



Juliana Gomes Pereira

**“Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele
vai gostar”: Limites e possibilidades da inserção escolar
de adolescentes em conflito com a lei**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação Brasileira da PUC-Rio
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Cynthia Paes de Carvalho

Rio de Janeiro
Abril de 2015



Juliana Gomes Pereira

**“Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele
vai gostar”: Limites e possibilidades da inserção escolar
de adolescentes em conflito com a lei**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação Brasileira da PUC-Rio
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Cynthia Paes de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Marcelo Andrade

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Maria Helena Zamora

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof^a. Denise Berrenzo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Juliana Gomes Pereira

Graduou-se em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2009. Concluiu o curso de especialização em Segurança e Cidadania na Universidade Cândido Mendes em 2011.

Ficha Catalográfica

Pereira, Juliana Gomes.

“Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar”: Limites e Possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei/ Juliana Gomes Pereira; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho. – 2015.

115 f.: il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Adolescente. 3. Medida Socioeducativa 4. Inclusão escolar. 5. Direito à educação. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 400

*A todos os jovens que sobrevivem a este cenário de violações de direitos
cujas histórias aqui foram narradas*

Agradecimentos

À Cynthia Paes de Carvalho, pela competência acadêmica, compreensão e entusiasmo, características com as quais sempre me orientou.

Aos professores, Marcelo Andrade e Maria Helena Zamora, por aceitarem prontamente o convite de integrarem a banca examinadora e por dedicarem seu tempo e empenho na leitura deste trabalho.

Ao amigo e colega de mestrado, André Regis, por me acompanhar em muitas entrevistas e compartilhar angústias e conquistas na escrita da dissertação.

Ao professor e amigo Anderson de Moraes de Castro e Silva por me acompanhar e incentivar nesta trajetória.

À Catarine Teixeira e João Pedro Fontes, pelo apoio nos ajustes finais da dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ), principalmente à Fátima Lima pela disposição e empenho em me acompanhar em uma entrevista e por auxiliar em várias análises.

Aos meus pais, irmã, Tia Nádia, e ao amor da minha vida, que me apoiam incondicionalmente.

Às Secretarias Municipais de Educação e Desenvolvimento Social, pela autorização.

Aos profissionais do CREAS Simone de Beauvoir que me abriram espaço para a observação de seu trabalho cotidiano durante muitas horas ao longo de dois meses.

Às famílias e aos adolescentes que permitiram que eu acompanhasse os atendimentos realizados no CREAS.

Às diretoras das escolas, pela colaboração e receptividade.

À Erica Nascimento, pelas transcrições das entrevistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pelos ensinamentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida.

Resumo

Pereira, Juliana Gomes; Paes de Carvalho, Cynthia. **“Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar”**: Limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei. Rio de Janeiro, 2015, 115p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa investigou possíveis obstáculos na escolarização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em liberdade no município do Rio de Janeiro. Para tanto, lançou-se mão do material empírico coletado em pesquisa de campo, por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas com profissionais da Justiça e Assistência Social, além de diretores de escolas que recebem esses jovens. O estudo também contou com análise documental das informações sobre 109 jovens que praticaram atos infracionais e residem na região central da cidade. Os resultados apontam que grande parte dos adolescentes estudados não frequenta a escola. Os que estudam, de maneira geral, estão enturmados em projetos de correção de fluxo ou turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constatou-se que os órgãos de Justiça, Assistência Social e Educação transferem ao adolescente e sua família a responsabilidade pelo cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar. Via de regra, as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade limitam-se a encaminhamentos burocráticos. A escola, que poderia servir como nó de articulação dos órgãos envolvidos, parece sufocada com problemas como a sobrecarga de trabalho dos gestores. Segundo as diretoras, os jovens pesquisados frequentam a escola apenas para cumprir a determinação do juiz. A guisa de conclusão discute-se a necessidade de construção de uma rede que trabalhe de forma articulada para efetivar os direitos desses jovens, provendo também sustentação ao trabalho da escola e, assim, potencializando maiores chances de interromper a trajetória de prática infracional e de fracasso escolar.

Palavras-chave

Adolescente; Medida Socioeducativa; Inserção Escolar; Direito à educação.

Abstract

Pereira, Juliana Gomes; Paes de Carvalho, Cynthia (Advisor). **"Send the judge to school in my place to see if he will like": The Limits and Possibilities of school inclusion of adolescents in conflict with the law.** Rio de Janeiro, 2015, 115p. MSc. Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research investigates possible obstacles in the education of adolescents undergoing socioeducational measures in freedom in the city of Rio de Janeiro. Therefore, it was employed the empirical material collected in field research through participant observation and semi-structured interviews with professionals of Justice and Social Welfare, in addition to directors of schools that receive adolescents in conflict with the law. The study also included documentary analysis of information on 109 youths who have committed illegal acts and live in the downtown area. We tried to understand what happens at the interface between the school system, the judiciary and the social welfare system, the perceptions of the agents involved and the challenges of the relationship among them. The results show that a large part of the studied adolescents do not attend school. Those who study, in general, are allocated on flow correction projects or groups of Youth and Adult Education. As a rule, the measures in freedom are limited to bureaucratic referrals to school, employment agencies and the health posts. The school, which could serve as a link of integration among the agencies involved, seems smothered with structural problems such as the work overload of managers. According to the directors, adolescents in conflict with the law attend school, for a short time simply to comply with the determination of the judge. As a conclusion we discuss the need for building a network that will work in coordination to assure the rights of these young people, also providing support to school work and thus potentializing greater chances of interrupting the trajectory of law infraction practice and school failure.

Keywords

Adolescents; Socio-educational measures; School Inclusion; Right to Education.

Sumário

1 Introdução.....	14
1.1. Apresentação.....	14
1.2. A revisão de literatura e objetivos	17
1.3. Caminhos de pesquisa.....	22
1.4. Interpretação e análise dos dados	28
2 O sistema socioeducativo	30
2.1. A municipalização do atendimento das medidas em meio aberto .	30
2.2. Municipalização e intersetorialidade	34
2.3. Do ato infracional até a escola.....	37
2.4. Perfil dos jovens atendidos no CREAS.....	47
3 Os adolescentes em conflito com a lei e a escola	59
3.1. A escolarização dos jovens atendidos no CREAS.....	59
3.2. Percepções desses jovens sobre a instituição escolar	63
3.3. Por que os jovens não querem essa escola?	66
4 As entrevistas com as diretoras	70
4.1. A rede municipal do Rio de Janeiro e as escolas estudadas	70
4.2. Os maiores desafios enfrentados nas vozes das diretoras.....	72
4.2.1. A escola A	73
4.2.2. A escola B	74
4.2.3. A escola C	75
4.2.4. A escola D	76
4.2.5. A escola E	78
4.2.6. A escola F.....	81
4.2.7. A escola G.....	83
4.2.8. A escola H.....	84
4.3. A matrícula e o processo de alocação nas turmas	87
4.4. Percepções das diretoras	95

4.5. O que pode uma escola?	98
5 Considerações finais	101
6 Referências Bibliográficas	105
6.1. Sites visitados	111
7 Anexos	112

Lista de Tabelas

Tabela 1: Total de jovens cumprindo medidas em meio aberto por CREAS	25
Tabela 2: Perfil das escolas pesquisadas com base no número de alunos, número de alunos cumprindo de medidas socioeducativas, turmas oferecidas, presença de turmas de correção de fluxo e/ou PEJA	72
Tabela 3: Perfil das escolas pesquisadas com base na presença de coordenador pedagógico, IDEB do ano de 2013, e se a escola participou do projeto Fênix e/ou é uma “Escola do Amanhã”	72

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Idade dos 109 adolescentes atendidos no CREAS Simone de Beauvoir de junho a agosto de 2014	49
Gráfico 2: Número de adolescentes do CREAS Simone de Beauvoir que trabalhavam e faziam curso e não trabalhavam nem faziam cursos	51
Gráfico 3: Número de adolescentes apreendidos por ano no estado do Rio de Janeiro	55
Gráfico 4: Adolescentes encaminhados pela Vara da Infância e Juventude para os CREAS da cidade do Rio de Janeiro por ano ...	56
Gráfico 5: Número de adolescentes que estudava e não estudava entre os 109 que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir	60
Gráfico 6: Ano em que os adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir deixaram a escola	61
Gráfico 7: Ano em que os adolescentes afirmaram estar cursando a escola	62
Gráfico 8: Alocação nas turmas	91

Siglas

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social

CRIAAD – Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente

CRIAM – Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas.

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor

LA – Liberdade Assistida

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

1

Introdução

1.1. Apresentação

O presente estudo situa-se no campo da educação, focalizando especificamente a questão do acesso de adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) a rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Trata-se de compreender como se dá o processo de matrícula desses jovens no Ensino Fundamental e quais são as percepções de diretores de escolas sobre eles.

A literatura educacional tem mostrado a relação muitas vezes conflituosa entre adolescentes em conflito com a lei e a escola (Arroyo, 2007; Dias, 2011; Ferreira, 2011). Estes estudos apontaram a dificuldade de garantia do direito à educação aos jovens que praticaram atos infracionais, o que contraria a tendência de democratização do acesso à escola e os direitos adquiridos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Cabe ressaltar que o Estatuto constitui-se em um grande avanço em relação às legislações anteriores para as crianças e adolescentes. Os princípios gerais presentes no Estatuto são: a criança e o adolescente são vistos como pessoas em condição particular de desenvolvimento; substitui-se o paradigma da “infância em situação irregular” pela doutrina de proteção integral; e define-se a garantia da condição das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos fundamentais e individuais.

O artigo 205 da Constituição deixa claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Contudo, esse direito difere dos outros direitos sociais. Ao contrário do direito à saúde ou à habitação, acionados quando a população os solicita, o direito à escolarização formal vem acompanhado de sua obrigatoriedade para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos.

O direito à educação e a obrigatoriedade escolar tem estado historicamente relacionados. No Brasil, durante muito tempo, o direito à escolarização formal resumiu-se à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Somente com a Constituição de 1988, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade de o Estado ofertá-lo (HORTA, 1998). Neste sentido, a nova legislação colocou o direito à educação como direito público subjetivo, ou seja, o poder público pode ser responsabilizado por não oferecer o acesso ao ensino ou por sua oferta irregular.

Aos adolescentes em conflito com a lei, cuja inserção escolar é discutida nesta pesquisa, também se aplicam tanto o direito ao ensino formal público e gratuito quanto à obrigatoriedade da escolarização. Além disso, esses jovens agregam mais um fator que reforça a necessidade de seu acesso e permanência na escola: o fato de terem praticado um ato infracional, terem sido apreendidos e receberem uma medida socioeducativa. Vale lembrar que o ECA considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal quando praticado por criança ou adolescente (ECA, Lei Federal 8060/90, art. 103). Já o termo “apreendido” é utilizado pelo Estatuto para se referir aos adolescentes que estão sob responsabilidade do estado, como as autoridades policiais e a Justiça da Infância e Juventude.

Há seis medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto que são aplicadas pelo juiz levando em conta a capacidade do adolescente de cumpri-las, as circunstâncias do ato infracional e sua gravidade:

- I. Advertência;
- II. Obrigação de reparar o dano;
- III. Prestação de serviços à comunidade;
- IV. Liberdade assistida;
- V. Inserção em regime de semiliberdade;
- VI. Internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

O mais recente Levantamento Anual dos Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa¹, realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, apontou que havia 108.554 adolescentes no sistema

¹O levantamento é realizado anualmente pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República desde 1996 e compila dados sobre o perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, principalmente as medidas em meio fechado, e a situação do atendimento oferecido.

socioeducativo brasileiro no ano de 2012. Desse total, 20.532 cumpriam medidas socioeducativas de Internação ou Semiliberdade (19%) e 88.022 cumpriam Liberdade Assistida ou Prestação de Serviços à Comunidade (81%).

No que tange ao município do Rio de Janeiro², havia 1.245 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas na cidade em junho de 2014. Desse total, 588 jovens cumpriam medidas de Internação ou Semiliberdade e 657 medidas em meio aberto.

Este estudo acompanhou o processo de matrícula de adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade nas escolas da rede municipal de ensino, pois este recorte compreende a maioria dos adolescentes do sistema socioeducativo no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro. Ambas são conhecidas como medidas em meio aberto tendo em vista que o adolescente fica sob a tutela de sua família. Antes executadas pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão do governo do estado, as medidas socioeducativas em meio aberto passaram por um processo de municipalização em todo o país. No município do Rio de Janeiro, começaram a ser coordenadas pela prefeitura a partir de 2008. Esse processo será discutido no capítulo 2.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, a população total do Brasil era de 190.755.799 pessoas nesse período, sendo que a faixa-etária de 12 a 21 anos somava 21.265.930 milhões de jovens (IBGE, 2010). Aqueles em cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade representaram apenas 0,10% desse total, enquanto aqueles que cumprem as medidas em meio aberto representaram 0,41%³.

A presente pesquisa investigou a escolarização dos adolescentes que praticaram ato infracional e receberam uma medida socioeducativa no município do Rio de Janeiro. A opção pelo período que compreende a adolescência, de 12 a 18 anos incompletos (ECA/1990), deu-se pelo fato de que é nesta faixa etária que as medidas socioeducativas podem ser aplicadas, de acordo com o Estatuto. Por

² De acordo com os dados da Vara da Infância e Juventude da Capital fornecidos no dia da entrevista com a coordenadora do órgão.

³ De acordo com o Levantamento Anual dos Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa, de 2012, realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

sua vez, como confirmaram os dados coletados, também há jovens⁴ de 18 a 21 anos no sistema socioeducativo. De fato, esta possibilidade está prevista nos casos em que os adolescentes praticaram um ato infracional antes dos 18 anos completos, mas por não cumprirem todas as determinações, a medida socioeducativa ainda não foi extinta. Para casos excepcionais, como esses, o ECA também é aplicado para os jovens de até 21 anos.

O presente estudo compreendeu apenas a cidade do Rio de Janeiro, que além de possuir a maior rede municipal de ensino da América Latina, concentrou, também, o maior número⁵ de jovens em conflito com a lei do estado.

Partindo do que a literatura já apontou, que a maioria desses jovens evadiu da escola durante o Ensino Fundamental - Oliveira e Assis (1999); Silva e Guerres (2003) -, a pesquisa optou por estudar a rede municipal do Rio de Janeiro, responsável pela oferta do Ensino Fundamental na cidade.

1.2.

A revisão de literatura e objetivos

A inserção escolar do adolescente em conflito com a lei varia de acordo com cada medida socioeducativa. Uma vez que o adolescente recebeu do juiz uma medida de Internação, ele provavelmente deverá frequentar uma unidade escolar que funciona dentro de uma instituição fechada. Caso o adolescente cumpra uma de Semiliberdade, é necessário frequentar uma escola regular em um período do dia e retornar à instituição, os chamados Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), para realizar outras atividades e dormir. Já no caso das medidas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade, exige-se que o adolescente frequente uma escola regular e, caso não esteja matriculado, sua família é responsável por fazer a matrícula.

A literatura sobre o tema tem apontado que o cumprimento desta determinação pode apresentar inúmeros entraves. Enquanto Amorim (2011)

⁴ Embora a PEC da Juventude, aprovada pelo congresso em 2010, defina como jovens aqueles que se encontram na faixa etária de 15 a 29, optou-se por utilizar esse termo como sinônimo de “adolescentes” com o intuito de facilitar a escrita deste trabalho.

⁵ Esse dado foi extraído do Dossiê Criança e Adolescente do Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. O levantamento está disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/DossieCriancaAdolescente2013.pdf

mostrou que adolescentes que cumpriam a Liberdade Assistida estavam matriculados em escolas, mas não as frequentavam, Gallo e Williams (2008), além de Siqueira (2013), constataram a resistência da equipe escolar em recebê-los.

O fato de grande parte desses jovens estar fora das escolas regulares também foi apontado por Craidy e Gonçalves (2005), Cardoso (2009), Cella e Camargo (2009) e Zanella (2010). Nesse sentido, é possível destacar que mesmo que a legislação relacionada à educação no Brasil - a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) -, afirme que todos têm direito à educação, há diversos entraves para que esse direito seja efetivado.

Entre 1992 e 2012, a porcentagem de jovens brasileiros com idade entre 15 e 17 anos frequentando a escola subiu de 59,7% para 84,2%. Esse dado mostrou que os jovens hoje têm maior acesso à escola, além permanecerem nela por mais tempo. No entanto, essa “estadia” tem sido preenchida muitas vezes por reprovações, abandonos recorrentes e, em alguns casos, saídas definitivas (PEREGRINO, 2010).

A revisão de literatura foi realizada com base em três bancos de dados: o portal Scientific Electronic Library Online (*Scielo*), o Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as publicações dos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). A busca empregou as palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; medida socioeducativa; ato infracional e essas três combinações adicionadas à palavra “escola”.

No *Scielo*, foi possível constatar a predominância de artigos oriundos do campo da Psicologia e apenas seis⁶ trabalhos do campo educacional. As áreas de Serviço Social, Direito, Enfermagem e Administração também tiveram artigos mapeados.

⁶ Gallo e Williams, 2008; Padovani e Ristum, 2013; Cella e Camargo, 2009; Bazon, Silva e Ferrari, 2013; Kobayashi e Zane, 2010; Silva e Salles, 2011

No Portal de Teses e Dissertações da CAPES, foi encontrado um número mais extenso de publicações do campo da Educação. Por isso, foi utilizado o recorte temporal de 2010 a 2014 e chegou-se a 24⁷ trabalhos.

Já a busca da produção dos Grupos de Trabalho (GTs) da Anped, chegou a 14⁸ pesquisas que abordam a questão. Destas, sete abordavam exclusivamente os jovens internados ou as próprias instituições.

Embora as pesquisas sobre a temática venham conquistando mais espaço na área das Ciências Humanas nos últimos anos, principalmente no campo da Psicologia, verificou-se que a literatura sobre a inserção escolar dos adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade ainda é escassa. Em geral, os autores estudaram as instituições fechadas e os adolescentes que nelas estão internados (Oliveira e Assis, 1997; Volpi, 1997; Njaine e Minayo, 2002). No campo da Educação, entre as poucas pesquisas publicadas sobre o tema, a maior parte tomou como objeto a escola localizada dentro das instituições e não o atendimento no sistema regular de ensino (Cella e Camargo, 2009; Padovani e Ristum, 2013; Onofre, 2007).

De maneira geral, por mais que estejam fora da escola, os adolescentes que respondem a processos na Justiça já a frequentaram, mas interromperam a escolarização por questões como sucessivas repetências e baixo desempenho, como observaram Oliveira e Assis (1999). As autoras entrevistaram 537 internos de três instituições diferentes do Rio de Janeiro e publicaram um importante estudo acerca das características comuns aos adolescentes em conflito com a lei. Esse perfil continuou a ser recorrente nas décadas seguintes, conforme apontaram pesquisas posteriores (Gallo e Williams, 2008; Cella e Camargo, 2009).

Os dados referentes à escolarização desses jovens têm sido alarmantes. O estudo citado mostrou que 72,6% dos adolescentes não estudavam quando foram apreendidos pela polícia, 27,8% destes eram analfabetos e apenas 9% tinham estudado além do 7º ano, sendo que a maioria deles tinha entre 16 e 18 anos.

⁷ Ferreira, 2011; Silva, 2012; Hernandez, 2011; Lourenço, 2012; Cossetin, 2012; Prado, 2012; Maia, 2012; Pedron, 2012; Fialho, 2012; Dornelles, 2013; Mendes, 2012; Salgado, 2012; Luz, 2012; Bombarda, 2011; Amorim, 2011; Mondini, 2011; Borba, 2012; Sousa, 2012; Iversen, 2011; Dias, 2011; Sposito, 2011; Gualberto 2011; Cirqueira (2011); Conceição, 2012.

⁸ Dias e Onofre, 2010; Siqueira, 2013; Rodrigues e Cruz, 2010; Silva e Salles, 2011; Pereira, 2007; Santos, 2008; Benacchio, 1995; Teixeira 2010, Pinheiro e Farah, 2007; Siqueira 2013; Moraes, 2000; Stecanela e Craidy, 2012; Groppo, 2013; Pauly e Orth, 2007.

Outro dado impressiona: nenhum havia chegado ao Ensino Médio (OLIVEIRA E ASSIS, 1999).

Quase uma década depois, Gallo e Williams (2008) compilaram características de 132 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto na cidade de São Carlos, no interior de São Paulo. Apesar da expansão da matrícula no Ensino Fundamental nas décadas de 1980 e 1990 (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005), isso pouco se refletiu na escolarização dos adolescentes em conflito com a lei no país. Embora o cumprimento da medida socioeducativa implique o acesso à educação formal, os autores constataram que 60,8% dos adolescentes estavam fora da escola. Desse percentual, 61,8% cursaram entre o 6º e o 9º ano, 27,6%, apenas até o 5º ano, e 10,6% deixaram os estudos durante o Ensino Médio (GALLO e WILLIAMS, 2008).

Entre os motivos que levaram tantos jovens a deixar a escola estaria a postura de alguns diretores, que rejeitaram a sua matrícula. Na pesquisa citada, os gestores justificaram-se ponderando que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas já haviam criado “problemas” em sua unidade e, por isso, deveriam ser direcionados a outras escolas. Essas “novas” escolas também recusavam a matrícula desses jovens pelo estigma de terem cometido um ato infracional (GALLO e WILLIAMS, 2008). Assim, o ciclo de violação de direitos perpetuou-se.

Silva e Salles (2011) investigaram as percepções de professores sobre os adolescentes que cumpriam a Liberdade Assistida na cidade de Americana, interior de São Paulo. As autoras sinalizaram que os docentes têm dificuldades de lidar com esses jovens, pois, muitas vezes, os consideram como “problemas”. Elas alertaram para o fato de que parte desses jovens foi expulsa, transferida, ou acabou evadindo.

A revisão de literatura mostrou uma lacuna relevante no que tange a pesquisas referentes aos adolescentes em conflito com a lei, principalmente acerca daqueles que cumprem as medidas socioeducativas em meio aberto. Uma das hipóteses para explicar esse fato é que, uma vez não estando sob a tutela do estado, esses jovens podem não ser acompanhados de forma efetiva e integrada pelos órgãos de Educação, Justiça e Assistência Social. Por isso, passariam quase despercebidos pelas estatísticas oficiais e, conseqüentemente, também pelas pesquisas acadêmicas e políticas públicas.

O presente estudo pretendeu contribuir para o preenchimento desta lacuna. O principal desafio da pesquisa foi encontrar dados sobre esses jovens. Em diversos momentos, constatou-se que as informações sobre sua escolarização não existem de forma sistematizada. Encontrar e obter uma resposta das pessoas que acessam esses dados foi um dos passos mais desgastantes do trabalho de campo. Foram necessários oito meses de ligações, *e-mails* e encontros com profissionais da Justiça, Educação, Assistência Social e membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente para chegar a um conjunto consistente de informações.

Contando com estas informações coletadas por meio entrevistas, observações e análise documental, a pesquisa buscou atender seus três objetivos:

- Reunir dados dos adolescentes que cumprem as medidas em meio aberto no município do Rio de Janeiro, buscando, especificamente, verificar se eles exercem seu direito constitucional à educação;
- Investigar como se dá o processo de inserção escolar desses jovens e a interação entre os órgãos do sistema socioeducativo nesse processo;
- Identificar percepções de diretores sobre o processo de escolarização desses jovens.

A princípio, vislumbraram-se algumas hipóteses, que encontram respaldo na literatura citada anteriormente. Uma delas é que grande parte dos adolescentes que cumprem medidas em meio aberto no município do Rio de Janeiro esteja distante dos bancos escolares. Uma possibilidade para explicar esse fato seria a falta de integração entre os órgãos do sistema socioeducativo.

Cabe, ainda, apresentar sinteticamente as opções sobre a terminologia utilizada nessa pesquisa para designar os adolescentes pesquisados. Não se trata de debater os termos “menor”, “infrator”, “pivete”, “trombadinha”, “sementinha do mal”, etc. Essa discussão já foi realizada por diversos autores que concluíram que os termos citados são nitidamente pejorativos (VILHENA, ZAMORA e ROSA, 2011). Contudo, suas substituições também não pareceram adequadas, apesar de evitarem o caráter discriminatório. “Adolescente autor de ato infracional”, defendido por muitos pesquisadores, como Veronese (1999), remete à ideia de uma marca que o menino ou a menina carregará para o resto da vida. Já o termo “adolescente em conflito com a lei”, usado por Zamora (2008), parece

mais apropriado por passar a ideia da transgressão como algo passageiro. Entretanto, o conflito que esses adolescentes estão vivenciando é fundamentalmente com a lei? Para Dayrell (2007), o conflito vivido pela juventude pobre dos grandes centros urbanos é, de maneira geral, a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

Acredita-se que o jovem apreendido enfrenta uma fase de conflitos que ultrapassam a violação das leis. Além disso, é pertinente fazer uma provocação: a ação de infringir a legislação não seria quase uma condição do ser jovem? Quantos deles no Brasil e no mundo já provaram algum tipo de droga ilícita, envolveram-se em acidentes de trânsito sem portar carteira de habilitação ou compraram bebidas alcoólicas antes dos 18 anos? Quantos dos jovens brasileiros já estiveram em conflito com a lei, mas nem por isso cumpriram uma medida socioeducativa? Malvasi (2011) defendeu que essa questão da terminologia é um posicionamento político e preferiu o uso de “adolescentes criminalizados”, tendo em vista que os outros termos focalizam toda a responsabilidade no próprio adolescente.

Uma vez que a bibliografia foi pouco esclarecedora, optou-se por repetir os termos “adolescente em conflito com a lei”, “adolescente autor de ato infracional” e outros similares. Feito o registro dessa preocupação do trabalho, espera-se que a questão desperte o interesse de futuras pesquisas.

1.3. Caminhos de pesquisa

A pesquisa empregou diversas estratégias de coleta de dados para investigar os objetivos propostos. Foram analisados documentos como o Diário Oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro, o Levantamento Anual de Atendimento aos Adolescentes em Cumprindo de Medida Socioeducativa (2014), a Política Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (2011) e o Dossiê da Criança e do Adolescente de 2012 do Instituto de Segurança Pública do governo do estado. O objetivo da análise desses documentos foi investigar quantitativamente o acesso à educação e a escolarização dos jovens em conflito com a lei, objeto do presente estudo.

Para responder às questões de pesquisa, um primeiro contato exploratório com o campo foi imprescindível. Além da análise dos documentos acima mencionados, foram realizadas algumas entrevistas exploratórias que, entre outros aspectos, mostraram que os dados sobre os adolescentes pesquisados não se encontravam organizados em nenhum banco de dados.

Entre setembro de 2013 e maio de 2014, foi feita uma incursão exploratória no campo da pesquisa. O objetivo foi buscar contato com profissionais da Educação, Justiça, Assistência Social, DEGASE e membros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente para marcar entrevistas semiestruturadas que auxiliassem na compreensão do enquadramento institucional do objeto de pesquisa. Ou seja, buscou-se identificar os passos da trajetória do adolescente desde a apreensão até a matrícula em uma escola da rede municipal. Nessa etapa, também se procurou saber quais e como os órgãos do sistema socioeducativo compilavam informações sobre a escolaridade dos jovens pesquisados.

Dos seis profissionais que responderam ao contato, todos optaram por não se identificar⁹ e não quiseram assinar o termo de consentimento de entrevista. Mesmo assim, quatro foram entrevistados: um em sua residência, um no seu local de trabalho e dois em um restaurante próximo ao endereço profissional. Embora os dados fornecidos não pudessem ser diretamente utilizados como fonte na pesquisa, eles foram orientações fundamentais para traçar seu caminho.

O principal dado coletado nas entrevistas exploratórias foi a constatação de que o quantitativo de adolescentes cumprindo Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade que estuda não poderia ser encontrado, pois nenhum órgão do sistema socioeducativo reúne esses dados de forma sistematizada. Segundo os depoimentos, os órgãos municipais de Educação não registram a matrícula dos adolescentes em cumprimento de medidas em suas escolas de forma específica. Eles aparecem apenas como alunos da rede. Por um lado, essa ação pode evitar possíveis discriminações dos profissionais da escola, mas também

⁹ As razões que levaram estes profissionais a não participar formalmente da pesquisa podem ser resumidas, de maneira geral, pelos seguintes aspectos: exigência de autorização oficial por parte de seus superiores, que não foi obtida em tempo hábil; receio de receber algum tipo de retaliação; preferência por indicar outra pessoa que poderia contribuir mais com o trabalho.

difícil que seja realizado um acompanhamento efetivo e integrado dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa.

Após a aprovação do projeto de pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio em março de 2014, iniciou-se o processo de solicitação de autorização para a pesquisa, condição para entrevistar os profissionais do sistema socioeducativo e os diretores de escolas. A partir da autorização, foram realizadas 19 entrevistas, que foram gravadas e transcritas na íntegra. Os dados foram inseridos no *software* de análise qualitativa *Atlas Ti*, que permite categorizar os dados das transcrições em função da problemática em questão e torna possível que sejam encontrados fenômenos mais complexos que não foram detectados nas leituras, podendo conduzir à confirmação ou construção de novas hipóteses.

Também se lançou mão da construção de um diário de campo como recurso para registrar percepções, angústias, questionamentos e informações gerais sobre o contexto e os dados colhidos no trabalho de campo.

A escolha dos profissionais para entrevista se deu pelo fato de serem representantes dos órgãos executores das medidas socioeducativas. Foram entrevistadas: a coordenadora do Serviço de Acompanhamento de Medidas Socioeducativas (SEAMSE) da Vara da Infância e Juventude da Capital, a coordenadora da Assessoria ao Egresso do DEGASE, e a assessora do Programa de Medidas Socioeducativas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). As perguntas direcionadas a essas profissionais buscaram compreender (ver roteiro no Anexo): se os adolescentes que cumprem medidas estão estudando; o caminho percorrido por eles desde a apreensão até a matrícula em uma escola da rede municipal de ensino; a relação dos órgãos entre si; e suas percepções sobre o processo de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei.

Essas entrevistas indicaram que só seria possível verificar se os adolescentes que cumprem as medidas em meio aberto estudavam através dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Segundo as entrevistadas, são os profissionais dos CREAS que acompanham os jovens e suas famílias durante todo o cumprimento da medida socioeducativa.

Como não havia tempo hábil para visitar os 14 CREAS da cidade do Rio de Janeiro, optou-se por escolher apenas um, considerando o quantitativo de jovens sendo atendidos no ano de 2013, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Total de jovens cumprindo medidas em meio aberto por CREAS em 2013

CREAS	BAIRRO	QUANT	%
SIMONE DE BEAUVOIR	CENTRO	210	20,67%
NELSON CARNEIRO	RAMOS	156	15,35%
DANIELA PEREZ	BARRA DA TIJUCA	134	13,19%
ALDAIZA SPOSATI	REALENGO	121	11,91%
JANETE CLAIR	ENGENHO DE DENTRO	52	5,12%
ARLINDO RODRIGUES	TIJUCA	50	4,92%
MARIA LINA	LARANJEIRAS	50	4,92%
PADRE GUILHERME	SANTA CRUZ	47	4,63%
STELLA MARIS	ILHA DO GOVERNADOR	46	4,53%
MARCIA LOPES	MADUREIRA	43	4,23%
JOÃO HÉLIO	GUADALUPE	43	4,23%
ZILDA ARNS	CAMPO GRANDE	35	3,44%
JOÃO MANOEL	PEDRA DE GUARATIBA	21	2,07%
WANDA ENGEL	IRAJÁ	8	0,79%
TOTAL		1016	100,00%

Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro.

Observa-se na Tabela 1 que o CREAS Simone de Beauvoir era o que atendia o maior contingente de jovens, o que justificou a opção por concentrar o estudo nesta unidade. A ação do CREAS Simone de Beauvoir abrange os bairros: Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, São Cristóvão, Saúde, Vasco da Gama.

Os dados apresentados evidenciam a necessidade de compreender por que este CREAS recebeu um número muito maior de adolescentes que as demais regiões da cidade em 2013. Cabe frisar que os adolescentes são encaminhados ao CREAS mais próximo de sua residência e não do local onde praticaram o ato infracional. Pode-se, então, levantar a hipótese de que os jovens moradores desses bairros praticaram mais atos infracionais ou estiveram mais vulneráveis a apreensões pela proximidade com as forças policiais. Entretanto, essa discussão não pôde ser aprofundada, tendo em vista o tempo curto do mestrado e as dificuldades já relatadas na obtenção de informações mais consistentes e

consolidadas sobre o tema. Porém, espera-se que novas pesquisas contribuam para a elucidação desse fato.

A primeira etapa do trabalho de campo no CREAS selecionado foi buscar os documentos dos adolescentes acompanhados pelo órgão, com o intuito de construir uma base de dados sobre eles. Entre as informações coletadas (ver anexo) estavam: nome completo do adolescente; data de nascimento; frequenta a escola; trabalha; faz cursos. Para isso, foram analisados: a ficha cadastral preenchida pelos técnicos, o Plano Individual de Atendimento de cada adolescente e outros cadastros padrões do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Documentos como o comprovante de matrícula escolar e o processo judicial, chamado de assentada, estavam anexados apenas em uma minoria de arquivos. Isso pode ser considerado um indício de que poucos adolescentes comprovam a matrícula na escola e que pode haver um desencontro de informações entre a Vara da Infância e Juventude e os CREAS. Se o técnico responsável pelo adolescente não tinha acesso ao processo judicial, não seria possível saber, por exemplo, se era a primeira ou décima vez que o adolescente cumpria uma medida socioeducativa.

Outro procedimento utilizado no trabalho de campo foram observações dos atendimentos realizados por diferentes técnicos das áreas de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia com 25 adolescentes, o que foi aprofundado no próximo capítulo. A última etapa do trabalho de campo realizada no CREAS foram as entrevistas com a coordenadora e os profissionais que atendem os adolescentes. Apenas sete do total de nove técnicos foram entrevistados, uma vez que uma entrou em férias no período das entrevistas e outra mudou de emprego. As entrevistas com os profissionais buscaram colher suas percepções sobre (ver roteiro em anexo): os limites e possibilidades do cumprimento das medidas socioeducativas; como se dá o processo de inserção dos adolescentes na rede municipal de ensino; e o que pode ser feito para que os jovens tenham sucesso na sua trajetória escolar.

A pesquisa junto ao CREAS foi realizada em 36 idas ao órgão no período de 16 de junho ao dia 22 de agosto de 2014. Em média, o tempo de permanência no local foi de quatro horas. No decorrer das visitas, muitos técnicos questionaram o porquê do interesse pela temática dos adolescentes autores de atos infracionais e alguns pareceram considerar o tema “exótico”. Um dos técnicos sugeriu de forma sarcástica: “Deve ser fetiche por bandido”. Ao mesmo tempo, os funcionários

surpreenderam-se quando eram informados que a pesquisa era realizada no âmbito da Educação. A coordenadora da Vara da Infância, a coordenadora do DEGASE e a assessora da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social também só haviam participado de pesquisas de outras áreas, como Direito e Serviço Social.

Por mais que o período de trabalho no CREAS tenha superado muito as expectativas sobre a quantidade de dados previstos para análise, a discussão sobre a temática da inserção escolar dos adolescentes cumprindo Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade deixaria de ser consistente se os diretores de escolas não fossem ouvidos. Além disso, para os órgãos de Justiça e Assistência Social envolvidos nesse processo, é na escola que jovem passa o maior tempo do cumprimento da medida socioeducativa e são esses profissionais que têm contato cotidiano com cada adolescente.

O critério utilizado para a escolha das escolas foi o número de adolescentes em conflito com a lei matriculados. Ao todo foram 26 escolas citadas nos documentos analisados no CREAS: sete colégios estaduais, 16 escolas municipais, duas escolas mantidas pelo terceiro setor e uma escola particular. Assim como predomina o número de unidades do município, elas também somam o maior quantitativo de adolescentes matriculados, como foi discutido no capítulo 3. A pesquisa optou pelas escolas que tiveram o mínimo de dois jovens frequentando e, com isso, chegou-se a oito unidades. Seis foi o número máximo de jovens em conflito com a lei matriculados em uma mesma escola.

O processo de agendamento das entrevistas com as gestoras durou três semanas. A escola H¹⁰, que possuía o maior número de adolescentes em conflito com a lei matriculados, foi a mais difícil de agendar. Em geral, as diretoras estavam ocupadas ou não se encontravam na escola no momento da ligação. Entretanto, quando foram contatadas, todas se mostraram receptivas à pesquisa. Uma entrevista só foi agendada pessoalmente, porque o telefone da escola estava quebrado há semanas.

Cabe destacar algumas informações relevantes sobre as escolas pesquisadas: nenhuma deixou de apresentar turmas de correção de fluxo ou/e do Programa de

¹⁰ As escolas entrevistadas foram identificadas por letras. A ordem alfabética representa a ordem cronológica das entrevistas. Dessa forma, foi na escola A que foi realizada a primeira entrevistada e na escola H, a última.

Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Além disso, do total de oito escolas, seis delas não contavam com coordenador pedagógico.

A escola H foi a que mais mostrou indícios de seu contexto desafiador. Durante a entrevista, a gestora estava com um braço roxo e fraturado porque se envolveu em um acidente de carro na semana anterior. Contudo, ela ainda não havia procurado atendimento médico devido ao excesso de trabalho na escola. Somado a esse fato, a gestora e os professores tinham sido assaltados dentro da escola poucos dias antes da entrevista. Vale assinalar que esta é a única diretora que havia estudado na própria escola em que trabalhava e ainda morava na favela próxima da unidade.

As perguntas do roteiro de entrevistas semiestruturadas com as oito diretoras abordaram três aspectos (ver Anexo 3): histórico e características de cada escola, os maiores desafios enfrentados pela gestão e percepções sobre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

1.4. Interpretação e análise dos dados

Esta pesquisa procurou descrever em detalhe a trajetória dos adolescentes em conflito com lei desde sua apreensão por ter cometido um ato infracional até sua inserção ou reinserção escolar para verificar em que medida eles exercem seu direito constitucional à educação. No processo investigou-se a interação entre os órgãos do sistema socioeducativo, bem como procurou-se identificar percepções de diretores das escolas que os acolheram. Para responder a estas indagações, foi realizada uma longa inserção no campo, que abrangeu os órgãos responsáveis no Poder Judiciário e no sistema de Assistência Social do município do Rio de Janeiro e um subconjunto de escolas que atendem jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, conforme descrito no item anterior deste capítulo.

O Capítulo 2, apresentado a seguir, abordará o funcionamento do sistema socioeducativo e o processo de municipalização das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade. A discussão se desenvolve a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com a assessora da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a coordenadora do DEGASE, a coordenadora da Vara da Infância e Juventude, além da coordenadora e os

técnicos do CREAS Simone de Beauvoir. A análise dessas falas também apontou para a discussão sobre a intersectorialidade no sistema socioeducativo.

Ainda no mesmo capítulo, foram analisadas as principais características que aproximavam os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir. As contribuições dos sociólogos Erving Goffman (1963) e Howard Becker (1963) sustentaram a problematização dos dados apresentados.

Debater quaisquer questões que relacionam criminalidade e pobreza na atualidade não pode deixar de incluir o sociólogo francês Loic Wacquant. Fortemente influenciado pelos conceitos de violência simbólica de Bourdieu e pelas noções de disciplina e segurança de Foucault, o autor já esteve no Brasil em 2007 para pesquisar a função social do sistema prisional brasileiro. Uma das principais contribuições de Wacquant (1999) é a denúncia de que os índices de encarceramento e punição aumentam exponencialmente até mesmo quando os índices de criminalidade ficam estáveis. O autor foi o ponto de partida para discutir por que só alguns adolescentes são apreendidos e cumprem as medidas socioeducativas.

Os dados sobre a escolarização dos jovens que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir foram tema do capítulo 3. Foram analisados: a questão da frequência escolar, o grau de escolaridade desses jovens e o ano em que eles frequentam ou deixaram de frequentar na escola. A partir dos estudos e análises desenvolvidas por Rui Canário (2006) e Juarez Dayrell (2007) foram problematizadas as razões que levam tantos jovens, além daqueles que cumprem medidas socioeducativas, a estarem fora da escola. O primeiro autor reiterou a necessidade e urgência de se reinventar a escola, mudar a forma escolar e, principalmente, criar sentido para seus sujeitos, para que estes sejam produtores de saber e não apenas reprodutores. Já Dayrell (2007), enfatizou que a crise da escola se dá na sua relação com a juventude.

Por fim, o quarto capítulo focou as entrevistas com as diretoras das escolas pesquisadas. Foram apresentados o contexto da rede municipal de ensino, as características e desafios recorrentes entre as escolas e, especificamente, a questão dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas que frequentavam as unidades. As falas das oito diretoras apoiaram a descrição densa do processo de matrícula desses jovens e sua alocação nas turmas da escola, assim como os limites e possibilidades do trabalho nelas realizado.

2

O sistema socioeducativo

2.1.

A municipalização do atendimento das medidas em meio aberto

O que motivou esse estudo foi a tentativa de elucidar o processo de cumprimento das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade no município do Rio de Janeiro, com ênfase nas circunstâncias de acesso desses jovens à rede municipal de ensino.

Neste capítulo pretendeu-se desdobrar o passo a passo do cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto, abordando o caminho que os adolescentes percorrem desde a prática do ato infracional até a matrícula em uma escola regular.

Para desatar os nós desse processo foi preciso analisar como se deu a municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto, que ganhou o pontapé inicial com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A análise teve como ponto de partida a entrevista com a coordenadora do DEGASE, que foi um dos responsáveis por coordenar o processo de municipalização no estado do Rio de Janeiro, além do estudo de Oliveira et al (2012), realizado por profissionais também do DEGASE. A coordenadora da Vara da Infância e Juventude da Capital e a assessora da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social entrevistadas não participaram diretamente desse processo, tendo em vista que assumiram esses cargos após a municipalização.

A Constituição Federal de 1988 trouxe autonomia político-administrativa para os estados e municípios brasileiros, como mostra o artigo 18: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos (...)”.

O Estatuto da Criança do Adolescente (1990) trouxe em seu artigo 88 a municipalização como uma das diretrizes da política de atendimento das crianças e adolescentes. Souza e Lira (2008) lembraram que o ECA também já sinalizava a necessidade de os municípios atuarem de forma articulada com outros órgãos. Em

seu artigo 86, a legislação determinou que o atendimento à criança e ao adolescente deve ser realizado por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Farah (2001) acrescentou que a descentralização é um ingrediente fundamental para garantir equidade e inclusão de novos segmentos da população na esfera do atendimento estatal. Nessa direção, Liberati e Cyrino (2003) também reforçaram a importância da descentralização política para o atendimento das crianças e adolescentes. Os autores esclareceram que esse processo faz do município o titular da tomada de decisões. Com isso, podem ser encontradas soluções dentro da própria comunidade, desencadeando maior eficácia nas políticas públicas.

Antes da Constituição de 1988, as políticas públicas para as crianças e adolescentes eram coordenadas pela Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM). Nesse sistema, as crianças e adolescentes eram classificados em dois grandes grupos. De um lado, os "infratores", que eram recolhidos na rua pela polícia e julgados pela Justiça. Do outro, os "abandonados", cujos pais não possuíam condições de criá-los e os órfãos (BRASÍLIA, 1988)¹¹. Assim, havia uma clara distinção entre as crianças e esses "menores". No estado do Rio de Janeiro, o regime de internatos que abrigava os "menores" era executado pela Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), vinculada à Secretaria de Estado de Serviço Social.

Vale frisar que a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) representaram um marco histórico na luta pelos direitos da criança e do adolescente. O Estatuto substituiu o caráter "menorista" da legislação anterior pela Doutrina da Proteção Integral, que atribui à criança e ao adolescente a condição de sujeitos de direito, além de defini-los como pessoas em peculiar situação de desenvolvimento.

Com essa mudança de paradigma, a FUNABEM/FEBEM foi substituída pelo Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA). Em 1993, por meio

¹¹ A palavra da FUNABEM. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 1988, vol.8, n.1 [citado 2015-03-16], pp. 6-7. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931988000100003&lng=pt&nrm=iso

de um convênio entre a Secretaria de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e o CBIA, é criado o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), responsável pela execução das medidas socioeducativas. Vale ressaltar que o DEGASE passou por inúmeras secretarias estaduais ao longo de sua história, integrando, desde 2008, a Secretaria Estadual de Educação.

O novo órgão assumiu 15 Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor (CRIAM), responsáveis pelas medidas de Liberdade Assistida e Semiliberdade, e três instituições de Internação. Na mesma época, quem executava a medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade na cidade do Rio de Janeiro era a Vara da Infância e Juventude. Com o objetivo de romper com a lógica do termo “menor”, os CRIAMs passaram a ser denominados Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAADs) no ano de 2009 (OLIVEIRA et al., 2012).

Tendo em vista que o número de adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida crescia significativamente e os CRIAMs não conseguiam atender a demanda, o DEGASE inaugurou o 1º Polo de Atendimento de Liberdade Assistida, localizado na Ilha do Governador, em 1999. Entretanto, como afirmaram Oliveira et al. (2012), não havia verbas para a implantação do Polo e a organização do espaço físico contou com o investimento dos profissionais que, em sistema de mutirão, viabilizaram condições mínimas de atendimento ao adolescente e a sua família.

Em razão do elevado índice de adolescentes que cumpriam Liberdade Assistida na Zona Oeste da cidade, no mesmo ano também foi instalado um Polo nesta região. É importante destacar que o Polo foi implementado em um espaço cedido por uma igreja, no bairro de Campo Grande, o que mostrou indícios do quanto a estrutura para a execução desta medida era ínfima (OLIVEIRA et al, 2012). Como será abordado adiante, o processo de municipalização e o passar dos anos tampouco garantiram condições dignas de atendimento para os meninos e meninas em conflito com a lei.

Segundo a coordenadora do DEGASE entrevistada por esta pesquisa, a inserção dos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida nas escolas já enfrentava vários entraves quando eram executadas pelo DEGASE. A coordenadora, que gerenciou o Polo na época, afirmou que era preciso recorrer ao judiciário para garantir a efetivação das matrículas dos jovens nas escolas

regulares. De acordo com ela, muitos diretores questionavam a solicitação de matrícula justificando que “vai dar problema”, “vai prejudicar o nome da escola”.

A Liberdade Assistida só deixou de ser executada pelo DEGASE a partir da criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que foi instituído em 2006 como uma Resolução (nº 119) do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA) e, posteriormente, deu origem a uma lei federal, sancionada em 2012 (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012).

De acordo com Roquete (2014), o SINASE configura-se como um grande passo para melhorar o atendimento aos adolescentes do sistema socioeducativo, uma vez que ele regulamenta e orienta a execução das medidas socioeducativas em todo o país. A autora observou que, pela primeira vez, foram definidas diretrizes de caráter educativo para a realização do atendimento socioeducativo.

O texto do SINASE reforçou a premissa da municipalização das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, por meio da articulação de políticas intersetoriais em âmbito local, e a construção de redes de apoio nas comunidades.

Ainda quando o SINASE era apenas uma Resolução, em 2007, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República solicitou ao DEGASE que elaborasse um projeto de orientação aos municípios do estado para que estes passassem a executar as medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade (OLIVEIRA et al, 2012).

De acordo o depoimento da coordenadora do DEGASE, o órgão realizou seminários sobre a municipalização das medidas em meio aberto em 92 municípios do estado durante os anos de 2008 e 2009. Segundo Oliveira et al (2012), encontrou-se forte resistência de juízes, que não acreditavam na municipalização do atendimento, além de secretários das prefeituras que pouco conheciam sobre o sistema socioeducativo. Também houve casos de equipes que se recusavam a trabalhar com adolescentes que haviam praticado atos infracionais.

No município do Rio de Janeiro, no dia 3 de junho de 2008, a Vara da Infância e Juventude determinou que as medidas em meio aberto passassem a ser executadas pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Com isso, o DEGASE manteve o atendimento aos adolescentes que já cumpriam Liberdade Assistida em seus Polos a partir daquela data, mas deixou de receber novos jovens. No final do ano de 2009, a Secretaria Municipal de

Desenvolvimento Social, por meio dos CREAS, assumiu todo o atendimento socioeducativo em meio aberto na cidade do Rio de Janeiro, conforme afirmou a coordenadora do DEGASE. O setor deste órgão que coordenava os Polos passou a ser denominado Assessoria de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e ao Egresso (AMSEG) e, de acordo com a coordenadora, o DEGASE continuou a oferecer suporte aos municípios que continuaram em processo de municipalização ou que já assumiram a execução das medidas, mas têm dificuldades no atendimento.

O projeto de orientação aos municípios realizado pelo DEGASE também apontou outros desafios desencadeados pela municipalização. De acordo com Oliveira et al (2012), verificou-se que os CREAS sofriam com uma grande rotatividade de profissionais pelo fato de trabalharem como contratados e seus profissionais receberem baixos salários. Dessa forma, as equipes que eram formadas nos cursos oferecidos pelo DEGASE em pouco tempo já eram substituídas por outras, o que dificultava a continuidade e a qualidade do trabalho com os adolescentes. Segundo Oliveira et al (2012), a questão da rotatividade de profissionais associada à dificuldade de utilização dos recursos do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, faz com que a municipalização do atendimento das medidas em meio aberto ainda enfrente inúmeros obstáculos.

2.2. Municipalização e intersetorialidade

A municipalização das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade implica a necessidade do desenvolvimento de ações articuladas entre os órgãos de Justiça, Assistência Social e Educação, entre outros, como afirma o artigo 7 do SINASE.

Para discutir a questão do trabalho intersetorial entre os referidos órgãos, foram analisados, primeiramente, dois documentos: O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, e o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo do Rio de Janeiro, elaborado pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. Ambos são fundamentais no sentido de orientar a execução das

medidas socioeducativas em meio aberto na esfera federal e municipal, respectivamente.

Conforme determinação do SINASE, em seu artigo 3, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo tem o intuito de fornecer subsídios para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais. Ao analisá-lo, Agnaldo Lima (2014) atentou para possíveis falhas deixadas pelo documento, como o fato de não responsabilizar uma única instituição pela aplicação das medidas socioeducativas nos municípios. Uma vez que não há definição de quem é o órgão, a instituição, ou a área responsável por determinadas ações, coloca-se a possibilidade de ninguém assumir a responsabilidade e, sobretudo, não se sabe de quem cobrar quando se encontram obstáculos no cumprimento das medidas socioeducativas.

Há que se diferenciar, por exemplo, numa determinada ação, ou meta, o que é da alçada do governo federal, do governo estadual e do governo municipal. Colocar num mesmo “box” destinado a identificar os responsáveis: “SDH (Secretaria de Direitos Humanos); Executivos Estaduais e Municipais; Conselhos de Direitos”, sem apontar qual é a responsabilidade de cada um, pode gerar descompromisso de todos. É preciso atentar para o fato de que Conselhos de Direitos não são órgãos executores, mas sim propositores e fiscalizadores das políticas públicas. Na execução da política há execução indireta, em geral as de responsabilidade do governo federal, e há execução direta de competência dos estados ou municípios. Não é possível lançar tudo numa “conta única”. (LIMA, 2014, p. 42).

Em relação ao campo educacional, o Plano Nacional determinou que o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República sejam os responsáveis por acompanhar a frequência escolar dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Também coube ao MEC garantir a escolarização desses jovens. No entanto, o documento deixou de detalhar como isso deve ser feito. Uma vez que os Ensinos Fundamental e Médio são ofertados por estados e municípios, de que forma o MEC deveria atuar para acompanhar esses adolescentes? De acordo com Lima (2014), é difícil garantir os direitos desses adolescentes e as determinações do Plano Nacional sem apresentar estratégias que especifiquem quem e como devem fazê-lo.

Por outro lado, cabe destacar a contribuição do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo no sentido de tentar preencher as lacunas em relação à falta de dados sobre os adolescentes em conflito com a lei. O documento determina que o MEC e a Secretaria de Direitos Humanos integrem os dados do Censo Escolar da Educação Básica com o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo. Com isso, seria possível

verificar se aqueles que cumprem medidas socioeducativas estão matriculados nas redes de ensino, além de outros dados relevantes que não foram sistematizados por nenhum órgão atualmente, como já foi apontado por esta pesquisa. Por sua vez, isto ainda não pode ser feito, pois o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo não havia sido construído até o momento em que a pesquisa era realizada.

O Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo do Rio de Janeiro foi aprovado em assembleia do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente no dia 13 de junho de 2009. No entanto, o documento apenas foi publicado no Diário Oficial¹² no dia 22 de julho de 2011, dois anos depois. Não foram encontrados indícios que poderiam explicar os motivos para a publicação do Plano ocorrer depois de dois anos de sua aprovação.

Como consta no próprio documento, sua elaboração contou com a participação de diversos atores que compõem o Sistema de Garantia de Direitos e com a contribuição de adolescentes. Porém, o plano não especificou quais atores desse sistema participaram do processo¹³ nem quais adolescentes ou como foram selecionados para tal. O Plano afirmou que esses atores reuniram-se desde 2008 por meio de encontros quinzenais em fóruns descentralizados, realizados nas 10 Coordenadorias de Assistência Social (CAS).

Faz-se importante destacar que o Sistema de Garantia de Direitos constitui-se na integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na promoção, defesa e controle dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. Entre os atores que fazem parte desse sistema, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência apenas especifica os órgãos da área de Justiça, Ministério Público e Conselhos Tutelares.

Voltando à questão do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, os depoimentos colhidos junto aos sete técnicos e a coordenadora do CREAS, cujo

¹² Conforme pode ser consultado no link:

http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000288&page=115&search=socioeducativo

¹³ O documento não especifica quais representantes de quais órgãos contribuíram para a sua construção. Essa foi uma das perguntas feitas a todos os entrevistados e a resposta foi unânime: nenhum deles participou da construção do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo do Rio de Janeiro. De todos os entrevistados, só a assessora do Programa de Medidas Socioeducativas da Secretaria de Desenvolvimento Social, que também integra o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, e a coordenadora do DEGASE sabiam de sua existência.

Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto deveria orientar o trabalho, indicam que eles não tinham conhecimento acerca da existência do documento. Este é mais um indício de que ainda é preciso trilhar um longo caminho para a real efetivação da participação democrática e o controle social nos diversos entes federados, para que os conselhos funcionem como demandantes e fiscalizadores de políticas. Para Sposati (2009), sem o empoderamento dos conselhos há a chamada “prefeiturização” das políticas em vez da efetiva municipalização.

Sposati (2009) observou que, a partir da Constituição de 1988, lutou-se pela real descentralização das políticas como forma de diminuir as desigualdades regionais. Porém, a autora sinalizou que o processo de municipalização ainda revela a incapacidade de governos e sociedade civil de promoverem e monitorarem políticas intersetoriais. Em relação às medidas socioeducativas, a autora explicou que houve avanços setoriais, mas não de maneira integrada.

2.3. Do ato infracional até a escola

A questão do caminho percorrido pelo adolescente desde a prática do ato infracional até a matrícula em uma escola municipal do Rio de Janeiro também é atravessada pela discussão da intersetorialidade no sistema socioeducativo.

A trajetória percorrida pelo adolescente foi descrita com base nas informações coletadas nas entrevistas com os profissionais do DEGASE, Vara da Infância e Juventude, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e CREAS.

Assim que um jovem é apreendido pela polícia por ter praticado um ato infracional em qualquer região da cidade, ele é encaminhado à Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), localizada no centro da cidade, onde é feito o registro da ocorrência. Em seguida, o jovem é direcionado à Central de Triagem e Recepção do DEGASE, na Ilha do Governador. No local, que parece funcionar como uma unidade de internação provisória¹⁴, ele aguarda o

¹⁴ Enquanto cursava uma especialização em Segurança e Cidadania, em 2010, esta pesquisadora visitou a referida unidade de triagem do DEGASE. Apesar de as condições de salubridade serem boas, foi possível constatar que os adolescentes ficavam divididos em celas fechadas com grades e apresentavam muitas marcas de violência pelo corpo.

agendamento da audiência na Vara de Infância e Juventude da Capital, localizada na zona portuária.

Acompanhado de um responsável e de um membro do Ministério Público, o adolescente recebe do juiz uma medida socioeducativa durante a audiência. Caso receba as medidas de Internação ou Semiliberdade, ele é encaminhado às unidades do DEGASE que executam essas medidas. Uma vez que o juiz determine o cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, as chamadas medidas em meio aberto, o adolescente recebe um documento com a data, horário e endereço do CREAS mais próximo de sua residência, onde tem que se apresentar para o acompanhamento. Depois disso, ele segue para casa junto com o responsável.

A Liberdade Assistida consiste em um processo de orientação ao adolescente, na qual o assistente social, psicólogo ou pedagogo do CREAS deve elaborar um Plano Individual de Atendimento para cada caso e aplicá-lo em parceria com a família do adolescente. Uma das principais atribuições desse profissional é supervisionar a frequência escolar do adolescente e, em alguns casos, auxiliar sua inserção no mercado de trabalho. Durante os atendimentos mensais, o técnico atua como um “informante”¹⁵ do juiz, relatando por escrito as circunstâncias do cumprimento da medida de cada menino ou menina. No final do prazo mínimo de seis meses, o técnico pode sugerir ao juiz a permanência da medida ou sua extinção.

Por mais que não seja a regra, alguns adolescentes que receberam do juiz a Liberdade Assistida também podem ser incumbidos de cumprir, ao mesmo tempo, a Prestação de Serviços à Comunidade. A especificidade desta medida consiste em exigir que o adolescente realize tarefas gratuitas e de seu interesse em entidades assistenciais, hospitais e escolas, além de programas comunitários e governamentais. As tarefas atribuídas aos adolescentes devem ser cumpridas em uma jornada máxima de oito horas semanais, no prazo de seis meses.

Cabe ressaltar que há casos em que o adolescente recebe a chamada remissão da medida socioeducativa, ou seja, ele já cumpre uma medida mais grave, de Internação ou Semiliberdade, e recebe o direito de terminar o

¹⁵ O termo “informante” do juiz é empregado pelos próprios técnicos do CREAS onde foi realizada a presente pesquisa.

cumprimento em meio aberto. Dessa forma, ele também é encaminhado ao CREAS para os atendimentos mensais.

Segundo os entrevistados, muitos adolescentes nem chegam a iniciar o cumprimento da medida socioeducativa. No entanto, a presente pesquisa não conseguiu aferir o quantitativo de adolescentes que deixou de comparecer ao CREAS tendo em vista que esse dado não foi informado pela Vara da Infância e Juventude, nem citado por outras pesquisas consultadas na revisão de literatura.

Acredita-se que muitos adolescentes deixam de comparecer ao CREAS por falta de compreensão sobre o que significa cumprir uma medida socioeducativa. Conforme foi possível constatar no trabalho de campo, alguns dos jovens chegaram ao CREAS perguntando se poderiam voltar para casa no mesmo dia. Estas falas parecem indicar que muitos associam o órgão às unidades de Internação e Semiliberdade do DEGASE. Acredita-se, também, que muitos adolescentes passem a descumprir as medidas pelo fato de não compreenderem do que se trata nem qual o sentido de seu encaminhamento ao CREAS.

Os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) são unidades públicas estatais de abrangência municipal ou regional responsáveis por atender demandas de famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social por violação de direitos (LEI nº 12.435/2011). No CREAS pesquisado, a equipe que trabalhava com medidas socioeducativas é formada por dois pedagogos e dois psicólogos contratados por meio de um convênio com uma ONG, e cinco assistentes sociais concursados pela prefeitura. Os técnicos atuavam em várias frentes além das medidas socioeducativas e eram distribuídos por territórios e não por demanda de trabalho.

Também foi verificado no trabalho de campo que o próprio CREAS não é informado antecipadamente sobre os adolescentes que devem chegar para o primeiro atendimento. Os jovens chegam com o documento judicial nas mãos, muitas vezes acompanhados por um responsável, e o técnico que atua na região da residência do adolescente é quem o recebe e passa a acompanhá-lo na medida socioeducativa.

É possível constatar indícios de um alarmante problema de troca de informações e documentos oficiais entre os CREAS, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e Vara da Infância e Juventude. Segundo a assessora da SMDS, este órgão e a Vara realizam reuniões semestrais, com o

intuito de o sistema judiciário fiscalizar o trabalho dos 14 CREAS da cidade do Rio de Janeiro. Ela admite que ocorrem casos em que a Vara cobra um relatório que o técnico do CREAS já enviou, por um desencontro de informações, ou um profissional do CREAS acha que enviou um documento e não o fez.

E lá (na Vara da Infância e Juventude), como também são muitos processos, muitas vezes o documento não é juntado no processo. Então eles conseguem através do número de protocolo localizar o documento e anexar. E, algumas vezes, de fato, a gente sabe que ninguém é perfeito, às vezes acontece mesmo do CREAS não ter enviado ou ter ‘comido mosca’ (Assessora da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social).

Um dos técnicos do CREAS entrevistado também relatou um caso que ilustra esses possíveis desencontros e dificuldades de diálogo entre o órgão e a Vara da Infância e Juventude. O profissional contou que escreveu um relatório recomendando ao juiz a extinção da medida socioeducativa para um adolescente, tendo em vista que este já havia cumprido todas as determinações propostas. No entanto, a confirmação da extinção da medida só chegou ao CREAS seis meses depois.

Ainda sobre o caminho percorrido pelo adolescente até a matrícula em uma escola da rede municipal de ensino, a primeira tarefa do técnico ao receber o adolescente é construir um Plano de Atendimento Individual em conjunto com o jovem e seu responsável. Segundo o artigo 54 da Lei 12594/12 do SINASE, devem constar no plano: os resultados de uma avaliação interdisciplinar; os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social e capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e as medidas específicas de atenção à sua saúde.

Por outro lado, segundo os próprios profissionais dos CREAS, a perspectiva do Plano Individual joga todo o peso para adolescente e sua família, no sentido de cobrar o que ele e seu responsável estão fazendo para sua vida, em vez de lhes oferecer caminhos. A coordenadora do CREAS relatou que isso chamou muito sua atenção quando assumiu o cargo havia poucos meses. Ao ler os relatórios dos técnicos e os planos de atendimento, ela enfatizou

Eu não estou dizendo que os relatórios eram ruins, de forma alguma, todos os relatórios eram muito bem feitos. Mas relatórios de uma perspectiva de cobrar do adolescente o que ele está fazendo pela vida dele. Mas isso não é específico dos técnicos. Eu acho que a política é dada assim. A política está construída no que os meninos têm que responder, mas eu não vi em momento nenhum a gente dando algum

tipo de oportunidade. (...) A gente aqui: “E aí? Tá fazendo o que da tua vida, cidadão?” E ele: “eu não estou fazendo nada” (Coordenadora do CREAS).

O problema da escassez de oferta de cursos, atividades e oficinas foi unânime na fala dos técnicos dos CREAS. Esse é um dos fatores que podem levar os profissionais a avaliarem que seu trabalho não produz os resultados esperados:

Eu acho que a forma como está acontecendo o trabalho não é muito produtivo pro menino. O objetivo da medida socioeducativa não está sendo cumprido. A gente fica no atendimento superficial. A gente só conversa e não oferece nada. Os pedagogos estão tentando agora implementar um trabalho diferente. O número de descumprimento aumenta por conta disso (Técnica do CREAS).

Os depoimentos dos profissionais do CREAS indicaram que a escassez de opções e atividades oferecidas faz com os jovens encarem a medida socioeducativa como um procedimento burocrático, em que apenas seria preciso ir ao órgão mensalmente para assinar um papel:

A gente não tem espaço físico. Não tem local de escuta. Trabalhar com juventude tem que ter sala de vídeo, sala de jogos, atrativos. Aqui é cuspe e giz. Aqui faltam condições de trabalho que o município não oferece. E gente não consegue dar conta por conta da falta de estrutura. Sempre fica faltando algo mais. Os meninos de LA e PSC só vêm para assinar. Isso é verdade. Ele não encontra um lugar satisfatório. A gente quer reverter isso. A gente está tentando criar um outro quadro com a nova direção (Técnico do CREAS).

Por sua vez, é preciso reconhecer a dedicação e o esforço da equipe do CREAS em tentar melhorar esse cenário, apesar dos indícios da parca estrutura. Durante o período de observação no órgão, a coordenadora conseguiu recursos com a prefeitura para construir uma sala onde poderiam ser realizadas oficinas com os adolescentes e suas famílias. No entanto, as obras foram paralisadas em um mês, pois a verba da prefeitura parou de ser repassada.

A questão da falta de recursos e estrutura para o trabalho foi um elemento citado unanimemente nas entrevistas com os profissionais do CREAS.

A gente tem que inventar a roda aqui. Eu não posso fazer nenhum teste, não posso usar nenhum recurso da Psicologia com esses meninos porque não tem dinheiro para comprar material algum. Não posso fazer uma técnica lúdica de desenho com um adolescente de 16 anos! No verão, o CREAS fica angustiante. A gente já atende as famílias de mau humor, suando sem parar. Falta uma sala adequada. Olha isso aqui! A porta nem fecha! O nosso maior desafio é sobreviver nessa selva (Técnico do CREAS).

Acredita-se que a sobrecarga de trabalho dos profissionais do CREAS seria outro fator para explicar por que o trabalho deles parece estar reduzido a uma

série de encaminhamentos burocráticos, entre os quais se inclui o encaminhamento à escola. Além de atender aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, os técnicos do CREAS atuavam em diversas outras frentes de Assistência Social, como acolhimento a pessoas em situação de rua, dependentes químicos, acompanhavam o cumprimento de penas alternativas de pessoas adultas que praticaram crimes, além de demandas que surgem no seu território de trabalho.

O menino que tem uma família presente a medida socioeducativa tem um desdobramento. A mãe pode dar atenção a esse menino. A família sólida consegue vislumbrar outra forma de viver. Mas quem não tem isso a gente não consegue atingir. O CREAS tem uma quantidade de trabalho muito complexa. Se eu tivesse acompanhando só os meninos de medida, a qualidade do meu trabalho seria outra. Mas eu sou interrompido por outras demandas. A gente não consegue fazer um estudo de caso. A gente não consegue estimular esses meninos, pensar num projeto de vida. Terça-feira eu fiquei o dia todo resolvendo coisas de morador de rua, além de fazer abordagem. E isso tem vários desdobramentos. Além de receber denúncias, pedido de visitas. É muita coisa pra um órgão só (Técnico do CREAS).

Outra técnica do CREAS resumiu seu trabalho como sendo “meio de mãe”, de “ficar no pé”, “enchendo o saco mesmo”. Ao observar a rotina dos profissionais no trabalho de campo, verificou-se que eles costumavam empregar o que Volpi (2013) chamou de “lições genéricas” nos atendimentos com os adolescentes, como “o crime não compensa”. Para o autor, esse tipo de discurso não vai provocar nenhuma mudança na trajetória do adolescente.

Volpi (2013) destacou que a medida socioeducativa é uma ação cujo maior objetivo é interromper a trajetória infracional. O autor ponderou que é preciso deixar claro que se está propondo uma reorganização na vida do jovem a partir de novas formas de intervenção social. Por isso, sugeriu que os profissionais do sistema socioeducativo assumam a função de educadores. Caberia a eles ajudar o adolescente a entender que o mundo é maior do que o local onde se vive e, assim, seria possível ir além da realidade que o envolve ou o oprime (VOLPI, 2013).

Tendo em vista que os profissionais do CREAS parecem, muitas vezes, não ter êxito no sentido de propor uma intervenção social na vida dos jovens, verificou-se indícios, também, de que eles acabam direcionando as responsabilidades do cumprimento da medida socioeducativa aos adolescentes e à sua família.

A questão da matrícula e frequência escolar foi o que melhor exemplificou esse mecanismo de responsabilização do adolescente e sua família pelos obstáculos no cumprimento das medidas socioeducativas. De maneira geral, àqueles adolescentes que já frequentavam a escola, os técnicos solicitavam o comprovante de matrícula e frequência escolar. No que tange aos adolescentes que estavam fora dos bancos escolares, cinco dos sete técnicos entrevistados justificaram o fato por conta do “desinteresse” do adolescente pela escola.

Eles não estão na escola por falta de interesse, não conseguem ver frutos que podem ser colhidos no futuro. O adolescente só pensa no agora. Só pensa no shopping. Eles preferem sair pro trabalho. (...) As aulas também poderiam ser mais dinâmicas (Técnica do CREAS).

Entrevistadora: A que você atribui o fato de os adolescentes não estarem na escola?

Técnica: Por conta do desinteresse deles. O foco é conseguir dinheiro. Eles acreditam que o comércio informal, o tráfico, o lava-jato, que vão dar alguma coisa pra eles. São raros os meninos que trabalham e levam dinheiro pra casa. Querem comprar pizza, tênis da Nike, querem bancar festa pros amigos e pra namorada. Não tem interesse em melhorar a casa, o lar. O aluno não veio? Não tem problema, deixa pra lá. Nunca recebi nada da escola ou do Conselho Tutelar avisando que os meninos evadiram da escola, pedindo ajuda (Técnica do CREAS)

No que se refere à inserção escolar dos jovens que cumprem medidas socioeducativas, os depoimentos colhidos com os profissionais do CREAS, Vara da Infância Juventude, DEGASE e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social indicaram um dado alarmante: os entrevistados mostraram ou disseram ser impotentes em relação ao direito constitucional à educação dos adolescentes em conflito com a lei. Verificou-se que o fato de eles estarem estudando apenas por conta da obrigatoriedade do juiz ou de estarem fora da escola tende a ser aceito como “corriqueiro”, “instituído”, e sobre isso pouco pode ser feito.

Cabe esclarecer que termo inserção é empregado no sentido de que por mais que o jovem estudasse antes da prática infracional, ele obrigatoriamente passou um período em um centro de triagem do DEGASE, onde aguardou a audiência judicial. De acordo com o ECA, esse período não pode ser superior a 48 horas. No entanto, encontrou-se indícios de que este prazo pode ser desrespeitado: um adolescente atendido pelo CREAS Simone de Beauvoir relatou que permaneceu por 40 dias em um centro de triagem à espera de sua audiência, o que tampouco resultou em uma ação do profissional que o atendia.

A fala do técnico do CREAS apresentada abaixo apontou mais indícios de que os profissionais do sistema socioeducativo consideram a evasão escolar como algo instituído, uma batalha vencida.

Eu acompanho poucos adolescentes que têm interesse em terminar a escolarização. Talvez os meninos que fazem estágio no TJ (Tribunal de Justiça). Esses que estamos conseguindo incluir no mercado de trabalho se sentem úteis, acho que esses vão até o final do Ensino Médio. Até porque são muitos técnicos pressionando eles. Talvez terminem os estudos também aqueles que têm uma base familiar um pouco melhor, que fica em cima pressionando... Quem sabe alguns dos que eu acompanho hoje não voltem a cometer um ato infracional. Mas acredito que a maioria ficará no mercado informal e muitos terão filhos, ou já têm, que também estarão envolvidos com atos infracionais (Técnica do CREAS).

É possível afirmar a partir das entrevistas acima citadas que todos consideraram a evasão escolar como um dos grandes desafios no cumprimento das medidas socioeducativas. Como mostra o relato da assessora da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS)

Essa é uma discussão que a gente tem com a MP (Ministério Público), por exemplo, que fala que ele (o adolescente) tem que estudar, tem que estar na escola. Mas a equipe do CREAS não tem como pegar o menino e obrigar a colocar ele na escola, levar todos os dias. É impossível! O mínimo a gente faz que é garantir a vaga, mas não tem como pegar pelo braço e obrigar (Assessora do Programa de Medidas Socioeducativas da SMDS).

Contudo, em nenhum momento das entrevistas citou-se a possibilidade de se firmar uma rede com o intuito de traçar estratégias de resgate desse adolescente evadido com os órgãos educacionais, como as Coordenadoras Regionais de Educação (CREs), as próprias escolas, além de organizações não governamentais, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e a Vara da Infância e Juventude.

As entrevistas e a observação do trabalho dos profissionais dos CREAS também permitem afirmar que os adolescentes tampouco parecem ter voz em relação às razões que os afastavam da escola, assim como a escola não foi chamada pelos órgãos do sistema socioeducativo para enriquecer esse debate.

Flávia Pfeil (2013) observou que as crianças e adolescentes continuam não sendo chamados a participar da criação das políticas a eles direcionadas, o que dificulta que essas políticas se efetivem de fato. A autora alertou para o fato de que muitos adolescentes em conflito com a lei continuam tendo seus direitos violados, sem uma assistência real e ainda são culpabilizados por isso.

Para Miguel Arroyo (2007), parece haver uma tendência de reconceituar os conceitos de cidadania e de direitos, tornando-os mais restritivos e seletivos. Aos cidadãos entendidos como sujeitos ordeiros garante-se o direito à educação, à escolarização, ao conhecimento. Os “violentos” deveriam ser excluídos desse direito ao convívio, à cidadania, à educação, à escola.

Neste sentido, Flávia Pfeil (2013) sugeriu ser necessário ir além do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que as leis não servem se não forem aplicadas. A autora defendeu a urgência de que as práticas realizadas pelos órgãos do sistema socioeducativo sejam repensadas, pois a batalha contra a divisão entre crianças/adolescentes e “menores” ainda não foi vencida (PFEIL, 2013).

Mesmo que haja tantos indícios de que pouco tem sido feito em relação os jovens que não estudam, é importante sinalizar como foram feitos os encaminhamentos à escola pelos técnicos do CREAS pesquisado.

Houve casos de profissionais que orientaram o adolescente e seu responsável a se dirigirem até a escola mais próxima de sua residência e efetuar a matrícula. Enquanto alguns técnicos recomendaram ir até a 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para que esta indique uma escola. Também foi possível observar que o próprio adolescente ou sua mãe já se referiram a uma escola específica para fazer a matrícula.

Em relação ao procedimento de matrícula, apenas dois técnicos citaram casos de adolescentes que não conseguiram efetivá-la. Um caso relatado por uma profissional do CREAS chamou a atenção nesse sentido. Um dos jovens que ela acompanhava, de 20 anos, trabalhava com carteira-assinada, já havia concluído o 9º ano e precisava cursar o Ensino Médio. Segundo o relato da técnica, ele havia procurado várias unidades e os diretores dos colégios estaduais só ofereceram vaga no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), embora o jovem tenha explicitado que fazia questão de cursar o ensino regular. Dessa forma, ele se recusava a retomar os estudos e a profissional afirmou não saber o que podia ser feito nesse caso, pois não entendia do processo de enturmação nas escolas.

Esse caso é mais um exemplo de que a interrupção dos estudos não se deve fundamentalmente ao “desinteresse” dos jovens. Além de ter manifestado o desejo de cursar o Ensino Médio, o jovem precisava cumprir a obrigatoriedade da Justiça pelo fato de ter praticado um ato infracional. A sobrecarga de tarefas dos órgãos de Assistência Social e Educação, somados à falta de intersetorialidade entre

ambos, podem ter impedido o jovem de continuar os estudos. A pesquisa acredita que a assistente social poderia ter tentado negociar com a escola, pelo menos por telefone, mas a falta de entendimento sobre o processo de enturmação nas redes públicas de ensino tende a ter desestimulado a profissional.

Outra técnica do CREAS sinalizou, na entrevista, que um dos adolescentes acompanhados por ela relatou estar numa “lista de espera” de uma escola municipal há três meses, mas não soube dar maiores detalhes.

Em outro caso, um jovem tentou vaga em uma escola, não conseguiu e desistiu de estudar:

Ele (o adolescente) já tinha passado por essa escola. Ele foi praticamente expulso e a direção disse que não tinha vaga. Ele não está a fim e não correu atrás de outra. A escola não o aceitou. E eu não acho errado, porque eu também não aceitaria se fosse comigo. A direção não está errada. O menino é do tráfico de drogas. Três passagens por ato infracional. Ele só ia pra escola para meter o terror (Técnica do CREAS).

Este depoimento permite afirmar que ainda há casos em que os jovens em conflito com a lei continuam sem ser vistos como sujeitos de direito. Segundo o depoimento da técnica acima, a educação pode não se configurar como um direito, mas um benefício cabível de suspensão a qualquer momento.

As análises apresentadas até aqui trataram das nuances do cumprimento das medidas socioeducativas. Foi possível compreender que o processo de municipalização parece ter gerado um descompromisso dos órgãos de Justiça, Assistência Social e Educação em relação às suas atribuições. Com isso, mostraram-se indícios de que a intersetorialidade é um dos grandes desafios para a qualidade do atendimento e garantia dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei.

Também foi analisado o caminho que os adolescentes costumam percorrer desde a prática do ato infracional até a matrícula em uma escola da rede municipal de ensino. Em resumo, de acordo com os entrevistados, quando apreendido o jovem é levado até a Delegacia de Proteção à Criança e do Adolescente (DPCA); em seguida, ele segue para uma unidade de triagem do DEGASE, onde aguarda a audiência com o juiz; é direcionado até a Vara da Infância e Juventude, onde recebe uma medida socioeducativa; e, caso seja de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, ele é encaminhado até o CREAS mais próximo de sua residência para os atendimentos mensais. Nesse órgão, o técnico

que acompanha o jovem indica um procedimento para a matrícula em uma escola: alguns técnicos recomendaram que o adolescente e sua família se dirigissem até a CRE e outros já indicaram que ele fosse diretamente à escola mais próxima de sua casa. No entanto, os dados apontaram indícios de que muitos jovens não costumam se matricular nas escolas ou acabam deixando de frequentá-la. Essa discussão foi detalhada no capítulo 3.

2.4.

Perfil dos jovens atendidos no CREAS

Para que a análise acerca da escolarização dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir ganhasse mais consistência, esta pesquisa buscou traçar um perfil desses jovens com base nos documentos analisados no órgão e os próprios depoimentos dos adolescentes.

Realizar um levantamento histórico sobre os autores de atos infracionais no Brasil e no mundo não foi um dos objetivos dessa dissertação, assim como não se aprofundaram questões como os motivos que levam à prática de delitos. Contudo, o trabalho de campo realizado no CREAS possibilitou reunir documentos de 109 adolescentes acompanhados pelo órgão de junho a agosto de 2014, além de conhecer e ouvir 25 deles por meio da observação dos atendimentos realizados pelos técnicos. Inúmeras variáveis como a questão de classe, gênero, cor e uso de drogas não foram possíveis de se aprofundar, tendo em vista os limites de tempo de uma pesquisa de mestrado.

Sem deixar de lado suas especificidades, muitas são as características comuns entre os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade no CREAS Simone de Beauvoir. Como foi analisado adiante, o fato de serem, em sua maioria, do sexo masculino, negros e moradores de favelas os aproximou entre si e parece ter sido determinante no ato da apreensão.

Antes de discutir esse perfil, a presente pesquisa lembra os argumentos de Goffman (1963) ao frisar que as pesquisas não podem tratar os “desviantes” como se fossem todos iguais. Como também lembrou Zamora (2008).

Preocupamo-nos com certos estudos sobre ‘perfis’ e tendências que nunca pensam as potencialidades dos meninos e meninas e nunca apontam novas soluções. Preocupamo-nos com biologismos, que tendem a naturalizar a periculosidade das classes pobres e ignoram os

fatores complexos ‘causadores’ dos atos infracionais e que têm tornado os jovens de classe média e alta cada vez mais seus praticantes. (ZAMORA, 2008, p. 15)

Cabe ressaltar que a revisão de literatura constatou que só há estatísticas de âmbito nacional acerca do perfil dos jovens que cumprem as medidas socioeducativas em regime de privação de liberdade. Os relatórios anuais do Conselho Nacional de Justiça e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública também só apresentaram informações sobre os adolescentes internados. Destaca-se aqui, mais uma vez, a escassez das informações sobre os meninos e meninas em cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, além da intenção deste estudo no sentido de contribuir para o preenchimento desta lacuna.

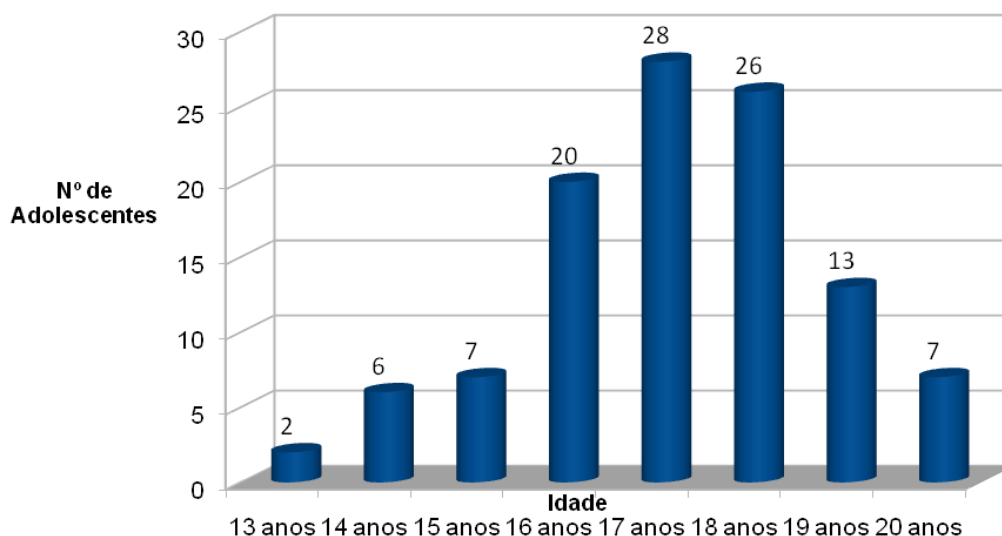
A primeira característica dos adolescentes atendidos pelo CREAS Simone de Beauvoir que se destacou foi a predominância do sexo masculino. Do total de 109 adolescentes que cumpriam Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, apenas duas eram do sexo feminino.

Apesar do quantitativo de meninas em conflito com a lei ser muito inferior ao de meninos, esse percentual vem crescendo nos últimos anos (ADORNO, 1999; ASSIS e CONSTANTINO, 2001). Cabe, no entanto, questionar: há mais adolescentes do sexo feminino praticando atos infracionais ou elas estão, cada vez mais, sendo alvo das apreensões policiais?

Nesse sentido, a discussão sobre gênero tanto no sistema socioeducativo (CALADO, 2010) quanto no sistema prisional brasileiro (MIYAMOTO e KROHLING, 2012) tem ganhado fôlego nos últimos anos. Entre os autores que se destacam neste debate estão Assis e Constantino (2001). De acordo com as autoras, entre as principais razões que levaram meninas e mulheres à prática de crimes está a exposição a situações de assédio ou abuso sexual. Entre as 27 mulheres entrevistadas pelas pesquisadoras, 10 sofreram estupro e seis vivenciaram episódios de assédio sexual antes de completarem 15 anos. No entanto, ainda são escassos os estudos que investigam as razões do aumento no número de meninas cumprindo medidas socioeducativas.

Já no que tange à questão da idade, a maioria dos 109 adolescentes que cumpriam medidas no CREAS Simone de Beauvoir tinha 17 anos. Contudo, conforme o gráfico a seguir sinaliza, chama a atenção a grande quantidade de jovens que cumpriam medidas depois de atingir a maioridade.

Gráfico 1: Idade dos 109 adolescentes atendidos no CREAS Simone de Beauvoir de junho a agosto de 2014



Fonte: Elaboração própria a partir de dados colhidos no CREAS Simone de Beauvoir.

No total, foram 46 jovens que continuavam no sistema socioeducativo depois de completarem 18 anos. Entre eles, havia sete com 20 anos de idade, que provavelmente praticaram o ato infracional ainda enquanto adolescentes. De qualquer forma, observou-se que há muitos jovens levando um longo período para cumprir uma medida socioeducativa. Nesse sentido, os dados do gráfico 1 não significam que a maioria praticou o ato infracional aos 17 anos pois, como a análise dos documentos de cada adolescente mostrou, havia 36 deles participando dos atendimentos do CREAS desde 2013, seis que participavam desde 2012, um desde 2011 e uma menina que cumpria a mesma medida socioeducativa desde o ano de 2008.

Durante o período do trabalho de campo, constatou-se que 13 dos 109 adolescentes atendidos pelo CREAS estavam descumprindo as medidas socioeducativas. Nesses casos, o procedimento adotado pelos técnicos foi entrar em contato com a família, tentar marcar um novo atendimento e, em último caso, realizar uma visita à família. Essa ação teve o intuito de verificar as razões que levaram ao descumprimento da medida. Caso não se tenha conseguido que o adolescente volte a cumprir as determinações, os técnicos elaboraram um relatório ao juiz assinalando o descumprimento.

Um fator que pode contribuir para que tantos jovens deixem de cumprir as medidas socioeducativas é a dificuldade de comunicação dos profissionais do

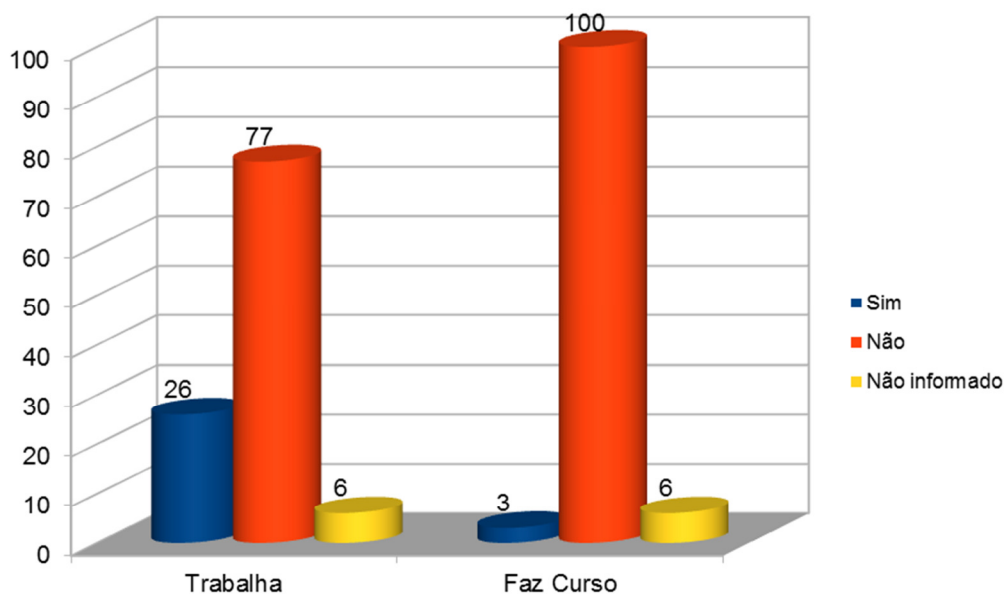
CREAS com as famílias dos jovens. Quando este deixa de comparecer ao atendimento, é comum o técnico não conseguir contato com a família por semanas, em que pese seu empenho e insistência em encontrar esses adolescentes e suas famílias. Também se verificou que há casos de jovens que descumpriam a medida de Liberdade Assistida porque foram apreendidos novamente e encaminhados a uma instituição de Internação. Nem sempre, no entanto, o CREAS recebe essa informação do DEGASE ou da Vara da Infância e Juventude, sendo mais comum inteirar-se se insiste no contato a família.

Em relação às medidas socioeducativas, do total de 109 adolescentes, 62 cumpriam a Liberdade Assistida, 41 cumpriam esta e ao mesmo tempo a Prestação de Serviços à Comunidade. Causou estranheza o fato de dois adolescentes só estarem cumprindo a Prestação de Serviços à Comunidade, tendo em vista que esta sempre vem acompanhada de Liberdade Assistida. Além disso, quatro adolescentes não tiveram a medida discriminada, pois chegaram há pouco tempo no CREAS e as informações registradas sobre eles eram escassas.

Cabe ressaltar que o fato de 43 cumprirem a medida de Prestação de Serviços à Comunidade se dá, quase sempre, apenas na intenção. Desse total, apenas 12 estavam cumprindo-a, uma vez que ela implica um grande desafio: encontrar instituições que aceitem que esses adolescentes prestem serviços comunitários sob sua responsabilidade. Os locais em que eles já cumpriam a medida eram as próprias unidades dos CREAS ou os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), além de algumas Vilas Olímpicas e organizações do terceiro setor. Aparentemente, a marca de “criminoso” prevalece sobre a consideração do adolescente em atendimento socioeducativo, como Goffman (1975) observou: o estigma surge quando há discrepâncias de modo negativo entre a identidade real, que corresponde às expectativas que a sociedade cria sobre as pessoas, e a identidade virtual de um indivíduo, que é a soma de aspectos que as pessoas são de fato. Esse estigma tende a classificar esses meninos e meninas como potenciais “delinquentes” em quaisquer situações.

Em relação à ocupação dos adolescentes em conflito com a lei, os dados coletados pelo trabalho de campo foram ao encontro do que já foi apontado pela literatura: a maior parte não trabalhava e não fazia nenhum tipo de curso, como apontou o gráfico a seguir. Do total dos 109 adolescentes, 26 trabalhavam e apenas três faziam cursos.

Gráfico 2: Número de adolescentes do CREAS Simone de Beauvoir que trabalhavam e faziam curso e não trabalhavam nem faziam cursos



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no CREAS

Cabe destacar que entre os adolescentes que trabalhavam, apenas um possuía carteira assinada. Os demais relataram que ajudavam um familiar no comércio ou trabalhavam como entregadores de lanchonetes, farmácias e afins. Entre estes, também havia três jovens encaminhados pelo CREAS a um estágio, do qual passaram por um processo seletivo. Como foram selecionados, eles recebiam um salário mínimo, além de benefícios trabalhistas, estagiando seis horas por dia no Tribunal de Justiça. Essa possibilidade de estágio abria a cada dois meses e foi oferecida aos adolescentes nos atendimentos mensais com os técnicos. No entanto, como o processo seletivo exigia a frequência escolar, poucos são os que puderam se candidatar. Cabe lembrar que os dados referentes à escolarização desses jovens foram problematizados no próximo capítulo.

Silva e Guerresi (2003) sinalizaram que são recorrentes os casos de adolescentes que estão procurando emprego e não conseguem pela situação do conflito com a lei e pela baixa escolaridade.

Os dados apresentados acima foram coletados por meio de análise documental das informações dos 109 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir. Por sua vez, cabe lembrar que este estudo também utilizou outro procedimento para identificar as características dos adolescentes estudados: observou-se 25 atendimentos realizados pelos técnicos do órgão com os jovens e suas famílias. Neste sentido, as próximas

características apresentadas referem-se apenas a esse contingente de 25 adolescentes.

Os atendimentos observados configuravam-se como uma conversa entre o técnico, o jovem e o seu responsável. Em geral, os profissionais faziam perguntas sobre a vida do menino ou menina, sua relação com os familiares, amigos e a escola. Do total de 25 atendimentos observados, 16 adolescentes estavam acompanhados de sua mãe, irmã ou avó. Apenas um jovem contou com a presença do pai no atendimento. As justificativas que os adolescentes deram para nenhum familiar ter comparecido foram: não havia dinheiro para mais uma passagem de ônibus, a mãe ou irmã estava trabalhando ou o responsável não quis comparecer.

No decorrer do tempo de permanência no CREAS, somaram-se 13 atendimentos mensais que os próprios adolescentes faltaram ou desmarcaram. Um adolescente faltou a dois encontros com a pedagoga que o atendia, pois, segundo ela, não tinha como pagar a passagem de ônibus que o levava até o CREAS. A prefeitura não oferece ajuda de custo para o deslocamento dos jovens de seu local de residência até o CREAS. No entanto, é praticamente impossível caminhar a partir de favelas como a Mangueira, onde moravam muitos dos adolescentes pesquisados, até a unidade do CREAS, localizado no bairro do Rio Comprido. A distância entre as duas localidades é de cerca de oito quilômetros.

Um dos jovens cujo atendimento foi observado pela pesquisa foi Felipe¹⁶, 18 anos, que estava acompanhado da mãe. O caso do menino foi descrito pela pesquisa tendo em vista que mostrou um forte indício da condição socioeconômica desses jovens acompanhados pelo CREAS. Neste sentido, diversos estudos, como Zamora (2008) já apontaram que quem cumpre medidas socioeducativas no Brasil são, de maneira geral, jovens pobres.

Embora já tivesse 18 anos completos, Felipe foi apreendido pela acusação de tráfico de drogas durante o carnaval de 2014, quando ainda não havia atingido a maioridade. Quando o pai faleceu, sua mãe decidiu mudar-se com os três filhos para outro município da região metropolitana. No novo local, a mãe conheceu um homem de 65 anos que lhe ofereceu um emprego com um salário, bem como uma ajuda financeira a mais para o aluguel, mediante a retribuição em favores sexuais, além de impor que Felipe não morasse com a família. Além disso, a responsável precisava de recursos para custear o tratamento de dois filhos especiais, pois um era autista e outra, esquizofrênica. Felipe passou a viver sozinho em uma ocupação no centro da cidade e largou a escola. Durante o atendimento no CREAS, a mãe disse chorando que ia visitá-lo e levar comida um dia por semana, mas não

¹⁶ Os nomes dos adolescentes são fictícios.

sabia como ele se mantinha no resto do tempo, afirmando que seu sonho seria o filho voltar a morar com ela. O jovem permaneceu calado e de cabeça baixa, sem olhar para a mãe. É possível indicar que o fato de ter praticado um ato infracional não era o principal entrave na vida dele. Para sua mãe, a questão da fome vinha em primeiro lugar, seguida das condições insalubres de moradia, somadas ao fato de viver longe da família e não poder visitá-la (Diário de campo)

Além de Felipe, a maioria dos jovens que tiveram o atendimento observado mostrou indícios de sua condição de pobreza. Houve casos de adolescentes que relataram ter dificuldades para pagar a passagem de ônibus para ir até o CREAS, como já foi assinalado anteriormente. Um dos jovens esteve acompanhado pela tia, que vivia em situação de rua, e também foram recorrentes os atendimentos onde os responsáveis afirmaram não possuir documentos de identificação e tampouco telefone para contato.

Também se observou casos de jovens que viviam em abrigos, como Gisele, 20 anos. Ela passava por acompanhamento dos CREAS desde o ano de 2008, pois era constantemente transferida de abrigos e não conseguia cumprir todas as determinações de uma medida socioeducativa. Assim como no caso de Felipe, Gisele passou a impressão de que a prática do ato infracional não é um dos grandes problemas enfrentados por ela. Segundo o depoimento da jovem, seu maior objetivo é recuperar a guarda da filha, que foi retirada da mãe quando o juiz soube da prática do ato infracional, mesmo o fato tendo sido anterior à gravidez.

Do total de 25 adolescentes que tiveram os atendimentos observados, 22 citaram detalhes do cometimento do ato infracional, mas três deles insistiram em afirmar que não houve a prática.

No seu primeiro atendimento, Anderson, 16 anos, foi questionado pelo técnico que o atendia sobre as circunstâncias do ato infracional praticado. Conforme já foi assinalado, o processo judicial dos adolescentes muitas vezes demorava a chegar ou sequer chegava aos CREAS e as informações que os técnicos possuíam eram, fundamentalmente, aquelas narradas pelos adolescentes. O menino admitiu que “matou” aula e foi pra praia. Na volta, perto do meio dia, entrou na linha de ônibus 474. Quando o veículo aproximava-se da Central do Brasil, um grupo de jovens que vestia o uniforme da rede municipal de ensino entrou no ônibus pelas janelas, sem passar pela catraca. Um guarda municipal presenciou a ação, parou o ônibus e levou os jovens para a Delegacia da Criança e do Adolescente (DPCA), incluindo Anderson, que também vestia o mesmo uniforme (Diário de campo).

José, 19 anos, contou que cursava o 1º ano do Ensino Médio, trabalhava como atendente em uma lanchonete e fazia curso de informática aos sábados quando foi apreendido. Segundo ele, não houve prática de ato infracional, ele apenas estava na rua quando foi surpreendido por uma operação policial na favela onde mora. Como

foi apreendido, o adolescente foi demitido da lanchonete, o que o fez abandonar a escola e o curso de informática porque, segundo suas próprias palavras, está “revoltado” e “não merece passar por tudo isso” (Diário de campo).

Lúcio, 17 anos, ressaltou diversas vezes ao longo do atendimento que não estava envolvido com o varejo de drogas da região onde vive. O menino contou que a polícia começou uma operação quando ele estava sozinho na porta de sua casa às 6 horas da manhã e acabou sendo apreendido junto com outras pessoas. Como se precisasse explicar o motivo de estar na rua, ele justificou que dentro da casa estava muito quente e que havia perdido o sono. O adolescente também garantiu que trabalhava à tarde em uma barraca de lanches do pai, mas não estudava. Às 21 horas, quando costumava chegar em casa, logo vai dormir porque sempre está muito cansado. Como já foi apreendido pela polícia anteriormente, Lúcio relatou que também costumava receber ameaças dos policiais e sofria uma série de violências físicas. No dia do atendimento, o adolescente relatou que houve mais uma operação policial na região onde mora e que levava socos e chutes dos policiais. Em seguida, levantou a camisa e mostrou inúmeras marcas que possuía nas costelas e na barriga. A assistente social limitou-se a dizer: “se tivesse dentro de casa, não tinha acontecido isso” (Diário de campo).

Como suporia Howard Becker (1963), não importavam as marcas, como tampouco os relatos dos jovens. Uma vez que foram apreendidos pela polícia, julgados por um juiz e recebiam os atendimentos mensais, eram “criminosos”. Por essa razão seus direitos podiam ser violados?

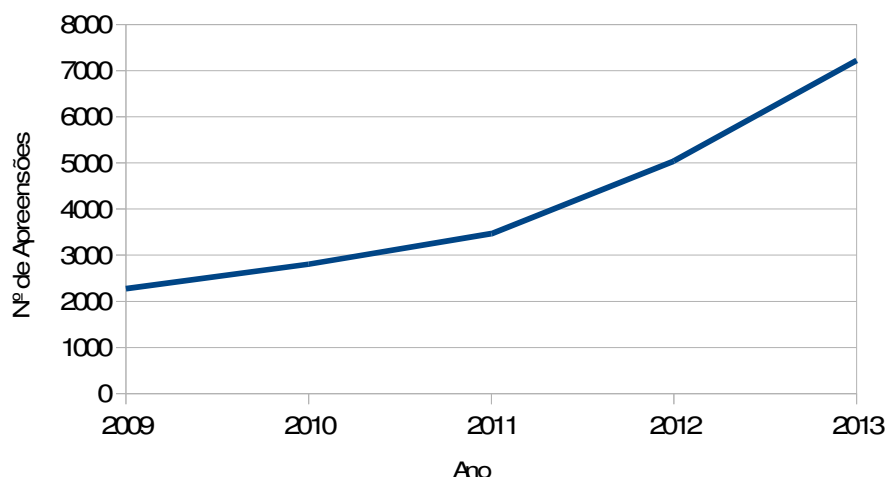
A partir dos casos dos jovens observados nos atendimentos do CREAS constatou-se a necessidade de problematizar a questão das apreensões no estado do Rio de Janeiro e, especificamente, na Capital, além de discutir as razões da predominância de jovens pobres que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir.

O mais recente levantamento do Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (ISP), responsável pela sistematização dos dados dessa área no estado, sinalizou um aumento no número de apreensões de adolescentes no estado fluminense nos últimos anos. Tomando como referência o mês de dezembro de 2014, foram 725 apreensões de jovens em todo o estado, contra 528 no mesmo mês do ano anterior. O crescimento é mais do que dobro do aumento no percentual das prisões de pessoas adultas no mesmo período

A partir dos dados divulgados pelo ISP, constatou-se que foi não apenas no mês dezembro que o número de apreensões de adolescentes no estado do Rio de Janeiro aumentou. O percentual cresce consideravelmente ano a ano, como

apontou o gráfico a seguir. O total de apreensões do ano de 2013 foi de 7.222 adolescentes no estado.

Gráfico 3: Número de adolescentes apreendidos por ano no estado do Rio de Janeiro



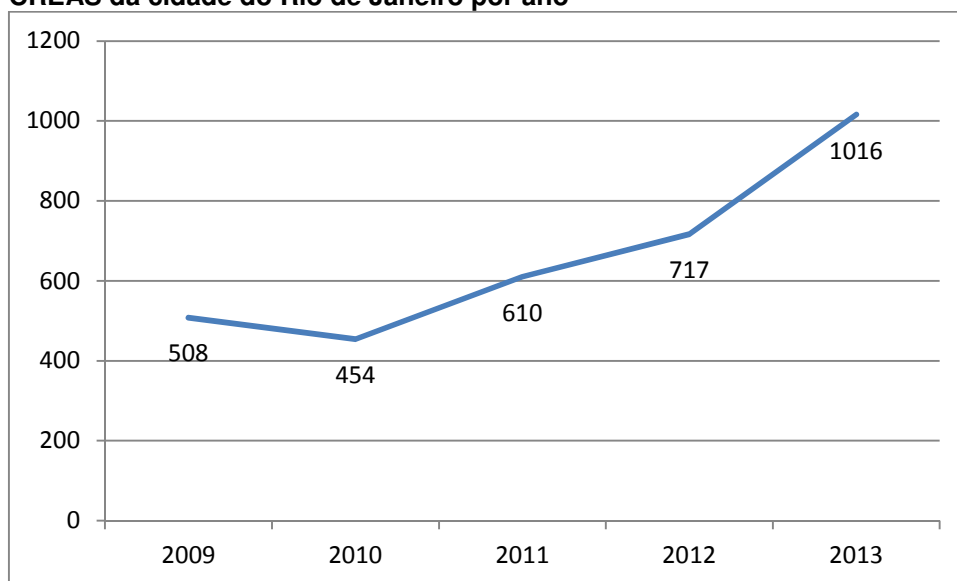
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos balanços anuais do Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro de 2009 a 2013.

A pesquisa também compilou os dados sobre as apreensões realizadas pelas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)¹⁷, tendo em vista a possibilidade de a implantação das unidades ter contribuído para o aumento do número de apreensões de adolescentes. Todavia, como o ISP divulga os dados sobre as UPPs juntando as prisões de adultos e apreensões de adolescentes, não foi possível inferir cada percentual separadamente.

Assim como o estado do Rio de Janeiro registra um aumento no número de apreensões de adolescentes a cada ano, o percentual de jovens encaminhados pela Vara da Infância e Juventude para os atendimentos nos CREAS também cresceu significativamente, em especial entre os anos de 2012 e 2013, como mostra o gráfico a seguir.

¹⁷ As Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) são um projeto da Secretaria Estadual de Segurança do Rio de Janeiro que pretende instituir policiamento comunitário em favelas, como forma de desarticular grupos envolvidos com tráficos de drogas. A primeira unidade foi implantada em 2008 e, sete anos depois, já são 39 UPPs instaladas

Gráfico 4: Adolescentes encaminhados pela Vara da Infância e Juventude para os CREAS da cidade do Rio de Janeiro por ano



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro.

A questão da apreensão de adolescentes ainda comporta alguns mitos que dificultam o entendimento da complexidade dessa temática. De acordo com Volpi (2001), a primeira questão diz respeito ao hiperdimensionamento do problema da “delinquência juvenil”. De maneira geral, a imprensa tem noticiado a prática de atos infracionais cometidos por adolescentes como se milhões deles praticassem os mais graves delitos. Entretanto, diversos estudos permitiram supor que a dimensão do problema é bem menor do que o sensacionalismo midiático e o temor social têm produzido. Dados do Levantamento Anual dos Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas (2012), realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, mostraram que houve uma redução de atos graves praticados por adolescentes e um grande aumento no número de apreensões por tráfico de drogas. Em 2012, o roubo continuou sendo o ato infracional mais frequente nesses casos.

Esse quadro contraria as informações que circulam na imprensa supondo um aumento na gravidade de atos infracionais praticados por adolescentes. Como assinalou Becker (1963), a estimativa das pessoas sobre o aumento da criminalidade está mais associada ao aumento da quantidade de notícias sobre o assunto. Nesse sentido, a proliferação de novos canais de comunicação nos últimos anos, como os blogs, jornais online e redes sociais, também pode ter contribuído para esse hiperdimensionamento da prática de atos infracionais.

A segunda questão que precisa ser problematizada diz respeito ao entendimento de que as apreensões aumentaram no Brasil à medida em que cresceu o número de adolescentes envolvidos com atos infracionais. Mais uma vez Becker (1963) criticou fortemente os estudos que confiam nas estatísticas oficiais para investigar o tema dos delitos. O autor explicou que a taxa de criminalidade é calculada com base nas denúncias à polícia, e essa medida não pode ser considerada precisa, pois muitas pessoas não denunciam essas práticas, e é sabido que frequentemente a polícia “ajusta” os números para mostrar que estava fazendo um bom trabalho ao público, às companhias de seguro e aos políticos (BECKER, 1963).

A análise dos dados sobre as apreensões encontrou consistência quando enxergados a partir dos conceitos de Wacquant (2001). De acordo com o autor, diversas pesquisas já mostraram que o nível de punição de uma sociedade não tem relação com a sua taxa de criminalidade, mas revela fundamentalmente escolhas culturais e políticas. Citando o caso dos Estados Unidos, Wacquant (1999) sinalizou que as políticas de segurança pública do país têm como finalidade a punição dos pobres, processo que o autor denomina de “criminalização da pobreza”. A associação do gueto americano, que no Brasil pode ser comparado às favelas, com o crime é o complemento lógico da política de criminalização da miséria perseguida pelas autoridades do país (WACQUANT, 1999).

Dentro da questão da criminalização da pobreza, Wacquant (1999) chamou atenção para o conceito que denominou “desproporção racial”. O autor defende que entre os pobres, os negros são frequentemente mais detidos, mais vezes denunciados aos tribunais e mais severamente condenados que os brancos. Por acreditar que essa discussão necessita de um aprofundamento que não seria possível neste trabalho, optou-se deixar esta discussão para futuras pesquisas que tratem especificamente da questão racial no sistema socioeducativo. No entanto, cabe ressaltar que dos 25 adolescentes que tiveram o atendimento observado por esta pesquisa no CREAS, 21 podem ser considerados negros. Ainda que esta questão não seja abordada neste estudo, buscou-se verificar se os documentos acessados no CREAS possuíam algum registro sobre a cor dos adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas. Contudo, tanto os processos judiciais como os Planos Individuais de Atendimento não faziam qualquer referência à cor, raça ou etnia.

Voltando às ideias de Wacquant, também é possível afirmar que o aumento no número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas pode não significar que há mais jovens praticando atos infracionais. A ampliação de casos de jovens apreendidos pode se dar pelo aumento dos mecanismos de vigilância, como seria possível nos bairros que receberam UPPs no Rio de Janeiro.

Além de problematizar a questão dos jovens criminalizados e apresentar o perfil daqueles que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir, este capítulo buscou desdobrar o funcionamento do sistema socioeducativo: quem são os atores que participam desse processo, como se dá a atuação de cada um deles no sistema e os possíveis entraves que dificultam o cumprimento das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, principalmente no que se refere aos obstáculos no acesso à escola.

O próximo capítulo abordou especificamente os dados referentes à escolarização dos adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir. Discutiu-se a relação dos jovens pesquisados com a escola e buscou-se compreender as razões que levam tantos jovens, independentemente de terem praticado ato infracional, a estarem distantes dos bancos escolares.

3

Os adolescentes em conflito com a lei e a escola

3.1.

A escolarização dos jovens atendidos no CREAS

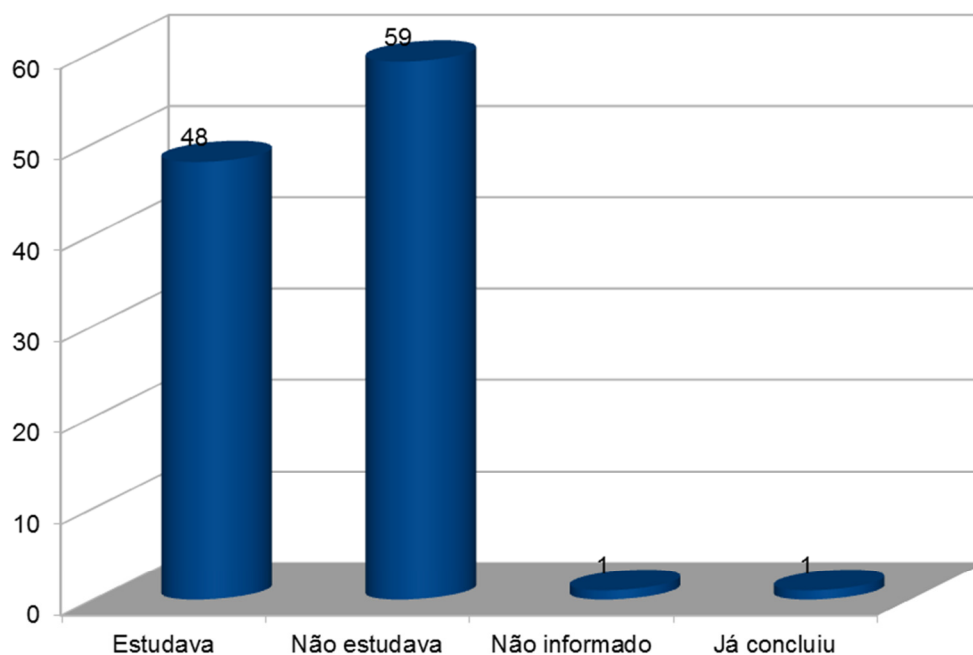
As entrevistas com os profissionais da Vara da Infância e Juventude, DEGASE, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, além dos técnicos e da coordenadora do CREAS pesquisado forneceram indícios de que a inserção escolar tem sido o grande nó do cumprimento das medidas socioeducativas.

Os depoimentos indicaram que o fato de muitos adolescentes apresentarem baixa escolaridade ou de estarem fora da escola tem impossibilitado o encaminhamento a possibilidades de estágios, cursos e outras atividades. De acordo com os técnicos do CREAS, o estágio no Tribunal de Justiça, que já foi citado no capítulo anterior, e muitos cursos profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por exemplo, exigiam o Ensino Fundamental completo e a frequência escolar. Além disso, cabe lembrar que a frequência escolar é uma das determinações que todos os adolescentes que receberam uma medida socioeducativa precisam cumprir, com a exceção daqueles que completaram o Ensino Médio. Como indicaram os depoimentos dos entrevistados, os jovens que estão fora da escola não recebem a extinção da medida socioeducativa.

Este capítulo pretendeu compreender se a baixa escolaridade e a evasão escolar predominaram entre os jovens que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir e quais razões explicariam essas duas possibilidades.

Os dados coletados a partir da análise dos documentos dos 109 jovens reforçaram a percepção dos profissionais do sistema socioeducativo: a maioria dos adolescentes não estudava. Do total de 109, apenas 48 afirmaram estar frequentando a escola, como mostra a tabela abaixo. Um dos jovens não estava estudando tendo em vista que já concluiu o Ensino Médio. O técnico que o acompanhava não soube informar se o jovem está cursando o Ensino Técnico ou Superior.

Gráfico 5: Número de adolescentes que estudava e não estudava entre os 109 que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir.

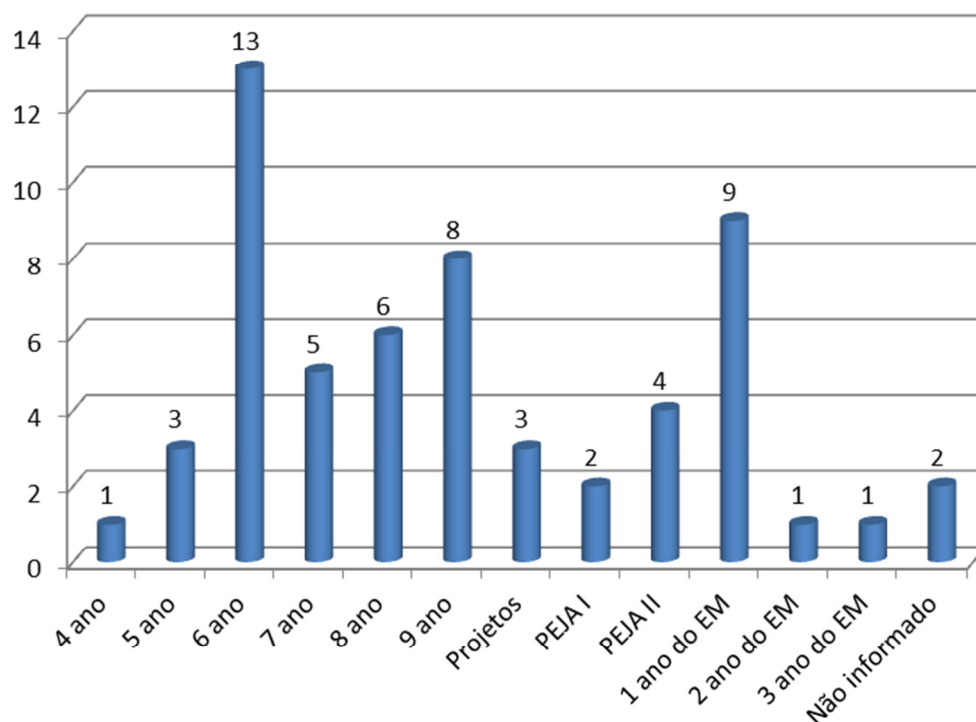


Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em trabalho de campo.

É importante esclarecer que o percentual de jovens que não estudava tende a ser ainda maior, uma vez que essa informação foi, na maioria dos casos, apenas afirmada pelo adolescente e seu responsável. Como já foi assinalado anteriormente, verificou-se que em grande parte da documentação referente aos jovens pesquisados não havia o comprovante de matrícula e de frequência escolar anexados.

No que tange aos jovens que deixaram os estudos, chamou atenção o fato de que a maioria o fez em períodos de transição da trajetória escolar: no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, como indicou o gráfico a seguir. Cabe destacar que houve casos de jovens que não souberam informar o ano do ensino regular em que interromperam os estudos, tendo em vista que cursavam projetos de correção de fluxo ou o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) quando evadiram da escola.

Gráfico 6: Ano em que os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir deixaram a escola.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no trabalho de campo.

Faz-se necessário pontuar que a questão da evasão no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio também tem afetado uma parcela significativa da juventude, independentemente de estarem cumprindo uma medida socioeducativa ou não.

Com base nos dados do Censo Escolar e da Prova Brasil, o levantamento do site QEDu¹⁸, indicou que, em 2013, o 6º ano liderou as taxas de evasão e reprovação em relação a todos os outros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas e particulares do país. O percentual de alunos que foram reprovados no 6º ano foi de 14%. O 7º ano concentrou a segunda maior taxa, 12%. No que se refere aos números sobre a evasão escolar, o 6º ano somou 3,8%, enquanto no 7º ano chegou a 3,5%. Contudo, o referido levantamento indicou que os números do 1º ano do Ensino Médio superaram os índices citados. Esta etapa da Educação Básica concentrou alarmantes percentuais de 16,7% de jovens reprovados e 10,1% de evadidos.

De fato, muitos autores do campo educacional – como Goulart, 2006 - vêm pesquisando a problemática da evasão no Ensino Médio. Entretanto, os estudos

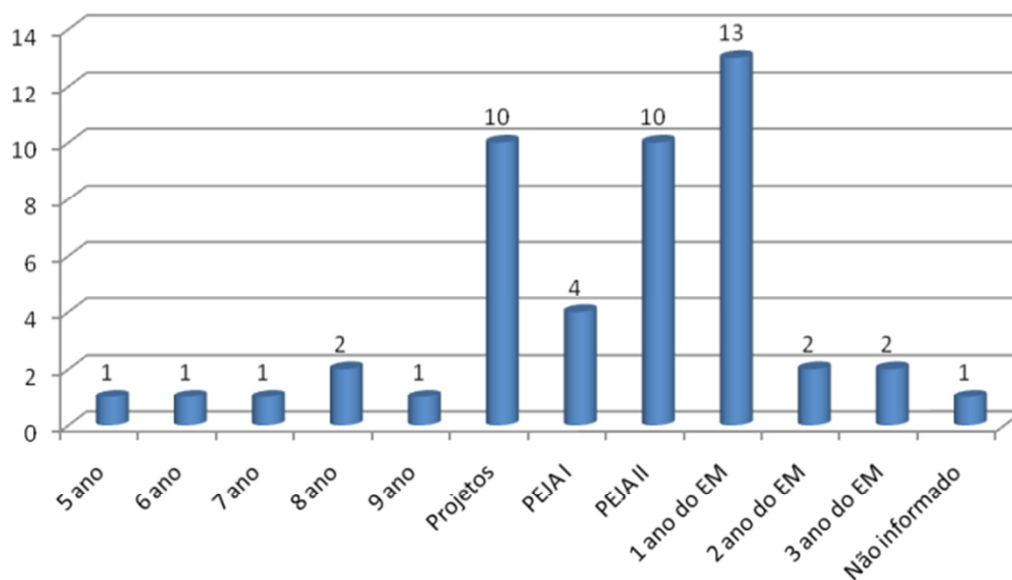
¹⁸ Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>

que investigaram o abandono no 6º ano do Ensino Fundamental ainda são escassos. Não foi encontrada nenhuma pesquisa que focou a questão das sucessivas reprovações e a evasão no 6º ano. Neste sentido, cabe registrar a necessidade de que novos estudos sejam realizados no sentido de fornecer indícios para a compreensão do problema.

Embora não tenha se referido especificamente ao 6º ano, José Carlos Libâneo (1994) observou que o elevado número de reprovações no Ensino Fundamental pode ser explicado por problemas na alfabetização das crianças. Como as lacunas na alfabetização, muitas vezes, não são preenchidas ao longo dos anos, o aluno tende a ter dificuldades de avançar nos anos de escolaridade, o que acaba resultando na evasão.

Em relação aos jovens que estudavam enquanto cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir, vale ressaltar que grande parte estava no 1º Ensino Médio, como apontou o gráfico abaixo. Contudo, o Ensino Fundamental predominou quando somados todos os anos correspondentes a esta etapa, que também inclui os projetos de correção de fluxo e o PEJA.

Gráfico 7: Ano em que os adolescentes afirmaram estar cursando a escola.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no CREAS.

É importante lembrar que o Ensino Médio também é ofertado por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, o PEJA I e o PEJA II

apresentados no gráfico referem-se à modalidade equivalente aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O gráfico também ilustra a pertinência do debate que é realizado no capítulo 4, acerca dos critérios de enturmação dos adolescentes em conflito com a lei. Embora tenham conseguido a vaga em uma escola da rede municipal, a maior parte deles não estava inserida em turmas regulares. No total, eram 24 adolescentes frequentando turmas de correção de fluxo ou do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Como é analisado no próximo capítulo, esses adolescentes possuíam elevados níveis de distorção idade-série, uma vez que a maioria deles tinha 17 anos e já deveria estar no Ensino Médio.

3.2.

Percepções desses jovens sobre a instituição escolar

Investigar as percepções dos jovens autores de atos infracionais sobre a escola¹⁹ não foi um dos objetivos deste estudo. Todavia, relatos de lembranças positivas e de situações de conflito que resultaram na evasão foram constantes nos atendimentos observados no CREAS. Uma vez que os depoimentos podem contribuir para a elucidação dos motivos que levam à interrupção dos estudos, foram selecionados aqueles considerados mais pertinentes.

Dos 25 atendimentos observados pela pesquisa, foram poucos os casos de adolescentes que apontaram lembranças positivas da escola. Os relatos apresentados a seguir corresponderam a duas situações em que prevaleceu uma percepção positiva.

Pedro, 17 anos, lembrou o quanto a diretora da escola onde estudava havia sido importante no processo do cumprimento da medida socioeducativa. De acordo com o seu relato, ela incentivou-o a seguir com os estudos, fez questão de participar das audiências na Vara da Infância e Juventude e conseguiu um curso profissionalizante para ele. Quando a diretora se aposentou, o adolescente acabou por abandonar a escola e passou a trabalhar no comércio de drogas. Relatou que tem muito orgulho de ter aprendido a ler e escrever porque muitos amigos seus da mesma idade não conseguiam sequer assinar o nome (Diário de campo).

José²⁰, 19 anos, também carregava lembranças positivas dos tempos em que estudava. O adolescente afirmou que gostava muito de estudar

¹⁹ Para aprofundar essa questão ver Dias (2011).

²⁰ O jovem que já foi citado anteriormente quando se discutiu os três casos de jovens que afirmaram não ter praticado nenhum ato infracional.

e sempre teve muita facilidade com os conteúdos de todas as matérias. Ele acreditava que esse fato pode ser explicado por ter estudado em um colégio particular até o 6º ano, o que lhe deu uma boa base. Ao ser questionado sobre uma coisa que mudaria na última escola que estudou, respondeu: “A merenda. Eu chegava do trabalho morrendo de fome e eles só davam biscoito. O resto não precisa mudar nada” (Diário de campo).

Grande parte dos 25 jovens observados referiu-se à escola de forma muito negativa, descrevendo inúmeros conflitos com professores e colegas, casos onde se sentiram discriminados pelo baixo desempenho nas avaliações ou por terem praticado um ato infracional:

João, 18 anos, contou que cursava o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) à noite e a professora de português “implicava” com ele o tempo todo, dizendo nas aulas: “tem um aluno que foi preso aqui nessa sala.” Um dia, a docente apontou para ele e o chamou de “marginal”. Na mesma hora, João atirou uma das mesas dos alunos em cima da professora. Com esse fato, foi expulso pela 9ª vez de uma escola da rede municipal de ensino e acabou desistindo de estudar (Diário de campo).

O principal fator para as mudanças constantes de escolas que pareceram marcar as trajetórias escolares desses jovens foram situações de indisciplina. Eles citaram que os motivos de estarem afastados da escola eram: “não dá dinheiro”, “não serve pra nada”, “só é bom pra jogar futebol”, “não aprendo nada”, “não sirvo pra isso”.

Lucas, 17 anos, afirmou que não via razões para voltar a frequentar a escola. Segundo ele, os únicos fatores que o atraíam eram os jogos de futebol e “pegar as meninas”. Por isso, ele relatava que, mesmo quando estava matriculado, deixava de assistir às aulas, preferia circular pelos corredores e pela quadra esportiva (Diário de campo).

Leandro, 17, repetiu dois anos e foi expulso de várias escolas²¹. Em ambas situações, envolveu-se em conflitos com os colegas por chamarem-no de “marginal”. No último ano que passou na escola, achava que tinha sido em 2011, estava numa turma de correção de fluxo e gostava muito da professora. No entanto, quando a avó, que o criava, faleceu, decidiu abandonar os estudos. “Eu gosto da escola, mas detesto estudar. Não sirvo pra isso”. Sua melhor lembrança da escola eram os campeonatos de futebol (Diário de campo).

Já os irmãos Breno, 17 anos, e Bruno, 16, mostraram indícios de que tiveram diferentes trajetórias escolares.

Breno, 17 anos, estava cumprindo medida socioeducativa pela segunda vez e estava fora da escola, enquanto o irmão mais novo, Bruno, 16 anos, já somava três processos na Justiça, mas não

²¹ Entre as escolas que o adolescente foi expulso, estão duas cujas gestoras foram entrevistadas pela pesquisa: a escola A e a escola E.

abandonou os estudos. Todavia, Bruno insistiu muito para a assistente social do CREAS ajudá-lo a mudar o turno escolar. Segundo ele, estudar à tarde é muito ruim, a escola “tem muita bagunça” e “a professora não deixa sair para beber água”. Bruno também relatou que o que mais gosta na escola é a diretora, pois ela não conta para ninguém que ele está cumprindo medida socioeducativa e ajuda a acalmá-lo quando ele “apronta” ou fica muito nervoso. Ao contrário do irmão mais novo, Breno foi o adolescente acompanhado pela pesquisa mais revoltado com o fato de ser obrigado a voltar a estudar. Ele ressaltou inúmeras vezes que não havia nenhuma chance de se matricular numa escola novamente, pois só passara por escolas muito ruins onde todos sempre debochavam dele. Quando a assistente social sugeriu que ele se matriculasse em uma escola nova, que ele não conhecia, Breno respondeu: “Não tem escola boa, só tem escola pra pobre. E escola pra pobre é que nem hospital, tudo ruim”. A técnica insistiu explicando que ele não tinha escolha, uma vez que o juiz exige a frequência escolar. Nesse momento, muito exaltado, o menino proferiu a frase título desta pesquisa: **“Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar”**. A assistente social riu e prometeu escrever a frase no relatório semestral que seria encaminhado ao juiz (Diário de campo).

Cabe observar que Breno pareceu não querer apenas que o juiz se dirigisse até a escola para conhecê-la. É interessante o fato de o jovem ter afirmado que gostaria que o juiz frequentasse a escola especificamente no seu lugar. Esse depoimento permitiu algumas interpretações. Uma delas foi no sentido de que o jovem pode ter enfrentado situações de discriminação na escola por ter apresentado baixo desempenho ou por suas sucessivas reprovações, fato que ele também enfatizou no atendimento observado. Assim, Breno além de carregar o estigma de ter praticado o ato infracional, provavelmente também se sentia discriminado por ser um aluno com baixo desempenho escolar.

Zanella (2010) observou ser comum que os jovens em cumprimento de medida socioeducativa sejam matriculados no final do ano letivo, de forma que entram e já são automaticamente reprovados. Esse fator é impactante pelo histórico desses meninos, que, de maneira geral, já possuem uma trajetória escolar marcada pela discriminação, ofensa moral, apelidos pejorativos, pelo estigma de estar em conflito com a lei, racismo, entre outras situações. Considerada como um espaço protetivo por muitos autores, a escola acaba reproduzindo essa série de violências geradas no contexto social desses meninos (ZANELLA, 2010).

Também é pertinente citar a fala de Júnior, 18 anos. Apesar de estar matriculado no período do trabalho de campo, o jovem mostrou indícios de que há muitos meninos e meninas que não compreendem o sentido de estar na escola e como ela pode contribuir para sua formação profissional.

Júnior, 18, ficou três anos sem estudar, mas estava frequentando, segundo ele, por conta da obrigatoriedade do cumprimento da medida socioeducativa. O jovem foi um dos únicos que mencionou uma carreira profissional nos atendimentos com os técnicos. Disse que sonhava em fazer faculdade de gastronomia, mas não sabia como a escola podia contribuir para isso (Diário de campo).

Dias e Onofre (2010) apontaram motivos semelhantes aos que foram aqui apresentados para explicar os grandes índices de evasão dos adolescentes em conflito com a lei. As autoras indicaram que há casos de jovens que não veem sentido no que é ensinado nas matérias curriculares, alguns se envolveram em conflitos com educadores e colegas, e outros se sentiram discriminados.

3.3. Por que os jovens não querem essa escola?

A interrupção dos estudos não é uma questão específica dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A educação da juventude como um todo enfrenta o desafio da evasão e, neste cenário, professores, alunos e suas famílias acabam culpando-se mutuamente (DAYRELL, 2007).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) contribuem para mensurar o que se denomina “crise da escola”: vem crescendo o número de jovens que abandonam os estudos no país, o que também inclui a juventude que frequenta as escolas particulares. Em 2012, 16% dos adolescentes de 15 a 17 anos estavam fora da escola, o que representa cerca de 1,6 milhão de pessoas nesta faixa etária. Em 2009, o percentual era menor, 14,8%.

Muitas são as perspectivas que apontam caminhos para compreender a crise da escola. Para Juarez Dayrell (2007), a escola direciona o problema para a própria juventude, que apresentaria “desinteresse” pela educação escolar. Para os jovens, no entanto, a escola se mostraria distante dos seus anseios, “reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária” (DAYRELL, 2007).

Pode-se afirmar que há uma crise da escola, principalmente na sua relação com a juventude, com os profissionais da escola e os jovens se questionando a que ela se propõe.

Sob diferentes perspectivas, a necessidade de reinvenção da escola - apontada por diversos autores como Arroyo (2011), Candau (2000), Luckesi

(2010), Moreira (2003) e Perrenoud (1999) – tem sido um dos grandes temas discutidos no campo educacional nos últimos anos. Entre os autores que jogaram luz a esse debate, destaca-se Rui Canário (2006). O autor português defendeu que a instituição escolar tornou-se, infelizmente, o único ponto de referência de toda a ação educativa. Ele destacou que as inúmeras reformas educacionais, realizadas em sistemas de ensino de diversos países, não conseguiram responder aos graves problemas que marcam essa crise.

Para contextualizar a crise enfrentada pela instituição escolar, Canário (2006) analisou as transições por quais ela passou, de modelo de certezas, depois, de promessas, e, atualmente, de incertezas. O autor explicou que a escola das certezas, da primeira metade do século XX, funcionava como uma fábrica de cidadãos de caráter elitista, que permitia a alguns a ascensão social, isentando a instituição de responsabilidades na produção das desigualdades.

Após a Segunda Guerra Mundial, a escola elitista deu lugar à escola de massas. Com isso, houve a transição de uma escola de certezas para uma de promessas. Havia, nessa época, uma associação da escola a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O período seguinte foi marcado pela ampla influência da obra de Bourdieu e Passeron (1970), que assinalou a capacidade dos sistemas escolares de reproduzirem as desigualdades sociais. Inicia-se, assim, uma transição de um paradigma da escola das promessas para a escola das incertezas. A progressiva desvalorização dos títulos escolares, cada vez mais acessíveis a maiores setores da população (BOURDIEU, 1998) que resultou numa “inflação” de diplomados no mercado de trabalho, lançou na incerteza se possuir um diploma e uma qualificação era ainda garantia para se conseguir um emprego.

Também é preciso olhar para dentro da escola para compreender por que os jovens deixaram de frequentá-la. Canário (2006) sinalizou as três culturas mais marcantes que decretam a inadequação dos processos de ensino-aprendizagem: o menosprezo pela experiência não escolar dos alunos; a incapacidade que os alunos têm em atribuir sentido às tarefas escolares; e a tendência de a escola ensinar soluções, subestimando a capacidade de pesquisa e descoberta das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, as ideias do autor se aproximaram da perspectiva multidimensional de Vera Candau (2000). A autora sugere uma reinvenção da

didática escolar, pois a escola já deixou de ser um espaço exclusivo de acesso ao conhecimento, dadas as condições geradas pela pós-modernidade. A autora completa que é preciso superar a didática voltada à ideia de “aluno padrão”. Candau (2000) propôs que a escola seja repensada no contexto de seus sujeitos e das culturas inseridas no contexto partilhado por eles. Canário (2006) sugeriu como saída a reinvenção da organização escolar, para que se construa uma nova legitimidade para as instituições escolares. Nesta mesma perspectiva, Arroyo (2011) defendeu que a reinvenção da escola precisa passar pela valorização de professores e alunos enquanto seres de relação, sujeitos de direitos.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (2007) lembrou que a crise da escola se dá uma vez que ela se tornou uma escola das massas e, por isso, é necessário criar um novo modelo, que saiba lidar com esse grande público. Uma vez que o ensino foi universalizado, a escola não tem dado conta do grande contingente de crianças e adolescentes que entram no sistema escolar e, com isso, geram-se as defasagens na alfabetização. De acordo com Moreira (2007), essa questão agravou-se ainda mais no que se refere à formação de professores. O autor enfatizou que, quanto mais a escola pública sofre transformações, mais despreparado tem estado o profissional do ensino.

Dayrell (2007) propôs, também, a reflexão sobre os motivos que levam tantos adolescentes a abandonarem os estudos

Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens. (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Segundo Dayrell (2007), apesar de haver exceções, a estrutura da escola pública, o que inclui a própria infraestrutura oferecida e os projetos político-pedagógicos, não respondeu aos desafios dessa juventude. Para o autor, a escola ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade. Esses jovens têm trazido para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, que interfere nas suas trajetórias escolares e coloca novos desafios à escola (SPOSITO, 2005).

De certa forma até na escola o jovem tende a ser visto a partir da perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança. Com isso, fica ainda mais difícil para a escola percebê-lo como “jovem” em vez de “aluno”, além

de não compreender a diversidade étnica, de gênero, entre outras, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007).

Cabe ressaltar a necessidade de se criar condições para que todos os jovens permaneçam na escola, estejam em conflito com a lei ou não, mesmo sabendo que essa não é uma discussão que abarca apenas a educação, mas também as áreas de saúde, cultura, entre outras. Contudo, não se pode desresponsabilizar a escola pelo seu papel crucial na formação das crianças e dos jovens.

Na medida em que a escola acolhe, os educandos passam a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhes oferece a possibilidade de aprender outra postura e, quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação. Nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, intersubjetivar é simples, porém pode resgatar [...] a função primeira da escola: mediar saberes, culturas a realidade. (ONOFRE, 2002, p. 173)

Este capítulo procurou apresentar e problematizar os dados referentes à escolarização dos adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir e suas percepções sobre a escola. Também se buscou analisar a questão da evasão escolar como um fenômeno que não é específico dos jovens que praticaram atos infracionais.

O próximo capítulo analisa as entrevistas com as diretoras das escolas pesquisadas, os desafios enfrentados por cada gestão e, principalmente, a percepção das gestoras sobre os jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

4

As entrevistas com as diretoras

4.1.

A rede municipal do Rio de Janeiro e as escolas estudadas

No município do Rio de Janeiro, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são ofertados pela prefeitura, salvo algumas exceções. O grande número de escolas faz com que a rede municipal de ensino seja a maior da América Latina. Ao todo, são 1.457²² unidades escolares, divididas em 1.008 escolas de Ensino Fundamental e 449 estabelecimentos de Educação Infantil, que atendem 658.508 crianças e adolescentes. Para atender esse amplo público, há 41.661 professores.

Em 2009, o prefeito recém eleito, Eduardo Paes, nomeou a administradora paulista Claudia Costin para assumir a Secretaria Municipal de Educação. A gestão da nova secretária foi marcada por uma série de mudanças na rede municipal de ensino. A Secretaria passou a implantar diversas ações e novos projetos na rede, como os programas de correção de fluxo e reforço escolar, alguns deles em parceria com o terceiro setor e empresas privadas.

A Secretaria Municipal de Educação também passou a incluir determinadas escolas em programas específicos, como o “Escolas do Amanhã”²³. Ao contrário deste programa, que foi amplamente divulgado na imprensa, outro projeto com características similares, o projeto “Fênix”²⁴ foi divulgado apenas internamente. Enquanto durou o projeto, de agosto de 2013 a dezembro de 2014, as chamadas “Escolas Fênix” receberam prioridade tanto no preenchimento do quadro de

²² Os dados sobre a rede municipal de ensino foram extraídos do site da Secretaria Municipal de Educação no dia 03 de março de 2015.

²³ A iniciativa tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do Ensino Fundamental localizadas nas áreas onde a Secretaria considera de maior risco da cidade.

²⁴ A Secretaria elaborou um diagnóstico de escolas da rede com os contextos mais desafiadores, que incluíam a questão da infraestrutura e índices de desempenho abaixo da meta do IDE-Rio. Com isso, chegaram a 68 unidades escolares.

professores, quanto nas questões de melhorias na infraestrutura geral, além de um acompanhamento direto de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e do próprio nível central da Secretaria. Dentre as escolas pesquisadas duas foram “Escolas Fênix” e uma era tanto “Escola Fênix” quanto “Escola do Amanhã”.

A área de abrangência do CREAS Simone de Beauvoir correspondia também à região abarcada por uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da rede municipal do Rio de Janeiro. Nesse sentido, todas as oito escolas pesquisadas pertenciam à 1ª CRE.

A escola B²⁵ é a menor entre as unidades investigadas, uma vez que atendia apenas turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Trata-se de uma escola pequena, com cerca de 150 alunos, divididos em dois turnos. Esta unidade também recebe um grande número de adolescentes e adultos que vivem em abrigos localizados no centro da cidade.

Com exceção da escola B, as outras sete unidades pesquisadas podem ser caracterizadas como escolas de grande porte, pois possuíam de 800 a 1.200 alunos. Outra característica que aproximou as oito escolas foi presença de turmas de projetos de correção de fluxo ou/e a modalidade PEJA. Nenhuma delas deixou de apresentar um desses projetos ou de educação de jovens e adultos. Cabe destacar que, do total de oito escolas pesquisadas, seis não contavam com coordenador pedagógico. Quando se questionou as razões para o déficit de coordenadores pedagógicos na rede, as seis diretoras responderam que faltam candidatos para o cargo. Elas explicaram que a carga de trabalho é extensa e o adicional no salário não compensa. Dessa forma, os profissionais preferem trabalhar em sala de aula ou se candidatar ao cargo de diretor, cujo acréscimo salarial é maior. As tabelas a seguir resumiram as principais características de cada uma das oito escolas pesquisadas.

²⁵ As escolas entrevistadas foram identificadas por letras. A ordem alfabética representa a ordem cronológica das entrevistadas. Dessa forma, a escola A foi a primeira entrevistada e a escola H, a última.

Tabela 2: Perfil das escolas pesquisadas com base no número de alunos, número de alunos cumprindo de medidas socioeducativas, turmas oferecidas, presença de turmas de correção de fluxo e/ou PEJA

NOME	Nº DE ALUNOS	Nº DE ALUNOS CMS*	ATENDE	CORREÇÃO DE FLUXO	PEJA
ESCOLA A	780	5	6º ao 9º	SIM	SIM
ESCOLA B	150	2	PEJA	NÃO	SIM
ESCOLA C	1000	2	EI** ao 6º ano	SIM	SIM
ESCOLA D	800	4	4º ao 9º	SIM	SIM
ESCOLA E	1175	3	1º ao 5º ano	SIM	SIM
ESCOLA F	1200	2	4º ao 9º ano	SIM	NÃO
ESCOLA G	800	2	EI ao 3º	NÃO	SIM
ESCOLA H	1200	6	6º ao 9º	SIM	NÃO

*Cumprindo Medida Socioeducativa.

** Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria com base nos dados colhidos nas entrevistas com as gestoras. O número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas teve como base os documentos analisados no CREAS. As escolas não informaram esse dado.

Tabela 3: Perfil das escolas pesquisadas com base na presença de coordenador pedagógico, IDEB do ano de 2013, e se a escola participou do projeto Fênix e/ou é uma “Escola do Amanhã”

NOME	COORDENADOR PEDAGÓGICO	IDEB 2013	PROJETO FÊNIX	ESCOLA DO AMANHÃ
ESCOLA A	NÃO	3,8	SIM	NÃO
ESCOLA B	NÃO	*	NÃO	NÃO
ESCOLA C	NÃO	3,5	SIM	SIM
ESCOLA D	NÃO	4,8	NÃO	NÃO
ESCOLA E	NÃO	4,1	NÃO	NÃO
ESCOLA F	SIM	4,5	SIM	NÃO
ESCOLA G	SIM	**	NÃO	NÃO
ESCOLA H	NÃO	4,8	NÃO	NÃO

*A unidade não possui IDEB porque só atende alunos de PEJA e eles não participam da Prova Brasil.

**Esta unidade não possui turmas de 5º e nem de 9º ano, que participam da Prova Brasil.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados colhidos nas entrevistas com as gestoras. A informação sobre o IDEB/2013 foi extraída do site do INEP.

4.2.

Os maiores desafios enfrentados nas vozes das diretoras

As perguntas do roteiro de entrevistas semiestruturadas com as oito diretoras abordaram três aspectos principais: histórico e características de cada escola, os maiores desafios enfrentados pela gestão e percepções sobre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Contudo, a questão dos desafios vivenciados pela gestão foi, unanimemente, o ponto mais explorado por

elas nas entrevistas. A seguir são apresentados os maiores desafios citados por cada diretora. Em seguida, apresenta-se uma análise das questões mais recorrentes.

4.2.1.

A escola A

A escola A, cuja entrevista não foi gravada a pedido da diretora, atendia 780 alunos do 6º ao 9º ano, incluindo turmas de correção de fluxo no horário diurno e PEJA à noite. A unidade não contava com coordenador pedagógico, apresentava um IDEB²⁶ de 3,8 e foi uma “Escola Fênix”. Por isso, tinha passado por uma grande reforma em sua infraestrutura recentemente. De acordo com os documentos analisados no CREAS Simone de Beauvoir, há cinco adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados nesta unidade. Segundo a diretora, a localização da escola é um de seus problemas, tendo em vista que há muitos usuários de drogas nas redondezas.

A diretora só aceitou conceder a entrevista com a participação de sua diretora-adjunta. Embora as perguntas fossem direcionadas à diretora, a adjunta foi quem mais respondeu às questões. Ao serem indagadas sobre os maiores desafios de sua gestão, elas discordaram. A diretora-adjunta emocionou-se e resumiu: “O maior desafio é fazer com que eles aprendam. A escola demora muito para interferir na aprendizagem”. Já para a diretora, o maior desafio era lidar com a diversidade de valores dos alunos. A questão dos “valores” sobressaiu ao longo da entrevista. Elas assinalaram que criavam os próprios filhos com valores diferentes dos das mães de seus alunos.

A diretora-adjunta citou o caso de uma aluna de 12 anos que espalhou fotos suas sem roupas na internet e acabou sendo alvo de chacota e perseguições por parte de outros estudantes. As gestoras chamaram a mãe da adolescente para discutir o caso e, segundo elas, a responsável afirmou que a escola não deveria interferir, pois cada um faz o que quiser com o seu corpo. A gestora relatou que antes ficava escandalizada com casos como esse, mas já estava se “acostumando”.

²⁶ O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de integrar desempenho e fluxo em um só índice. Ele é calculado a cada dois anos a partir de dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar/INEP, e as médias de desempenho em avaliações externas nacionais.

As duas gestoras pareceram se sentir impotentes em muitas situações e pareciam já ter desistido dos adolescentes em alguns casos, como aqueles que estavam em cumprimento de medida socioeducativa. Esta foi a única escola que não apontou nenhuma saída para esses jovens. Segundo a diretora, depois da prática do ato infracional “a escola não pode fazer mais nada”.

Cabe sinalizar que esta escola foi citada de forma negativa por muitos adolescentes nos atendimentos do CREAS, como Breno, 18 anos, que frequentou a Escola A antes de abandonar os estudos.

4.2.2. A escola B

A escola B atendia em torno de 150 alunos apenas na modalidade do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), por conta disso, a escola não possui IDEB uma vez que esses alunos não participam da Prova Brasil que gera o índice. Trata-se de mais uma unidade sem coordenador pedagógico. Em relação à localização, o entorno da escola apresentava um aspecto muito degradado, com muito lixo na rua, pouco comércio e pequena movimentação de transeuntes. Essa unidade está localizada praticamente em frente à escola D. As duas estavam separadas apenas por uma grande avenida.

Durante a entrevista, a diretora declarou que o público atendido era diversificado: um grande número de alunos “de inclusão”²⁷, jovens e adultos que conciliam as aulas com o trabalho, outros que vivem em abrigos e adolescentes que haviam cometido atos infracionais. De acordo com os documentos analisados no CREAS, havia dois adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados nesta unidade.

A gestora relatou que o maior desafio enfrentado por sua gestão era, sem dúvida, a evasão. Em diversos momentos, ela enfatizou que a elevada rotatividade de alunos compromete a qualidade do ensino e desestimula o trabalho dos professores. O fato de muitos jovens e adultos trabalharem ou estarem em busca de trabalho é o principal obstáculo para a continuidade dos estudos na opinião da gestora. Ela citou o caso de um aluno que morava num abrigo para adolescentes, mas completou 18 anos e precisou deixar a instituição. Como não conseguiu vaga

²⁷ Alunos com necessidades especiais.

em abrigos para adultos, acabou aceitando a oferta de trabalhar como zelador em uma academia, que exigia que ele permanecesse 24 horas no local. Com isso, o jovem precisou interromper os estudos.

A gestora da escola B também relatou, com muita revolta, o caso de uma aluna de 16 anos que estava concluindo o último módulo do PEJA II. A menina conseguiu uma vaga como atendente de uma famosa rede de lanchonetes e precisou deixar a escola porque seu chefe não tolerava que ela chegasse 15 minutos atrasada por conta das aulas.

4.2.3. A escola C

A escola C atendia cerca de 1.000 alunos distribuídos entre a Educação Infantil e o 6º ano, além de manter projetos de correção de fluxo no período diurno, e o PEJA no noturno. Sua unidade era a única entre as oito pesquisadas que foi Escola Fênix e também era uma Escola do Amanhã. Seu IDEB era de 3,5. Segundo os documentos analisados no CREAS, havia dois adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa matriculados nesta unidade.

A gestora da escola C tinha 68 anos e afirmou permanecer na unidade nos três turnos todos os dias devido à ausência de coordenador pedagógico. Foi uma entrevista muito emocionante. Um dos pontos explorados pela diretora na entrevista foi a falta de professores na própria rede municipal de ensino. Embora como Escola Fênix e Escola do Amanhã a unidade tivesse prioridade na alocação de professores, nem todas as lacunas foram preenchidas. Havia uma turma de correção de fluxo e outra de 5º ano com horário de aulas reduzido por conta da escassez de docentes. Ela relatou, também, que estava insatisfeita com o trabalho de uma professora de uma turma de correção de fluxo, mas não podia pedir a realocação da docente dado o risco de ficar sem professor para a turma.

A diretora da escola C afirmou que era complicado gerir a unidade, mas não por causa dos alunos e sim dos funcionários e professores. Ao contrário de outras gestoras que atribuíram muitos problemas de sua gestão aos familiares e às favelas do entorno, esta fez o contrário. Afirmou que a comunidade era muito pacífica, os responsáveis, participativos, e os grupos envolvidos com o tráfico de drogas no entorno defendiam a escola, no sentido de evitar roubos e conflitos dentro da

unidade. Ainda assim, ela relatou que antes da instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) os tiroteios eram constantes, inclusive no horário das aulas.

Nós colocávamos as crianças no corredor porque pelo menos tinham as paredes, tirávamos elas da sala. E mãe que queria vir buscar e a gente com medo de... Porque começava o tiro, elas vinham buscar, e eu dizia para elas “É pior” (...). Então era aquele terror. Uma vez nós tivemos aqui uma situação que a professora entrou de licença pela psiquiatria e não voltou mais. Era uma professora que já tinha um comprometimento. Um helicóptero matou dois ali na laje, metralhou, e ela assistiu. A sala dela era a última, eles ficavam na laje, de radinho, para poder dar cobertura e ela viu, ela e as crianças (Diretora da escola C).

Quando questionada sobre os desafios de seu trabalho, a gestora emocionou-se muito e afirmou que o maior desafio era trazer os alunos de volta à escola, conquistá-los e impedir que eles se rendessem à participação no varejo de drogas do entorno: “O desafio é brigar com o que está lá fora. Quando a gente vê, o menino foi preso. E você vê o menino passar ali com arma, correndo. É não ver nosso aluno, nosso ex-aluno morto. Esse é o desafio. O que a gente vai fazer pra trazer eles pra gente?”.

4.2.4. A escola D

A escola D, cuja entrevista também não foi gravada a pedido da diretora, atendia cerca de 800 alunos, distribuídos em turmas de 4º a 9º ano, além do PEJA e turmas de projetos de correção de fluxo. Sobre a última modalidade, chamou a atenção o grande número de turmas de projeto: nove no total. O IDEB (2013) da escola foi de 4.8 nos anos finais ou segundo segmento e de 4.0 nos anos iniciais ou primeiro segmento²⁸. De acordo com os documentos analisados no CREAS, havia quatro adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados nesta unidade.

No decorrer da entrevista, a diretora interrompeu o processo duas vezes para perguntar se já estava acabando e respondeu às algumas questões com frases muito curtas. A unidade também não contava com coordenador pedagógico e a diretora-adjunta estava de férias. À época da entrevista, a diretora exercia diversas

²⁸ A escola D e a escola F foram as únicas que possuem IDEB tanto nos anos finais quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que atendiam turmas de 5º e 9º ano, nos quais a Prova Brasil é aplicada.

funções ao mesmo tempo. Durante o período de permanência dos pesquisadores na escola, ela abriu e fechou portões, observou a movimentação de alunos no pátio durante o recreio, atendeu vários estudantes e se mostrou muito esgotada.

O que mais chamou a atenção da dupla de pesquisadores que conduziram a entrevista foi a estrutura da escola, com grades e cadeados por todos os lados. Era quase impossível não associar a escola a um presídio. Na sala da direção, havia um painel com as imagens de todas as câmeras de vigilância presentes na escola, inclusive nas salas de aula. Na entrevista, ela afirmou que apenas três salas de aulas estavam sem grades nas janelas e que isso já estava sendo providenciado. Indagada sobre o motivo das grades, declarou: “essa área é muito complicada, tem muitos usuários de drogas e a gente sabe que eles fazem qualquer coisa pra conseguir dinheiro pra poder comprar mais droga”. No que se refere às câmeras, a gestora explicou que era para intimidar os alunos que praticavam furtos.

Em relação aos desafios enfrentados por sua gestão, a diretora da escola D associou grande parte deles às famílias. “Nós estamos muito sozinhos. A falta de atuação das famílias dificulta muito o nosso trabalho. Eu tomo várias medidas por conta disso, mas as mães não nos apoiam”. Cabe assinalar que, assim como ela, as diretoras citavam, em geral, as “mães” ao se referir às famílias dos alunos.

Para exemplificar essa falta de parceria com as mães, ela citou o caso do uso de celulares em sala de aula. Em todas as salas, havia um cartaz com a lei (Nº 18.118/2014) informando sobre a proibição do uso de telefone nas aulas, que inclusive já tinha sido enviado aos pais, de acordo com a gestora. Por conta disso, era comum os professores reterem os telefones dos alunos nas aulas e entregarem à direção. O procedimento usado pela gestora da escola D era reter o aparelho até o responsável buscá-lo pessoalmente. Porém, o responsável costumava não aceitar esse procedimento e acabava questionando as razões de os filhos não poderem usar o telefone em sala de aula. Havia casos de responsáveis que não se dirigiam à escola nem em casos como esses.

Indagada sobre as possíveis razões para explicar essa “ausência” dos responsáveis. A gestora respondeu:

Eu tenho duas filhas e tenho a sorte de ter uma mãe que pode ficar com elas pra mim. Nem todo mundo tem essa sorte. As mães trabalham muito, passam muito tempo fora de casa. Alguns pais não podem, outros não querem compromisso. Às vezes as mães têm oito filhos e largam os mais velhos, deixam eles por conta, só se preocupam com os pequenos. Quando chamo na escola, a mãe diz que

não sabe o que fazer com o adolescente, que já tem outros sete filhos pra cuidar em casa. (...) Eu faço tudo o que posso. Eu chamo na escola, ligo. Se a mãe não aparece, eu digo que vou acionar o Ministério Público e, assim, elas vêm em 15 minutos (Diretora da escola D).

A gestora esclareceu que a ameaça sempre “funcionou” e nunca foi preciso concretizar a ação. Observa-se que a perspectiva da diretora abandona o discurso “politicamente correto” da parceria escola-família para uma atitude punitiva, sem necessariamente incorporar a própria reflexão sobre as dificuldades das famílias.

4.2.5. A escola E

A escola E possuía cerca de 1.200 alunos distribuídos em turmas de 1º a 5º ano, projetos de correção de fluxo e PEJA. O IDEB (2013) da unidade era 4,1. Trata-se de mais uma unidade que não contava com coordenador pedagógico à época da pesquisa de campo. Segundo os documentos analisados no CREAS Simone de Beauvoir, havia três adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados na instituição.

A gestora da escola E assumiu o cargo na direção em 2013. Ela contou que não almejava a vaga de diretora, pois sabia que a sobrecarga de trabalho e os problemas eram grandes. Logo que assumiu a gestão, chorou seis meses seguidos e pensou em desistir. Em suas falas, ficou claro que o maior obstáculo enfrentado desde o início era a relação com as famílias dos alunos. “O morro não está aqui dentro, nós atendemos o morro. As mães dos alunos, os pais, entravam aqui gritando, de shortinho, sem ter o menor senso”.

A diretora contou que tinha uma pasta onde reunia uma lista de ameaças de pais e de alunos, que incluíam registros de boletim de ocorrência em delegacias. Ao especificar os motivos das ameaças, explicou que se devia ao fato de sua gestão “fazer acontecer o regimento escolar”.

Por conta disso, a escola E contava com uma relação bem próxima do Conselho Tutelar, principalmente no que se refere à frequência dos alunos. Segundo a diretora, a escola e o Conselho faziam reuniões periódicas com os responsáveis para tratar dos casos de faltas sucessivas. Além disso, chama atenção o mecanismo utilizado pela escola, em parceria com o Conselho Tutelar, de responsabilizar os familiares pelo desempenho dos filhos. Citando uma conversa

com um responsável, a gestora afirmou: “Seu filho tem dez anos e não lê e não escreve. Por quê? Não é só a escola. A escola vai fazer a parte dela, você tem que fazer a sua”.

Nesse ponto, questionou-se o que seria a parte da escola no processo de aprendizagem dos estudantes. Ela respondeu: “A parte da escola é uma educação de qualidade, alfabetizar no 1º ano, é estar sinalizando as dificuldades, é fazer o reforço escolar, fazer o reforço no contraturno, essa é a função da escola. Educar integralmente. Mas hoje vai muito mais além do que isso”. Assim como a gestora da escola D, ela também citava o Ministério Público para intimidar os responsáveis dos alunos, inclusive garantindo aos familiares que eles podiam perder a guarda dos filhos caso eles não frequentassem a escola.

Estela Scheivar (2009) atestou ser comum nos dias atuais essa aproximação do Conselho Tutelar com as escolas. A autora sinalizou que essa relação se dá seja pelo encaminhamento de situações que cabem ao Conselho, ou pelo discurso ameaçador utilizado como dispositivo de controle, mesmo quando a escola, os alunos e as famílias dos alunos não tenham uma relação concreta com o órgão.

Ao analisar as demandas encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar, é possível perceber o seu tom ameaçador e criminalizador, como apontou Scheivar (2009): famílias que não mandam os filhos à escola, famílias que os mandam na forma inapropriada, escolas que não suportam algumas presenças, alunos que se recusam a ficar na escola. Esses encaminhamentos acabam gerando diversos embates, inclusive físicos, que podem culminar na retirada da guarda de filhos de seus responsáveis. Isso acontece, de acordo com a autora, porque normas universais, como o direito à educação, são aplicadas de forma acusatória, como uma imposição a qualquer custo, em vez de serem tratadas por meio do diálogo e da formação de uma parceria família-escola.

A relação da escola E com o Ministério Público se dava por meio do programa Paz nas Escolas²⁹, que surgiu em 2012 e coube à gestão de cada escola municipal optar pela adesão. De maneira geral, trata-se de um documento que

²⁹ O programa é uma iniciativa do Ministério Público, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a 1ª Promotoria de Tutela Coletiva de Proteção à Educação da Capital e a 1ª Promotoria de Justiça da Infância e Juventude da Capital, entre outros órgãos. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/paz-nas-escolas/>. Acesso em: 03/05/2014.

orienta os educadores a registrar ocorrências de atos infracionais ocorridos dentro das escolas em delegacias de polícia, caso tais atos tenham sido praticados pelos alunos adolescentes. Feito isso, o caso é encaminhado ao Ministério Público, que reserva um período semanal específico em sua agenda para atendimento. Tal fluxo teria como objetivo agilizar o processo de aplicação de medidas socioeducativas nos casos de atos infracionais ocorridos em escolas públicas. No entanto, o termo de compromisso do programa não especifica o que seriam atos infracionais praticados dentro da unidade escolar. De acordo com gestora da escola E, ato infracional não se confunde com indisciplina. São questões como: “Furto, depredação de patrimônio, agressão ao colega. Isso é um ato infracional, aonde você tem uma agressão de quebrar o nariz, o sangue jorrar”.

A gestora contou que já encaminhou diversos casos ao Ministério Público por meio do programa Paz nas Escolas. Ela explicou que o aluno que praticava o ato infracional e, às vezes, também “a vítima”, eram transferidos de escola.

Embora caiba ressaltar a relevância da investigação sobre o programa Paz nas Escolas, ela foge ao escopo deste trabalho.

Quanto aos desafios enfrentados por sua gestão, a diretora da escola E sinalizou a relação com as famílias e a falta de visão de futuro dos alunos, fatores que, consequentemente, implicam no grande número de faltas e na evasão escolar.

Embora haja fortes indícios de uma relação conflituosa entre a gestão, os alunos e seus familiares na escola E, destaca-se que esta diretora mostrou uma preocupação persistente em relação ao futuro dos alunos. Durante a realização da pesquisa foi a única gestora que tomou a iniciativa de entrar em contato com o CREAS Simone de Beauvoir e solicitar uma reunião com os técnicos para discutir a questão dos adolescentes autores de atos infracionais. Ela soube da existência dos CREAS em um encontro com representantes de vários órgãos públicos e decidiu pedir que eles auxiliassem a escola na questão da evasão. A gestora citou o caso de um jovem em cumprimento de medida socioeducativa que se matriculou, frequentou aulas por poucos dias e não aparecia há três semanas.

É interessante observar que, ao mesmo tempo que esta escola é a que toma medidas mais punitivas em relação aos alunos e seus familiares, também é a escola cuja gestora, além de dar indícios de conhecer muito bem as crianças e jovens que atende, não se dá por vencida no que se refere à evasão escolar.

4.2.6. A escola F

A escola F possuía 1.200 alunos, que estudavam em turmas de 4º ao 9º ano ou em turmas de projetos de correção de fluxo. Esta também foi uma escola Fênix e, por isso, passou por uma grande reforma recente em sua infraestrutura. A unidade possui o IDEB (2013) de 4.5 no segundo segmento e 4.1 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É uma entre as duas únicas escolas pesquisadas que contavam com coordenador pedagógico. Segundo os documentos do CREAS, dois jovens em cumprimento de medidas socioeducativas estavam matriculados à época da pesquisa nesta unidade.

Esta gestora passou grande parte da entrevista relatando o histórico negativo e a imagem ruim que a escola possuía entre os alunos e a comunidade do entorno. Ela atribuía este estigma ao fato de a escola não atingir as metas do IDEB³⁰ e ter uma infraestrutura muito precária. Com a reforma, a escola foi pintada, os banheiros receberam vaso sanitário, papel higiênico e sabonetes, e a unidade passou a possuir um auditório multimídia com ar condicionado. Assim como a escola E, esta unidade também possuía uma relação próxima de colaboração com o Conselho Tutelar no intuito de diminuir a infrequência dos alunos.

Sobre os desafios de sua gestão, a diretora da escola F declarou que o maior era o fato de os jovens não verem sentido em estar na escola. De acordo com ela, por mais que a escola tivesse um grupo competente de professores, muitos com mestrado e que também lecionam em escolas particulares, os alunos eram desinteressados.

Por conta do “desinteresse” de grande parte de seus alunos, a gestora contou que fica muito feliz em ajudar os casos que fogem a essa regra. Ela contou que, no dia da entrevista, alguns estudantes de uma turma de 8º ano vieram pedir para ela conversar com a professora de Ciências porque estavam com dificuldades de entender um conteúdo. A gestora relatou que parou tudo o que estava fazendo e foi conversar com a docente, que também aprovou a preocupação dos alunos com a aprendizagem.

³⁰ A pesquisa verificou que o IDEB 2013 da escola em relação ao segundo segmento, de 4,5, atingiu a meta estipulada pelo Ministério da Educação, que foi de 4,0. Por pouco, o primeiro segmento também não atingiu o resultado determinado pelo MEC. A meta era de 4,2 e a escola obteve 4,1.

A gestora apontou a questão da meta no IDEB como um desafio. Disse que a escola fazia simulados com os alunos e estava tentando ao máximo elevar o índice. No entanto, as crianças chegavam no 4º ano na escola com um grande déficit de aprendizagem e, no 5º ano, quando é feita a Prova Brasil, as lacunas ainda não tinham sido preenchidas na sua totalidade. A diretora acreditava que se a escola oferecesse os primeiros anos do primeiro segmento, teria mais chances de preparar os alunos para um bom desempenho no IDEB.

Embora fosse evidente que sua escola possuía vários desafios, a diretora da escola F mostrou-se motivada para o trabalho. A escola oferecia inúmeras atividades extracurriculares como feiras de ciências, feiras culturais, torneios de diferentes esportes, festas juninas, visitas externas, rádio escolar. No dia da entrevista, havia uma grande exposição cultural sobre a história das mulheres no samba, que mobilizava grande parte das turmas.

Durante a entrevista, a gestora da escola F relatou o caso de um menino que estava há poucos meses na escola, já estivera internado no DEGASE quatro vezes e agora cumpria uma medida socioeducativa em meio aberto. De acordo com a gestora, a mãe passara uma madrugada inteira atrás do filho na favela onde residiam, encontrando-o em uma boca de fumo e o trouxera direto à escola para pedir “socorro”. Conforme apontou a gestora, a responsável chegou com uma postura agressiva, gritando e fazendo ameaças aos profissionais da escola: “A polícia devolve ele todo quebrado na minha porta de madrugada e eu não posso fazer nada. Porque eu moro em comunidade... Não posso fazer nada”. Aos poucos, a mãe acalmou-se, chorou e pediu ajuda da escola e da conselheira tutelar que estava na unidade. Juntas, as três decidiram criar encontros periódicos entre os responsáveis dos alunos que também quisessem “ser ouvidos”. Contudo, a diretora relatou estar decepcionada com a pequena quantidade de familiares frequentando os encontros e disse que já tentou estratégias, como oferecer um lanche, passar filmes, mas a adesão continuava baixa.

Embora administre uma escola de 1.200 alunos, com um IDEB no primeiro segmento abaixo da meta estipulada pelo MEC, e um entorno de violência e vulnerabilidade, o depoimento da gestora indica que a escola pode assumir outras posturas e não culpabilizar as famílias dos alunos. Além de ter atendido à solicitação de uma mãe, a cada conselho de classe a gestora e sua coordenadora pedagógica disseram que marcam uma reunião com cada aluno que apresentou o

conceito insuficiente no bimestre para uma conversa da qual participa também um responsável e, quando possível, um professor. Segundo a diretora, o objetivo do encontro, que não possui caráter punitivo, é entender as razões que levaram ao desempenho observado.

A escola F também possuía uma funcionária responsável por abrir e fechar o portão de entrada da escola, que era vizinha dos alunos e exercia essa função há mais de 15 anos. A diretora afirmou que a funcionária conhecia a história de todos os alunos e suas famílias e atuava como ponte para resolver diversos conflitos intraescolares. Provavelmente a colaboração dessa funcionária integra a explicação da relação mais próxima e positiva dessa escola com as famílias dos alunos.

4.2.7.

A escola G

Mesmo não atendendo alunos do segundo segmento, a gestora da escola G compartilhava o desafio da diretora da escola F no que se refere à falta de sentido da escola para os jovens. A unidade atendia 800 alunos, divididos em turmas de Educação Infantil ao 3º ano no período diurno e no PEJA à noite. Essa unidade contava com um coordenador pedagógico e, segundo os documentos do CREAS, tinha dois alunos matriculados.

A gestora explicou que por atribuírem pouca importância à escola, os alunos acabavam evadindo, especialmente os adolescentes.

Acho que a rotatividade maior é por parte dos adolescentes. Porque tem uma hora que os pais cansam de você cobrar, entendeu? Eles não vão mesmo, é difícil você ter esse contato tão de perto. Então... O adulto quando sai é porque ele teve que trocar de emprego, aconteceu alguma coisa e ele não pode mesmo, porque o vínculo dele é maior. Porque o adulto ele tem um vínculo emocional muito grande com a escola. Tem adultos que chegam a pedir no final do ano para não serem aprovados para não ter que sair da escola (Diretora da escola G).

Ao analisar a questão da evasão, a gestora questionou o trabalho realizado pela instituição escolar e levantou a possibilidade de a escola não estar fazendo o suficiente.

Eu não sei se é uma questão da falta de habilidade que vem das escolas ou se é uma questão da família. Se a família acaba não acreditando e não faz uma parceria, não consegue mexer com a criança para que ela continue, não consegue participar da vida escolar efetivamente ou se a escola também não tem essa habilidade de estar

estimulando mais. Não sei te dizer sinceramente o que que é. Acho que é um pouco das duas coisas, em cada momento uma pode de uma forma sobrepujar a outra. Acho que é mais ou menos isso. Tem hora que você não sabe mais como vai lidar, aí você não estimula, tem hora que você até corre atrás, mas você não vê do outro lado o interesse em ficar ali. Eu não sei até que ponto a escola é interessante para um adolescente que já viveu outras coisas. O objetivo social, digamos assim, é nobre, de você buscar a inserção daquele adolescente para melhorar a vida dele e tal. Mas eu não sei se basta você ter esse objetivo, se você não tem que agir de uma maneira diferente. Como a escola deveria ser para que esse adolescente se sentisse bem, se sentisse feliz ali dentro e quisesse continuar (Diretora da escola G).

A gestora da escola G deixou claro não saber o que fazer para conquistar os alunos. No entanto, sugeriu que a questão da estrutura da escola pública, com poucas opções atrativas para os jovens e escassez de atividades extracurriculares como as que são oferecidas em escolas particulares, além da sobrecarga de trabalho dos gestores e professores, poderiam ser apontados como a maior causa do desinteresse desse público.

4.2.8. A escola H

A última diretora entrevistada foi a da escola H. Cabe lembrar que ela e os professores haviam sido assaltados dentro da escola poucos dias antes da entrevista, mas a gestora pediu para não ter os detalhes do episódio registrados na pesquisa. Ela também é a única diretora que estudou na escola onde trabalha e é vizinha de seus alunos.

A escola H possuía 1.200 alunos distribuídos em turmas de 6º ao 9º ano e em turmas de projetos de correção de fluxo. A escola não contava com coordenador pedagógico na época da pesquisa e seu IDEB 2013 foi 4.8 nas séries finais. Esta também é a unidade com maior número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados, seis no total.

Para essa diretora, seu o maior desafio era gerir tanta gente e dar conta das diversas demandas burocráticas inerentes ao trabalho do gestor. O segundo ponto citado por ela foi a relação com a comunidade, que ela definiu como “difícil e violenta” e que passava por um período intenso de conflitos naquele momento. De acordo com a diretora, também era preciso administrar a insegurança dos alunos e dos professores, saber quando os alunos deviam ser liberados por conta dos tiroteios intensos e frequentes no entorno da escola.

A gestora da escola F discorreu muito sobre a questão das famílias ao longo da entrevista. Ela reafirmou em vários momentos que a escola estava assumindo muitos papéis que não lhe cabiam. Como as diretoras das escolas D e E, ela também exigia a presença dos familiares na escola.

A escola hoje em dia tem um papel que a sociedade incumbiu a ela que não é bem o dela, é o papel de todos nós. É o papel do governante, é o papel da família, e a família tem que dar conta do filho. Essa semana mesmo eu estou em uma briga ferrenha porque eu fiz o conselho de classe semana passada e os meus alunos estão matando aula dentro da escola. Como assim? O cara pede para ir beber água, para ir ao banheiro e não retorna para aquela aula. Então ele está lá levando falta, o professor está dando aula e ele está na quadra vendo o outro jogar futebol, ele está andando pela escola, está bebendo água, está fazendo e acontecendo, muitos alunos, muitos mesmo, entendeu? Aí eu peguei o Estatuto da Criança e do Adolescente, peguei a parte que cabe à família. E estou assustando sim, fiz uma convocação, mostrei as responsabilidades... Eles conhecem muito bem os direitos deles, os deveres não (Diretora da escola F).

Cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 determina que o direito à educação é um direito público subjetivo, ou seja, o ensino é obrigatório e gratuito. Caso não seja oferecido ou seja ofertado de forma irregular, a responsabilidade é da instituição escolar. A legislação também garante que a frequência escolar não compete apenas aos responsáveis. A responsabilidade é do poder público que, junto dos pais ou responsáveis, deve zelar pela permanência das crianças e adolescentes nas escolas.

A gestora da escola H colocou, ainda, que é obrigação do responsável ir à escola periodicamente para conversar com o professor, procurar saber como está o desempenho do aluno, como está a frequência. “E as pessoas não querem mais fazer isso, elas querem se eximir dessas responsabilidades e jogar na nossa conta. Eu não assumo, não mesmo, e nisso eu sou muito honesta com a minha comunidade, eu falo isso pra eles com todas as letras”. No entanto, ela explica que há exceções: casos de responsáveis que comparecem à escola para “vigiar” o filho e conversar sobre o desempenho com o professor.

Ao ser questionada sobre qual seria o papel que cabe fundamentalmente à escola, a diretora da escola H respondeu que era formar o aluno e oferecer oportunidades de melhorar de vida, usando o exemplo da própria trajetória.

Eu sou uma moça negra, nascida e criada na favela porque eu nasci e me criei no Morro X³¹. Eu estudei aqui e quando eu tive a oportunidade de estudar, que os meus pais me deram condição mínima

³¹ O nome do Morro citado é fictício.

para que eu estudasse, eu aproveitei essa oportunidade. Eu não arrumei filho com 13, com 14, com 15 nem com 20 anos. Eu aproveitei as oportunidades que, mesmo meus pais sendo pobres, me deram. Eu nunca ganhei uniforme, kits, nada disso. Hoje em dia esses alunos recebem para estudar, inclusive bonificações do governo federal, Bolsa-Família, bonificação do município, que é o Cartão Carioca, que estão atrelados à frequência do aluno, o que eu acho muito injusto. Eu acho que todas essas bonificações deveriam estar atreladas ao desempenho do aluno, ao interesse. O cara não tem que receber Bolsa-Família, Bolsa-Isso, Bolsa-Aquilo simplesmente porque vem pra escola fazer figuração. Ele vem pra escola para ficar andando pela escola. Ele entra um tempo, mata dois, entra um e mata dois. (...) Então eu acho que esse é o papel da escola. É o papel de oportunizar. Se eu recebo o (projeto) Jovem Aprendiz, eu chamo o responsável e pergunto quem quer a oportunidade. Se a gente tem um curso de alguma coisa, a gente chama o responsável e pergunta quem quer. Você tira, faz o aluno extrapolar os muros da escola, fazendo visitação, coisas que muitas vezes eles não fazem. Eles não vão ao cinema, não vão ao teatro. Qual é o passeio deles? Eles vão para o shopping e vão pro baile funk, mais nada. Que tipo de música eles ouvem? Eles ouvem funk, aquele funk pesadão que faz apologia ao crime e à sexualidade exacerbada que acaba refletindo numa vida, na vida deles. Essas meninas arrumando filho com 12, com 13, essa banalização do sexo. Gente, isso é muito reflexo do que se vê hoje em dia, do que se está por aí (Diretora da escola H).

A origem social da gestora parece contribuir para uma postura mais rígida e exigente em relação aos alunos e não necessariamente mais compreensiva. Por outro lado, pode-se interpretar sua fala como um desabafo, pois é preciso lembrar que a entrevista foi realizada em período emocionalmente delicado para ela, como já foi citado anteriormente. Acredita-se que, sem dúvida, o episódio do assalto à escola pode ter reforçado o distanciamento com os alunos e seus familiares.

No que tange aos programas de transferência de renda, já é sabido que estes contribuíram diretamente para a diminuição do índice de pobreza do país e, segundo Amaral e Monteiro (2013), apresentaram um impacto positivo na educação. Os autores assinalaram que a condicionalidade da frequência escolar no Bolsa Família resultou na diminuição dos índices de evasão escolar, como também aumentaram os níveis de escolaridade das crianças e adolescentes atendidos.

A literatura aponta que a relação entre a instituição e escolar e as famílias é frequentemente vista pelas escolas como um déficit de ação dos pais. Daniel Thin (2006) é um dos autores que se debruçaram sobre essa questão.

As relações entre gestores e familiares podem ser vistas como relações entre indivíduos que ocupam posições diferentes no espaço social: de um lado, os profissionais da escola, membros das classes assalariadas; de outro, as famílias

populares, caracterizadas por seu pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. O sentido das relações está, portanto, todo contido nas diferenças entre as posições objetivas e relativas dos indivíduos e dos grupos no espaço social (THIN, 2006).

Não só a entrevista com esta gestora, mas muitas das falas das diretoras reforçaram o que a literatura no âmbito da sociologia da educação tem apontado: a dificuldade da escola lidar com os alunos das classes populares. Os profissionais das escolas permanecem idealizando um perfil de aluno que não é real.

Thin (2006) argumentou que não se pode atribuir as dificuldades da escolarização de alunos de origem popular à possível “carência” educativa e à “negligência” das famílias. Segundo o autor, as pesquisas do campo da sociologia da educação mostraram que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares.

Por não saber lidar e não aceitar esse público, distante de suas expectativas, o “encaminhamento” acaba sendo a estratégia predominante das diretoras de escolas. Este estudo vai ao encontro dos argumentos de Aquino (1998), uma vez que o autor observou que o “encaminhamento” é a palavra de ordem das escolas. Quando não se sabe lidar com o obstáculo, encaminha-se. Encaminha-se para o diretor, para os responsáveis, para o psicólogo, para o policial, para outra escola. Segundo o autor quando há a impossibilidade de encaminhamentos, a escola opta pela exclusão (AQUINO, 1998).

4.3.

A matrícula e o processo de alocação nas turmas

Este item pretendeu analisar o processo de matrícula e alocação dos adolescentes que estavam cumprindo uma medida de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade nas turmas nos oito estabelecimentos estudados, além da percepção das gestoras sobre esses jovens.

As entrevistas sugeriram que o processo de cumprimento das medidas socioeducativas não está claro para as gestoras e que a escola não dialoga, ou o faz de forma insuficiente, com os demais órgãos do sistema socioeducativo. A diretora da escola H, por exemplo, nunca ouviu falar nos CREAS. A gestora da

escola G disse que pensava que todos os adolescentes autores de atos infracionais passavam pelas instituições de internação. Além disso, o termo predominante entre as gestoras para se referir a esses jovens é “meninos com passagem”, ou seja, que tinham passado pela Justiça. Os depoimentos indicaram que, muitas vezes, não se fazia distinção entre aqueles que já tinham cumprido medidas socioeducativas e os que estavam cumprindo, possivelmente reforçando a perspectiva do estigma discutida por Goffmann (1963). Ou seja, ao jovem que passou pelo DEGASE e pela Vara de Infância e Juventude lhe é atribuída uma marca de cunho negativo, que se perpetua também em sua trajetória escolar. Por outro lado, não se pode descartar a questão do próprio desconhecimento das escolas e seus gestores sobre o tema, apontando para a baixa integração entre os diferentes órgãos setoriais responsáveis.

Todas as gestoras entrevistadas afirmaram que a matrícula dos adolescentes em cumprimento de medidas era parte de sua rotina. Segundo elas, não há um procedimento padrão para a matrícula desses adolescentes. De maneira geral, as mães fazem a matrícula sem a interferência do CREAS ou sem a apresentação de um documento judicial. Por isso, é comum as diretoras não terem conhecimento de que se trata de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Há casos no qual o próprio adolescente ou seu responsável relatam o fato na matrícula, principalmente quando se trata de um ex-aluno da escola. Assim, é possível que o número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados em escolas seja maior que o total registrado no CREAS.

A diretora da escola A garantiu que a unidade possui mais de cinco meninos em cumprimento de medidas socioeducativas, embora estas informações não fossem registradas de forma específica. Ela afirmou que grande parte dos meninos é encaminhada diretamente pela Justiça, sem passar pela Assistência Social, ou as mães fazem a matrícula normalmente. Segundo a gestora, o caso mais recente fora de um adolescente envolvido em um “arrastão”, que já era aluno da escola: a mãe veio fazer a matrícula sem nenhum encaminhamento específico e informou a diretora sobre o caso.

Também houve casos em que a Justiça ou o CREAS encaminharam o adolescente para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) mais próxima da residência do adolescente e este órgão faz o encaminhamento para a escola. A

gestora da escola A criticou a forma como os jovens autores de atos infracionais são matriculados nas instituições de ensino. Segundo ela, a ação acontece de forma impositiva. “Todo mundo critica a escola e quer dizer como a escola deve agir. A gente não tem apoio nenhum”.

A diretora-adjunta da escola A, que também participou da entrevista, acrescentou que eles não são encaminhados, em geral, para as unidades mais bem conceituadas na rede municipal de ensino. De acordo com a adjunta, são sempre as mesmas escolas que recebem esses jovens. “Deveria ser feita uma distribuição deles em várias escolas para não virar um caos e não sobrecarregar nenhuma escola”.

Não foi possível reunir informações suficientes para afirmar que há um perfil específico de escola na qual os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são matriculados. Esse ponto também não apareceu nos estudos que compuseram a revisão de literatura. Apesar de que as oito escolas estudadas compartilhavam diversas características e desafios, a região atendida por estas unidades não possui uma vasta oferta de escolas públicas, ou seja, não há um leque muito grande de escolas para a escolha. A gestora da escola F, por exemplo, afirmou que a unidade é a única que oferece turmas de segundo segmento em um raio de dois quilômetros. E ainda são recorrentes os casos de alunos que estudam em escolas de outros bairros por falta de vagas na região.

A gestora da escola D relatou que recebia muitos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas que já foram alunos da escola, embora já tenha havido alguns casos em que um assistente social do CREAS veio solicitar a matrícula. “Algumas mães não querem contar que o adolescente cumpre medida porque tem medo de não conseguir a vaga. Mas depois acabam contando”. Para ela, só existe um critério para a matrícula em sua unidade: a proximidade com o local de residência.

A escola G, cuja única opção para o público jovem é o PEJA, afirma que eles costumam ser encaminhados pela CRE. Um profissional da CRE entra em contato com a escola para comunicar a nova matrícula e avisa que se trata de um jovem em cumprimento de medida socioeducativa.

Segundo a gestora da escola H, o procedimento padrão é a mãe fazer a matrícula, sem encaminhamento de nenhum órgão. “Quando eles chegam, a gente não sabe nada a respeito da vida deles. Eles vêm, fazem a matrícula e, na verdade,

você não sabe nada. Quando eles te dão o primeiro problema, é aí que o responsável deixa escapar”. Como ela apontou, outras escolas também relataram “problemas” com os alunos em cumprimento de medidas socioeducativas no cotidiano escolar.

Uma vez matriculados na escola, os adolescentes pesquisados eram enturmados de acordo com a oferta do estabelecimento. Ou seja, uma vez que a escola B, por exemplo, só oferece turmas de PEJA, só serão matriculados adolescentes nesta modalidade. Nos casos de jovens com faixa etária e defasagem idade/ano correspondente ao PEJA, dificilmente ele não conseguirá vaga nas escolas que só oferecem o segundo segmento regular, segundo as diretoras e os técnicos do CREAS.

A escola G atendia crianças da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, além de jovens e adultos do PEJA. Neste sentido, por conta da idade, invariavelmente os jovens em conflito com a lei eram enturmados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. A escola G foi o único caso em que uma diretora informou que qualquer novo aluno passava por uma avaliação no momento da matrícula.

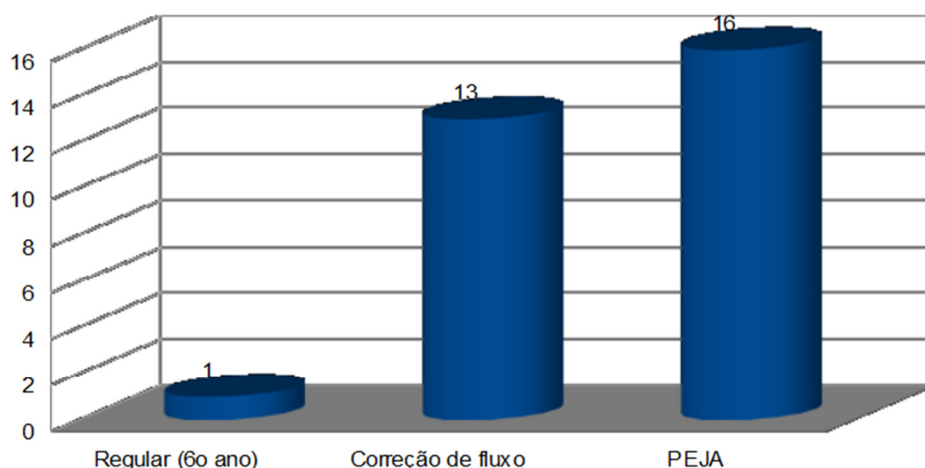
Em geral eles já estão sem estudar há um tempo ou nunca estudaram. A gente faz uma avaliação com ele para ver como ele está para poder inseri-lo em uma turma adequada ao seu nível (...). Os professores aplicam uma prova de leitura e de escrita, fazem a correção, conversam com a professora orientadora e ela vai chegar para o responsável do adolescente e vai falar, “vai ser inserido na turma tal”, vai explicar para o responsável por que que é na turma tal (Diretora da escola G).

No que tange à alocação em turmas, as oito diretoras entrevistadas confirmaram o que predominou na literatura, como apontaram Silva e Salles (2010): os jovens autores de atos infracionais não integram as turmas regulares. Os mais novos estão em turmas de correção de fluxo e os mais velhos em turmas do PEJA. Cabe ressaltar que a idade mínima para entrada no PEJA é de 15 anos, como determina a Resolução 3 de 16 de junho de 2010, do Ministério da Educação (BRASIL, 2010)

Segundo os documentos do CREAS, havia 30 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados nas oito escolas visitadas. Destes apenas um deles cursava uma turma regular: frequentando o 6º ano na escola H. Como mostra o Gráfico 8 a seguir, aqueles que cursavam o PEJA eram a maioria, vindo em seguida os que frequentavam turmas de projetos de correção de

fluxo. Cabe lembrar, que as diretoras afirmaram receber vários adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas além daqueles encaminhados pelos CREAS, mas todas afirmaram que não tinham indícios suficientes para mensurar esse quantitativo.

Gráfico 8: Alocação em Turmas dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos documentos do CREAS pesquisado.

As entrevistas mostraram, porém, que os critérios para alocação desses jovens em turmas não regulares iam além da questão da idade e da defasagem idade/ano. As gestoras das escolas C, D e E esclareceram que a alocação em turmas também levava em conta o possível comportamento “indisciplinado” dos jovens que carregam o estigma do ato infracional.

A gestora da escola D afirmou que em sua unidade os jovens estão “misturados” em projetos de correção de fluxo, como o Aceleração³², em turmas regulares e no PEJA. Apesar disso, dos quatro adolescentes acompanhados pelo CREAS que estavam estudando na escola D durante o período do trabalho de campo da pesquisa, três estavam no PEJA e um em turma de correção de fluxo.

A diretora explica os critérios: “Se o adolescente já era do diurno nosso, ele volta pra mesma turma. A gente tenta colocar no PEJA só os casos dos alunos que

³² Este projeto é dividido em três pela Secretaria Municipal de Educação: há o Acelera 1, 2 e 3. Trata-se de um programa de correção de fluxo realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna no caso da Aceleração 1, e com a Fundação Roberto Marinho no caso do Aceleração 2 e 3. O primeiro nível atende alunos do 1º segmento que não foram alfabetizados no tempo previsto. Já os dois últimos níveis são voltados para alunos oriundos do 6º e 8º ano, respectivamente, que possuem a partir de dois anos de defasagem idade/ano.

trabalham ou não se adaptam ao diurno, dão muito trabalho com indisciplina, aí à noite eles não têm plateia e mudam de postura”. Ela esclarece, ainda, que se for um adolescente de até 17 de anos, ele não é obrigado a aceitar a alocação na turma designada pela escola, mas que, em geral, eles não questionam a enturmação. A partir de 17 anos o PEJA é a única opção oferecida.

Cabe registrar que a partir de outubro de 2012 os alunos já matriculados no Ensino Fundamental regular da rede municipal de ensino e os transferidos de outras redes, com idade igual ou superior a 17 anos, passaram a ser encaminhados, obrigatoriamente, ao PEJA (RIO DE JANEIRO, 2012)³³.

A diretora da escola E relatou um caso de um aluno de 12 anos, em cumprimento de medida socioeducativa, que ela havia alocado em uma turma de correção de fluxo pelo fato de o menino ter sido infrequente no ano anterior e ter faltado à prova de nivelamento. A gestora reavaliou a situação e decidiu colocá-lo no 4º ano.

(...) ele foi infrequente, a família totalmente desestruturada. Eu tive que fazer ata de comparecimento para ele voltar, então é assim... É uma guerra. (...) Aí percebi que ele foi para o Realfa³⁴, por infrequência no ano passado, porque ele já era infrequente no ano passado, e vi que ali ele ia se perder. Por quê? Porque lá ele sabe mais do que os outros e estava aprontando todas. Aí chamei a mãe e falei: “vou tirar ele do Realfa, ele não é analfabeto, ele foi para lá porque a gente não pôde avaliar”. Ele tinha uma idade acima e ele não estava aqui na época da prova, porque é feito uma prova, para que você tenha noção se a criança vai ou não. Ele não estava aqui, então ele foi. Quando chegou esse ano, eu vi que não ia dar certo. Então eu tirei ele do REALFA, botei ele no 4º ano e ele se adaptou perfeitamente (Diretora da escola E).

É preciso frisar que os alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos e dos projetos de correção de fluxo não participam das avaliações externas, como a Prova Brasil. Neste sentido, não se pode descartar a possibilidade de que a alocação nessas turmas não regulares também esteja relacionada às tentativas de elevar os índices de desempenho das escolas no contexto das políticas de bonificação da Secretaria Municipal de Educação (COSTA e KOSLINSKI, 2011).

Ainda que o aprofundamento do estudo sobre as diferentes modalidades de ensino escape ao escopo do presente trabalho, cabe problematizar ao menos a

³³Portaria E/SUBE/CED Nº 10, de 09 de outubro 2012.

³⁴ Trata-se de um dos projetos de correção de fluxo.

questão da Educação de Jovens e Adultos, modalidade que parece receber a maioria dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, pelo menos nas oito escolas estudadas.

Desde a década de 1990, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem passando por constantes transformações, uma das quais diz respeito ao perfil do público atendido. Brunel (2004) e Rodrigues (2010) chamaram esse processo de “juvenilização” da EJA. As entrevistas com as oito gestoras pesquisadas reforçaram esse fato. A diretora da escola E afirmou que metade de seus alunos do PEJA estava na faixa etária dos 16 anos. A gestora da escola G acrescentou que o público do PEJA sempre foi o adulto, mas com a diminuição³⁵ da faixa-etária mínima para 15 anos, a escola passou a receber um grande contingente de adolescentes.

Para a gestora da escola G, o processo de “juvenilização” da EJA tem sido um problema. Ela observou que a matrícula no PEJA, muitas vezes, também é uma solicitação dos responsáveis frente à preocupação de garantir a escolarização em condições que favoreçam uma socialização com menos conflitos na escola, particularmente no caso de adolescentes com grande defasagem idade/ano, ou ainda, buscando melhorar o comportamento do adolescente.

Quando o adolescente vem, pelo menos na nossa escola, para o Programa de Jovens e Adultos, ele não vem só por essa questão de que estava com problema na justiça e o juiz pediu a vaga (...). Ele vem muito também com o pai, com o discurso de que não aguentava mais, que de manhã dava problema ou à tarde dava problema. E que precisa garantir a escolarização dele e que ele tem que ficar à noite porque não consegue mais conviver com as crianças menores pela manhã. Existe muito isso. E aí a gente já sabe que vai ter um problema a mais e realmente tem. Porque, no caso das meninas, na realidade da nossa escola você tem que ficar de olho porque ela fica com os hormônios aflorados e vem para tudo menos para a sala de aula (...). E no caso dos meninos, por uma questão de se misturar com más companhias e estar fazendo coisas erradas, e os pais acham que tirar daquele fluxo dos adolescentes, do pessoal da mesma faixa-etária, e botar à noite, vai melhorar. E não é bem assim que acontece (Diretora da escola G).

Segundo esta diretora, os adolescentes não “se encontram” nessa modalidade, eles não participam das aulas, faltam muito, não se sentem à vontade na presença de adultos e idosos e acabam, frequentemente, evadindo. Contudo, em

³⁵ O artigo 3 da resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 do Conselho Nacional de Educação determinou a idade de 15 anos completos para a inserção na modalidade de Educação de Jovens e Adultos desde que seu responsável autorize.

relação ao comportamento, a gestora percebe que o encontro dos adolescentes com os adultos intimida e faz com que, em alguns casos, eles “fiquem contidos”.

Na escola C, segundo a diretora, o número de adolescentes já superou o de adultos nas turmas de PEJA e as escolas são os principais responsáveis por esse processo. Segundo a gestora, o principal fator que tem levado tantos jovens a serem matriculados na modalidade está relacionado à indisciplina.

O aluno é bagunceiro, o aluno não está de acordo, não está cumprindo os combinados, então nós vamos botar ele para a noite, já tem mais de 15 anos... Aliás, nós até fizemos isso com um aqui do Acelera. Quinze anos, batendo em todo mundo, criando caso, chamei o pai perguntei e aí o responsável falou assim: “muito bom que eu vou colocar ele para trabalhar de dia.” E aí veio para a noite (Diretora da escola C).

Contudo, ela informou que este aluno ainda não compareceu às aulas do PEJA. Esse pode ser mais um indício de que a dificuldade de adaptação percebida pela gestora da escola G seja comum.

Já a gestora da escola E argumentou que os adolescentes costumam adaptar-se bem desde que o grupo de professores do PEJA seja engajado e trabalhe de forma integrada. Segundo a gestora, há 27 alunos de 15 anos nas turmas de PEJA, e todos os conflitos gerados entre os adolescentes e os adultos foram contornados pelos docentes.

As entrevistas indicaram o que Rodrigues (2010) também sinalizou: a crescente presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos pode dever-se ao insucesso no ensino regular. A autora assinalou que os jovens costumam chegar a esta modalidade de ensino desmotivados, frustrados com o ensino regular e com um alarmante histórico de repetência. Trata-se de uma população fruto de vários processos de exclusão escolar: repetição, evasão e ingresso precoce no mundo do trabalho. Ao contrário dos adultos, que possuem uma visão positiva da escola, o adolescente apresenta uma percepção negativa. E muitos casos, eles contestam a autoridade do professor, não atribuem um valor intrínseco ao conhecimento escolar e estão lá por conta da obrigatoriedade escolar. Finalmente, é comum sentirem-se perdidos em relação à profissionalização e à importância do estudo para sua inserção no mercado de trabalho (RODRIGUES, 2010).

Andrade (2004) observou que após incontáveis saídas e retornos de diversas unidades escolares, ao retomar os estudos na EJA os jovens podem encontrar a mesma escola que o excluiu tantas vezes e que dificilmente vai criar condições para sua adequação.

4.4. Percepções das diretoras

As percepções das diretoras acerca dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa não compõem um consenso. Os depoimentos mostraram uma série de contradições: ao mesmo tempo em que houve falas que se referiram a esses jovens como “problemas”, as gestoras apontaram, também, uma aparente preocupação em acolhê-los, embora muitas dessem a evasão como iminente.

O caso que mais chamou atenção está relacionado à escola F, cuja diretora indicou um menino, de 14 anos, que cumpria medida socioeducativa, como um dos grandes desafios de sua gestão. De acordo com a gestora, o adolescente pertencia a uma turma de correção de fluxo, era um dos mais frequentes da escola, mas seu comportamento exigia atenção e cuidado constantes. A diretora afirmou que o menino estava acostumado ao mundo “do apanhar, da polícia, do confronto, da marca no corpo” e expressava isso na relação com todos da escola. O adolescente não permitia que ninguém da gestão tocasse nele e, quando era reprimido por alguma ação considerada inadequada pela escola, mostrava as marcas dos espancamentos policiais no corpo e afirmava: “vai chamar a polícia pra mim? Pode chamar. Não tenho medo não”.

A gestora relatou que o adolescente tentava ir de encontro a todas as regras da escola. Chegava de chinelo e de bermuda colorida para as aulas, fumava nos corredores e, quando achava que a aula estava monótona, saía chutando as portas. Um dia ele xingava os profissionais da escola, fazia ameaças, no outro beijava e dizia que todas as mulheres eram lindas. A diretora ria ao relatar as atitudes do menino e dizia que, apesar de tudo, os profissionais da escola não resistiam ao sorriso dele.

Ele tem que fazer cena. Ele tem que mostrar que ele não tem medo. Tem que ser imbatível, entendeu? Aí, daqui a pouquinho ele dá um sorriso, é um sorriso que muda até a expressão, mas é um aluno que tem isso. Então, ele dá o sorriso do menino, porque tem um menino ali, entendeu? Aí, dá aquele sorrisinho do garoto que é capaz de estudar, de ser como os outros, de entender o que eu estou falando (Diretora da escola F).

A gestora relatou que a relação com o jovem era um desafio para toda a equipe escolar. Tratava-se de um desafio diário em que todos precisavam participar, principalmente em relação ao uniforme. Era comum o aluno aparecer

sem camisa ou com a roupa rasgada e, segundo a gestora, isso nunca era um empecilho para que ele não assistisse às aulas. Ele recebia um novo uniforme quase diariamente. Por sua vez, o maior desafio era a relação dele com a professora do projeto de correção de fluxo, que oscilava muito. Apesar de constantemente apresentar um comportamento considerado inadequado pela escola, esse aluno tinha as melhores notas da turma, era sempre o primeiro a terminar os exercícios, o que estimulava a docente e a gestão a não desistir dele. Segundo a diretora, a professora pedia ajuda constantemente, pois tinha receio de que ele, em algum momento, desistisse dos estudos por conta do trabalho no varejo de drogas local.

A própria gestora ressaltou, entretanto, que o bom desempenho desse aluno era uma exceção. Em geral, os alunos em cumprimento de medidas socioeducativas só se interessam pelo futebol e pelas atividades esportivas como um todo e são infrequentes. Para ela, a maioria não conclui a escolarização. A gestora da escola B também destacou a questão da infrequência como a característica comum que esses jovens apresentam na escola. “No geral, eles não são assíduos, eles acabam sendo, às vezes, eliminados por abandono”. Segundo as gestoras, a escola considera que o aluno abandonou ou evadiu depois de faltar 30 vezes consecutivas às aulas.

A gestora da escola A relatou que não enfrenta problemas em relação à indisciplina com os adolescentes em cumprimento de medida. “Eles não incomodam, o que incomoda é que eles não estudam, só estão ali para cumprir uma obrigação do juiz. Ficam olhando pros lados, pra janela, não trazem material pras aulas, vêm de chinelo”.

Para a gestora da escola G, os adolescentes em cumprimento de medidas são mais calados e a escola não os trata de forma diferente dos outros alunos.

(...) É um adolescente como outro qualquer que está entrando na escola. (...). O que a gente faz com eles é o que faz com qualquer adolescente que chega, qualquer aluno que chega, é falar sobre as normas da escola, é o que é possível e o que não é possível, que a gente vai ter que conversar, falar dos deveres e dos direitos (Diretora da escola G).

A gestora da escola C pareceu concordar e enfatizou que se trata de alunos como todos os outros, por isso, inclusive, a escola não registra nenhuma informação sobre eles.

(...) Aqui eles são tratados como outro aluno. A gente aqui já conhece às vezes... “Ah fulaninho”. Aí fica de olho porque já sabe, porque já conhece. Esse último (...) ele não era mole, e a gente já sabe das histórias (...) A gente nem fala para o professor. A gente matricula, (...) ele vai para a sala, a gente nem anota. Nós não anotamos, não temos esse registro. Então, por exemplo, quando você me perguntou se eles saem, se eles continuam, eu não tenho uma estatística, eu tenho o que eu vejo (...) “Vocês aqui são nossos alunos”, eu falo isso muito. Eu converso muito com eles, porque eu quero que eles se sintam como alunos. “Eu não quero saber o que vocês fazem lá fora. Saiu do portão, não quero saber. Eu espero que vocês não façam nada de errado, mas aqui vocês são nossos alunos, vão ser tratados como alunos da escola”. Falo isso para todos eles, sempre falo isso. Algum problema? É para resolver comigo, não vou chamar UPP, não vou chamar a polícia aqui, porque problema de aluno quem resolve é diretor, é coordenador (Diretora da escola C).

A diretora da escola H relatou a dificuldade da escola oferecer oportunidades a esses jovens.

Ele diz isso para o professor: “Ah, não vai dar em nada! Não vai dar em nada! Eu sou ‘menor’, eu sou de ‘menor’, não vai dar em nada!” Então, o cara é infrator, a mãe vai lá, vê tudo direitinho, vira e mexe vem aqui, pega declaração, a gente declara que ele está estudando, mas não é feito um trabalho efetivo de ressocialização pro cara. É igualzinho a um preso que é maior. O cara está lá na cadeia comendo e bebendo às custas do Estado, muitas vezes está lá traficando, por causa da facilidade que se tem... Então não existe nenhum trabalho efetivo. Por que esse cara que está lá preso não está produzindo para uma grande empresa, ganhando um salário mínimo e se sustentando com o fruto do seu trabalho? O menor que vai lá, que rouba, que trafica, faz a mesma coisa, é a mesma coisa. Ele é jogado aqui dentro da escola e a gente tem que dar conta da frequência e do desempenho dele e não é feito mais nada por esse cara. Ele não é encaminhado para um Jovem Aprendiz, não existe para ele uma facilidade de se fazer um curso técnico, alguma coisa que seja mais atraente naquele momento, que possa realmente facilitar uma mudança de postura do cara (Diretora da escola H).

No que toca às relações dos adolescentes em conflito com a lei com colegas e professores, as diretoras das escolas A, D e F afirmaram que eles gostam de contar que estão cumprindo medidas socioeducativas, crendo que, dessa forma, ganham prestígio dos colegas e intimidam os professores.

Já as gestoras das escolas D e F, afirmaram que sempre comunicam os professores da chegada de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Para a gestora da escola D, os docentes precisam estar preparados, tendo em vista que esses alunos chegam muito “arredios” e “agressivos” e, por isso, precisam de um trabalho específico de conquista. A diretora também contou que é sabido que eles são os mais vulneráveis à evasão e, por isso, merecem mais atenção de toda a equipe escolar.

4.5.

O que pode uma escola?

As respostas e ponderações das gestoras em relação ao que a escola, com o todo o cenário de desafios imposto, pode fazer pelos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas forneceram insumos instigantes para reflexão:

Nesse ponto, não sei muito o que fazer. A perspectiva deles é trabalhar e ganhar dinheiro, não estudar, conseguir dinheiro de qualquer forma. Tinha que ser feito um trabalho de prevenção, de ter pessoas interessadas neles a vida inteira pra que eles não cometam o ato infracional. Mas até os assistentes sociais só assinam papéis, não fazem nada por eles. (...) Nesse ponto da vida deles, a escola não pode fazer mais nada (Diretora da escola A).

Enquanto a escola não passa por essa transformação, cabe a ela resgatar a autoestima dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (...) Também precisa um trabalho integrado com área da saúde, (...) tem muitos casos de alunos dependentes químicos (Diretora da escola B).

(...) primeiro eles tem que gostar de vir para a escola, saber o valor da escola, da escolaridade, do aprendizado. Uma escola que seja também interessante para eles (Diretora da escola C).

Além de voltar pra escola, eles precisam de outras coisas que ocupem o tempo deles. Eles tinham que ter prioridade, por exemplo, no projeto Jovem Aprendiz. A gente não tem o poder de tirar esse menino da rua. A escola só pode ficar com ele quatro horas por dia. Não adianta imaginar 'ah, ele voltou pra escola. Ele tá salvo'. Eles precisam urgentemente de uma renda pra que eles não fiquem tentados a roubar ou voltar pro tráfico. Eles só pensam em conseguir dinheiro. Tinha que ter outra oferta além da escola, uma ocupação, um projeto social unicamente direcionado a esses meninos, abrir os horizontes deles. Eles já são massacrados até por suas famílias, muitos têm relação muito difícil com os padrastos, apanham... A escola joga uma sementinha, mas não tem como dar conta sozinha. A gente trabalha pra transformar vidas, pra transformar a cabeça das pessoas (...), mas se nada for feito eles vão voltar a cometer atos infracionais (Diretora da escola D).

A escola pode fazer muito (...) Eu acho que tem que ter um melhor acompanhamento do CREAS. Porque a escola hoje está sobrecarregada com muitas coisas, né? E aí tem que ter uma equipe. Ou tem dentro da escola uma equipe interdisciplinar de orientação educacional, de psicólogo ou de algum órgão desse, assim, acompanhando, porque são problemas muito complexos. Não é de uma hora para outra que vai... É social, é familiar. Eu acho que é não excluir. Primeiro ponto é não excluir (Diretora da escola E).

(...) é fazer eles acreditarem do novo, sabe? (...) Voltarem para a escola e acreditar nessa continuidade do estudo deles, entendeu? Que a gente possa contribuir de alguma maneira, até quem sabe mudar um pouco essa visão desse mundo aí, né? Que não adianta ir por esse caminho (...). Eles têm que acreditar que essa escola tem um objetivo, valorizar o estudo, valorizar o professor (Diretora da escola F).

Eu tenho que mostrar a ele que aqui é um bom lugar, que ele pode ter uma vida produtiva aqui dentro (...). Eu acho que cabe ao profissional ter essa visão. Mas não é todo profissional que tem, tem profissional que acha que não, que deveria vir só se quisesse vir, que o juiz não deveria obrigar, que o pai não deveria obrigar, mas a gente está aqui para fazer um trabalho (Diretora da escola G).

A escola ela pode abraçar esse aluno, ela pode se despir de todo preconceito que há, porque infelizmente existe um preconceito, “ah, esse menino está cumprindo medida socioeducativa”. De toda a equipe escolar, dos próprios alunos... Normalmente os alunos não têm conhecimento, salvo quando a coisa é muito gritante e eles estão na mesma comunidade, eles sabem (...). Mas eu acho que o professor pode abraçar, pode incentivar. A direção da escola e a equipe técnico-pedagógica podem fazer ações, podem promover ações para que esse menino não se perca. Não apenas na conversa, mas incentivar, procurar ajudar mesmo incentivando a procurar órgãos que possam oferecer cursos, que possam oferecer oportunidade para esses meninos, que, na verdade, é o que eles precisam (Diretora da escola H).

As falas das diretoras apontaram dúvidas sobre a real parcela de responsabilidade que a escola tem na escolarização dos jovens que cumprem medidas socioeducativas. O depoimento da diretora da escola A, corroborada por sua adjunta, sem dúvida, foi o mais inquietante, uma vez que elas excluíram da escola a responsabilidade pela formação desses jovens.

Como Siqueira (2013) também observou, alguns depoimentos pareceram expressar que a escola se coloca no lugar de “não saber”. Embora reconheça que a matrícula não pode ser negada, há uma sensação de insegurança e desconhecimento em relação a esse adolescente e de como lidar com ele no cotidiano.

Por mais que as gestoras tenham usado a expressão “não excluir” e não mostraram resistência em relação à matrícula do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, cabe enfatizar que nenhuma delas citou a questão da educação enquanto um direito constitucional.

A legislação que defende o direito à educação também assegura a importância de sua garantia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apresenta a educação como condição para a qualidade de vida e cidadania. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente aponta a escolarização como um dos pilares que dariam sustentação ao processo socioeducativo.

Apesar de a frequência escolar constituir-se em um fator de proteção ao adolescente, não basta estar presente na sala de aula. Neste sentido, nota-se a importância da ampliação do debate sobre que escola está sendo oferecida aos

jovens que cumprem medidas socioeducativas. As instituições dispõem de docentes com condições e disposição para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem? Essas escolas apresentam condições para que estes alunos aprendam, se sintam acolhidos e concluam os estudos? Que estratégias a escola pode desenvolver para evitar a evasão? Embora esta pesquisa tenha apontado alguns índices que podem contribuir para essas respostas, fica a provocação para que novos estudos se debrucem sobre a problemática.

5

Considerações finais

Esta pesquisa surgiu de questionamentos e incômodos que ainda não cessaram. Embora não seja possível oferecer respostas, buscou-se compreender melhor os agentes e as relações entre eles no processo de atendimento do direito à educação dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

O objetivo do estudo foi compreender como e em que medida os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade no município do Rio de Janeiro exercem seu direito constitucional à educação.

A hipótese de que grande parte desses jovens está distante dos bancos escolares, como já havia sido apontado pela literatura, pôde ser confirmada em parte, uma vez que este estudo compreendeu apenas os jovens que cumpriam medidas socioeducativas em um dos 14 CREAS do município do Rio de Janeiro.

Com base na análise dos documentos dos 109 adolescentes que eram acompanhados pelo referido órgão durante o período do trabalho de campo, constatou-se que apenas 48 frequentavam a escola. Na medida em que poucos destes apresentaram o comprovante de frequência escolar, pode-se supor que esse número seja ainda menor.

As entrevistas com os profissionais da Vara da Infância e Juventude, DEGASE, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, dos técnicos e da coordenadora do CREAS, além das diretoras de escola, também forneceram fortes indícios de que a maioria dos jovens em conflito com a lei, de fato, não estuda.

Os depoimentos desses profissionais apontaram que a inserção escolar tem sido o grande nó no cumprimento das medidas socioeducativas. O fato de grande parte desses jovens apresentar baixa escolaridade e estar fora da escola, como foi apontado pela pesquisa, tem impossibilitado seu encaminhamento a possibilidades de estágios, cursos e outras atividades, pois vários deles exigem o Ensino Fundamental completo e a frequência escolar.

Além disso, cabe lembrar que a frequência escolar é uma das determinações estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que os adolescentes que receberam uma medida socioeducativa precisam cumprir, com a exceção dos casos daqueles que completaram o Ensino Médio. Como indicaram os depoimentos dos entrevistados, os jovens que estão fora da escola acabam não recebendo a extinção da medida.

Os resultados da pesquisa também permitiram constatar a sobrecarga de trabalho dos profissionais do CREAS, que faz com que o cumprimento das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade limitem-se, muitas vezes, a encaminhamentos burocráticos e à assinatura do comparecimento ao CREAS. Dessa forma, alguns dos próprios entrevistados referiram-se às medidas socioeducativas como um processo onde o jovem precisa apenas assinar um papel mensalmente.

Para Volpi (2013), a medida socioeducativa deve ser uma ação cujo maior objetivo é interromper a trajetória infracional. O autor ponderou que é preciso deixar claro que se está propondo uma reorganização na vida do jovem a partir de novas formas de intervenção social.

Os dados analisados indicaram, ainda, que os órgãos de Justiça, Assistência Social e Educação, que deveriam garantir os direitos dos jovens e lhes proporcionar a pretendida reorganização em suas vidas pareceram se eximir dessa responsabilidade ao direcionarem ao adolescente e a sua família a culpa pelo descumprimento da obrigatoriedade escolar.

Muitos desses profissionais também se consideraram impotentes em relação ao direito constitucional à educação dos adolescentes em conflito com a lei. Verificou-se que o fato de eles estarem estudando apenas por conta da obrigatoriedade do juiz ou de estarem fora da escola tende a ser aceito como algo “naturalizado”, “comum”, e sobre isso pouco poderia ser feito.

Em relação às razões que levam tantos jovens a estarem fora da escola, os relatos daqueles que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS indicaram que para eles falta sentido no que a escola propõe, além desta, muitas vezes, ser um espaço em muitos se envolvem em conflitos com educadores e colegas, e outros se sentem discriminados. A questão do “desinteresse” pela escola foi citada pela maioria dos adultos entrevistados como motivo para explicar a predominância da evasão escolar.

Por outro lado, as entrevistas e as observações do trabalho dos profissionais dos CREAS também permitem afirmar que a escola tampouco foi chamada pelos órgãos do sistema socioeducativo para discutir a questão da escolarização dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao analisar como se dá o processo de inserção escolar desses jovens e a interação entre os órgãos do sistema socioeducativo nesse processo, foi possível compreender que o processo de municipalização, que implica a necessidade do desenvolvimento de ações articuladas entre vários órgãos, parece ter gerado um descompromisso dos órgãos de Justiça, Assistência Social e Educação em relação às suas atribuições. Pode-se então dizer que a ação intersetorial articulada é um dos grandes desafios para a qualidade do atendimento e garantia dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei.

Em relação aos jovens que cumpriam medidas socioeducativas no CREAS Simone de Beauvoir e estavam estudando, a maior parte deles não estava inserida em turmas regulares, mas em turmas de correção de fluxo ou do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Todas as oito escolas pesquisadas ofereciam turmas de correção de fluxo e/ou de PEJA.

Este estudo não reuniu informações suficientes para afirmar que há um perfil específico de escola na qual os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são matriculados. As oito escolas estudadas compartilhavam diversas características e desafios. Todavia, como a região atendida por estas unidades não possui uma grande oferta de escolas públicas, tampouco há um leque grande de escolas para a escolha. A gestora da escola G, por exemplo, afirmou que a escola dela é a única que oferece turmas de segundo segmento em um raio de dois quilômetros e havia casos de alunos que precisam estudar em escolas de outros bairros por falta de vagas na região.

As percepções das diretoras acerca dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa não compõem um consenso. Ao mesmo tempo em que houve vários depoimentos que se referiram a esses jovens como “problemas”, as gestoras apontaram uma aparente preocupação em acolhê-los, mesmo considerando sua evasão como algo iminente. Boa parte dos depoimentos das diretoras assinalou que eles estão na escola apenas para cumprir a determinação do juiz e são poucos os que permanecem nas aulas durante todo o ano letivo.

Constatou-se que a maioria das escolas está sufocada em problemas estruturais, como a sobrecarga de trabalho dos gestores, grandes índices de evasão, a preocupação com o aumento do IDEB e relações por vezes conflituosas com as famílias de seus alunos. Esses fatores tendem a dificultar que elas atuem como um elemento de integração ou de articulação junto aos demais órgãos do sistema socioeducativo, pela proximidade com o adolescente, e fazem com que ela reproduza o mecanismo de todo o sistema: responsabilizar suas famílias e o próprio adolescente por cada percalço.

Os resultados da pesquisa também permitem constatar que o Sistema de Garantia de Direitos, criado em 2006 pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), não tem funcionado, principalmente no que se refere ao direito à educação dos adolescentes em conflito com a lei.

Por mais que o cenário pareça pessimista, acredita-se que com o apoio técnico do CREAS e de outras instituições de saúde, cultura e esporte, a escola possa traçar um plano estratégico para evitar a evasão desses jovens e incentivá-los a elaborar um projeto de vida, a pensar em uma profissão, repensar a sua trajetória e a evitar a reincidência na conduta infracional.

Mesmo sendo nítido que há um longo caminho a percorrer, faz-se necessário lembrar que esses jovens não possuíam quaisquer direitos há poucas décadas e hoje há uma legislação que os protege, além de milhares de pessoas, entidades, organizações, movimentos e pesquisas que discutem e fortalecem a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Este estudo espera ter contribuído para reforçar a importância da pesquisa na área da educação no sentido de fornecer indícios para ampliar e qualificar esse debate.

Espera-se que, num futuro próximo, não haja mais casos como o do menino Rodrigo, de 14 anos. No CREAS, perguntei o que pretende fazer no futuro, com que pretendia trabalhar. Ele ficou alguns minutos em silêncio e, com a cabeça baixa, respondeu: “Nada. Não adianta querer alguma coisa porque eu não vou conseguir”.

ADORNO, S. **A experiência precoce da punição**. In: MARTINS, J. S. (org.). O massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1993, p. 181-208.

AMARAL, E. F. L.; MONTEIRO, V. P. **Avaliação de Impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família** (2005 e 2009). *Dados* [online]. 2013, vol.56, n.3, pp. 531-570.

AMORIM, M. I. **A experiência de adolescentes autores de ato infracional em relação à escola**. Dissertação de Mestrado. Tubarão: Faculdade de Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina/Unisul, 2011.

ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio 112 PROEJA refletindo o cotidiano de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54. BRASIL.

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ. Vol.24 n.2 São Paulo July/Dec.1998.

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

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSIS, S. G.; COSNTANTINO, P. **Filhas do Mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. **Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei**. Educação em Revista. Belo Horizonte, 29 n. 02, p. 175-199, 2013.

BECKER, H. S. 2008 [1963]. **Outsiders. Estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar. 232pp.

BOMBARBA, F. **Liberdade assistida: pressupostos da legislação brasileira e a prática dos orientadores de medida socioeducativa**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista/Unesp, 2011.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. nº 119, 2012. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 12.594**, 18 de janeiro de 2012.

_____, **Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios**, 2011.

_____, **Levantamento Anual de Atendimento aos Adolescentes em Cumprindo de Medida Socioeducativa**. Brasil. 2014.

BRASÍLIA. **Resolução nº3, de 15 de junho de 2010**. Conselho Nacional de Educação.

_____. **A palavra da FUNABEM**. Psicol. cienc. prof. [online]. 1988, vol.8, n.1 [citado 2015-03-16], pp. 6-7.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre. Mediação, 2004.

CALADO, V. A. **Escolarização, gênero e conflito com a lei: um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa**. 2010. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.11-50.

CANDAU, V. M. **A didática hoje: uma agenda de trabalho**. In: CANDAU, V. M. (org.) Didática, currículo e saberes docentes. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.149- 160. Alegre: Mediação, 2004.

CARSOSO, D. **Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação?** Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. Universidade de São Paulo. Ano 3 - Edição 1 – Setembro- Novembro de 2009.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. C. **Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 281-299, jan./abr. 2009.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. **Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 246-266, 2011.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. **Medidas socioeducativas: da repressão à educação – a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, 2011.

_____; ONOFRE, E. **A relação do jovem em conflito com a lei e a escola.** Impulso, Piracicaba; 31-42, jan.-jun. 2010.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARAH, M. F. S. **Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo.** RAP- Revista de Administração Publica, v.35, n.1, p.119-144, jan./fev. 2001.

FERREIRA, R. M. A. **Inclusão escolar de adolescentes em situação de liberdade assistida.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade Católica de Brasília/UCB, 2011.

GOFFMAN E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC; 1988.

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

GOULART, L. T. et al. **O desafio de universalização do ensino médio.** INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2006.

HERNANDEZ, L. H. A. **O adolescente em liberdade assistida e seu direito à educação: em evidência uma escola da rede pública estadual de ensino fundamental e médio da cidade de Ribeirão Preto.** Ribeirão Preto, SP: CUMIL, 2007. 59 f. Monografia Jurídica (Graduação) – Curso de Direito, Centro Universitário Moura Lacerda.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

ISP, DIRK, R., MORAES, O. C. (Org). **Dossiê Criança & adolescente: Instituto de Segurança Pública.** Rio de Janeiro: Editora Rio Segurança, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERATI, W. D.; CYRINO, P. C. B. **Conselhos e Fundos no Estatuto da Criança e do Adolescente.** 2ª ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2003.

LIMA, A. S. **Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo Comentado.** Brasília: 2014.

MALVASI P. **Suspeito empreendedor de si: trajeto e sofrimento de uma adolescente durante intervenção socioeducativa.** Etnográfica. Lisboa, v.15 n3, p.501-521, Out/Nov 2011.

MIYAMOTO, Y., KROHLING, A. **Sistema prisional brasileiro sob a perspectiva de gênero: invisibilidade e desigualdade social da mulher encarcerada.** Direito, Estado e Sociedade, 40, 223-241, 2012.

NJAINE, K; MINAYO, M. C. S. **Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade.** Ciência & Saúde Coletiva 7: 285-297, 2002.

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

OLIVEIRA, M. B.; ASSIS, S. G. **Os Adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: a perpetuação do descaso.** Cadernos de Saúde Pública, v.15, n.4, p.831-844, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, R. P. & ARAUJO, G. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, nº 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, D.; TREMURA, F.; ARAÚJO, M.; SILVA, S.; DURÃO, V.; BEZERRA, P. **O processo de municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2012 (mimeo).

ONOFRE, E. M. C. **Escola da prisão, espaço de construção da identidade do homem aprisionado**: In: *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EduFScar, 2007.

PFEIL, F. M. C. **Ouvindo vozes e produzindo rupturas: notas sobre psicologia, justiça e infração juvenil**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, 2013.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RIO DE JANEIRO, **Deliberação N.º 879/11 AS/CMDCA**. Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO, **Portaria E/SUBE/CED nº10**, 09 de outubro de 2012.

RODRIGUES, D. J. F. **A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA**: In: PROEJA: Refletindo o conteúdo, vol. 1, PP 99-114, 2012.

ROQUETE, L. C. **O direito à educação no contexto de medida socioeducativa de internação**. Trabalho apresentado na Anpae, GT Comunicação. Bahia, Salvador: Dezembro/2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, **DELIBERAÇÃO N.º 879. 22 de julho. 2011**. Estabelece o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Meio Aberto. Rio de Janeiro, p. 81.

SPOSATI, A. **Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes**. In: _____. *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília: MDS/Unesco, 2009. p. 13-56

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação vol.11, n.32, p. 211-225, 2006.

SCHEINVAR, E. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

SILVA, E. R.; GUERESI, S. 2003. **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil**. Brasília, Instituto de Pesquisa Aplicada e Econômica, IPEA/Ministério da Justiça, 105 p.

SILVA, I. R. O.; SALLES, L. M. F. **Adolescente em liberdade assistida e a escola.** *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2011, vol.28, n.3, pp. 353-362.

SIQUEIRA, L. **O que pode uma escola? Traços, riscos, sonhos: Apostas de um sempre novo começo.** Trabalho apresentado na 36ª Reunião da Anped, GT Movimentos Sociais e Educação. Goiás, Goiânia: Setembro/2013.

SOUZA, R.; LIRA, V. B. **Caminhos da Municipalização das Medidas Socioeducativas em Meio aberto: liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade.** 1ª. ed. Brasília e Rio de Janeiro: IBAM/SEDH, 2008. v. 1. 96p.

VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente.** São Paulo: LTr, 1999.

VILHENA, J., ZAMORA, M. H. & ROSA, C. (2011) **Da lei dos homens à lei da selva. Sobre adolescentes em conflito com a lei.** Revista Trivium. Pp. 27-40.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Adolescente e Ato Infracional.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Juventude: Direitos Humanos, Segurança Pública e Sistema Socioeducativo.** In JULIÃO, E. F. e VERGILIO, S. S. (Orgs.). Juventudes, Políticas Públicas e Medidas socioeducativas. DEGASE, 2013. p. 37 a 48.

WACQUANT, L. **A segurança criminal como espetáculo para ocultar a insegurança social** (Entrevista). Rio de Janeiro, 2005.

_____. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ZAINE, I.; REIS, M. J. D.; PADOVANI, R. C. **Comportamentos de bullying e conflito com a lei.** *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2010, vol.27, n.3, pp. 375-382.

ZAMORA, M. H. (2008). **Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em psicologia.** *Polêmica*, 7-20.

ZANELLA, M. N. **Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível?** *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 2010 (3): 4-22.

6.1.

Sites visitados

www.censo2010.ibge.gov.br [acessado em 09 de março de 2015]

www.ibge.gov.br [acessado em 09 de março de 2015]

www.inep.gov.br [acessado em 15 de março de 2015]

www.portal.inep.gov.br [acessado em 15 de janeiro de 2015]

www.qedu.org.br [acessado em 12 de fevereiro de 2015]

www.rioeduca.net [acessado em 01 de agosto de 2014]

www.scielo.com [acessado em 12 de fevereiro de 2015]

www.bancodeteses.capes.gov.br [acessado em 13 de outubro de 2014]

7

Anexos

Anexo 1: Roteiro de entrevistas para os profissionais do sistema socioeducativo

1. Há quanto tempo ocupa o cargo atual?
2. Qual o seu papel dentro do sistema socioeducativo?
3. Você participou da elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Meio Aberto?
4. Conhece o documento?
5. Qual o caminho percorrido pelo adolescente que comete um ato infracional até a matrícula em uma escola pública?
6. Há uma diretriz, um documento, uma norma que justifique esse caminho?
7. É possível mensurar se os adolescentes que cumprem medidas estão estudando?
8. Quais são as suas percepções sobre o processo de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei?
9. O que pode ser feito para que o adolescente cumpra, de fato, as medidas socioeducativas?

Anexo 2: Questões para as entrevistas com os profissionais do CREAS

1. Há quanto tempo ocupa o cargo atual?
2. Qual o seu papel dentro do sistema socioeducativo?
3. Você participou da elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto?
4. Conhece o documento?
5. Qual o caminho percorrido pelo adolescente que comete um ato infracional até a matrícula em uma escola pública?
6. Como se dá o processo de inserção dos adolescentes na rede municipal de ensino?
7. Há uma diretriz, um documento, uma norma que justifique esse caminho?
8. Quais os limites e possibilidades do seu trabalho dentro desse sistema?
9. Quais são as suas percepções sobre o processo de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei?
10. O que pode ser feito para que o adolescente cumpra, de fato, as medidas socioeducativas?
11. O que pode ser feito para que os jovens tenham sucesso na sua trajetória escolar.

Anexo 3: Questões para as entrevistas com as diretoras das escolas

1. Há quanto tempo ocupa o cargo atual?
2. Como chegou até a direção da escola?
3. Fale um pouco sobre as características gerais da escola: Número de alunos, projetos que atende, quadro de professores...
4. Quais são os desafios enfrentados pela sua escola?
5. A escola já recebe alunos que cometeram atos infracionais? Isso é frequente?
6. Os adolescentes são enturmados como?
7. E se o adolescente não quiser a opção, há outra alternativa?
8. O adolescente foi matriculado nesta escola por qual motivo? Já estudava aqui antes?
9. Como é a relação da escola com o CREAS?
10. Os meninos ficam na escola? Frequentam? São assíduos? Aprendem? O que pode ser feito pra ajudar esse adolescente?
11. O que a escola pode fazer pra nesse sentido?

Anexo 4: informações sobre os jovens que cumpriam medidas socioeducativas

A pesquisa colheu os seguintes dados nos arquivos do CREAS:

1. Nome completo
2. Data de nascimento
3. Data que chegou ao CREAS para o 1º atendimento
4. Bairro de residência
5. Estuda?
6. Caso não, parou em qual ano?
7. Caso sim, em qual ano?
8. Caso sim, em qual escola?
9. Nome do técnico que o atendia
10. Cumpre qual medida socioeducativa
11. Trabalha?
12. Faz cursos?
13. Está cumprindo a medida socioeducativa?