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_estadual_atendimento_socioeducativo.pdf
Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (São José dos Pinhais, 2015)	https://drive.google.com/file/d/19jGlpn3MKnT5BtKEn99n6X_h4K1oA73V/
Projeto Político-Pedagógico da Unidade Socioeducativa	Documento a ser disponibilizado pela instituição de ensino (acesso restrito)

Fonte: Lima; Haracemiv (2022).

APÊNDICE 2
RELAÇÃO DOS SOCIOEDUCANDOS SELECIONADOS

NOME DO SOCIOEDUCANDO	Idade	DATA NASCIMENTO	REINCIDENTE?		TEMPO DA MEDIDA	
					Data primeira entrada no sistema	Data última entrada/CENSE
			sim	não		
S1	14	19/04/2008		x	18/02/2022	x.x.x.x.x.x.x
S2	15	02/05/2007	x		15/05/2019	18/11/2022
S3	16	07/07/2006	x		02/02/2020	18/10/2022
S4	16	21/06/2006	x		06/06/2022	16/01/2023
S5	17	08/07/2005		x	03/11/2022	x.x.x.x.x.x.x
S6	17	18/06/2005	x		02/06/2022	16/12/2022
S7	17	19/07/2005		x	18/02/2022	x.x.x.x.x.x.x
S8	14	29/04/2008	x		19/10/2022	13/01/2023
S9	17	01/06/2005	x		08/03/2022	X.X.X.X.X.X.X
S10	17	07/04/2005	x		15/05/2022	13/12/2022
S11	17	19/07/2005		x	04/04/2022	x.x.x.x.x.x.x

APÊNDICE 3
MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DOS HISTÓRICOS ESCOLARES

ANO	MUNIC	ESTABELECIMENTO	CURSO	SÉRIE	RESULTADO
2023	SJP	CEEJBA SJP CENSE	EJA	EM	MATRICULADO
2022	SJP	C.E. XXXXXX	NOVO ENSINO MÉDIO	1	DESISTENTE
2021	SJP	C.E. XXXXXX	EF 6/9	9	APROVADO
2021	SJP	C.E. XXXXXX	EF 6/9	9	REMANEJADO
2020	SJP	C.E. XXXXXX	EF 6/9	8	APROVADO
2019	SJP	C.E. XXXXXX	EF 6/9	7	APROVADO CONSELHO CLASSE
2018	SJP	C.E. XXXXXX	EF 6/9	6	APROVADO CONSELHO CLASSE
2017	SJP	C.E. XXXXXX	EF 6/9	6	REPROVADO
2016	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	5	APROVADO
2016	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	5	TRANSFERIDO
2015	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	4	APROVADO
2014	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	3	APROVADO
2014	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	3	TRANSFERIDO
2014	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	3	TRANSFERIDO
2013	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	2	APROVADO
2012	SJP	E.M. XXXXX	EF 1/5	1	APROVADO

Fonte: Lima; Haracemiv (2024).

APÊNDICE 4
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM SOCIOEDUCANDOS

Informações pessoais
Nome:
Idade:

Trajetórias de Vida Familiar e Comunitária

Moradia

- Em que lugar você nasceu?
- Onde você viveu/vive?
- E onde viveu/vive a sua família?

Família

- Como foi/é a sua convivência familiar (relacionamento com os pais, irmãos e outros)?

Trabalho

- Durante este tempo, como foram as suas condições socioeconômicas?
- Com relação trabalho, durante a sua vida, você teve algum tipo de emprego? Como foi/foram?

Espaços de lazer

- Como eram os seus momentos de lazer?
- O que faz/fazia quando não estava na escola ou no trabalho?

Amigos

- Como era ou é a convivência no bairro e fora dele?
- Você acredita que esta convivência poderá mudar quando sair da Unidade?

Trajetórias Escolares|:

- Quais foram as escolas que você frequentou durante a sua vida até agora?
- Como era o acompanhamento da sua família nos seus estudos?
- Você mudou de escolas em algum momento da sua vida? Se afirmativo, qual(is) foi(ram) o(s) principal(is) motivo(s) de mudança de sua(s) escola(s)?
- Você parou de estudar em algum momento da sua vida? Se afirmativo, qual(is) foi(ram) o(s) principal(is) motivo(s)/problema(s)/dificuldade(s) para se afastar da escola?
- Sobre o afastamento da escola, você poderia me contar quais foram as suas principais atividades/experiências neste período em que estava fora da escola?
- Você já reprovou em alguma série/ano? Se afirmativo, você poderia me contar o(s) motivo(s) que levou(aram) à reprovação?
- Em algum momento, você desistiu de estudar e depois retornou para a escola? Por qual(is) motivo(s)?
- Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a sua vida escolar?

ANEXO 1
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tramas tecidas em diferentes tempos e espaços pelos adolescentes em situação de conflito com a Lei
Pesquisador: Sonia Maria Chaves Haracemiv
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 59435422.4.0000.0102
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.731.504

Apresentação do Projeto:
Projeto de pesquisa oriundo, do Programa de Pós-Graduação em Educação. Intitulado: "Tramas tecidas em diferentes tempos e espaços pelos adolescentes em situação de conflito com a Lei."
Pesquisador Principal: Sonia Maria Chaves Haracemiv
Colaboradora: Francisca Vieira Lima
Período da Pesquisa: 03/2020 a 31/03/2024
Metodologia
"...a pesquisa se caracteriza como qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, com abordagem narrativa...Dentro deste contexto, esta pesquisa terá uma abordagem narrativa, visto que mais se aproxima da proposta de estudo, cujo enfoque se dará nas narrativas orais sobre trajetórias escolares e de vida dos participantes, abordando relatos dos seus percursos escolares desde o ingresso na Educação Básica até as experiências dentro da unidade socioeducativa. São caminhos de volta ao passado, buscando resgatar elementos que implicaram/implicam os acontecimentos presentes.
Quanto ao lócus e participantes da pesquisa, o presente estudo será desenvolvido na unidade socioeducativa de São José dos Pinhais. O Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais... A instituição está organizada para o atendimento de adolescentes do sexo masculino, que cumprem medidas socioeducativas em regime de internação e internação provisória...será realizada uma

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** comitica.saude@ufpr.br

seleção estratificada por idade, envolvendo quatorze adolescentes que participarão de entrevistas gravadas em áudio, com previsão para agosto de 2022... O recorte etário escolhido se justifica pelo fato de esta pesquisa ter enfoque nos adolescentes cuja faixa etária é de até 18 anos incompletos, com base na legislação que ampara este público... Pretende-se realizar entrevistas individuais que serão num total de quatorze, realizadas em momentos distintos com duração de até 60 minutos cada uma.

Além das entrevistas individuais, serão realizados dois grupos focais, sendo que o primeiro será composto por 8 adolescentes com faixa etária de 12 a 15 anos e o segundo com 6 adolescentes com idade entre 16 a 18 anos incompletos. As entrevistas individuais e coletivas terão previsão para início de realização em agosto de 2022... a pesquisa utilizará seis Instrumentos de Coleta de Dados; 1° ICD: Documentos oficiais norteadores da

socioeducação a nível nacional, estadual, municipal e institucional; 2º ICD: Relação dos socioeducandos matriculados na Unidade Socioeducativa de São José dos Pinhais, constante em arquivo digital, no período de julho a dezembro de 2022, com vistas à seleção dos participantes da pesquisa; 3° ICD: Plano Individual de Atendimento (PIA) dos adolescentes participantes da pesquisa, documento a ser disponibilizado pela Unidade Socioeducativa de São José dos Pinhais; 4° ICD: Arquivo digital da plataforma SERE e SEJA, na qual se encontram registrados os históricos escolares dos adolescentes selecionados para a pesquisa;

5°ICD: Roteiro de Entrevista Individual Semiestruturada, a fim de conhecer as trajetórias escolares e de vida dos adolescentes participantes da pesquisa;6º ICD: Roteiro semiestruturado de entrevista com grupo focal, contemplando questões geradoras, buscando problematizar as necessidades e perspectivas socioeducativas dos adolescentes e considerando a escola de dentro e de fora do CENSE/SJP...

O processo de análise das narrativas orais desenvolvidas nesta pesquisa, provenientes das entrevistas individuais e do grupo focal, serão realizadas por meio da metodologia de análise de conteúdo de Bardin...Esta análise terá como complementação, o software IRAMUTEQ buscando uma maior objetividade e amplitude no tratamento dos resultados..."

"18. Critérios de Inclusão e Exclusão

Como critério de inclusão, os participantes devem ter idade entre 12 e 18 anos incompletos, estar cumprindo um período mínimo de quarenta e cinco dias a seis meses de privação de liberdade, dentro do recorte temporal (julho a dezembro/2022) que se pretende desenvolver a pesquisa, bem como terem assinado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido, e os pais/responsáveis, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Os critérios de exclusão são participantes que tiverem 18 anos completos ou mais, não estar privado de liberdade, estar cumprindo medida socioeducativa por um período inferior a quarenta e cinco dias, como também não assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e/ou os pais e/ou responsáveis não assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

17. Planos para o Recrutamento do Participante da Pesquisa

Os participantes serão selecionados mediante relação dos socioeducandos matriculados no Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais/PR, constante em arquivo digital, no período de julho a dezembro de 2022, com o consentimetno da direção da instituição, lócus da pesquisa.

Aos participantes, será enviado um convite da pesquisadora, entregue pela equipe pedagógica da unidade socioeducativa explicando o objetivo da pesquisa e a metodologia que será utilizada para coleta de dados. Para aqueles que concordarem em fazer parte da pesquisa, dentro das normas que regem o sistema socioeducativo, será marcado um horário – a ser determinado pela instituição - para que a pesquisadora possa explicar os momentos da pesquisa bem como, a assinatura do TALE para cada participante. Na sequência, será encaminhado aos pais e/ou responsáveis o TCLE para a assinatura dos mesmos. Tendo em vista as especificidades do lócus da pesquisa e da situação cirscunstancial dos participantes, as entrevistas e os grupos focais a serem desenvolvidos dentro da unidade precisarão ter o consentimento da direção do estabelecimento, bem como, o acompanhamento da equipe pedagógica e de segurança da instituição."

Objetivo da Pesquisa:

" Objetivo Geral

Compreender as tessituras que compõem as trajetórias escolares dos socioeducandos em privação de liberdade do Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais/PR.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar os documentos oficiais que tratam das políticas públicas no âmbito federal, estadual, municipal e institucional, relacionados a garantia de direitos à socioeducação;
- Mapear as trajetórias escolares dos socioeducandos com base nos Históricos Escolares e no Plano Individual de Atendimento – PIA;
- Caracterizar o perfil das trajetórias escolares dos socioeducandos em regime de privação de liberdade no Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais/PR, a partir das suas vozes;
- Investigar as necessidades e expectativas dos adolescentes nos processos de escolarização

vividos, tanto em relação à escola de dentro e de fora do CENSE/SJP."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"8.1. Quais os benefícios, diretos ou indiretos, para a população e a sociedade?

Com relação aos benefícios diretos, a presente pesquisa poderá contribuir para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico específico para a socioeducação, com foco numa Educação humanizadora que supere a transmissão de conteúdos situando os socioeducandos numa condição de protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem e, consequentemente, de suas vidas.

No que se refere aos benefícios indiretos, busca-se com esta pesquisa, oferecer subsídios para a revisão e implementação de políticas públicas sociais e educacionais com enfoque nas especificidades desse público, direcionadas para o redesenho de suas trajetórias escolares e de vida.

8.2. Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

O constrangimento do participante por não compreender alguma questão da entrevista ou porque não se sentir a vontade de expor sua trajetória de vida.

8.3. Qual a possibilidade da ocorrência?

A probabilidade de ocorrência é mínima considerando que as perguntas serão elaboradas de forma que possa atender a compreensão dos estudantes e não coloca-los em situação de constrangimento. Além disso, a pesquisadora se colocará à disposição para os esclarecimentos necessários.

8.4. Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa?

Os momentos de interação com o pesquisador serão realizados com ética e respeito as suas condições peculiares de desenvolvimento, bem como, as suas especificades frente a situação vivenciada no momento. As entrevistas ocorrerão em momentos determinados pela Unidade Socioeducativa.

Serão concentrados todos os esforços, por parte da pesquisadora, aos sinais de desconforto demonstrados pelos participantes e concedida a liberdade para não responder questões para as quais os mesmos não se sintam à vontade.

Os participantes da pesquisa terão seu nome mantido em sigilo, bem como, será garantido que as informações obtidas na presente pesquisa não causará prejuízo para os mesmos e nem para a instituição."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto prevê financiamento próprio. Contém garantia de sigilo e confidencialidade. A metodologia está adequada aos objetivos. O estudo apresenta grau de vulnerabilidade e medidas protetivas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- As pendências foram atendidas, vide abaixo. Os termos estão anexados nos documentos.

Pendência atendida

- Rever o planejamento orçamentário incluindo o deslocamento do pesquisador (informações básicas e projeto detalhado).

Valor em Reais	
Fotocópias	80,00
Impressões	400,00
Custos com revisão ortografica e de formatação	2.500,00
Deslocamento da pesquisadora	150,00
Total	3.130,00

"Ressalta-se que as despesas acima especificadas ficarão a cargo da pesquisadora responsável pela pesquisa não envolverá custos aos participantes."

- Apresentar a Concordância dos Serviços Envolvidos.
- Apresentar a Concordância da instituição coparticipante.
- Apresentar a Termo de Autorização para manipulação dos dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, a cada seis meses da primeira aprovação de seu protocolo, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação

de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo. Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

- Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1906218.pdf	26/09/2022 13:22:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_versao3.docx	26/09/2022 13:20:34	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Carta_Resposta_2.pdf	26/09/2022 13:19:29	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Manipulacao_dados2_CENSE.pdf	18/08/2022 22:48:32	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Manipulacao_dados2_CEEBJA.pdf	18/08/2022 22:48:14	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_Servicos_Envolvidos2_CENSE.pdf	18/08/2022 22:47:58	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_Servicos_Envolvidos2_CEEBJA.pdf	18/08/2022 22:47:39	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_coparticipacao2_CENSE_assinado.pdf	18/08/2022 22:46:40	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_coparticipacao2_CEEBJA.pdf	18/08/2022 22:45:54	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	21/07/2022 19:46:00	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_versao2.docx	21/07/2022 19:45:03	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_versao2.docx	21/07/2022 19:44:29	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito

Justificativa de Ausência	TCLE_versao2.docx	21/07/2022 19:44:29	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_versao2.docx	21/07/2022 19:44:15	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	termo_uso_de_voz.pdf	07/06/2022 16:16:45	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	07/06/2022 16:15:24	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	manipulacao_dados_CENSE.pdf	07/06/2022 16:14:36	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	manipulacao_dados_CEEBJA.pdf	07/06/2022 16:13:59	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	07/06/2022 16:12:25	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.docx	07/06/2022 16:12:12	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Acesso_dados_CENSE.pdf	07/06/2022 16:10:57	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Acesso_dados_CEEBJA.pdf	07/06/2022 16:10:34	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	declaracao_Compromisso.pdf	07/06/2022 16:09:41	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	concordancia_coparticipante_print.pdf	07/06/2022 16:08:27	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	concordancia_coparticipante_processo.pdf	07/06/2022 16:07:51	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Declaracao_coparticipacao_CENSE.pdf	07/06/2022 15:32:33	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Declaracao_coparticipacao_CEEBJA.pdf	07/06/2022 15:31:53	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_Servicos_Envolvidos_CEEBJA.pdf	07/06/2022 15:17:42	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_Servicos_Envolvidos_CENSE.pdf	07/06/2022 15:17:00	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento.pdf	07/06/2022 14:56:16	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	checklist.pdf	07/06/2022 14:55:25	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Analise_de_Merito.pdf	28/05/2022 15:04:13	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito

Outros	Extrato_Ata.pdf	28/05/2022 15:03:24	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/05/2022 14:54:35	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 31 de Outubro de 2022

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

ANEXO 2
AUTORIZAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

TJPR
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ

Ref. Requerimento de autorização para pesquisa científica junto aos adolescentes internados no Centro de Socioeducação de São José dos Pinhais, formulado pela discente de Doutorado Francisca Vieira Lima, sob orientação da Prof.ª Dra Sonia Maria Chaves Haracemiv.

Recebido em 14/02/2022.

1. Autorizo que a realização da pesquisa intitulada "*Tramas tecidas em diferentes tempos e espaços pelos adolescentes em situação de conflito com a lei*" se dê junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no CENSE São José dos Pinhais, com observância, por certo, das medidas sanitárias restritivas relativas ao *coronavírus* (COVID-19) emanadas do Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE) e das autoridades de saúde locais, bem assim com anuência do aludido departamento, com o consentimento dos jovens e de seus responsáveis legais quanto à participação, e sem divulgação da identidade dos jovens.

2. Comunique-se à remetente do expediente em tela acerca da presente deliberação, pelo meio mais célere disponível.

3. Outrossim, dê-se ciência à Diretora do CENSE São José dos Pinhais acerca do presente.

São José dos Pinhais, 18 de fevereiro de 2022.

(assinado digitalmente)
JULIA CONCEIÇÃO M. DE ARAUJO F. SILVA

Juíza de Direito

Documento assinado digitalmente, conforme MP n.° 2.200-2/2001, Lei n.° 11.419/2006 e Resolução n.° 09/2008, do TJPR/OE