



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ERIVANUSA DE CARVALHO ALVES

**RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NO SOCIOEDUCATIVO: UM OLHAR
SOBRE A EJA**

**CAMPINA GRANDE-PB
2021**

ERIVANUSA DE CARVALHO ALVES

**RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NO SOCIOEDUCATIVO: UM OLHAR
SOBRE A EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I), como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva

**CAMPINA GRANDE-PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A474r Alves, Erivanusa de Carvalho.
Ressocialização de adolescentes no socioeducativo
[manuscrito] : um olhar sob o EJA / Erivanusa de Carvalho
Alves. - 2021.
55 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva ,
Departamento de Educação - CEDUC."

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Adolescente. 3.
Medida socioeducativa. 4. Ressocialização. 5. Políticas
educacionais. I. Título

21. ed. CDD 374

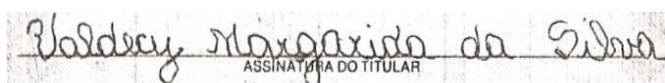
RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NO SOCIOEDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE A EJA

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I), como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 17/09/2021

BANCA EXAMINADORA



ASSINATURA DO TITULAR

Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Paula Almeida de Castro – (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me permitido chegar até aqui...

A todos que, de forma direta ou indireta, me ajudaram e acreditaram no meu potencial, mesmo quando eu não acreditava que seria capaz de ir tão longe, vocês me impulsionaram e me fizeram seguir em frente.

Em especial, aos meus filhos Renildo e Gabriela, fontes de minha inspiração! Foi por eles que decidi lutar e vencer, para que eles tivessem um espelho a seguir. Tentei passar para eles que tudo é possível, desde que tenhamos força de vontade e dedicação.

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*) que já não estão conosco, mas tenho certeza de que, de onde estiverem, estão vibrando com minha vitória.

“PAI sua LARA venceu”

Toda mudança é difícil, mas nos trás a certeza de que podemos evoluir dentro da vida profissional, mas você me trouxe profundas mudanças, não só como ser humano, mas como alguém que pode compreender que toda forma de amar, vale a pena! Obrigada, Mag.

Não poderia esquecer uma pessoa muito especial, que sempre usou a frase “*CALMA GAFANHOTO*”, a quem também dedico este trabalho.

Agradeço a professora Val Margarida que tão gentilmente me acolheu e sempre foi muito prestativa comigo, mesmo diante de todas as adversidades.

Ao meu amigo Paulineto, sem você não teria conseguido, a você minha eterna gratidão.

A todos e todas, minha eterna gratidão!

RESUMO

Este estudo apresenta uma perspectiva de desenvolvimento sobre a reentrada e ressocialização de adolescentes em conflito com a lei e cumprindo medidas socioeducativas na comunidade e o papel da EJA nesse contexto, como objetivo geral de nossa pesquisa. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica, onde pretendia-se, em consequente, aplicar uma pesquisa de campo na Unidade II da FUNDAC, “Lar do Garoto”, junto aos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas e os profissionais da EJA da referida unidade. O estudo está fundamentado nas pesquisas desenvolvidas por Cury (1997, 2008 e 2010), Nogueira (2012), Ferreira Filho (2011), Paixão (2010), Saviani (2012) e Leblanc (1996, 1997, 2003 e 2006), dentre outros pesquisadores. Começamos com a contextualização histórica sobre a EJA e os mecanismos jurídicos que atuam em prol da política de direitos humanos de crianças e adolescentes num contexto geral, no Brasil. Procuramos discutir a importância do SINASE e da EJA nesse contexto socioeducativo e os indicadores nacionais. Em seguida, pontuamos uma discussão sobre as tarefas psicossociais do final da adolescência. A seguir, discutimos as influências contextuais na negociação bem-sucedida dessas tarefas psicossociais. Examinamos, ainda, se e em que medida os contextos aos quais os jovens infratores são expostos no sistema de justiça podem facilitar o desenvolvimento psicossocial normativo. Concluímos argumentando que o desenvolvimento psicossocial de jovens infratores é interrompido, ou “preso”, por suas experiências dentro do sistema de justiça. As intervenções destinadas a facilitar a reentrada bem-sucedida de jovens infratores na comunidade devem ser informadas pelo que sabemos sobre o desenvolvimento psicossocial saudável no final da adolescência.

Palavras-Chave: Adolescentes. Medida Socioeducativa. Internação. Ressocialização. Educação. EJA. Políticas Educacionais

ABSTRACT

This study presents a development perspective on the re-entry and re-socialization of adolescents in conflict with the law and fulfilling socio-educational measures in the community and the role of EJA in this context, as the general objective of our research. The methodology applied was the bibliographical research, where it was intended, as a consequence, to apply a field research in Unit II of FUNDAC, “Lar do Garoto”, with teenagers fulfilling socio-educational measures and EJA professionals of the correct unit. The study is based on research developed by Cury (1997, 2008 and 2010), Nogueira (2012), Ferreira Filho (2011), Paixão (2010), Saviani (2012) and Leblanc (1996, 1997, 2003 and 2006). with the historical context of EJA and the legal mechanisms that work in favor of the human rights policy of children and adolescents in a general context, in Brazil. We tried to discuss the importance of SINASE and EJA in this socio-educational context and the national indicators. Then, we punctuate a discussion on psychosocial tasks in late adolescence. Next, we discuss how well-defined contextual influences on negotiation these psychosocial tasks. We also examine whether and to what extent the contexts to which young offenders are exposed in the justice system can facilitate normative psychosocial development. We conclude by arguing that the psychosocial development of young offenders is interrupted, or “stuck”, for their experiences within the justice system. Those intended to facilitate the well-defined re-entry of young offenders into the community must be informed by what we know about healthy psychosocial development in late adolescence.

Keywords: Adolescents. Socio-educational Measure. Hospitalization. Resocialization. Education. EJA. Educational Policies

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
SIABI	Sistema Integrado de Automação de Bibliotecas.
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	UM BREVE HISTÓRICO: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL	14
2.1	Políticas de atendimento à criança e ao adolescente em vulnerabilidade no Brasil	15
2.1.1	<i>Conquista dos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	17
2.1.2	<i>Atendimento socioeducativo mais qualificado: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)</i>	20
3	ESTADO, SOCIEDADE, CIDADANIA E EDUCAÇÃO	21
3.1	Pacto social: Estado, sociedade e educação	22
3.1.1	<i>Direitos: uma questão de cidadania</i>	23
3.1.2	<i>Educação como direito social e humano</i>	24
4	DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	26
4.1	O direito à educação na Constituição Federal de 1988	27
4.2	A legislação educacional brasileira e a privação de liberdade	28
4.3	Alguns indicadores: a educação escolar no sistema da FUNDAC ..	29
4.3.1	<i>Ensino na EJA</i>	29
4.3.1.1	<i>EJA na Escola</i>	30
4.3.1.2	<i>Evasão na / da EJA</i>	31
4.3.2	<i>Ressocialização do Adolescente Infrator por meio da Educação na EJA</i>	35
5	METODOLOGIA	40
6	CONSIDERAÇÕES SOBRE A RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NO SOCIOEDUCATIVO – O PAPEL DA EJA NA FACILITAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	43
7	CONCLUSÃO	46
	REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

A escola é um importante ambiente de socialização e aprendizagem para os adolescentes. Na escola, investem boa parte do seu tempo diário, interagindo com professores e colegas e participando de atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (CALEJON, 2017; SILVA E BAZON, 2014). Os adolescentes infratores parecem ter uma experiência escolar predominantemente negativa, o que se reflete em um mau desempenho e alta taxa de abandono escolar (CALEJON, 2017; CUNHA & DAZZANI, 2016; SILVA, CIANFLONE E BAZON, 2016). Em 2011, no Brasil, 57% dos adolescentes infratores privados de liberdade foram despejados da escola no momento da apreensão e 8% não eram alfabetizados (Conselho Nacional de Justiça, CNJ, 2012) Essas taxas contrastam com as da população geral de adolescentes no mesmo ano, que indicam que 3,1% não estavam na escola e 1,9% não eram alfabetizados (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2012) Nesse cenário, uma melhor compreensão da experiência escolar pode gerar subsídios significativos para o planejamento e implementação de intervenções para melhorar a escolaridade dos adolescentes, especialmente aqueles com maiores dificuldades, o que parece ser o caso daqueles adolescentes infratores (BAZON, SILVA E FERRARI, 2013).

Do ponto de vista teórico, a Teoria do Controle Social e Pessoal do Comportamento Desviante (LEBLANC, 1996, 2003, 2006) ajuda a compreender os aspectos relacionados com a emergência e manutenção de condutas contrárias à lei, nos diferentes contextos de socialização juvenil. Em relação à escola, concentra-se em variáveis relacionadas às condutas criminais e às relações entre elas, com base em análises de dados estruturais de uma grande amostra de adolescentes da população geral e adolescentes processados por infrações no Brasil.

Assim, é estabelecido um sistema de controle de conduta “na e pela escola” conforme veremos mais adiante, em que três principais mecanismos interdependentes são articulados: “desempenho escolar”, “vínculo escolar” e “constrangimentos escolares”. Estas operam nas condições estabelecidas pelas seguintes variáveis de contexto, “histórico escolar” (existência ou não de atrasos / incompatibilidade de séries de idade), “escolaridade parental” e “stress” (associado às experiências escolares) (LEBLANC, 1997;2003). Em termos conceituais, vale esclarecer que o conceito de mecanismo se refere a elementos e processos

efetivamente responsáveis pelo comportamento individual, que é dinâmico por sua própria natureza, explicando variações no comportamento ao longo do tempo. As variáveis de contexto, por sua vez, referem-se aos elementos que compõem o ambiente, afetando o comportamento individual apenas pelo impacto que exercem sobre os mecanismos (MANNHEIM, 1971).

Além da experiência escolar, LeBlanc (2003) destaca que outras características da escola como instituição também devem ser consideradas como fatores de risco associados à conduta infracional nessa área. No entanto, a forma como os adolescentes agem e reagem ao ambiente escolar é uma questão relevante que pode afetar seu comportamento dentro e fora da escola.

LeBlanc (2003; 2006) enfatiza que as investigações sobre a relação entre experiência escolar e delinquência juvenil são menos numerosas quando comparadas, por exemplo, àquelas que enfocam aspectos do funcionamento familiar. As evidências, oriundas de pesquisas realizadas por diferentes métodos e em diferentes contextos socioculturais, vão ao encontro das proposições inerentes à Teoria do Controle da Conduta “na e pela escola”. Eles indicam que a experiência escolar caracterizada por baixo desempenho (CALEJON, 2017) e atraso (associado a um sentimento de incompetência e falta de motivação) (BAZON *et al.*, 2013), baixo investimento em atividades escolares, absentismo e abandono escolar (aspirações educacionais) (DESTRO & SOUZA, 2012; SILVA *et al.*, 2016), denotam dissociação escolar. Da mesma forma, eles indicam que as dificuldades dos alunos em interagir com colegas e professores (BAZON *et al.*, 2013) e o fato de que muitas vezes são punidos pela escola (CORNELL, 2013; ESTERLE-HEDIBEL, 2006), são fatores de risco associados à conduta. Alguns estudos demonstraram que a experiência escolar negativa é um dos indicadores mais importantes do envolvimento de delinquente juvenil (GEIB, CHAPMAN, D'AMADDIO E GRIGORENKO, 2011; ZHANG, *et al.*, 2010).

A presença dos adolescentes do socioeducativo na EJA, não raras vezes, torna-se um desafio. Assis e Constantino (2005) apontam que as desigualdades sociais e econômicas brasileiras conduzem a condições assimétricas de desenvolvimento pessoal de adolescentes, uma vez que dificultam a uma parcela da sociedade o acesso à moradia digna, à alimentação, ao lazer e à educação de qualidade social. Este conjunto de fatores pode levar a estigmas e preconceitos em relação aos adolescentes, contribuindo para fragilizar as relações sociais e para que

se naturalizem as violências em diversas esferas de convivência. A escola é tida enquanto espaço de promoção e de desenvolvimento na execução das medidas socioeducativas e a Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, estabelece que estados e municípios cumpram a obrigatoriedade de inserção dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa nas redes públicas de educação, em qualquer época do período letivo.

O direito à matrícula escolar reflete a compreensão da escola enquanto um lugar que favorece processos abrangentes de aprendizagem e desenvolvimento, essenciais para a reorganização dos processos vivenciados pelos adolescentes, além de tutelar a garantia do direito constitucional ao acesso à educação. O Parecer CNE/CEB n 8, de 7 de outubro de 2015, afirma que, ao considerar o adolescente e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, deve-se enfatizar a educação como meio de construção de novo projeto de vida para os adolescentes em situação de conflito com a lei, visando à expansão da sua condição de sujeito de direitos e de responsabilidades. Assim, a escola se apresenta como um contexto de fundamental importância para a promoção das trajetórias dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Temos a compreensão de que seja necessária uma rede de apoio para se pensar em/sobre processos pedagógicos inclusivos que favoreçam a permanência e o protagonismo destes adolescentes no ambiente escolar.

A escola pode ser também propensa a representações de violência, discriminação, estigmatização e exclusão e, no caso dos adolescentes em situação de conflito com a lei, cujas trajetórias de escolarização são, em sua maioria, marcadas por insucessos, rupturas e abandonos, o retorno à escola pode se converter em processo delicado e complexo cujo sucesso dependerá inclusive da confiança institucional de que o adolescente seja um sujeito ativo, construtor do seu próprio desenvolvimento. São sujeitos de direitos, adolescentes que lutam por visibilidade, por assistência social, por dignidade de/na vida.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo foi testar o modelo de controle escolar do EJA em uma amostra dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no “Lar do Garoto”, verificando quais variáveis de contexto e mecanismos possibilitam a ressocialização significativamente adolescentes infratores, que foram processados por prática de infração, aos adolescentes sem registros criminais. Os resultados obtidos fornecerão subsídios para a compreensão

da vivência escolar dos adolescentes e pistas para a problemática do envolvimento em atos infracionais, o que poderá auxiliar no planejamento de intervenções socioeducativas, o que justifica o referido estudo.

Os objetivos específicos que o orientaram foram:

- a) situar historicamente a EJA do centro socioeducativo no contexto das políticas públicas que amparam e orientam as ações voltadas para adolescentes privados de liberdade;
- b) caracterizar a EJA e seus atores conforme o Pacto Social entre o Estado e a Sociedade enfocando o aspecto da Educação;
- c) identificar e analisar o direito à educação escolar para os adolescentes privados de liberdade
- d) estabelecer as relações e ações desenvolvidas entre jovens e professores no espaço da EJA;
- e) descrever a percepção de jovens e professores sobre a EJA no centro socioeducativo como instrumento de Ressocialização.

A estratégia metodológica utilizada foi a pesquisa exploratória permeada pela pesquisa bibliográfica onde o levantamento e / ou revisão de obras publicadas sobre o tema, principalmente acerca dos autores como Cury (1997, 2008 E 2010), Nogueira (2012), Ferreira Filho (2011), Paixão (2010), Saviani (2012) E Leblanc (1996, 1997, 2003 E 2006) com o intuito de conhecer como a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil pode ser efetivada, levando em consideração a utilização de ferramentas de educação como a EJA, e teve como objetivo reunir e analisar, entre outros textos publicados, a relevância e urgência de se estudar sobre a reintegração dos adolescentes em conflito com a lei o que fomentou e apoiou a consecução deste trabalho.

Pretendia ser realizada, em uma segunda etapa, uma pesquisa de campo, na Unidade II da FUNDAC, em Lagoa Seca, conhecida como “Lar do Garoto”, com a utilização de um questionário quantitativo e qualitativo, bem como a avaliar a evolução do ensino para esse público, onde o método dedutivo seria utilizado para concluir o papel da experiência pedagógica e psicossocial da EJA, apresentando dados obtidos com os respondentes dos questionários, que seriam apresentadas de acordo com o levantamento de dados. Entretanto, por causa da pandemia do COVID-19, associado ao calendário da Universidade estar prevendo 3 semestres no

ano de 2021, e conseqüentemente algumas atividades que demandam mais tempo ficarem prejudicadas, não houve possibilidade de apresentar em tempo hábil o projeto ao Comitê de Ética, a segunda etapa do presente trabalho não pode ser executada, ficando para uma possível seqüência em nível de pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Sobre a organização do estudo, o mesmo foi dividido em quatro capítulos que tratam simultaneamente de questões teóricas e análises de dados, principalmente colhidos junto aos jovens e professores. O primeiro é abordado pela presente introdução. O segundo capítulo tem o intuito de contextualizar o tema trabalhado por meio de uma breve incursão histórica sobre as crianças e os adolescentes pobres no Brasil, e em específico, Campina Grande, e as formas de abordagem da questão pelos governos. Enfocamos a ausência ou presença de políticas públicas sociais de proteção à criança e ao adolescente e as mudanças das estruturas políticas dessas formas de atendimento. Foi destacado, também, as atuais políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

O terceiro capítulo, discutiu sobre o direito à educação, a partir da articulação entre Estados e Municípios, cidadania e direitos. Pretendeu-se constatar que sua garantia se relaciona com o desenvolvimento da cidadania, ou seja, com a garantia dos demais direitos. A ressocialização do adolescente infrator tem como um dos principais mecanismos, a ampliação do direito à educação

O quarto capítulo apresenta o conjunto de normas nacionais e internacionais, bem como planos e programas relacionados à oferta de educação e em específico a EJA. Discute-se ainda sobre o direito à educação de adolescentes e adultos privados de liberdade a partir dos marcos legais no âmbito federal, estadual e municipal.

O quinto capítulo aborda a metodologia do estudo, seu campo empírico e sujeitos: enfocando a caracterização do tipo de pesquisa, população e amostra, critérios de inclusão, critérios de exclusão, riscos e benefícios, recrutamento da amostra, processamento da coleta de dados, análise dos dados, processamentos éticos, o local da pesquisa, seus sujeitos e hipóteses.

O sexto capítulo teve por objetivo apresentar, analisar e discutir os dados coletados no “Lar do Garoto” – FUNDAC e na Escola/EJA da referida unidade socioeducativa, REGIONAL II – Lagoa Seca/PB, Complexo Lar do Garoto e Internação Provisória de Campina Grande-PB. Apresenta, inicialmente, o centro

socioeducativo e suas frentes de trabalho, a EJA e suas especificidades e, por fim, os relatos de alunos e professores sobre a importância da EJA para a ressocialização do adolescente, contudo, com a impossibilidade da pesquisa ser realizada em tempo hábil, devido ao comitê de ética prescindir de mais um mês para a precisar a proposta da presente intensão de pesquisa, apenas fizemos uma análise da literatura de forma comparativa.

Por fim encerramos o presente estudo com as considerações finais no capítulo sétimo intitulado Conclusões e em seguida registramos as referências e anexos, encerrando, assim, o trabalho.

2 UM BREVE HISTÓRICO: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL

Em 1948, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu saúde como um estado completo de bem-estar físico, psicológico e social, e não apenas a ausência de doença. Observa-se que saúde é definida como qualidade de vida, e depende de diversos fatores, como as condições sociais, históricas, econômicas e ambientais do indivíduo. O estado de vulnerabilidade de muitas crianças e adolescentes no Brasil contradiz essa definição, pois afeta diretamente a qualidade de vida (FLECK, 2000, p. 33).

Vários são os componentes importantes para avaliar as condições de maior ou menor vulnerabilidade social individual e coletiva. Esses componentes incluem: o acesso à mídia e à educação, a disponibilidade de recursos materiais, a autonomia para influenciar as decisões políticas e a possibilidade de enfrentar barreiras culturais e de ser livre ou de se defender da coerção violenta (AYRES JR, 2013, p. 117).

O conceito de vulnerabilidade social na América Latina é recente. Foi criado com o objetivo de ampliar a análise dos problemas sociais, ultrapassando os marcadores de renda ou bens materiais da população em geral. O conceito está vinculado às concepções de Previdência Social (ABRAMOVAY, 2002, p. 24).

Neste tópico, pretendemos abordar as políticas de atendimento voltadas à crianças e adolescentes tuteladas pela legislação pátria, sobretudo enfocando a vulnerabilidade dos adolescentes com conflito com a lei e que cumprem medidas socioeducativas.

2.1 Políticas de atendimento à criança e ao adolescente em vulnerabilidade no Brasil

No Brasil, as principais vulnerabilidades que afetam crianças e adolescentes são os riscos relacionados à problemas como o alcoolismo e conflitos entre parceiros, que tornam as crianças testemunhas de agressões e todas as formas de violência. Os riscos relacionados ao local de residência incluem a precária oferta de instituições e serviços públicos, a falta de disponibilidade de espaços de lazer, as relações de vizinhança e a proximidade de locais de tráfico de drogas. Além de tudo

isso, devem ser destacados os riscos do trabalho infantil e da exploração da prostituição. Neste sentido, a personalidade e o comportamento da criança e do adolescente os tornam mais vulneráveis ao envolvimento com drogas, furto e gravidez na adolescência. Considera-se que o indivíduo também pode ter tendência genética para dependência química e vulnerabilidade aos efeitos psicológicos e fisiológicos das drogas ilícitas (SIERRA, 2006, p. 148).

Os índices de violação de direitos da criança e do adolescente no Brasil ainda são elevados, embora com tendência de queda. As principais formas de transgressão dos direitos contra esse grupo são o abandono, o trabalho infantil e a exploração sexual (BAARS, 2011). Além disso, a adolescência é caracterizada por profundas mudanças na vida dos indivíduos, sendo que as mudanças físicas e psicológicas tornam os adolescentes mais vulneráveis ao consumo de álcool e drogas (PRATTA, 2006, p. 02). O consumo de álcool pode estar relacionado à necessidade de ser aceito por determinado grupo social. Embora a legislação brasileira, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, proíba a venda de bebidas alcoólicas para menores de idade (SCHENKER, 2005, p. 707), o consumo de álcool por adolescentes no Brasil é preocupante e fortemente induzido por estratégias publicitárias (FARIA, 2011, p.441).

O consumo exacerbado de álcool entre adolescentes tem gerado problemas sociais e de saúde. Os números da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) mostram que os problemas sociais e de saúde relacionados ao consumo de álcool incluem acidentes automobilísticos e mortes no trânsito, homicídios, quedas, queimaduras, afogamentos e suicídio. Esses dados mostram a magnitude do problema para as diferentes camadas sociais, entre elas os serviços de saúde, principalmente tendo em vista que 25% de todas as mortes de jovens de 15 a 19 anos são atribuídas ao consumo de álcool (OPAS, 2005).

Além das particularidades da infância e da adolescência, a realidade da vida em situação de rua impõe diversos fatores de risco a esses indivíduos, como o uso de drogas, prostituição para viver e carência de necessidades básicas, e os coloca em situação de extrema vulnerabilidade. Isso leva a consequências nefastas para a saúde. Dentre eles, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, lesões, acidentes, gravidez não planejada e morte prematura decorrente de suicídio ou homicídio (MORAIS, 2007, p. 507).

Em geral, as vulnerabilidades de crianças, adolescentes e suas famílias se manifestam na forma de violência cotidiana na família e na escola. A falta de oferta de educação de qualidade, baixos salários e desemprego também afetam a história de vida dos brasileiros, obrigando-os ao trabalho infantil e / ou ao tráfico de drogas (GONTIJO, 2009, p.447).

2.1.1 Conquista dos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente

A política pública de intervenção sobre fatores de risco na infância e adolescência ocasionou o desenvolvimento das ações públicas direcionadas à juventude é assegurado pela Constituição Federal no artigo 224, que afirma que “a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente será conduzida por meio de um conjunto coordenado de ações governamentais e não governamentais do União, Estados, Distrito Federal e Municípios”. Para garantir que tais ações atendam às prioridades, um requisito básico é reconhecer a necessidade das crianças e adolescentes quanto aos fatores que estimulam e protegem o seu desenvolvimento, como saúde, educação e lazer, entre outros (BRASIL, 1990).

O governo brasileiro estabeleceu diversas medidas para melhor atender crianças e adolescentes carentes, que, por diversos motivos, são excluídos dos serviços de saúde definidos pela OMS. Entre essas medidas está o desenvolvimento do ECA (BRASIL, 1990), a criação dos Conselhos Tutelares (nos municípios) (BRASIL, 1991) e programas assistenciais como o Bolsa Família (BRASIL, 2004) e o Programa Saúde na Escola (PSE) (BRASIL, 2007).

O ECA foi sancionado no Brasil em 13 de julho de 1990, pela Lei nº 8.069. Esta lei se baseia na proteção total da criança e do adolescente, para garantir-lhes o direito à proteção à vida e à saúde, por meio da aplicação de normas sociais públicas políticas que possibilitem nascimento e desenvolvimento saudáveis e harmoniosos e condições dignas de vida (BRASIL, 1990).

O ECA (Lei nº 8.069/1990) define a criança e o adolescente como sujeitos da lei, e a eles é garantida a proteção integral. O artigo 4º afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade e do governo zelar, com absoluta prioridade, pela efetivação dos direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, formação profissional, cultura, dignidade, respeito, liberdade e vida em família e comunidade. (BRASIL, 1990, p. 9).

O ECA afirma, ainda, que em casos de opressão, abuso físico ou sexual dos pais ou encarregados de educação, a autoridade judiciária pode afastar o agressor da residência comum. No que diz respeito aos alcoólatras e toxicod dependentes, as medidas de proteção são diversas, nomeadamente a orientação, apoio e acompanhamento temporário, a inclusão em programas comunitários ou oficiais de apoio às famílias, crianças e adolescentes, a oferta de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico ou até mesmo a alocação do indivíduo em uma família adotiva. Nos casos de gravidez, o ECA confere o direito à vida e à saúde e garante o atendimento nos diversos níveis dos serviços públicos de saúde. É dever do Poder Público fornecer alimentação às gestantes e nutrizas que necessitem desse apoio (BRASIL, 1990).

Apesar dos avanços obtidos com a publicação do ECA e sua ampla discussão entre a sociedade civil e as organizações sociais, o ECA tem enfrentado a oposição de várias representações conservadoras. As resistências e críticas à garantia dos direitos das crianças e adolescentes têm origem cultural. A falta de noção de “titularidade” de direitos e de mecanismos para garantir o acesso a esses direitos dificulta a persuasão do povo brasileiro sobre a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (MORELLI e GOMES, 2000, p. 65).

Apesar disso, o ECA retrata o amadurecimento e o engajamento da sociedade brasileira, ao permitir uma maior participação de organizações não governamentais (ONGs), criando fóruns e conselhos e apoiando a consolidação de movimentos sociais e políticos pela garantia dos direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, entra em funcionamento o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que responde pela integração de representantes sociais e governamentais a favor da execução do ECA. Entre as atribuições do Conanda está a implantação de Conselhos em estados e municípios e a instituição dos Conselhos de Direito e Tutelares. Os Conselhos de Direito são órgãos públicos deliberativos, paritários, aos quais compete definir a política de atendimento e fiscalização do orçamento à criança, em articulação com todas as demais políticas. Os Conselhos Tutelares, por sua vez, devem zelar para que as medidas de proteção, apoio e orientação às crianças e adolescentes sejam cumpridas (PAIXÃO, 2010, p.114).

O Conselho Tutelar é um órgão público permanente, autônomo, não jurisdicional, eleito pela comunidade local para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Atua no município e tem como função específica atender cada caso de abuso físico ou sexual, trabalho infantil, negligência ou outras formas de violência contra crianças e adolescentes (SOUZA, 2003, p. 80). Este órgão deve assegurar o completo estado de bem-estar físico, mental e social, e deve oferecer tratamento de saúde quando tais condições não forem atendidas por quem deles necessita. As atribuições do Conselho constam do artigo 136 do ECA, entre as quais se destacam o atendimento e orientação aos pais ou responsáveis de crianças e adolescentes, os requisitos de saúde pública, educação, previdência, trabalho, segurança e serviços sociais e a notificação ao Ministério Público de qualquer notícia de infração penal ou administrativa aos direitos garantidos à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990). Uma das principais funções do Conselho Tutelar diz respeito à garantia da matrícula na escola, o que tem sido uma dificuldade enfrentada pelos conselheiros. Embora o ECA afirme que todas as crianças têm direito à educação, os conselheiros observaram uma incoerência entre o estatuto e a realidade, indicando um descompasso entre a gestão da Secretaria de Educação e a garantia dos direitos instituídos pelo ECA. O papel de mediação entre família e escola desempenhado pelo conselheiro depende de seus próprios valores e concepções sobre educação (SOUZA, 2003, p.83).

Percebemos, então que, atualmente, a legislação brasileira estabelece uma diferença nítida entre adultos, crianças e adolescentes, uma vez que estabelece que a infância e a adolescência são etapas fundamentais de formação em vários aspectos, inclusive de valores e práticas sociais e, portanto, existe todo esse arcabouço jurídico aqui assinalado, além de uma REDE (que contempla todo o Sistema de Garantias de Direitos), formados pelos atores acima já especificados e que promovem, ou tentam, a prioridade absoluta tutelada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, nessa fase, o indivíduo deve ser amplamente protegido e precisa de cuidados especiais para se desenvolver. Direitos essenciais como saúde, educação, convívio familiar e proteção contra qualquer tipo de violência devem ser garantidos pelo Estado e pela sociedade. A falha dessa rede de proteção anda de mãos dadas com delitos cometidos por quem ainda não chegou à idade adulta. Daí a importância de garantir também o direito desses jovens mesmo quando estão em conflito com a lei.

E é sobretudo dos adolescentes em conflito com lei e que estejam cumprindo medidas socioeducativas em instituições que sobrepõe nossa pesquisa, onde verificamos, por exemplo, que os adolescentes do “Lar do Garoto” em Campina Grande que engloba a internação permanente, com adolescentes infratores de todo o Estado da Paraíba; e internação provisória, com infrações de menor potencial ofensivo, com adolescentes de Campina Grande, público-alvo desta pesquisa, será verificada quais mecanismos de ressocialização são efetivamente aplicados a tais adolescentes e de que forma a Rede de proteção poderá tentar sanar esse gargalo já que na prevenção houve alguma falha.

2.1.2 Atendimento socioeducativo mais qualificado: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

A entrada em vigor do ECA (Lei 8.069) em 1990 representou uma mudança de paradigma nas políticas voltadas para a criança e para o adolescente, os quais passaram a ser vistos como cidadãos na condição de pessoas em desenvolvimento que devem ter prioridade no acesso às políticas sociais para efetivação de seus direitos, rompendo com lógica do sistema prisional baseada na política repressora destinada ao adolescente em conflito com a lei até aquele momento (SOUZA, 2003, p. 91).

Entretanto, verificou-se que na realidade das instituições de internação ainda não existem condições para assegurar aos adolescentes a proteção integral prevista no ECA e que permanecem resquícios da política vigente anteriormente (SOUZA, 2003, p. 22).

É voltado para este conflito que em 2012 entra em vigor a Lei nº 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas ao adolescente que pratique ato infracional (BRASIL, 2012). O SINASE é o resultado do esforço de especialistas de diversos segmentos que atuam na área da infância e da adolescência e que identificaram a necessidade de eliminar a lógica de sistema prisional ainda mantida nas unidades de internação mesmo após a criação do ECA, a partir do estabelecimento de diretrizes claras e específicas que acompanhem o adolescente no cumprimento da medida socioeducativa.

De acordo com o §1 da Lei, o SINASE é definido como "...o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei" (BRASIL, 2012).

Neste sentido, segundo Eduardo Digiácomo (2016):

SINASE é a sigla utilizada para designar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, destinado a regulamentar a forma como o Poder Público, por seus mais diversos órgãos e agentes, deverá prestar o atendimento especializado ao qual adolescentes autores de ato infracional têm direito. O SINASE foi originalmente instituído pela Resolução nº 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, e foi recentemente aprovado pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que trouxe uma série de inovações no que diz respeito à aplicação e execução de medidas socioeducativas a adolescentes autores de ato infracional, dispendo desde a parte conceitual até o financiamento do Sistema Socioeducativo, definindo papéis e responsabilidades, bem como procurando corrigir algumas distorções verificadas quando do atendimento dessa importante e complexa demanda. Com o advento da Lei nº 12.594/2012, passa a ser obrigatória a elaboração e implementação, nas 03 (três) esferas de governo, dos chamados "Planos de Atendimento Socioeducativo" (de abrangência decenal), com a oferta de programas destinados à execução das medidas socioeducativas em meio aberto (cuja responsabilidade ficou a cargo dos municípios) e privativas de liberdade (sob a responsabilidade dos estados), além da previsão de 18 intervenções específicas junto às famílias dos adolescentes socioeducandos. O SINASE, enfim, deixa claro que a aplicação e execução das medidas socioeducativas a adolescentes autores de ato infracional, por ser norteada, antes e acima de tudo, pelo "princípio da proteção integral à criança e ao adolescente" (DIGIÁCOMO, 2016, pp. 17-18).

A definição de parâmetros para o funcionamento das unidades e programas socioeducativos enfatiza a socioeducação como requisito para a superação do comportamento que leva ao ato infracional e apresenta à sociedade uma mudança de visão, passando de um entendimento punitivo para o da proteção integral.

3. ESTADO, SOCIEDADE, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Neste estudo, buscamos analisar quais possíveis fatores estão contribuindo para evasão escolar no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um na UNIDADE II do “Lar do Garoto” em Lagoa Seca-PB, que atende a internação permanente (perspectiva dos adolescentes encaminhados pelo Estado) e a provisória (adolescentes encaminhados da cidade de Campina Grande). Assim, a pesquisa bibliográfica deverá nortear o pacto social firmado entre a Sociedade e o Estado na tutela desses adolescentes em conflito com a lei e, a fim de que possa sopesar a pesquisa de campo para que seja feita uma ponte entre a EJA (escola versus evasão) como instrumento de ressocialização do adolescente onde apresentaremos resultados relativos ao ensino da EJA, EJA na escola e evasão escolar na EJA.

O pacto social que o Estado assume, a partir do ECA, lei do SINASE em garantir a educação e cidadania a estes adolescentes, enfrentam uma dura barreira que é a reintegração social dos adolescentes conflituosos com a lei e que estão em regime socioeducativo (SAVIANI, 2012, p. 26).

Para tanto, buscaremos inserir a perspectiva que se pretende ao tutelar o direito a cidadania e acesso a educação, enfocando o acordo que a sociedade estabeleceu com o Estado vigente como fomentador e curador desses direitos tutelados pelo ECA e a CF/1988.

3.1 Pacto social: Estado, sociedade e educação

A Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, ao tratar do assunto, é clara ao afirmar no artigo 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Isso será reforçado em relação às crianças e adolescentes cujos direitos devem ser garantidos pela família, pelo Estado e por toda a sociedade, com absoluta prioridade, com base no artigo 227 (Brasil, 1988).

A mesma CF estabelece no artigo 208, inciso I, que o dever do Estado com a educação será efetivado com a garantia da educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos (Emenda Constitucional (CA) 59, de 11 de novembro de 2009, Brasil, 2009a). A mesma CF, inciso IV, também garante creches e pré-escolas, para crianças de zero a cinco anos (CA 53, 19 de novembro de 2006, Brasil, 2006).

Como podemos perceber, a CF não exclui os adolescentes que estão em situação de conflito com a lei, uma vez que no pacto social estabelecido entre a Sociedade e o Estado, garantidor dos direitos humanos inerentes a toda sociedade, prevê a obrigatoriedade da educação gratuita de atendimento à população de adolescente até os 18 anos incompletos, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

3.1.1 Direitos: uma questão de cidadania

A cidadania é inerente ao ser humano, intransferível e não se pode ser suprimida sob qualquer hipótese, mesmo que esteja em conflito com a lei, como os adolescentes que estão cumprido regime provisório ou permanente em regime socioeducativo. É uma projeção como essa perfeitamente adequada para o ordenamento jurídico brasileiro; no entanto, vale refletir que a obrigação, embora não expressa nos artigos que tratam do assunto, deve ser estendida aos adolescentes em medida socioeducativo, com base na teoria da proteção integral (SAVIANI, 2012, p. 31).

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o inciso II do art. 4º da LDB, e que visa adequar a LDB ao texto constitucional, também alterou o inciso I, para declarar que o dever do Estado com a educação será cumprido, garantindo: educação básica obrigatória e gratuita de quatro a dezessete anos (Brasil, 2013), como um direito que abrange a questão da cidadania.

Diante disso, fica clara a obrigatoriedade da educação das crianças que estejam em cumprimento de medidas socioeducativas, e é sobre esse tema que este estudo trata, pois perpassa os direitos humanos de crianças e adolescentes. O problema aqui proposto lida com a população em regime permanente e provisório, onde a realização de uma pesquisa de campo, poderia e pretenderia analisar a carência de ressocialização desses adolescentes por motivos de evasão a EJA, entre outros, a fim de compreender a dificuldade existente no cumprimento da lei e trabalhar na resolução deste problema. Para tanto, revisões de literatura e diplomas jurídicos relacionados ao direito à educação; a organização educacional brasileira; bem como os Planos Nacionais de Educação. O trabalho baseou-se nos estudos de Saviani (2012), Cury (2008), Cury e Ferreira (2010) e Cury, Horta e Brito (1997), que enquadram perfeitamente a legislação no âmbito escolar.

A concepção e implementação de políticas que atendam às necessidades das crianças deixam muito a desejar, visto que medidas paliativas e mudanças legislativas não são mais suficientes para o cumprimento dos direitos dessas crianças à educação. Embora a organização educacional brasileira tenha buscado implantar um Sistema Nacional de Educação, ainda não foi plenamente alcançado, sobretudo, pelas características regionais marcadas pela diversidade de iniciativas, conforme os dispositivos normativos consultados. O próprio Plano Nacional de Educação tem se mostrado insuficiente para enfrentar a problemática das vagas, ainda que garanta expressamente o direito da criança à educação e reforce o mandamento legal de atendimento a esse direito (SAVIANI, 2012, p. 32).

Tendo delineado a responsabilidade educacional, por que não estamos caminhando para reduzir a evasão de adolescentes do ambiente escolar, associado a falta de vagas na Educação Infantojuvenil? O que é realmente necessário para melhorarmos esse rumo?

3.1.2 Educação como direito social e humano

A responsabilidade de garantir e oferecer a educação, direito de todos, é compartilhada com o Estado, a família e toda a sociedade. Esta responsabilidade está prevista no artigo 205 da CF, que deve ser interpretado em conjunto com o artigo 227 da mesma Carta Magna que, com ligeiras variações textuais, invertendo a ordem (família e Estado), agregando a sociedade como corresponsável pela garantia este direito, não o diminui. Este direito deve ser garantido com prioridade absoluta, de acordo com o FC. (Brasil, 1988).

Para entender a representação dessa prioridade, utilizamos a definição legal, onde é possível ler textualmente no parágrafo único do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (CAS) que a garantia de prioridade inclui:

- a) a prioridade de receber proteção e ajuda em quaisquer circunstâncias; b) precedência de assiduidade em serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e implementação de políticas públicas sociais; d) destinação privilegiada de recursos públicos em áreas relacionadas à proteção da infância e juventude (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) (Brasil, 1990).

Não se trata de direitos especiais, mas de considerar a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e, portanto, merecedora de cuidados especiais, atendendo à Teoria da Proteção Integral adotada pela FC brasileira cuja expressão está consubstanciada no CAS (Brasil, 1990). De acordo com esta diretriz em mais de uma disposição, a questão é: Como se justifica a falta de alunos na EJA e associado a falta de vagas em estabelecimentos similares?

Percebe-se certa estagnação nesse aspecto, consubstanciada na repetição do texto da lei no trato dos princípios que nortearão o ensino a ser ministrado nos estabelecimentos oficiais. Por exemplo: a CF do Artigo 206, inciso I estabelece: igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988), que foi reproduzida literalmente em 1990, no Artigo 53, inciso I do CAS (Brasil, 1990), e em 1996, artigo 3º, inciso I da LDB, (Brasil, 1996b), também contido na Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Gerais do Ensino Fundamental, no artigo 4º, I, com as seguintes redação: igualdade de condições de acesso, inclusão, permanência e sucesso escolar (Brasil, 2010).

Vale ressaltar que passados 22 anos da proclamação desse direito pela CF em 1988, até a promulgação das diretrizes em 2010, até hoje, passamos dos 31 anos sem que esse princípio seja plenamente atendido, pois em relação à criança e o adolescente na educação, a presença de filas de espera por uma hipótese hipotética de ingresso na educação infantil é um fato aceito, o que viola o ditame legal. Além da presença contundente de uma EJA com profissionais qualificados para atender adolescentes de média e alta complexidade. Quando esses adolescentes cumprem o regime socioeducativo, sua reintegração à educação forma em sua cidade apresenta-se, comumente, prejudicada pela “mancha” social que se agrega à estes e perpetua em sua vida social, dificultando sua ressocialização (SAVIANI, 2012, p. 25).

Entre os princípios segundo os quais a educação deve ser ministrada, elencados no artigo 206 da CF, estão a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). A pergunta a se fazer é: de acordo com os mecanismos legais mencionados, há espaço para o descumprimento desse princípio no ordenamento jurídico brasileiro?

Apesar da reprodução textual em várias cartas legais, a realidade sugere que tais mecanismos se mostraram ineficazes, pois a distância entre eles é grande e o

acesso a (e a existência de) vagas na escola formal é longo. Se cumpríssemos os mecanismos, já teríamos avançado nessa direção (SAVIANI, 2012, p. 33).

No que se refere ao direito à educação, as intenções declaradas foram o cumprimento dos Objetivos e Metas do Plano Nacional de Educação (NEP), aprovado para a década de 2001/2011, com base na lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, (Brasil, 2001). Serão, portanto, 18 anos de projeção para a garantia do direito à educação, conforme a Constituição. Ao negar o direito à educação, é violado o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência no estabelecimento de ensino. Se a responsabilidade pela educação escolar está claramente definida na lei, por quanto tempo essa afronta aos direitos da criança durará?

4 DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

É importante ressaltar que, legalmente, todas as crianças, independentemente da idade, têm direito à educação e, conseqüentemente, têm direito a frequentar escolas, ainda que estejam em conflito com a lei e cumprindo regime socioeducativo, seja na modalidade permanente ou provisória. Nestes casos, os pais ou responsáveis têm a opção de matricular o adolescente e assegurar a sua frequência em estabelecimento de ensino, o que poderia justificar a ausência de ensino obrigatório (FERREIRA FILHO, 2011, p.44).

No caso da educação básica, que abrange não só a Educação Infantil, mas também o Ensino Fundamental e Médio, a obrigatoriedade e a gratuidade da mensalidade estão previstas na faixa etária de quatro a dezessete anos, conforme artigo 208, inciso I da CF (Brasil, 2009a) e Artigo 4º, inciso I da LDB. (Brasil, 1996b).

4.1 O direito à educação na Constituição Federal de 1988

Como se pode verificar, o legislador constitucional optou pelo critério de idade para o acesso à educação, conforme vimos acima, e não exclui os que estão cumprindo medidas socioeducativas. O correspondente dever do Estado é cumprir o direito à educação a todas as crianças e adolescentes, direito esse que se fará cumprir com base na garantia da educação infantil em creches e pré-escolas conforme a FC (Brasil, 1988), que permite alegar que, do ponto de vista jurídico, a oferta de vagas é dever e responsabilidade do Estado, o que não tem sido plenamente cumprido. A LDB, ao tratar da questão do ensino obrigatório e gratuito, repete (FERREIRA FILHO, 2011, p. 42).

Conforme já analisado por Cury (2008), a redação inicial do artigo 208, inciso I da CF, conforme alterada pelo CA n. 14 de 12 de setembro de 1996, deixa de lado a obrigatoriedade do ensino fundamental para quem não teve acesso a ela (Brasil, 1996a). Posteriormente, o mesmo inciso I do artigo 208 da CF é alterado pelo CA n. CA 59/2009, vigente desde 11/12/2009, garantindo assim o ensino básico gratuito e obrigatório dos quatro aos dezessete anos. (Brasil, 2009a).

A legislação brasileira garante expressamente a educação escolar gratuita para todas as crianças e adolescentes. Quanto à obrigatoriedade, esta deve ser analisada por meio de uma interpretação sistemática dos dispositivos relativos à matéria, pois não está escrito que a Educação Infantojuvenil seja obrigatória, seja no artigo 208, inciso IV da CF (Brasil, 2006), nem na Art. 4º, inciso II da Lei LDB 12.796 / 2013 (Brasil, 2013).

4.2 A legislação educacional brasileira e a privação de liberdade

É preciso deixar claro, de uma vez por todas, que o dever do Estado na oferta de vagas não tem relação com a falta de educação infantojuvenil obrigatória. A teoria da proteção integral dirigida a toda criança - e a todo adolescente, reconhecidamente vulnerável e, portanto, merecedora de atenção especial do legislador, garante com absoluta prioridade o cumprimento de seus direitos, inclusive o direito à educação (SAVIANI, 2012, p. 36).

Portanto, com base na legislação, devemos concluir que não há como negar a um adolescente sua matrícula em EJA, pois a legislação define claramente a responsabilidade do Estado pelo cumprimento desse direito, e especificamente na Constituição Federal, em Artigos 205 e 227 da CF (Brasil, 1988). No entanto, a realidade escolar permanece distante da previsão legal, visto que não existem vagas suficientes para atender a demanda escolar no que diz respeito à Educação Infantojuvenil quando se está em privação de liberdade.

Faltam escolas, faltam recursos para contratações, faltam professores, o que na maioria das vezes faz com que muitos deles ultrapassem o horário normal de trabalho, gerando um custo adicional de horas extras. Existem também dificuldades na estrutura física de muitas EJAs e o enfrentamento do problema se torna mais difícil, pois não há soluções para melhorar este cenário (SAVIANI, 2012, p. 36).

Mas se não houver vagas, se o espaço físico não puder mais acomodar tais adolescentes, a decisão final do tribunal que ordena a matrícula destes, e teoricamente cumpre o direito, garantirá esse direito, ou, pelo contrário, não colocará em perigo apenas o direito do destinatário do direito legal, mas também todas as outras crianças ali? Para que serve a inscrição, por meio de processo judicial, se não há grandes possibilidades de apoio adequado à sua faixa etária?

4.3 Alguns indicadores: a educação escolar no sistema da FUNDAC

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem levantado a diversas reflexões, tais como: Alfabetização de jovens e adultos (FREIRE, 2000); Professora capacitação para a EJA e discussão sobre o currículo da EJA (MACHADO, 2008); Legislação sobre Educação de Jovens e Adultos (UNESCO, 2008), entre outros. Isto conduziu a questões relativas às práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino em sua aplicabilidade para alunos da EJA. Portanto, acredita-se que o aluno da EJA precisa de práticas pedagógicas concretas e atraentes que podem influenciar o processo de construção de conhecimento para evitar futuras evasões na Educação de Jovens e Adultos.

Buscando encontrar os motivos que levam à evasão escolar de forma local, surge o questionamento: o que vem contribuindo para a evasão escolar na EJA da FUNDAC em Campina Grande, numa escola estadual do município de Lagoa Seca-PB? Assim, objetivamos analisar quais os possíveis fatores que contribuíram para a evasão escolar no programa de Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual do município de Campina Grande-PB, na unidade II “Lar do Garoto”, da FUNDAC, embora não pudemos realizar a pesquisa de campo, mantemos aqui os questionamentos.

Destacamos que o corpo discente desta escola é composto por trabalhadores de diferentes áreas (trabalhadores da construção, mães que ficam em casa, trabalhadores agrícolas, entre outros), e a maioria reside na área rural da cidade. Contudo, por motivos que posteriormente explicaremos, foi impossível fazer a pesquisa de campo com o grupo focal.

4.3.1 Ensino na EJA

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 87), a EJA tem função histórico-político-social, pois sua finalidade é “Reparar, equalizar e qualificar”, para que o seu público-alvo se transforme em cidadãos que são criticamente reflexivos de seus direitos como formadores de opinião. Esses alunos claramente precisam desses direitos, e um método para reparar isso é a criação de oportunidades de educação, com os alunos como a chave para o processo de construção do conhecimento, equalizando-os a fim de

ressocializar esses adolescentes além de capacitá-los para ingressar no mercado de trabalho, alcançando níveis adequados e uma excelente formação não só no campo educacional, mas em todos os aspectos, já que a EJA, com essas funções, revela um histórico desafio.

4.3.1.1 EJA na Escola

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de conquista social, mas a evasão contribuiu para o esvaziamento das salas de aula da escola pesquisada. Analisando o documento que norteia as ações das instituições de ensino, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), responsável por direcionar as atividades das modalidades oferecidas na escola, não havia parágrafos que incluíssem a EJA nas atividades escolares ou objetivos que a instituição deve alcançar, como a questão da evasão escolar. O último PPP da escola é de 2012 e não inclui diretrizes para EJA, o que evidencia que o programa não é um compromisso com a gestão escolar, uma vez que todos os projetos descritos no PPP contemplam as turmas regulares.

EJA é uma modalidade de Educação Básica, e entre as prioridades educacionais está a garantia de Educação Básica para quem não teve acesso na idade esperada (BRASIL, 2010, p. 8), que é rerepresentado na Lei nº 9.394 / 1996 (LDB), no Artigo 37: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada aos que não possuíram acesso ou continuidade da educação durante o ensino fundamental e médio na idade esperada”.

O fato de uma pessoa, jovem ou adulto, procurar a escola para continuar ou iniciar seu processo educacional já mostra uma mudança em suas ideias sobre seu status social, vendo a educação como oportunidade de mudança de situação financeira e social. De acordo com Freire (1992, p. 41), a busca desse público pela escola deriva de um desejo de decodificar lendo e escrevendo, mas ele interpela que este evento, como consequência, desperta pensamento crítico. Nessa perspectiva, a escola deve estar disposta a buscar estratégias que auxiliem no desenvolvimento dos alunos em todas as áreas do conhecimento, propostas por meio de classes atraentes e diversificadas. Desse ponto de vista, Gadotti (2009) argumenta que:

A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. A fim de evitar criando tudo de novo, eles devem internalizar a cultura, o que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, é ainda mais decisivo nos dias de hoje, em uma sociedade baseada no conhecimento (GADOTTI, 2009, p.17).

Nessa ótica, o aluno da EJA tem um conhecimento mais amplo do mundo, se comparado ao aluno da escola regular, e busca a interação com o professor da escola a fim de aprimorar esse conhecimento em uma perspectiva educacional, abraçando a conhecimento que cada aluno traz e elaborando aulas com base no seu dia a dia.

Dessa forma, os alunos se sentirão parte do processo de aprendizagem, pois estarão construindo conhecimento. Nessa perspectiva, Freire (1967) argumenta que:

Por meio da relação humana com a realidade, fruto de estar com ela e em nele, por meio de atos de criação, recreação e decisão, as pessoas impulsionam seu mundo. Domine a realidade. Humanize. Adicione a isso algo que eles criaram si mesmos. Temporalize espaços geográficos. Faça cultura. Isso é também este jogo da relação entre os humanos e o mundo e entre os próprios humanos, desafiando e respondendo a esse desafio, mudar, criar, que não permite imobilidade, exceto em termos de preponderância relativa, nem de sociedades nem de culturas. E como eles criar, recriar e decidir, eras históricas são feitas. Também está criando, recriando e decidindo que os humanos devem participar dessas eras (FREIRE, 1967, p.43).

A Educação de Jovens e Adultos se constrói dentro de suas especificidades, com um público diversificado, rico em conhecimentos e de diferentes culturas e classes sociais, inclusive indígenas, negros e brancos, evangélicos e católicos, entre outros, todos eles compartilhar um objetivo, buscando identificar-se e permanecer em um espaço que, para muitos, não fazia parte de sua rotina, ou seja, a sala de aula.

4.3.1.2 Evasão na / da EJA

A Educação de Jovens e Adultos tem papel fundamental no contexto histórico-social, construção da vida dos alunos, considerando o papel transformador da educação, porque quanto mais contato os alunos têm com a alfabetização, mais eles se tornam independentes e crítico. Portanto, é responsabilidade do professor selecionar e organizar aulas que estimular a prática do pensamento crítico, para que

os alunos possam ter percepções individuais de eventos sociais e minimize a questão da evasão neste sistema educacional.

Desenvolver a criticidade nos alunos da EJA, sobretudo os que cumprem medidas socioeducativas, é emponderá-los como cidadãos com direitos, um papel fundamental das escolas e principalmente dos professores, pois para transformar essas estudantes em seres políticos, no verdadeiro sentido da expressão, é libertá-los de as amarras historicamente criadas por uma classe dominante. Arroyo (2002, p. 79) argumenta que “[...] esse é o processo educacional para o qual a burguesia e o Estado reagem, tentando negar, fragmentar, confundir”. Estratégias para a formação da consciência deve ser considerado pelos profissionais da educação, a fim de orientar o aluno nessa direção, além de contribuir para sua permanência no ambiente escolar.

Nas últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos tem se tornado mais nacional e atenção internacional, porque, para erradicar o analfabetismo, esses programas precisam para ser melhor examinado. Com isso em mente, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999) afirma que:

[...] A perspectiva de aprender ao longo da vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. A contribuição da Educação de Adultos e A Educação Continuada é de suma importância para a criação de uma sociedade tolerante e educada, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para o meio ambiente preservação (UNESCO, 1999, p. 20).

Percebemos que o conhecimento trazido pelo aluno da EJA pode se tornar uma chave ponto no processo de aprendizagem, mas, como citado anteriormente, não houve menção de EJA no PPP construído pela instituição de ensino pesquisada. Dentro desta perspectiva, Fernandes e Gonçalves (2013, p. 47) afirmam que “EJA tem sido identificada como educação popular, portanto tem sentido. Esta modalidade de ensino tem sido erroneamente entendida como ação despreocupada”. Do mesmo ponto de vista, Freire (1987) conclui que:

Essa prática acarreta, conseqüentemente, a proximidade com as massas populares, não a apresentá-los com uma mensagem de "salvador", na forma de conteúdo a ser arquivado, mas saber, por meio do diálogo com eles, não apenas sua objetividade, mas sua consciência dessa objetividade; os diferentes níveis de percepção de eles próprios e do mundo onde estão (FREIRE, 1987, p.49).

Ao longo da história, a educação foi considerada uma forma de manter o poder. Sobre esse ponto de vista, Arroyo (2002) afirma que a elite dominante sempre teve o acesso à educação controlada para que o povo não fique esclarecido sobre sua função e posição social e questione seus direitos, oferecendo uma educação dualista, dentro da noção de um dispositivo reprodutivo para o Estado. Porém, o desejo do aluno da EJA, segundo Lara (2011, p. 66) é sempre conseguir “[...] melhores posições de trabalho, melhor qualidade de vida e melhores condições para interagir com outras pessoas e com o globalizado mundo onde vivem” adquirindo, por consequência, a ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

A maior barreira para que seja concretizada esse Eixo social, a ressocialização, é a questão da evasão, uma vez que o desestímulo latente entre esses adolescentes, ocasionado seja pela falta de estrutura ou funcionários capacitados, ou, ainda, desestímulo pessoal gerado pela sistema que está inserido: similar a sistema prisional, com direitos violados, falta de perspectiva e acompanhamento psicossocial adequados; tudo isso pode, por fim, ocasionar a evasão do aluno adolescente na educação proporcionada pela EJA dentro das unidades da FUNDAC. Uma pesquisa de campo se faz urgente para que possamos verificar, quais indicadores locais incidem para formular um diagnóstico local através da equipe focal entrevistada.

A evasão escolar é um dos maiores obstáculos no desenvolvimento do estudante jovem ou adulto, que é levado a abandonar a escola devido a diferentes fatores (ambos interno e externo à escola). Este problema deve ser tratado com seriedade, para que o futuro grupos de estudantes ou mesmo o próprio programa de educação de jovens e adultos não seja cancelado por falta de alunos e / ou projetos que almejam a garantia de permanência na instituição educacional. Nogueira (2012) acrescenta que o problema da evasão na Juventude e a educação de adultos não é local ou regional, mas um problema nacional e histórico.

Estudos perguntaram a alunos e profissionais da educação sobre os motivos pelos quais os alunos abandonam da EJA. Segundo os profissionais da educação entrevistados, os motivos são: falta de segurança; localização da escola; gestão escolar; professores; falta de projetos que evocam o interesse dos alunos em permanecer no ambiente escolar; empregos; gravidez; e o desinteresse dos alunos.

O que deve ser destacado é que 80% dos profissionais entrevistados apontou a falta de segurança como principal motivo do esvaziamento das salas, e 50% relatam que a localização da escola é um dos principais motivos (NOGUEIRA, 2012, p.44).

Os locais mais distantes do centro da cidade recebem, conseqüentemente, menos atenção da administração pública e atendimento ao público de menor renda. Isso, adicionado ao público pobre iluminação e falta de polícia, resulta em aumento da criminalidade.

Os alunos que estão em medidas socioeducativas mencionam razões semelhantes. Em sua opinião, os fatores que fazem com que os alunos desistam são: falta de segurança; falta de interesse dos alunos; gestão escolar, respeito para com os alunos; professores mais comprometidos com a educação; projetos que evocam interesse dos alunos em permanecer no ambiente escolar. Essas razões podem ser demonstradas assim: 41,8% dos alunos revelam que a falta de segurança contribui para a evasão do aluno nesta escola, no programa EJA; 10,52% afirmam que a gestão escolar deveria ser mais respeitosa ao lidar com os alunos; 10,52% relatam que os professores precisam mostrar mais interesse pelos alunos; mas 37,16% não sabiam ou não tinham uma opinião sobre as razões para a evasão do aluno (NOGUEIRA, 2012, p.49).

A falta de segurança é o fator mais agravante que contribui diretamente para alunos a abandonarem a escola, devido à sua localização na periferia, longe dos olhos de administração pública, uma vez que alunos têm relatado roubos nas proximidades e a falta de iluminação pública contribui para esses crimes. Santos (2012, p. 102) conclui que “a exclusão escolar é acentuada na raiz da exclusão social marcada por a contradição de classes em um modelo econômico igualmente desigual”, uma vez que: “As práticas de educação originaram-se no seio da sociedade civil, nas ‘lacunas’ do brasileiro sistema educacional. As principais características das ações governamentais para a EJA no século XX foram as políticas assistenciais, populistas e compensatórias” (ROCHA, 2011, p. 24): Entre tantas questões sociais que de alguma forma interferem / impedem os alunos da EJA de ter acesso à educação, quando procuram instituições de ensino de sua própria vontade a fim de aprimorar seus conhecimentos, o mínimo que poderia ser oferecido a eles é a qualidade educação, visando os níveis mais elevados de conhecimento.

4.3.2 Ressocialização do Adolescente Infrator por meio da Educação na EJA

Historicamente, os estudos anunciaram duas descobertas sombrias sobre adolescentes infratores que reingressam na sociedade e/ou comunidade a partir do sistema de justiça brasileiro, sobretudo antes do advento das leis protetivas (ECA, SINASE etc) - que nada funciona (ou seja, adolescentes e jovens infratores não podem ser reabilitados) (MARTINSON, 1974) e que não há histórias de sucesso (ou seja, delinquentes são destinados ao fracasso) (FARRINGTON, *et. al.*, 1988). Previse-se que os adolescentes infratores apresentem resultados ruins para os adultos (por exemplo, desemprego, dependência do bem-estar, problemas de saúde mental), que dependem dos serviços sociais e passam seu legado de problemas para a próxima geração de adolescentes.

Na verdade, está bem estabelecido que os jovens infratores mostram um ajustamento pobre como jovens adultos, precisamente durante os anos em que a maioria das pessoas obtém o nível de educação e treinamento que serve de base para suas realizações futuras (WILLIAM, 1998).

Entretanto, com mecanismos judiciais sobrestados pelo ECA (Lei nº 8.069/90), lei do SINASE e da EJA, por exemplo, muitas mudanças ocorreram na questão da ressocialização do adolescente que cumpre medidas socioeducativas e, principalmente, por meio da transformação educacional que se opera durante esse processo. Contudo, precisamos verificar a efetividade desses mecanismos na vida do jovem adolescente que depende de meios eficazes que possam inseri-lo no convívio comunitário e social, lembrando que o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o convívio comunitário e familiar como uma das prioridades absolutas que permeiam a política de direitos humanos de crianças e adolescentes.

Durante nossa pesquisa, procuramos elucidar três questões importantes sobre a reentrada de jovens infratores (aqueles com idades entre 12 e 18 anos incompletos) do sistema de justiça juvenil ou adulto para a comunidade: (a) por que esses jovens enfrentam grandes desafios durante esse processo; (b) por que certos indivíduos alcançam pontos de inflexão positivos no início da idade adulta e outros não; e (c) como a programação no sistema da EJA pode aumentar o número de histórias de sucesso de adultos. Enquadrar essa discussão é a missão muito importante e difícil da REDE de proteção à criança e adolescente, sobretudo da

justiça, da educação e da assistência social, pois deter o crime enquanto equilibra os interesses da segurança pública e as necessidades de cada adolescente.

O Brasil possui uma população de 210,1 milhões de pessoas, dos quais 65 milhões têm menos de 18 anos de idade (Estimativa IBGE para 2019). Desde 1990, o Brasil, com o ECA, deveria assegurar os direitos desses jovens na sociedade. Porém, segundo o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2020), 2,4 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estão em situação de trabalho infantil. E, nos sistemas socioeducativos, dos 21,6 mil adolescentes detidos, 17% ainda não foram sentenciados pela Justiça, isto é, ainda aguardam julgamento. De acordo com essas estatísticas, o sistema afeta a vida de 8% a 10% de todos os jovens brasileiros entre 12 e 18 anos incompletos, número que quase quadruplicou nas últimas décadas (PUZZANCHERA, STAHL, *et. al.*, 2002). Além do grande número de jovens no sistema de justiça juvenil, há um número substancial de adolescentes tardios e jovens adultos no sistema de justiça criminal. Mais de um quinto dos indivíduos em prisões e cadeias estaduais ou federais tem entre 18 e 24 anos (BECK, KARBERG & HARRISON, 2002), e muitos desses indivíduos terão passado parte de seus anos de adolescência em unidades socioeducativas.

Normalmente, a percepção pública de delitos juvenis se concentra no lado criminoso e, às vezes, insensível dos jovens infratores, e causam dificuldades econômicas, físicas e emocionais substanciais para suas vítimas, as famílias de suas vítimas (bem como suas próprias famílias) e a comunidade em geral. As descrições mais prejudiciais de jovens infratores como *superpredadores* ou psicopatas em treinamento surgiram em meados da década de 1990 (MCCOLLUM, 1996) após um período em que a violência juvenil neste país atingiu o seu ápice na contemporaneidade. Essas imagens faziam com que os cidadãos temessem por sua segurança e os formuladores de políticas fossem "duros com o crime", a ideia de que respostas punitivas e racionais (por exemplo, encarceramento) manteriam os jovens perigosos fora das ruas, os impediria de reincidir na em última análise, preservar a segurança pública.

Há uma representação menos assustadora, mas igualmente preocupante, de jovens infratores que geralmente não é anunciada ao público. É o retrato da juventude cujo desenvolvimento é marcado pelo acúmulo de desvantagens (SAMPSON & LAUB, 1997) e cujos problemas consideráveis sugerem que precisam mais de tratamento do que de punição. A imagem destaca os aspectos

problemáticos da vida desses jovens infratores - que muitas vezes eles lutam com vários problemas em casa, na escola e em suas comunidades antes de seu primeiro contato com o tribunal e que muitas vezes não têm recursos individuais, familiares ou da vizinhança para melhorar suas situações. Está bem estabelecido que a maioria dos jovens infratores apresenta alguma combinação dos seguintes problemas: baixo desempenho escolar (por exemplo, evasão escolar, notas baixas), problemas de saúde mental (por exemplo, abuso de substâncias, depressão), relações familiares instáveis e sem apoio, pobreza e crime - comunidades dominadas, influências de colegas delinquentes e a ausência de modelos positivos (HAWKINS, *et. al.*, 1998).

Também sabemos que os jovens de minorias étnicas, particularmente os negros do sexo masculino, estão sobrerrepresentados em todas as fases do processo do sistema judiciário e desproporcionalmente afetados por problemas associados ao envolvimento em tribunais, especialmente nas áreas mais profundas (PUZZANCHERA, KANG, *et. al.*, 2002, SICKMUND, 2000 e 2002; SNYDER, 2002). Mais da metade de todas as crianças e adolescentes brasileiros são da raça negra e um terço dos cerca de 820 mil indígenas do País é criança. São dezenas de milhões de pessoas que possuem direitos e deveres e necessitam de condições para desenvolver com plenitude todo o seu potencial. Especificamente no estado de São Paulo, 80% dos jovens infratores cumprindo medidas socioeducativas, são predominantemente da raça negra e estão presos por roubo e tráfico de drogas. Isso representa 8 em cada 10 jovens. Segundo a mesma pesquisa, apenas 8,93% dos jovens internos da Fundação Casa respondem por crimes como homicídio, latrocínio e estupro.

Na sociedade brasileira, e mundial em sentido lato, a idade adulta é normalmente definida por marcadores de *status*, como as realizações que as pessoas alcançam (por exemplo, diploma do ensino médio, emprego etc), os problemas que têm (por exemplo, prisões, transtornos mentais) e os papéis que desempenham (por exemplo, pais, cônjuge). Há razões para acreditar, entretanto, que os adolescentes precisam atingir algum nível de preparação psicossocial para assumir com sucesso esses papéis e responsabilidades de adultos. De fato, em seus estudos seminais da juventude delinquente, Gleuk e Gleuk (1974) descobriram que não era a conquista de qualquer idade ou evento em particular, mas sim a conquista de “maturação adequada” que ajudava os indivíduos a mudar seus hábitos

desviantes e a adotar responsabilidades como as de um adulto. Assim, se quisermos melhorar os resultados adultos para jovens delinquentes, precisamos entender não apenas o que caracteriza ex-infratores bem-sucedidos no que diz respeito a seus papéis e atividades (por exemplo, empregado, livre de drogas), ou em termos dos laços sociais que ajudá-los a desistir de atividades delinquentes (por exemplo, ter um relacionamento de apoio com um cônjuge), mas também os fatores que estão por trás desses resultados de “*status*” (CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA, 1993). Em outras palavras, precisamos entender os processos que ajudam os jovens infratores a se tornarem adultos saudáveis e produtivos, e um destes mecanismos, para os adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, pode ser obtido através da EJA.

O que está faltando em nossa compreensão da transição de jovens cumprindo medidas socioeducativa para a ressocialização é um foco no desenvolvimento psicológico durante a adolescência, especificamente, um foco em como os jovens desenvolvem um nível de maturidade que os ajuda a criar e tirar proveito de momentos decisivos saudáveis em suas vidas.

Neste estudo, argumentaremos na análise da pesquisa que esse processo de amadurecimento reflete o desenvolvimento de capacidades psicossociais que ajudam os adolescentes a fazer uma transição bem-sucedida para a ressocialização e em último plano, a vida adulta. Consideramos essas capacidades um componente específico e pouco estudado do capital humano, “capital psicossocial”, se preferir, porque fornecem recursos para que adolescentes e jovens criem e aproveitem experiências de vida positivas. Três princípios servem para guiar nossa discussão: (a) que o desenvolvimento psicossocial desses jovens enfrentam grandes desafios durante esse processo; (STEINBERG, 2002); (b) que o desenvolvimento das capacidades psicossociais é muito influenciado pelo contexto em que ocorre (por exemplo, família, grupo de pares) (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998); e (c) que, ao facilitar o desenvolvimento psicossocial de jovens infratores, os profissionais do sistema de justiça, da educação e assistência social, além dos formuladores de políticas públicas, podem aumentar as chances de que os jovens infratores se tornem adultos saudáveis e produtivos.

No final da adolescência, espera-se que os jovens assumam papéis e responsabilidades mais maduros e descubram como se tornar membros saudáveis e responsáveis da sociedade. Os resultados dos adultos dependem muito do que

acontece durante esses anos, porque as experiências da adolescência estabelecem a base para o que os indivíduos serão capazes de realizar no próximo estágio de suas vidas. Fazer uma transição bem-sucedida da dependência da adolescência para a autossuficiência da idade adulta é um processo que requer a coordenação de muitas habilidades. Sobretudo dos profissionais da EJA em associação e consonância com a equipe técnica (assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais etc.) pois, o sucesso de uma boa educação será capaz de ressocializar e reintegrar o adolescente a sociedade.

Essas capacidades são resumidas em um conceito chamado maturidade psicossocial (GREENBERGER, 1984) e requerem desenvolvimento em três domínios importantes: domínio e competência, relações interpessoais e funcionamento social, e autodefinição e autogoverno (STEINBERG, 2002). Para atingir maturidade psicossocial suficiente e, com ela, as habilidades para funcionar como adultos independentes e produtivos, os jovens na sociedade industrializada contemporânea precisam completar uma série de tarefas de desenvolvimento em cada uma dessas três áreas. O tempo durante o qual essas tarefas precisam ser concluídas com êxito é limitado pelas idades de 16 e 24 anos, um período de transição que abrange o final da adolescência e o início da idade adulta. Por isso é fundamental o papel da educação para esse público e a conscientização dos professores que estão na EJA, uma vez que é o único meio de acesso a educação permitido pelo sistema do SINASE.

É importante que o educador da EJA possa descrever essas tarefas de desenvolvimento com alguns detalhes para perguntar se e de que forma as experiências dentro do sistema de justiça podem impedir o desenvolvimento psicossocial bem-sucedido. No que diz respeito ao domínio e competência, ao final do período de transição, espera-se que os indivíduos maduros tenham desenvolvido os conhecimentos e as habilidades necessárias para compreender, participar e desfrutar das atividades de produção, lazer e cultura da sociedade. Espera-se que tenham alcançado níveis de educação e treinamento vocacional para que possam aprender a funcionar como membros produtivos da sociedade.

No que diz respeito às relações interpessoais e funcionamento social, ao final da transição, espera-se que os indivíduos maduros tenham as habilidades sociais necessárias para interagir apropriadamente com os outros e sejam capazes de estabelecer e manter relacionamentos íntimos que sejam satisfatórios para eles

próprios e seus parceiros. Espera-se que funcionem de forma cooperativa e colaborativa em grupos e sintam, bem como exerçam responsabilidade, para com a comunidade mais ampla em que vivem (GREENBERGER e SORENSEN, 1974).

E no que diz respeito à autodefinição e autogoverno, no momento em que entram na casa dos 20 anos, espera-se que os indivíduos maduros tenham desenvolvido um senso positivo de seu próprio valor como indivíduos e a capacidade de se comportar de forma responsável e moral na ausência de supervisão imposta externamente. Espera-se que sejam independentes e saibam como definir e atingir objetivos pessoais que sejam significativos para eles, por exemplo (GREENBERGER e SONERNSEN, 1974).

Embora não seja esperado que essas tarefas sejam concluídas até o final da adolescência (VALDE, 1996; WHITBOURNE & TESCH, 1985), espera-se que os adolescentes façam avanços significativos em cada um dos três domínios antes de entrarem nos primeiros anos de vida adulta (ERIKSON, 1959/1980).

Em geral, os pesquisadores descobriram que as pessoas que apresentam níveis altos versus baixos de maturidade psicossocial (por exemplo, indivíduos que se relacionam bem com os outros, são capazes de garantir ou manter um emprego, administram com sucesso suas vidas diárias sem um adulto para supervisionar suas ações etc.) tomam decisões mais socialmente responsáveis e mostram resultados mais saudáveis como jovens adultos (GREENBERGER, 1982; STEINBERG & CAUFFMAN, 1996).

É razoável supor que indivíduos psicossocialmente maduros tenham sucesso durante essa transição precisamente porque estão preparados para lidar com os papéis e responsabilidades que acompanham a vida adulta - papéis e responsabilidades que, na sociedade contemporânea, requerem habilidades interpessoais, competência instrumental e autonomia responsável. Indivíduos maduros presumivelmente desenvolveram a capacidade de gerenciar seu ambiente de uma forma que possam criar oportunidades que sejam consistentes com seus objetivos pessoais (por exemplo, porque possuem o nível de competência necessário para conseguir o emprego que desejam) e também tirar proveito das oportunidades (por exemplo, porque possuem o nível de responsabilidade necessário para manter o emprego).

5 METODOLOGIA

A partir de um estudo exploratório, através do uso de diferentes bibliografias, foi possível conhecer como a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei e em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil pode ser efetivada, levando em consideração a utilização de ferramentas de educação como a EJA. Seria realizada, em uma segunda etapa, uma pesquisa de campo, na Unidade II da FUNDAC, em Lagoa Seca, conhecida como “Lar do Garoto”, com a utilização de um questionário quantitativo e qualitativo, bem como a avaliar a evolução do ensino para esse público, onde o método dedutivo seria utilizado para concluir o papel da experiência pedagógica e psicossocial da EJA, apresentando dados obtidos com os respondentes dos questionários, que seriam apresentadas de acordo com o levantamento de dados.

Trata-se o presente estudo de uma pesquisa bibliográfica onde o levantamento e / ou revisão de obras publicadas sobre o tema, principalmente acerca dos autores como Cury (1997, 2008 E 2010), Nogueira (2012), Ferreira Filho (2011), Paixão (2010), Saviani (2012) E Leblanc (1996, 1997, 2003 E 2006) e que que direcionou nosso trabalho científico o que necessitou de uma dedicação, estudo e análise por parte deste pesquisador e que foi executado o referido trabalho científico com profundidade temática e teve como objetivo reunir e analisar, entre outros textos publicados, a relevância e urgência de se estudar sobre a reintegração dos adolescentes em conflito com a lei o que fomentou e apoiou a consecução deste trabalho.

Contudo, devido ao processo pandêmico e o calendário da Universidade estar prevendo 3 semestres no ano de 2021, e conseqüentemente algumas atividades que demandam mais tempo ficarem prejudicadas, não houve possibilidade de apresentar em tempo hábil o projeto ao Comitê de Ética, a segunda etapa do presente trabalho não pode ser executada, ficando para uma possível sequência em nível de pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Pesquisando publicações sobre esse tema no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possui dissertações e teses dos programas de mestrado e doutorado no Brasil desde 1987, utilizamos os seguintes descritores: Evasão na EJA; Evasão na Juventude e Educação de adultos; Evasão Escolar na EJA; e EJA e Evasão. Dentro

dos resultados da pesquisa usando esses descritores, apenas 17 das 21 publicações se enquadram no tema.

Dentre as 17 publicações pesquisadas, destacamos: 1) Jovens e Adultos Educação: perspectivas e evasões na cidade de Cáceres-MT (LARA, 2011); 2) Juventude e Educação de Adultos e evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará, Fortaleza Campus (ROCHA, 2011); 3) Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão no fracasso e no sucesso (NOGUEIRA, 2012); 4) Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre carreira escolar interrompida (SANTOS, 2012).

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES NO SOCIOEDUCATIVO – O PAPEL DA EJA NA FACILITAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Durante nossa pesquisa bibliográfica, ficou bem estabelecido que a conclusão bem-sucedida das tarefas de desenvolvimento no final da adolescência e a conquista da maturidade psicossocial resultam em interações recíprocas entre os indivíduos e seus ambientes sociais (BRONFENBRENNER, 1979, BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). Os diferentes ambientes e atividades em que os adolescentes participam (por exemplo, família, grupo de pares, escola, local de trabalho e, para muitos jovens cumprindo medidas socioeducativas, instituições correccionais) podem ser vistos como ambientes de aprendizagem que fornecem "estruturas de oportunidade" para o desenvolvimento (LARSON & VERMA, 1999). Na medida em que oferecem apoio, oportunidades e recursos adequados para o crescimento pessoal (ou seja, experiências adequadas ao desenvolvimento), os ambientes sociais desempenham um papel crítico na facilitação do desenvolvimento psicossocial dos jovens.

Nenhum contexto tem recebido tanta atenção de pesquisa combinada quanto a família (COLLINS & LAURSEN, 2004). Um grande número de pesquisas sugere que pais ou tutores atenciosos, comprometidos e solidários - aqueles que são responsivos e exigentes (uma combinação conhecida como paternidade "autoritária") - fornecem uma mistura de estrutura e liberdade que facilita o desenvolvimento psicossocial saudável dos adolescentes e sua transição para a idade adulta (BAUMRIND, 1991; GROTEVANT, 1998).

À medida que os adolescentes exploram seus ambientes sociais e passam mais tempo longe de seus pais, as influências dos pares, sobretudo a educacional da EJA, desempenham um papel cada vez mais importante no desenvolvimento psicossocial dos jovens (BROWN, 2004). Relacionamentos com profissionais da EJA em orientação pró-sociais, em particular, são importantes em três aspectos diferentes, mas inter-relacionados. Em primeiro lugar, as pressões normativas em grupos de estudo na EJA, entre os pares pró-sociais, levam os adolescentes a atividades aprovadas por adultos e os desencorajam de comportamento antissocial. Em segundo lugar, o apoio social em grupos na EJA, pró-sociais, acentua o efeito benéfico do apoio social em casa e compensa as relações

familiares que não são suficientemente favoráveis. Finalmente, a qualidade das amizades íntimas com pares pró-sociais contribui para a saúde mental dos adolescentes e seu próprio ajustamento.

Fora dos ambientes familiares e da comunidade, as características de contextos mais amplos como a escola (da EJA, por exemplo), o local de trabalho e a vizinhança têm efeitos significativos no desenvolvimento psicossocial dos jovens e, em última análise, sua transição bem-sucedida para papéis e responsabilidades de adultos (GRABER, BROOKS-GUNN E PETERSEN, 1996). Mais especificamente, cada um desses contextos fornece uma riqueza de atividades e interações sociais que podem promover o desenvolvimento dos adolescentes nas áreas de competência, autogoverno e funcionamento interpessoal (LARSON, 1999), além de promover habilidades acadêmicas, o ambiente escolar oferece aos jovens oportunidades de estabelecer relacionamentos com modelos positivos (por exemplo, professores), melhorar suas habilidades interpessoais com os colegas e participar de diferentes atividades extracurriculares e de liderança (por exemplo, equipes atléticas, conselho estudantil) (ECCLES & TEMPLETON, 2002).

O ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que fornece habilidades vocacionais, também pode oferecer aos jovens oportunidades de estabelecer um caminho para a independência financeira, aprender sobre as expectativas que a sociedade tem para os adultos e praticar o exercício de um comportamento responsável (por exemplo, chegar pontualmente ao trabalho) (GREENBERGER & STEINBERG, 1986). O ambiente da vizinhança, ao mesmo tempo que oferece oportunidades de emprego, também pode fornecer recursos para adolescentes, como grupos de jovens e outros programas comunitários nos quais os adolescentes podem desenvolver competência social, redes de pares pró-sociais e compromisso cívico (LEVENTHAL & BROOKS-GUNN, 2004).

Na verdade, a pesquisa mostrou que a participação em atividades extracurriculares estruturadas e orientadas a objetivos, experiências de trabalho e programas de bairro está relacionada a resultados positivos dos adolescentes, como baixos níveis de problemas de comportamento, altos graus de sucesso acadêmico e altos níveis de maturidade psicossocial, onde os pesquisadores descobriram que esses resultados saudáveis estão relacionados não apenas às habilidades que os adolescentes desenvolvem por meio das atividades, mas também ao capital social

que esses jovens adquirem ao estabelecer relacionamentos com colegas pró-sociais e adultos (MCLAUGHLIN, 2000).

Idealmente, as influências aditivas e interativas da família, da escola da EJA, do local de trabalho e dos contextos da vizinhança facilitam o desenvolvimento psicossocial saudável e preparam os adolescentes para uma transição bem-sucedida para a vida adulta. É um processo que, nas melhores circunstâncias, é promovido pelo apoio e proteção de adultos, um senso de propósito sobre o futuro e a liberdade de explorar possíveis direções de vida nas esferas da família, educação, trabalho, amor, e amizade (ARNETT, 2000; STEINBERG, 2002) com o desenvolvimento gradual de independência, responsabilidade e competência interpessoal e instrumental, os adolescentes podem aproveitar as oportunidades positivas que se apresentam a eles e, espera-se, criar novas que os ajudem a se tornarem adultos saudáveis e produtivos.

7 CONCLUSÃO

As discussões sobre políticas e práticas de justiça raramente consideram as necessidades psicossociais dos adolescentes tardios, focalizando em vez disso o objetivo principal de dissuadir os infratores de comportamento criminoso futuro e, secundariamente, de facilitar o sucesso educacional e ocupacional dos jovens que estão saindo do sistema de justiça. Como consequência, os sistemas de justiça enfatizam a punição, que presumivelmente promove a desistência, e o treinamento acadêmico ou vocacional, o que presumivelmente facilita o sucesso futuro na escola e no trabalho.

Embora concordemos que a medida socioeducativa e o treinamento são componentes importantes da resposta do sistema judiciário a delitos juvenis, é improvável que sejam suficientes por si só. Para fazer uma transição bem-sucedida para papéis adultos, os indivíduos precisam sair do final da adolescência com maturidade psicossocial suficiente para tomar decisões autônomas, estabelecer relacionamentos interpessoais competentes e exercer autogoverno. É improvável que essas capacidades sejam promovidas por punição, instrução em sala de aula regular ou treinamento profissional. Por isso a importância de um profissional capacitado na EJA dentro das unidades socioeducativas.

O fracasso generalizado das abordagens de punição e treinamento para a reabilitação de jovens infratores é prontamente aparente nas estatísticas sobre os resultados adultos de indivíduos que penetraram profundamente no sistema de justiça. Embora não esteja claro qual proporção dessas dificuldades adultas são atribuíveis às características e circunstâncias de vida dos infratores que os colocaram no sistema de justiça em primeiro lugar, e que proporção é atribuível às experiências desses indivíduos no sistema de justiça, está claro que o sistema de justiça faz pouco para tratar os problemas que os infratores trazem consigo quando entram no sistema, pouco para promover o desenvolvimento bem-sucedido dos infratores enquanto estão no sistema e pouco para proteger os infratores dos potenciais efeitos iatrogênicos do envolvimento do sistema. De fato, os melhores indicadores de sucesso na vida adulta entre jovens infratores são inerentes à qualidade dos relacionamentos que formam após saírem do sistema e não às experiências que tiveram enquanto expostos às sanções e intervenções do sistema. A capacidade dos ex infratores de formar e manter esses relacionamentos

de alta qualidade, entretanto, provavelmente depende de seu nível de desenvolvimento psicossocial.

Os problemas consideráveis enfrentados pelos jovens infratores à medida que avançam para a idade adulta sugerem que eles carecem de muitas das capacidades psicossociais fundamentais, necessárias para a transição bem-sucedida para os papéis de adultos. De forma mais direta, entretanto, o contexto da intervenção do sistema de justiça é aquele que tem mais probabilidade de deter o desenvolvimento dos indivíduos do que de promovê-lo. A deficiência inerente a uma abordagem excessivamente punitiva para a intervenção do sistema de justiça é que a punição, embora um impedimento eficaz contra crimes futuros, faz pouco mais do que reduzir a reincidência (e pode nem mesmo fazer isso com muita eficácia). A punição não faz nada para preparar os jovens para uma reentrada bem-sucedida na comunidade e, como tal, aumenta as chances de o jovem infrator experimentar o fracasso nos mundos da educação e do trabalho e no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.

A deficiência inerente à abordagem da reabilitação que enfatiza apenas o treinamento e a aquisição de habilidades é que ela falha em abordar as capacidades psicossociais subjacentes necessárias para traduzir essas habilidades em empregos remunerados. Assim, por exemplo, um jovem infrator pode deixar um programa de tratamento residencial que oferece treinamento em conserto de automóveis com a capacidade de consertar um carro, mas sem as capacidades psicossociais necessárias para ser capaz de se apresentar no trabalho pontualmente todos os dias ou administrar seus ganhos.

Nossa análise sugere que precisamos reexaminar os objetivos e métodos do sistema de justiça de uma perspectiva de desenvolvimento se quisermos facilitar a transição bem-sucedida de jovens infratores para papéis e responsabilidades de adultos, além de uma melhor adequação pedagógica aplicado pelos profissionais na EJA. Tal perspectiva identifica as tarefas psicossociais específicas do final da adolescência e questiona como sua negociação é facilitada pelo contexto em que os jovens atingem a maioridade. Como sugerimos, as condições necessárias para o desenvolvimento psicossocial bem-sucedido no final da adolescência incluem a presença de adultos solidários, bem como oportunidades para desenvolver autonomia responsável, adquirir competências importantes e estabelecer relacionamentos positivos com pares pró-sociais.

Após a imersão bibliográfica e situarmos historicamente a EJA do centro socioeducativo no contexto das políticas públicas que amparam e orientam as ações voltadas para adolescentes privados de liberdade, buscamos caracterizá-la conforme o Pacto Social entre o Estado e a Sociedade enfocando o aspecto da Educação; neste interim, ficou clara a obrigatoriedade da educação das crianças que estejam em cumprimento de medidas socioeducativas, uma vez que perpassa os direitos humanos de crianças e adolescentes.

Essa questão interfere diretamente no direito constitucional à educação escolar para os adolescentes privados de liberdade, pois a concepção e implementação de políticas que atendam às necessidades das crianças deixam muito a desejar, visto que medidas paliativas e mudanças legislativas não são mais suficientes para o cumprimento dos direitos dessas crianças à educação.

Com relação ao direito à educação, percebemos que buscou-se efetivar com as intenções declaradas no cumprimento dos Objetivos e Metas do Plano Nacional de Educação (NEP), aprovado para a década de 2001/2011, com base na lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, (Brasil, 2001), sendo 18 anos de projeção para a garantia do direito à educação, conforme a Constituição. Assim, ao negar o direito à educação, durante nossa pesquisa bibliográfica, percebemos que é violado o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência no estabelecimento de ensino, no momento em que a evasão escolar se torna um forte indicador que potencializa a não ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Assim, essa relação entre jovens e professores no espaço da EJA, encontra barreiras que impedem a concretização do Eixo social da ressocialização, que é a questão da evasão, uma vez que o desestímulo latente entre esses adolescentes, ocasionado seja pela falta de estrutura ou funcionários capacitados, ou, ainda, desestímulo pessoal gerado pelo sistema que está inserido: são indicadores que nos reportam a avaliar que os ambientes socioeducativos no Brasil é ao sistema prisional, permeando vários direitos violados, a falta de perspectiva e acompanhamento psicossocial adequados; tudo isso pode, por fim, ocasionar a evasão do aluno adolescente na educação proporcionada pela EJA, o que poderá ser verificado através de uma futura pesquisa de campo nas unidades da FUNDAC, para compararmos a uma perspectiva local.

Por fim, buscamos descrever a percepção de jovens e professores sobre a EJA no centro socioeducativo como instrumento de Ressocialização e, nesta dimensão, pudemos verificar que: (a) por que esses jovens enfrentam grandes desafios durante esse processo; (b) por que certos indivíduos alcançam pontos de inflexão positivos no início da idade adulta e outros não; e (c) como a programação no sistema da EJA pode aumentar o número de histórias de sucesso de adultos. Enquadrar essa discussão é a missão muito importante e difícil da REDE de proteção a criança e adolescente, sobretudo da justiça, da educação e da assistência social, pois deter o crime enquanto equilibra os interesses da segurança pública e as necessidades de cada adolescente.

Pretendia-se, inicialmente, fazer uma pesquisa de campo com grupo focal em na Unidade II da FUNDAC, “Lar do Garoto”, para averiguar esses indicadores coletados na pesquisa bibliográfica para que fosse realizado um recorte e estabelecido uma fotografia da situação local, quanto a ressocialização dos adolescentes cumprindo as medidas socioeducativas em Campina Grande. Entretanto, devido a questão temporária, uma vez que não haveria tempo hábil para realizar a pesquisa de campo, pois necessitaríamos, no mínimo, de mais um mês para que o Comitê de ética da UEPB pudesse apreciar a solicitação da pesquisa e assim autorizá-la, decidiu-se, por fim, finalizar a pesquisa no âmbito bibliográfico, mas com a perspectiva de um futuro estudo, em sede artigo científico, ou até, mestrado, e continuar com este estudo que se mostra de extrema importância para diagnosticar a atual situação do contexto de ressocialização do adolescente em conflito com a Lei, no município de Campina Grande.

Lamentamos a impossibilidade temporária que gerou essa lacuna em nosso estudo, mas o que deixamos como recomendação para aprofundamento da presente pesquisa no que aludimos ser de suma importância para um diagnóstico local que poderá subsidiar toda a rede de proteção que atende crianças e adolescentes dentro do município, inclusive para melhorar as políticas públicas, seja no âmbito da Saúde, Educação, Justiça, além das entidades não governamentais e os programas governamentais que são orientados pela política transversal que é a de defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes tutelados pelo ordenamento jurídico do ECA e normatizado pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. Pois, através dos indicadores do diagnóstico é que a política pode ser direcionada de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf> acessado em: 01 de julho de 2021.
- ARNETT J. **Idade adulta emergente**. *Psicólogo americano*. 2000; 55 : 469–480
- ARROYO, M. G. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMES, C. M. et al. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 75-92.
- AYRES JR. CM, FRANÇA JÚNIOR I, CALAZANS GJ, SALETTI FILHO HC. **O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios**. In: CZERESNIA D, FREITAS CM, organizadores. **Promoção da saúde – conceitos, desafios, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003. p. 117-38.
- AYRES JR. CM, CALAZANS GJ, SALETTI FILHO HC, FRANÇA JÚNIOR I. **Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde**. In: CAMPOS GWS, BONFIM JRA, MINAYO MCS, AKERMAN M, DRUMOND JÚNIOR M, CARVALHO YM, organizadores. **Tratado de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2013. p. 375-417.
- ASSIS S & CONSTANTINO P. **Violência contra crianças e adolescentes: o grande investimento da comunidade acadêmica na década de 90**, 2005, pp. 163-198. In MCS MINAYO & E SOUZA (orgs.). **Violência sob o olhar da saúde**. Fiocruz, Rio de Janeiro.
- BAARS R. **Levantamento sobre crianças em situações de risco no Brasil**, 201. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/4864/levantamento_crianças_baars.pdf?sequence=1 acessado em: 14 de junho de 2021.
- BAUMRIND D. **Paternidade eficaz durante a transição do início da adolescência**. In: COWAN PA, HETHERINGTON EM, editores. **Transições familiares**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991. pp. 111–163.
- BAZON, MR, SILVA, JL, & FERRARI, RM. **Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei**. Educação em Revista, 29 (2), 175-199. doi: 10.1590 / S0102-46982013000200008, 2013. Disponível em: [»https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000200008](https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000200008) acessado em: 01 de julho de 2021.
- BECK A, KARBERG J, HARRISON P. **Prisão e presidiários em meados do ano de 2001**. Washington, DC: Bureau of Justice Statistics; 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde - **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**
Informe nº 12, 2012, Fev. 21. Disponível em:

<http://nutricao.saude.gov.br/redenutri/acesoPublico/informativoRedenutriEnviado/informeBfa12.php> acessado em: 28 de junho de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.**
Brasília: Diário Oficial da União; 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União; 1991.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União; 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola PSE, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União; 2007.

BRASIL, **Constituição da República de 1988;**

BRASIL, **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001 (Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental);**

BRASIL, **Lei nº 12.594/12, de 18 de janeiro de 2012 (Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943;**

BRASIL, **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância);**

BRONFENBRENNER U, MORRIS PA. **Manual de psicologia infantil.** Nova York: John Wiley & Sons; 1998. **A ecologia dos processos ambientais;** pp. 993–1028.

BROWN B. **Relações dos adolescentes com os pares.** In: LERNER R, STEINBERG L, editores. **Manual de psicologia do adolescente.** Nova York: Wiley; 2004. pp. 363–394.

CALEJON, LMC. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. Revista Existus, 1 (1), 149-164, 2017. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/214/201> acessado em: 18 de julho de 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

Conselho Nacional de Justiça - CNJ (2012). **Panorama nacional: uma execução das medidas socioeducativas de internação**. Disponível em:

»Http://www.tjmt.jus.br/intranet.arq/cms/grupopaginas/97/959/Panorama_Nacional.pdf acessado em: 20 de julho de 2021.

Conselho Nacional de Pesquisa. **Gerações perdidas: adolescentes em ambientes de alto risco**. Washington, DC: National Academy Press; 1993

COLLINS WA, LAURSEN B. **Relações e influência entre pais e adolescentes**. In: LERNER R, STEINBERG L, editores. **Manual de psicologia do adolescente**. Nova York: Wiley; 2004. pp. 331–361.

CORNELL, D. **Prevenção v. Punição: avaliação de ameaças, suspensão escolar e disparidades raciais**, 12, 2013. Disponível em: »<Https://www.justice4all.org/wp-content/uploads/2013/12/Prevention-v-Punishment-Report-FINAL.pdf> acessado em: 13 de agosto de 2021.

CUNHA, EO, & DAZZANI, MVM. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando como tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, 32 (1), 235-259. doi: 10.1590 / 0102-4698144008, 2016. Disponível em:

»<Https://doi.org/10.1590/0102-4698144008> acessado em: 01 de agosto de 2021.

CURY, MUNIR et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado - Comentários Jurídicos e Sociais**. 6ª Edição, Malheiros. São Paulo, 2003;

CURY, C.R.J; FERREIRA, L.A.M. **A judicialização da educação**. IN: FERREIRA, A.M.F. **Temas de Direito à Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial: Escola Superior do Ministério Público, 2010, p. 53-94.

CURY, C.R.J. **A educação básica como direito**. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293- 303, 2008.

CURY, C.R.J.; HORTA, C.T e BRITO, L. T. do. **O direito à educação básica: análise inicial dos julgamentos do tribunal de justiça de Minas Gerais**. 1997.

DESTRO, CMA E SOUZA, LAP. Linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados. *Revista CEFAC*, 14 (6), 1020-1027. doi: 10.1590 / S1516-18462011005000089, 2012.

»<Https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000089> acessado em: 10 de agosto de 2021.

DIGIÁCOMO, EDUARDO. **O SINASE (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas** – São. Paulo – Ed. Ixtlan – 2016. ISBN: 978-85-8197-456-9. 1.Direito 2.Sinase.

ECCLES J, TEMPLETON J. **Atividades extracurriculares e outras atividades extracurriculares para jovens**. *Revisão da Educação*. 2002; 26 : 113-180.

ERIKSON EH. **Identidade e o ciclo da Vida**. Nova York: WW Norton & Company; 1980. Trabalho original publicado em 1959.

ESTERLE-HEDIBEL, M. **Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. Déviance et Société**, 30 (1), 41-65. doi: 10.3917 / ds.301.0041. 2006. Disponível em: [»https://doi.org/10.3917/ds.301.0041](https://doi.org/10.3917/ds.301.0041) acessado em: 11 de agosto de 2021.

FARIA R, VENDRAME A, SILVA R, PINSKY I. **Association between alcohol advertising and beer drinking among adolescents**. Rev Saude Publica 2011;45:441-7. 2011.

FARRINGTON D, GALLAGHER B, MORLEY L, ST LEDGER RJ, WEST D. **Há algum homem bem-sucedido de origens criminosas?** Psiquiatria. 1988; 51 : 116-130.

FERNANDES, A. P. C. S.; GONÇALVES, T. G. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: e a formação para os professores?** In: RESENDE DA COSTA, M. P. (Org.). **Educação especial: sugestões de recursos para os ambientes educacionais inclusivos**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 29-50.

FERREIRA FILHO, MANOEL GONÇALVES. **Aspectos do direito constitucional contemporâneo**. Imprensa: São Paulo, Saraiva, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Fleck MPA et al. **O instrumento de avaliação de qualidade de vida abreviado da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-breve): aplicação da versão em português**. Revista de Saúde Pública 22(2), (no prelo). 2006.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

GEIB, CF, CHAPMAN, JF, D'AMADDIO, AH, & GRIGORENKO, EL. A educação de adolescentes em detenção: considerações sobre políticas e desenvolvimento de infraestrutura. Aprendizagem e diferenças individuais, 21 (1), 3-11. doi: 10.1016 / j.lindif.2010.05.002, 2011. Disponível em: [»https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.002) acessado em: 27 de agosto de 2021.

GLEUCK S, GLEUCK E. **Delinquentes e não-delinquentes em perspectiva**. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1974.

- GRABER JA, BROOKS-GUNN J, PETERSEN AC, editores. **Transições através da adolescência: Domínios interpessoais e contexto**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1996.
- GREENBERGER E. **Definindo maturidade psicossocial na adolescência. Avanços em Análise e Terapia Comportamental Infantil**. 1984; 3 : 1-37.
- GREENBERGER E, SORENSEN A. **Rumo a um conceito de maturidade psicossocial. Jornal da Juventude e Adolescência**. 1974; 3 : 329–358.
- GROTEVANT HD. **Desenvolvimento do adolescente em contextos familiares**. In: EISENBERG DE, editor. **Manual de psicologia infantil**. 5. Vol. 3. Nova York: John Wiley & Sons; 1998. pp. 1097–1150.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 107 p.
- GONTIJO DT, MEDEIROS M. **Children and adolescents in street situation: contributions to an understanding of vulnerability and disaffiliation**. *Cienc Saude Coletiva* 2009;14:467-75.
- HAWKINS JD, HERRENKOHL T, FARRINGTON DP, BREWER D, CATALANO RF, HARACHI TW. **Uma revisão dos indicadores de violência juvenil**. In: LOEBER R, FARRINGTON DP, editores. **Infratores juvenis graves e violentos: Fatores de risco e intervenções bem-sucedidas**. Thousand Oaks, CA: Sage; 1998. pp. 106–146.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. Disponível em: [»Http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE15](http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE15) acessado em: 01 de julho de 2021.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- LARA, P. J. **Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres-MT**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- LARSON R, VERMA S. **Como crianças e adolescentes passam o tempo em todo o mundo: trabalho, lazer e oportunidades de desenvolvimento. Boletim psicológico**. 1999; 125 : 701–736.
- LeBLANC, M. MASPAQ. **Manuel et Guide d'utilisation**. Montreal: Université de Montréal Press, 1996.
- LeBLANC, M. **La régulation sociale et personnelle de la conduite marginale. Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et staff le pour les teens québécois**. Université de Montréal, Montreal, 3-22. 1997.

LeBLANC, M. **Traité de criminologie**. Montreal: Université de Montréal. 2003.

LeBLANC, M. **Autocontrole e controle social do comportamento desviante em contexto: desenvolvimento e interações ao longo da vida**. 2006. Em WIKSTROM, POH, & SAMPSON, RJ (Orgs). **A explicação do contexto, mecanismos e desenvolvimento do crime**. (pp. 124-151). Nova York, Cambridge University Press.

LEVENTHAL T, BROOKS-GUNN J. **Diversidade em trajetórias de desenvolvimento ao longo da adolescência: influências de vizinhança**. In: LERNER R, STEINBERG L, editores. **Manual de psicologia do adolescente**. Nova York: Wiley; 2004. pp. 451–486.

MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secadi: Unesco, 2008.

McCOLLUM B. **Testemunho perante o Subcomitê da Primeira Infância, Juventude e Famílias**. Washington, DC: Government Printing Office; 1996.

McLAUGHLIN M. **Community contagens: Como as organizações juvenis são importantes para o desenvolvimento juvenil**. Washington, DC: Rede de Educação Pública; 2000. [

MANNHEIM, K. **Sociologia Sistemática: uma introdução ao estudo de sociologia**. São Paulo: Pioneira. 1971.

MARTINSON R. **O que funciona ?: Perguntas e respostas sobre a reforma penitenciária**. Interesse público. 1974; 35 : 22–54. 1971.

MORAIS NA, MORAIS CA, REIS S, KOLLER SH. **Health promotion and adolescence: an example of intervention with street-youth**. *Psicol Soc* 2010;22:507-18.

MORELLI AJ, SILVESTRE E, GOMES TM. **The design of politics for children and adolescents' rights**. *Psicol Estud* 2000;5:65-84.

NOGUEIRA, A. A. S. **Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre insucesso e sucesso**. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

Organização Pan-Americana da Saúde. **O que você precisa saber sobre a política de controle do álcool**. Brasília: OPAS; 2005.

PAIXÃO AC, Deslandes SF. **Analysis of public policies for combating sexual violence against children and adolescents**. *Saude Soc* 2010;19:114-26.

PRATTA EMM, SANTOS MA. **Levantamento dos motivos e dos responsáveis pelo primeiro contato de adolescentes do ensino médio com substâncias**

psicoativas [citado em 26 nov. 2012]. SMAD, Rev Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog 2006;2. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762006000200005&lng=pt&nrm=iso acessado em: 23 de agosto de 2021.

PUZZANCHERA C, KANG W, POOLE R, WAN Y. **Fácil acesso às populações juvenis**. 2002. [Online] Disponível em: <http://www.ojjdp.ncjrs.org/ojstatbb/ezapop> . acessado em: 23 de agosto de 2021.

PUZZANCHERA C, STAHL A, FINNEGAN T, SNYDER H, POOLE R, TIERNEY N. **Estatísticas do tribunal de menores**, 1999. Washington, DC: Escritório de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinquência; 2002.

ROCHA, W. M. **Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará, campus de Fortaleza**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SAMPSON RJ, LAUB JH. **Uma teoria ao longo da vida da desvantagem cumulativa e da estabilidade da delinquência**. In: THORNBERRY TP, editor. **Teorias desenvolvimentistas do crime e da delinquência**. New Brunswick, NJ: Transaction Books; 1997. pp. 133–162

SANTOS, V. P. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SAVIANI, DERMEVAL. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SCHENKER M, MINAYO MC. **Risk and protective factors and drug use among adolescence**. Cienc Saude Coletiva 2005;10:707-17.

SICKMUND M. **Censo de jovens em colocação residencial 1997**. Pittsburgh, PA: Centro Nacional de Justiça Juvenil; 2000.

SILVA, JL, & BAZON, MR. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. Psicologia em Estudo, 19 (4), 278-87. doi: 10.1590 / S1413-294X2014000400005, 2014. Disponível em:

»<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400005> acessado em: 01 de julho de 2021.

SIERRA VM, MESQUITA WA. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes**. São Paulo em Perspec 2006;20:148-55.

SILVA, JL, CIANFLONE, ARL, & BAZON, MR. **Vínculo escolar de adolescentes infratores**. Paidéia, 26 (63), 91-100. doi: 10.1590 / 1982-43272663201611. 2016. Disponível em:

»<https://doi.org/10.1590/1982-43272663201611> acessado em: 01 de julho de 2021.

SNYDER HN. **Prisões juvenis 2000**. Washington, DC: Escritório de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinquência; 2002

SOUZA MP, TEIXEIRA DC, SILVA MC. **Conselho tutelar: a new social alternative for the school failure?** *Psicol Estud* 2003;8:71-82.

STEINBERG L. **Desenvolvimento psicossocial no final da adolescência: sugestões para uma agenda de pesquisa**. Departamento de Psicologia, Temple University; Filadélfia: 2002. Manuscrito não publicado.

STEINBERG L, CAUFFMAN E. **Maturidade do julgamento na adolescência: fatores psicossociais na tomada de decisão do adolescente. Lei e comportamento humano**. 1996; 20 : 249–272.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília, DF: Sesi/Unesco, 1999.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, DF: Unesco, 2008.

VALDE GA. **Fechamento de identidade: um quinto status de identidade**. *Journal of Genetic Psychology*. 1996; 157 (3): 245–254

WHITBOURNE SK, TESCH SA. **Uma comparação de status de identidade e intimidade em estudantes universitários e ex-alunos**. *Psicologia do Desenvolvimento*. 1985; 21 (6): 1039–1044.

WILLIAM T. GRANT . **A metade esquecida: jovens que não foram para a faculdade na América**. Washington, DC: Fundação; Comissão de Trabalho, Família e Cidadania da Fundação William T Grant, 1988

ZHANG, D., WILLSON, V., KATSIYANNIS, A., BARRETT, D., JU, S., & WU, JY .**Truancy off enders no sistema de justiça juvenil: a multicohort study**. *Behavioral Disorders*, 35 (3), 229-242. doi: 10.1016 / j.sbspro.2013.10.451. 2010. Disponível em:
»<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.451> acessado em: 27 de julho de 2021.

ZHANG, L. **Família, escola e amigos: correlatos dos resultados da juventude canadense**. *Child Indicators Research*, 3 (4), 467-98. doi: 10.1007 / s12187-010-9101-3. 2011. Disponível em:
»<https://doi.org/10.1007/s12187-010-9101-3> acessado em: 24 de julho de 2021.