

## A Escolarização de Adolescentes Infratores em Um Contexto de Privação de Liberdade

### The Teenagers Offenders Schooling in a Context of Liberty Deprivation

Eliseu de Oliveira Cunha<sup>a\*</sup>; Maria Virgínia Machado Dazzani<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. BA, Brasil.

\*E-mail: [eliseuocunha@gmail.com](mailto:eliseuocunha@gmail.com)

---

#### Resumo

A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA) preveem o direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional privado de liberdade. Para efetivar tal garantia, as unidades socioeducativas de internação costumam abrigar, em suas respectivas estruturas institucionais, escolas públicas, nas quais os socioeducandos têm acesso à escolarização formal. Não obstante, muitas dúvidas ainda pairam a respeito das condições de implementação dessa política pública em um contexto tão idiossincrático. Nesse sentido, os objetivos que nortearam a realização do presente estudo foram os de elucidar e discutir as especificidades institucionais e operacionais da escolarização de adolescentes autores de ato infracional em um contexto de privação de liberdade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis educadores, que atuavam em uma unidade de internação do sistema socioeducativo baiano. A análise dos dados revelou, dentre outros aspectos, uma intensa rotatividade do corpo discente, decorrente do frequente ingresso e saída de adolescentes ao longo de todo o ano letivo, um clima institucional permanentemente tenso, caracterizado por várias medidas de segurança, que comprometem o relacionamento professor-aluno, e um corpo docente desamparado e resiliente, que atua sob inúmeras condições adversas. A educação escolar, contudo, foi quase unanimemente valorada de forma positiva, sendo concebida como uma condição *sine qua non* para a inclusão e a mobilidade sociais dos internos. Conclui-se assinalando a insuficiência da escolarização no atendimento socioeducativo, bem como a necessidade de políticas públicas que a complementem e a antecedam.

**Palavras-chave:** Adolescentes em Conflito com a Lei. Sistema Socioeducativo. Escolarização. Privação de Liberdade.

#### Abstract

*The Federal Constitution and the Child and Adolescent Statute provide for the right to school education of adolescents offenders deprived of liberty. In order to carry out such guarantee, the socio-educational units of internment usually have public schools in their respective institutional structures, where the inmates have access to formal schooling. Nevertheless, there are still many doubts about the conditions of implementation of this public policy in such an idiosyncratic context. In this sense, the goals that guided the conducting of the present study were to elucidate and discuss the institutional and operational specificities of the adolescents offenders schooling in a context of deprivation of liberty. Semi-structured interviews were carried out with six educators who had been working in an internment unit of the Bahia state socio-educational system. Data analysis revealed, among other aspects, an intense turnover of the students, due to the frequent entrance and exit of adolescents throughout the school year, a permanently tense institutional climate characterized by several security measures that compromise the teacher-student relationship, and a helpless and resilient set of teachers that work under numerous adverse conditions. However, school education was almost unanimously positively valued and was conceived as a condition sine qua non for the social inclusion and mobility of inmates. It is concluded pointing out the schooling insufficiency in the socio-educational care, as well as the need of public policies that complement and precede it.*

**Keywords:** *Adolescents Offenders. Socio-Educational System. Schooling. Liberty Deprivation.*

---

#### 1 Introdução

A escolarização de adolescentes autores de ato infracional privados de liberdade configura um capítulo inusitado do panorama educacional brasileiro. Ao longo da história recente do país, a frequência à escola e a participação em atividades pedagógicas e formativas têm sido reiteradamente prescritas pelas leis que versam sobre a atenção a jovens infratores como ferramentas cruciais para a recondução desses sujeitos aos caminhos da legalidade. Desde os Códigos de Menores (BRASIL, 1927; 1979) até o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a tônica é a mesma: “são obrigatórias a escolarização e a profissionalização” (BRASIL, 1990).

É oportuno assinalar, entretanto, que a obrigatoriedade

escolar é uma prerrogativa que se estende para toda população juvenil, e não apenas para sua franja infratora. A Constituição de 1988, que consagrou a educação como direito universal, a tornou compulsória dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 1988), em concordância com a Convenção sobre os Direitos da Criança, emitida pela Organização das Nações Unidas um ano depois (ONU, 1989), mas refletindo uma tendência internacional que há décadas tomava corpo.

Tratava-se de uma grande onda, que atravessou todo o século XX, em favor da democratização do acesso às escolas públicas, até então restritas às classes privilegiadas, a qual teve na Revolução Industrial uma de suas primeiras molas propulsoras. Uma vez que a demanda por quadros técnicos

providos de habilidades de leitura, de escrita e de efetuação de cálculos para o manejo de ferramentas e máquinas crescia exponencialmente, instruir as crianças das classes populares, dotando-as de um mínimo de conhecimento e competência necessários à sua futura integração, na sociedade industrial, fazia-se mister (CARLOS, 2013).

Acrescente-se a isso o franco apoio da classe operária, que via na educação uma possibilidade única para a ascensão social de seus filhos, e dos governantes, para os quais a educação seria a grande força motriz do progresso da nação. O resultado foi a universalização, por via da matrícula obrigatória, do ingresso de crianças e adolescentes nos sistemas públicos de ensino de diversos países, dentre esses o Brasil, ao longo do século XX (HARPER *et al.*, 1987).

Note-se que, se o legado da Revolução Industrial para a escola contemporânea foi tê-la levado a sincronizar seus conteúdos com as demandas laborais do mercado, nas décadas que sucederam se assiste à consolidação da reciprocidade entre essas duas instâncias. Tempo de escolaridade e desempenho acadêmico se tornam indicadores de competência laboral, provendo, por um lado, para as corporações, subsídios para processos de contratação e, por outro, para os estudantes, melhores ou piores perspectivas de inserção profissional. Eis outro grande motivo, além da obrigatoriedade prevista em lei, para o maciço comparecimento de crianças e adolescentes a instituições educacionais: a exigência de comprovada escolarização para a ocupação da grande maioria dos postos de trabalho faz do atravessamento do itinerário escolar o caminho mais seguro e prudente até a consecução do bom emprego (ILLICH, 1985).

Reitera-se, portanto, que a frequência obrigatória à escola é uma disposição legal, que se destina a toda população infantojuvenil. No entanto, tal disposição assume contornos ainda mais contundentes, quando direcionada a adolescentes infratores. Isso porque é praticamente consensual, no âmbito jurídico, a concepção segundo a qual o adolescente, quando fora da escola se encontra mais vulnerável à adesão à criminalidade, ao que frequentá-la e envolver-se em suas atividades que seriam fatores de proteção para o afastamento da delinquência.

Castro e Abramovay (2002) ilustram tal entendimento da seguinte forma: uma vez evadido da escola, o jovem tem drasticamente reduzidas suas chances de inserção no mercado de trabalho, pois não dispõe das credenciais escolares por este exigidas para a ocupação de um dos seus postos de emprego. Cientes da precariedade de sua situação perante o universo laboral, alguns jovens acabam recorrendo a oportunidades ilícitas de trabalho e de remuneração, filiando-se a organizações criminosas narcotraficantes, contrabandistas, assaltantes etc. Nessa conjuntura, a pertinência da política de atendimento a jovens infratores residiria na tentativa de promover-lhes a aquisição das credenciais acadêmicas requeridas pelo mercado, a fim de que encontrem meios

lícitos de autossustento e se distanciem dos circuitos laborais delituosos.

Percebe-se que a histórica centralidade do binômio escolarização/profissionalização nas políticas de atenção a adolescentes infratores, em solo brasileiro, é correlata à centralidade da busca por dinheiro no leque de razões para o ingresso de jovens na criminalidade, em uma tentativa de capacitá-los a alcançarem, de forma legal, o que procuraram obter ilegalmente. As atuais disposições aplicáveis a tais indivíduos (adolescentes entre 12 e 18 anos que cometeram ato infracional), as medidas socioeducativas avançaram nessa direção. O ECA estipula seis medidas: i) advertência, ii) obrigação de reparar o dano, iii) prestação de serviços à comunidade, iv) liberdade assistida, v) semiliberdade e vi) internação (BRASIL, 1990).

As duas primeiras são breves, não impactando, significativamente, a vida escolar do adolescente. Para a terceira medida, o ECA define que o cumprimento das tarefas não deve prejudicar a frequência escolar ou a jornada de trabalho do adolescente. Na quarta medida, o Estatuto designa uma pessoa para acompanhar o adolescente, à qual cumpre supervisionar sua frequência e seu rendimento escolar e diligenciar no sentido de sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Também, na quinta medida, são compulsórias a educação escolar e profissionalizante (BRASIL, 1990). Até aqui, o adolescente comparece a escolas regulares, de sua comunidade. Todavia, na sexta medida, caracterizada pela restrição integral da liberdade, o adolescente recebe instrução escolar e profissional dentro da própria unidade de internação em que se encontra, na qual devem funcionar escolas comuns (BRASIL, 2012a).

Cabe, agora, examinar as peculiaridades de uma proposta educativa escolar destinada a jovens infratores que opera em regime de privação de liberdade. Sob que condições funciona? Que elementos a diferenciam da escolarização comum? Quem são seus agentes e quais os maiores desafios por eles enfrentados? Qual o perfil de seu alunado e que relações este cultiva com os estudos? Tal projeto tem contribuído para o distanciamento do educando das veredas da delinquência? Dentro do horizonte aberto por esses e outros questionamentos, os objetivos que nortearam o presente estudo foram os de elucidar e discutir as especificidades institucionais e operacionais da escolarização de adolescentes autores de ato infracional em um contexto de privação de liberdade.

## 2 Material e Métodos

Haja vista aos objetivos propostos, empregou-se a abordagem qualitativa, porquanto esta favorece a obtenção de dados pormenorizados sobre o contexto, no qual os sujeitos investigados se encontram circunscritos, possibilitando sua caracterização panorâmica a partir dos significados a ele atribuídos e das experiências nele vivenciadas (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013). Como estratégia metodológica

adotou-se o Estudo de Caso, a julgar por sua adequação à investigação de fenômenos sociais complexos inseridos em algum contexto da vida real, garantindo a preservação das características holísticas e significativas dos eventos que neste se processam (YIN, 2001).

A coleta de dados foi realizada nas dependências de uma unidade para cumprimento de medida socioeducativa de internação por adolescentes autores de ato infracional, localizada no Estado da Bahia. Nesta instituição funcionam duas escolas com estrutura análoga a de um estabelecimento de ensino regular, com salas de aula, sala dos professores, diretoria, cantina etc., sendo uma escola municipal, que atende o Ensino Fundamental 1, e um colégio estadual, que atende o Ensino Fundamental 2 e Médio. Ambas as instituições são, normalmente, vinculadas às suas respectivas redes de ensino (municipal e estadual), como escolas comuns. Na unidade também há espaços para a realização de atividades esportivas, além de alojamentos, nos quais ficam internados os adolescentes, no interior dos quais também são desenvolvidas ações pedagógicas.

Participaram do estudo seis educadores que atuavam na unidade socioeducativa em questão. E1, 31 anos, sexo masculino, formado em Letras e E2, 27 anos, sexo masculino, graduado em Geografia, lecionavam no colégio estadual da instituição, enquanto que E3, 43 anos, sexo feminino, formada em Letras, lecionava na escola municipal e, E4, 52 anos, sexo masculino, graduado em Educação Física, ministrava aulas de educação física para discentes de ambos os estabelecimentos educacionais. E5, 46 anos, sexo feminino, formada em Pedagogia, por sua vez, tinha o cargo de coordenadora pedagógica, atuando no centro pedagógico que gerenciava e assessorava as duas escolas da unidade.

E6, 41 anos, sexo masculino, licenciado em História, por fim, desempenhava a função de “educador de medida”, designação empregada para se referir aos agentes de um trabalho pedagógico desenvolvido dentro dos alojamentos nos quais os adolescentes se encontram, por meio do qual se trabalham questões concernentes a cidadania, ética, responsabilidade etc. Tais profissionais também são responsáveis pelo cadastro, acompanhamento e monitoramento da frequência do adolescente na escola e nas diversas oficinas, que são desenvolvidas na unidade. Os critérios para a inclusão dos educadores na pesquisa foram a acessibilidade e a aceitação de convites previamente formalizados presencialmente ou por e-mail.

As visitas do pesquisador à unidade socioeducativa, para fins de coleta de dados, foram precedidas por uma expressa autorização da diretoria adjunta da instituição. Antes da coleta de dados com cada participante, conforme preconiza a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012b), foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a coleta de dados foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada e um aparelho de gravação de áudio.

Depois da aceitação dos convites para participação no estudo, o consequente agendamento dos encontros, a reserva de um espaço da unidade socioeducativa, um novo esclarecimento por parte do pesquisador acerca dos objetivos da pesquisa e a assinatura do TCLE, foram realizadas as entrevistas com os professores. Tais entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

### 3 Resultados e Discussão

À transcrição das entrevistas seguiu-se seu tratamento à luz da Análise do Discurso, observando-se a regularidade e a variabilidade dos dados enunciativos, conforme postula Gill (2002), o que culminou na construção de seis categorias de análise, por meio das quais as especificidades da escolarização, em um regime de internação, foram elucidadas e discutidas, a saber: a escola do sistema socioeducativo: entre a adesão e a recusa; os alunos da escola do sistema socioeducativo: diversidade e rotatividade; os professores da escola do sistema socioeducativo: preparo e desamparo; o educador na contramão: acolhimento, investimento e vinculação; o ensino sob tensão: riscos previstos e cuidados tomados; a escola como passaporte para a liberdade: motivações e impasses.

#### 3.1 A escola no sistema socioeducativo: entre a adesão e a recusa

Foi praticamente unânime entre os participantes do estudo a constatação de que a maioria dos socioeducandos, quando de sua apreensão policial, se encontra fora da escola, tal como ilustra o enunciado de E5: “*a maioria deles, quando chegam aqui, são oriundos de evasão escolar*”. O abandono escolar é amplamente sinalizado pela literatura como um traço marcante da trajetória de vida de adolescentes, que se envolvem em atos delituosos (CRUZ, 2010; DIAS, 2011; FUCHS, 2009; LOPES, 2006; OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2006; SILVA, 2009; SILVA; BAZON, 2014; UNICEF, 2009; ZANELLA, 2010).

Trata-se de um itinerário que chega a ser prototípico na história de muitos jovens infratores. Neste itinerário, ao passo que começam a se desinteressar pela escola, considerando-a chata e rígida e não encontrando nos estudos sentido prático ou imediato, os jovens passam a ser atraídos pelo mundo do crime, visto como um meio de obtenção de dinheiro fácil e rápido, seja para financiar seu vício, em alguma droga, seja para custear bens de consumo, cuja ostentação pública lhes conferiria um status perante sua comunidade, propiciando-lhes uma agradável sensação de liberdade e de poder (ARONE, 2006; CHECCHIA, 2006; CELLA; CAMARGO, 2009; DIAS, 2011; SANTOS, 2006; SCOLARO, 2007; TOREZAN, 2005).

O discurso de um dos entrevistados da pesquisa de Baquero, Lemes e Santos (2011, p.346) exemplifica tal conjectura: “*a adrenalina que sinto quando roubo é mais vibrante, mais louca, mais desafiadora do que a escola*”. O envolvimento com o crime impede o adolescente de se dedicar à escola,

o que se traduz em muitas faltas, notas baixas, reprovação, repetência e suspensões, até que a incompatibilidade entre as duas esferas impele o adolescente a fazer uma escolha forçada, ao que ele acaba optando pelo universo infracional. Muitas vezes, a interrupção da frequência à escola decorre do receio do adolescente de ser alvo de policiais ou gangues rivais, que lhe ameaçaram de morte, tal como pontuam Cruz (2010) e Scolari (2007). No estudo conduzido por esta última autora, um jovem contou que precisou mudar de bairro para não ser assassinado. Esse típico histórico de evasão escolar, no percurso de vida de jovens infratores, outrossim, não é sem efeito para a sua reinserção escolar na unidade socioeducativa.

Nas escolas, da unidade visitada, há duas possibilidades de ingresso. Se o adolescente estava frequentando a escola à época de sua apreensão, e isso pode ser atestado por vias documentais, ele é alocado em uma turma de seu correspondente ano escolar. Todavia, E5 assinalou que: “a coisa mais difícil que tem é um adolescente chegar aqui com histórico escolar, com atestado escolar”. Nesse caso, “se ele não estava matriculado na... numa escola no momento em que ele entrou aqui, ele passa por um teste, aqui, né, por uma pedagoga, uma pessoa responsável em aplicar o teste, para ver qual a série ele pode... é... cursar naquele momento” (E1). A submissão de adolescentes com histórico de evasão escolar, recém-chegados, a exames de aferição do nível acadêmico é um procedimento comum nas unidades socioeducativas de internação (CARRERA, 2005; CONCEIÇÃO, 2013; SANTOS, 2006, 2008).

Embora frequentar a escola seja uma obrigação, nem todos os socioeducandos a cumprem. A percepção dos professores acerca da proporção de socioeducandos, que frequentam a escola foi dissensual. Segundo E1 e E3, respectivamente, “geralmente, quando podem, eles vão”, “a maioria frequenta”. Por outro lado, E2 frisou: “A grande maioria não frequenta. Quem desce é porque quer alguma coisa”. O “não querer alguma coisa” dos internos, que não “descem” para a escola foi explicado por E3: “alguns não querem nada mesmo, já tão decididos que não precisam saber de mais nada, porque já têm emprego certo no tráfico”. E4, atendo-se à especificidade de sua atuação, respondeu: “atividade de educação física, [...] o alojamento desce todo [...], a assiduidade é 100% no esporte”. O entrevistado citou, ainda, outras atividades, nas quais a assiduidade dos educandos é alta, contrapondo-as à realidade da escola: “assim também como na percussão, como... né, na música... é... oficinas de lazer, aí eles vão. Agora, se é trabalho educacional, a básica, a matéria básica, eles fogem” (E4).

Brancahã (2003), Carrera (2005), Santos (2006), Lima (2007) e Conceição (2013) também constataram, em seus respectivos estudos, que grande parte dos adolescentes internados, em unidades socioeducativas, não comparece à escola, assim como que, dentre os que a frequentam regularmente, muitos o fazem por razões que extrapolam o genuíno interesse pelos estudos. Foi o que frisou E4: “muitas

vezes, eles fazem isso pra descer do alojamento [...] porque a pior coisa que existe é ficar enclausurado, então, quando ele tá ali no sufoco, qualquer atividade fora, né, numa área diferente, já é motivo pra eles irem”. Nessa conjuntura, atrair e conquistar o educando se tornam os principais desafios enfrentados pelos docentes nesse âmbito: “o maior desafio é estimulá-lo a gostar de estar em um convívio, certo, de sala de aula. Porque [...] eles já tinham se desestimulado lá fora, já não fazia mais parte da rotina nem da vida deles [...] então esse é o maior desafio, a conquista” (E5).

### 3.2 Os alunos da escola do sistema socioeducativo: diversidade e rotatividade

São diversas as particularidades que fazem de uma escola, no sistema socioeducativo, um território à parte na seara educacional. Por um lado, o frequente histórico de evasão escolar entre os socioeducandos culmina em altos e generalizados índices de defasagem idade-série. Por outro, o cotidiano socioeducativo é marcado por uma intensa rotatividade, caracterizada pela entrada e saída de adolescentes a qualquer momento do ano, afinal o início e o encerramento da medida não estão subordinados ao calendário letivo. Essa dinâmica, porém, não inviabiliza o acesso do adolescente à educação escolar, o qual é assegurado pelos órgãos superiores de educação: “quando ele chega, é... o... o sistema do MEC, da secretaria [de educação], especificamente, não fecha para o sistema socioeducativo [...] então, todo o período que o aluno chegar, que o adolescente chegar, ele vai poder ser inserido, certo?” (E5).

Assim sendo, o alunado com o qual se depara um professor, nesse contexto, é bastante diverso, incerto e transitório. Tamanha pluralidade e instabilidade interferem em todo o planejamento pedagógico da escola, tornando inviável a aplicação *ipsis litteris* do currículo seriado tradicional e reclamando uma programação flexível, com atividades pontuais, de modo a não comprometer a aprendizagem dos alunos já matriculados ou dos que chegarão no meio ou no fim do período letivo (ARONE, 2006; CARRERA, 2005; CELLA; CAMARGO, 2009; LOPES, 2006; OLIVEIRA, 2010).

Tal panorama encontra ilustração no relato de E2:

A realidade daqui é a seguinte: não existe aqui uma sequência de aula. Por quê? Porque pode um menino estar saindo, pode um menino estar entrando, ou pode um menino estar aqui ainda, mas [...] daqui a pouco ele não aparece mais [...], aí do nada aparece um menino que você nunca viu na vida [...], tem menino que vem um dia [...], assiste uma aula só na unidade toda [...], tem menino que vem toda semana [...], tem dia que desce um e, de repente, desce quinze, aí você fica... E agora, eu vim preparado pra um, desceu quinze de repente [...], essa é a maior dificuldade que a gente passa aqui dentro [...], a turma é heterogênea [...] então eu não posso estar trabalhando uma coisa realmente que seja sequenciada, entendeu?

No afã de driblar esses contratempos e atenuar a defasagem idade-série dos educandos, ambas as escolas da



unidade visitada adotam o sistema EJA (Educação de Jovens e Adultos), por operar em regime de aceleração, isto é, dois anos escolares condensados em um. Para os docentes, porém, tais ajustes não são suficientes, pois o sistema EJA possui uma estrutura sequenciada, incompatível com um corpo estudantil tão plural e rotativo. Por conta disso, esforços começaram a ser empreendidos em vistas à construção, junto aos órgãos superiores de educação, de um sistema adequado a esse contexto e a esse público, assinalaram E1 e E3. Silva e Salles (2012) descrevem um exitoso projeto de arranjo curricular específico para socioeducandos, no qual eram previstos, por exemplo, conteúdos que considerassem o fluxo diário de entrada e saída de adolescentes, isto é, atividades que tivessem finitude diária.

Contudo, salienta Arone (2006), mesmo com essa flexibilização curricular atenuadora da rigidez e da padronização da educação formal, a escolarização no sistema socioeducativo continuaria pouco fecunda, caso os conteúdos pedagógicos trabalhados não fossem revistos e reformulados na direção da realidade sociocultural dos socioeducandos. Concordando com a autora, Lopes (2006), Lima (2007) e Cella e Camargo (2009) realçam a importância de o professor, nesse contexto, tomar as identificações, cosmovisões e valores dos jovens como matérias-primas da práxis pedagógica escolar, a qual deve ser contextualizada ao seu repertório de vida e desenvolvida a partir de temáticas, que lhes sejam cotidianas e atrativas.

Foi o que fez E1 em suas aulas de língua portuguesa, conforme ele descreveu:

Eu falei, pô, peraí, então a realidade do adolescente, na [...] sua maioria negra, [...] na sua maioria de bairros, é... periféricos, é... então vamos trabalhar a realidade desses adolescentes, e aí eu fui atrás de textos que tratassem da realidade deles, [...] atrás da literatura de [...] escritores que desenvolvem trabalhos na periferia, [...] que... é... trabalham muito nas suas obras [...] hip-hop, trabalha muito questões raciais, questões sociais, [...] e a partir daí ia trabalhando produção textual, a partir daí eu ia trabalhando as classes gramaticais [...] eles são participativos, desde quando você traga algo que, realmente, dialogue com a realidade deles.

Nota-se que a relação entre os assuntos de interesse dos adolescentes e os conteúdos curriculares oficiais, no desenvolvimento da ação pedagógica, não foi de sobrepujamento de uma dimensão sobre a outra, e sim de complementariedade entre ambas, como endossou E3: “a gente tenta tá trazendo textos que têm a ver com a realidade deles [...] e tá associando aos conteúdos que são exigidos, né, pela prefeitura, pela série deles também” (E3). Tal estratégia didática encontra respaldo teórico-metodológico na educação popular proposta por Paulo Freire, perspectiva que, segundo E5, fundamenta e norteia o fazer pedagógico da unidade socioeducativa visitada, na medida em que: “a metodologia freireana, ela justamente é voltada para atender a essa realidade, porque [...] ela trabalha [...] valorizando os conhecimentos prévios do adolescente”.

### 3.3 Os professores da escola do sistema socioeducativo: preparo e desamparo

É lugar-comum admitir que as peculiaridades da educação formal no regime de internação requisitam de seus agentes uma capacitação específica. Esse foi outro ponto de dissenso entre os entrevistados. Por um lado, E1, E2 e E5 responderam com enfáticos “nãos” quando indagados se haviam recebido alguma formação para a atuação no sistema socioeducativo, esclarecendo que só após se inserirem na instituição é que procuraram, por livre iniciativa, “conhecer o ECA, conhecer a dinâmica do, do lugar [...], o perfil da instituição [...] de que maneira é trabalhada a questão da educação dos adolescentes...” (E1), evidenciando uma tendência largamente denunciada pela literatura (CELLA; CAMARGO, 2009; CONCEIÇÃO, 2013; XAVIER; LEIRO, 2012).

Por outro, E3 aludiu: “a gente teve um treinamento de duas semanas, antes de começar a trabalhar [...], depois disso, tiveram outros cursos que a gente fez, [...] teve um curso que a gente tomou durante quase um ano, [...] fora esse teve outros...”. E4 também citou diversos cursos promovidos pelo órgão central, que administra as unidades socioeducativas baianas, o qual, segundo ele, investe bastante na capacitação de seus colaboradores. Dentre os cursos por ele realizados, “um dos principais foi o ‘pedagogia da Presença’, com Antônio Carlos Gomes da Costa” (E4), pedagogo mineiro que recebeu, na Bahia (2011, p.36), o título de “célebre doutrinador da socioeducação”. Esses relatos se alinham com os achados de Lopes (2006), Lima (2007), Cruz (2008) e Masella (2010) sobre iniciativas bem-sucedidas de capacitação prévia e permanente de professores do sistema socioeducativo para o trabalho pedagógico escolar com adolescentes infratores.

Outra grande necessidade dos professores recém-chegados ao sistema socioeducativo é de um acolhimento, por parte da equipe técnica da unidade, uma vez que costumam chegar receosos e apreensivos, em virtude da negativa carga estereotípica que incide sobre os jovens para os quais lecionarão. Com exceção de E1 que, justificando-se pelo fato de ser morador de um bairro popular e já conhecer a realidade social da maioria dos adolescentes, alegou não ter tido receio, E2, E3 e E4 declararam que estavam temerosos no início.

E2, em especial, acerca de sua primeira impressão, respondeu: “Medo. Medo. Imagine [...] falar: ‘olhe, é pra menor infrator’. E aí? Vários meninos, é... que você assiste na televisão, um que matou uma pessoa, que estuprou outra, é... cometeu um crime bárbaro... e você vai trabalhar com eles. E aí?”. Porém, os docentes disseram que, ao longo do tempo, suas impressões foram sendo alteradas no sentido de enxergar a delinquência juvenil sob uma perspectiva mais crítica, transição bastante comum entre os agentes socioeducativos, como indicam Cruz (2006) e Lopes (2006).

Nessas circunstâncias, uma mais estreita aproximação entre os educadores e os demais profissionais do âmbito socioeducativo para um intercâmbio de ideias e experiências

se revela profícua, ao que se chega a mais uma parte polêmica dos dados empíricos. Uma parcela dos entrevistados reconheceu a escassez de integração entre esses dois grupos. Interpelados se havia no estabelecimento socioeducativo uma parceria multiprofissional e se se sentiam integrados ao corpo técnico, E1, E2 e E3 foram unânimes em responder: “não”.

Para E3, “a escola funciona independente, assim, isolada mesmo da... da unidade”, o que, para E1, é lamentável, pois, para ele, a articulação com profissionais como assistente social, psicólogo e psiquiatra, que acompanham mais de perto o adolescente, fomentaria um trabalho mais eficaz: “sinto falta de [...] de um trabalho em conjunto com esses profissionais, [...] porque são profissionais que têm mais acesso ao [...] adolescente, e a partir daí podemos compartilhar com o outro e desenvolver um trabalho melhor” (E1). Entre si, todavia, os professores costumam manter laços de cooperação recíproca: “todo problema que tem, tanto lá na outra escola como aqui, a gente sempre tem essa coisa de tá socializando tudo que acontece, pra poder tá... um tá ajudando o outro, já é cultura mesmo da gente” (E3). Na direção contrária, E4, E5 e E6, respectivamente, relataram: “tem sim”; “aqui a gente trabalha totalmente integrado”; “tem parceria sim”. E4, todavia, chama a atenção para a necessidade de um intercâmbio mais estreito: “eu acho que deveria ser mais agrupado”.

A literatura aponta que a atuação fragmentada é uma marca do funcionamento do sistema socioeducativo como um todo, não onerando somente a escolarização. Carrera (2005) verificou que os profissionais de uma unidade de internação atuavam isoladamente, em seus respectivos setores, desconhecendo totalmente o trabalho realizado nos demais. Lopes (2006) constatou uma distância abismal entre o tratamento humanizado dispensado aos adolescentes pelo corpo pedagógico e o modo hostil e vexatório como os agentes de segurança os tratavam. Santos (2008), a seu turno, trouxe à baila o desamparo experienciado pelo professor, que leciona em uma instituição socioeducativa, o qual não costuma receber apoio nem da direção da unidade nem dos órgãos centrais de educação. Cella e Camargo (2009) advogam que, dada a ineficiência e até a nocividade de tal desarticulação, a reversão desse quadro se mostra imperiosa. Brancalhão (2003), por fim, chama a atenção para o fato de que essa falta de integração entre os componentes do atendimento socioeducativo contraria os postulados do ECA.

Porém, a principal segregação vivenciada pelos docentes do sistema socioeducativo, desta vez em companhia dos demais profissionais desse âmbito, os opõe à sociedade em geral. Esta, em sua franca maioria, compartilha, não sem uma grande influência da imprensa sensacionalista, um sentimento de repulsa em relação aos jovens infratores, o qual se traduz na sua consideração como malfeitores irrecuperáveis e no descrédito em relação tanto às políticas elaboradas em vistas à reabilitação, quanto aos profissionais que nelas atuam (LOPES, 2006; CRUZ, 2008; 2010). Órfãos de solidariedade para com o trabalho que realizam e majoritariamente vistos

como utopistas insanos, estes se sentem ora excluídos e discriminados, ora convocados a se defenderem e prestarem esclarecimentos a respeito do que fazem (CELLA; CAMARGO, 2009). Uma experiência dessa ordem parece ser vivida por E2: “quando eu converso com as pessoas lá fora, elas me olham com [...] cara fechada, né, olham pra mim, assim [...], generaliza, né, ‘todo mundo vagabundo!’ [...], ‘você vai fazer o que lá, menino?’ Tento explicar, [...] levanto a bandeira e defendo, [...] argumento...”.

### 3.4 O educador na contramão: acolhimento, investimento e vinculação

Nesse sentido, o sistema socioeducativo acaba sendo um raro espaço de investimento em indivíduos reiteradamente desacreditados pela sociedade, os quais chegam a estranhar esse tipo de tratamento: “a sociedade não acredita [...] que eles podem mudar. Então, quando eles percebem que alguém acredita neles, eles chegam a se sentir constrangidos” (E3). O socioeducando, completa E1, “se sente um indivíduo mais valorizado, [...] justamente [...] pela carga negativa que sempre foi jogada sobre ele, né, de um indivíduo perdido, de alguém que não tem jeito, e a escola tem um trabalho diferente, [...] [de] desconstruir tudo isso”.

Os educadores entrevistados revelaram manter com os educandos um relacionamento bastante amistoso: “a relação é muito amiga, é muito harmoniosa, não tem problema... ainda não teve relato de... é... agressão, né, indisciplina. De modo geral, eles contribuem de maneira positiva, é... na sala de aula” (E1); “me sinto seguro a tal ponto de eu ir nas cadeiras, sentar junto com eles e fazer a atividade” (E2); “a gente tem uma relação de confiança [...], eles têm um respeito por nós, então não é tão difícil assim não” (E3); “depois que comecei a usar o esporte [...] comecei a perceber que o adolescente começou a ficar mais amigo [...] eles começaram a me respeitar e criamos um vínculo, através do futebol” (E4).

A manutenção de vínculos de afetividade, de respeito e de confiança é um traço característico do relacionamento entre estudantes do sistema socioeducativo e seus professores, uma vez que estes costumam figurar entre as poucas pessoas que, ao longo de toda a trajetória de vida do adolescente infrator, geralmente atravessada por sistemáticos episódios de discriminação, exclusão, hostilização e violação de direitos, se dispuseram a escutá-lo, acolhê-lo, acreditar nele e apostar em seu futuro (CONCEIÇÃO, 2013; CRUZ, 2008; LOPES, 2006; SCOLARO, 2007). Complementando tal raciocínio, E2 acrescenta: “eles são muito carentes afetivos, [...] o que eles mais precisam [...] é essa relação de afeto, é um afeto, assim, de mostrar que a gente tá com ele, né [...] a gente tá apoiando ele pra ele se recuperar, pra que ele possa crescer na vida”.

Não são raros os casos em que o adolescente, após um longo itinerário de descrédito e de desistência, por parte dos professores, que por sua trajetória de escolarização passaram, experienciam apenas na unidade socioeducativa um tratamento diferenciado. Foi o que aconteceu com um

socioeducando, ex-aluno de E3, o qual: “já tinha mais de dez anos que ele tava indo pra escola e não tinha aprendido a escrever, malmente conhecia algumas letras”, e que só havia conseguido chegar ao quinto ano devido à política de progressão continuada. A professora entrevistada, entretanto, decidiu investir no potencial de aprendizagem do jovem: “eu disse, você vai conseguir [...] aprender a ler sim; se você quiser, você consegue [...], eu tô lhe garantindo [...], aí ele começou a acreditar, porque trezentos anos na escola, sem conseguir, então ele achava que não ia conseguir nunca” (E3). Como consequência dessa atitude de E3, o adolescente conseguiu ser alfabetizado em um ano. A excepcionalidade de posturas amistosas como essa perante o jovem infrator, as quais são praticamente restritas ao reduto socioeducativo no qual ele fica internado durante certo tempo fomenta situações inusitadas, tais como a citada por Cruz (2008, p.61): “ocorreram casos aqui de alunos que não queriam sair, porque sabiam que lá fora não iam ter o amparo que têm aqui”.

### 3.5 O ensino sob tensão: riscos previstos e cuidados tomados

O clima sob o qual funciona uma escola inserida dentro de um centro de internação socioeducativa é constantemente tenso. Adjetivos como “infrator” e “jovem”, com os quais se pode qualificar o alunado de tal instituição, ensejam a generalizada e perene suspeição de potenciais reações violentas que os socioeducandos podem protagonizar, caso não sejam bem vistoriados. Esta, por conseguinte, motiva a construção de estratégias para prevenir e evitar tais episódios, as quais acabam impactando significativamente no cotidiano escolar. A literatura sobre o tema e o sexteto de entrevistados elencaram algumas dessas estratégias.

A limitação da quantidade de alunos por turma para patamares, que não ultrapassem 16 (CONCEIÇÃO, 2013) ou 20 (UNICEF, 2009) estudantes em cada sala de aula figura entre as mais elementares. Sobre a unidade socioeducativa visitada, E3 sublinhou: “aqui a gente tem, no máximo, 15 alunos [...], o socioeducativo não pode ter mais do que 15”. De acordo com E2, essa medida é muito importante, pois o excesso de alunos na sala de aula pode ser perigoso: “imagine botar 20 alunos em uma sala pra você sozinho tomar conta, [...] na educação lá fora já é complicado, imagine com meninos, é... que você não sabe a periculosidade”.

Para intimidar e coibir os “potencialmente perigosos” socioeducandos, outra prática comum entre as escolas de instituições socioeducativas é a presença de vigilantes à porta de cada sala de aula, cuja missão é zelar pela segurança dos professores e dos próprios discentes (COSTA JÚNIOR, 2012). Na unidade visitada, esses vigias são chamados de “socioeducadores”: “no momento em que estamos ministrando, é... as aulas, tem os socioeducadores que ficam na porta, justamente pra se acontecer [...] alguma alteração” (E1). Com isso, complementou E2, “eu me sinto seguro, eu trabalho com eles numa boa”.

Uma das principais preocupações dos profissionais do centro socioeducativo visitado, a qual justifica a necessidade de segurança para tolher possíveis conflitos entre os educandos, reside no encontro entre adolescentes, que mantêm entre si intensas relações de animosidade. Estas costumam remeter para rivalidades entre facções do crime organizado e do narcotráfico, às quais muitos internos se encontravam filiados, antes de ingressarem na unidade. Uma vez lá dentro, os jovens são alocados em alojamentos compostos por integrantes de sua gangue de origem ou por indivíduos não filiados a nenhuma facção, para evitar a temerária colisão entre membros de grupos adversários. Tal receio promove o rearranjo de toda a dinâmica institucional, impactando no horário e no local das refeições, das visitas familiares, dos cursos, das oficinas e de atividades e, obviamente, dos estudos escolares, tal como informa E2: “um alojamento não se dá bem com outro, então [...] o alojamento 1, 2 e 3 desce num primeiro momento, num segundo momento desce só o alojamento número 4 [...] a gente não pode botar dois meninos que não se entendem aqui dentro, porque aí o pau quebra”.

Os materiais escolares, especialmente, os pontiagudos e perfurocortantes, também são alvo da preocupação dos centros socioeducativos, devendo ser cuidadosamente selecionados e rigorosamente inspecionados, a fim de inviabilizar o seu uso como armas artesanais (CRUZ, 2008). Esse protocolo é seguido à risca na unidade visitada: “o cuidado com materiais escolares [...], a questão do lápis, né, você vai fazer algum trabalho com arte [...], com tesoura, com material cortante, porque tudo pode se transformar [...] em arma pra eles” (E1). Para impedir e se certificar que os educandos não levem materiais da escola, aqueles costumam ser submetidos a um diário ritual individual de revista antes e depois de cada aula (LOPES, 2006). Além disso, não é permitido realizar tarefas escolares fora da sala de aula, conforme descreveu E3: “eles [os educandos] não levam nada pra ‘casa’, não entram com material, eles entram sem nada [...] todo material que a gente usa fica dentro da sala” (E3).

Porém, se por um lado há nas escolas do sistema socioeducativo uma série de cuidados que devem ser tomados em relação aos materiais escolares disponíveis, por outro estes costumam ser escassos (ARONE, 2006; CONCEIÇÃO, 2013; OLIVEIRA, 2010). Na unidade visitada, os docentes precisam arcar com despesas de materiais: “até cartolina tá faltando, entendeu, não tem cartolina, não tem piloto, não tem nada [...], eu já tô comprando, eu nem peço mais” (E3). No entanto, ainda que tragam por conta própria, há trâmites burocráticos dificultadores: “se a gente for trazer um data show aqui tem que ter todo um processo para trazer, tem que assinar um termo de responsabilidade, [...] aí, geralmente, a gente não traz, por conta dessa burocracia toda” (E2). A situação não é menos calamitosa no tocante à educação física, que também enfrenta restrições por conta “da péssima área esportiva que nós temos aqui [...], a gente não tem muito espaço [...], a estrutura deixa a desejar [...] carece de uma área esportiva

mais arrumada, mais limpa, mais espaçosa, arejada” (E4).

Some-se a isso, a generalizada insalubridade do espaço físico no qual as atividades são realizadas, caracterizado por portas quebradas, pisos mal conservados, paredes sujas, carteiras depredadas, fiação desencapada, pouca iluminação e ventilação etc., paisagem não muito diferente da dos alojamentos nos quais ficam os adolescentes, em quantidades geralmente superiores à capacidade máxima. Nesse contexto, notadamente prisional, a já corriqueira precariedade das condições de trabalho docente no Brasil, marcada por jornadas de trabalho exaustivas, baixa remuneração, pouca valorização e poucos recursos materiais e humanos, parece se amplificar (CELLA; CAMARGO, 2009; LOPES, 2006).

### 3.6 A escola como passaporte para a liberdade: motivações e impasses

Em geral, os jovens que cumprem medidas socioeducativas privativas de liberdade significam positivamente a escola, considerada um trampolim para a transformação de suas vidas em curtos e longos prazos: “[a escola é] algo que eles ainda consideram como sério [...], algo que ainda possibilite realmente eles galgarem outros caminhos” (E1). Em curto prazo, a frequência escolar consta como algo positivo nos relatórios acerca da conduta do educando, os quais são periodicamente encaminhados ao Poder Judiciário, o qual, amparando-se nestes, decide pelo abreviamento ou pela continuidade da medida (ARONE, 2006; CONCEIÇÃO, 2013; SANTOS, 2006).

Em longo prazo, os estudos escolares são percebidos como condição *sine qua non* para conseguir emprego, o qual, por sua vez, poderá proporcionar independência financeira, acesso aos bens de consumo, inclusão e ascensão social e um futuro melhor (BAQUERO *et al.*, 2011; CARRERA, 2005; DIAS, 2011; SANTOS, 2008; SILVA; SALLES, 2012; TOREZAN, 2005).

Nesse panorama, a qualificação para o trabalho se torna a pauta principal das ações educativas desenvolvidas no curso da internação dos adolescentes, tanto as de escolarização – “eu tô sempre falando, também, sobre profissões. ‘e aí, você tem vontade de fazer o quê? Sair do mundo do crime, que profissão você vai buscar?’. Aí eu começo a mostrar o que é que aquele ensino ali na escola vai ajudar na profissão que ele tá buscando” (E3) – quanto as de profissionalização, evidentemente. Estas geralmente ocorrem por meio de cursos de iniciação profissional, ministrados nas próprias unidades, no contra turno escolar (UNICEF, 2009).

Carrera (2005, p.129) chama a atenção, entretanto, para o fato de que a maioria dos cursos oferecidos aos socioeducandos, “apesar de serem chamados profissionalizantes, oferecem poucas chances de inserção no mercado de trabalho e de retorno financeiro que garanta a sobrevivência do jovem e da sua família após a internação”, pois remetem à baixa hierarquia do mundo do trabalho, isto é, cargos com pouco status social e mal remunerados. No entanto, contrapõe

Brancahã (2003), não é possível encaixar os adolescentes em cursos melhores, para profissões com maior status, pois estes requerem de seus pleiteantes níveis de escolaridade que poucos socioeducandos possuem. Acrescente-se a isso a grande dificuldade de inserção profissional vivenciada por egressos do sistema socioeducativo, em seja qual for o posto de trabalho almejado, a qual postula Carrera (2005), é produto da resistência que muitos empregadores ainda mantêm em relação aos candidatos com histórico infracional.

A provocação desta autora convida a refletir acerca da insuficiência das políticas de escolarização e profissionalização do adolescente em conflito com a lei, as quais, por mais eficientes que sejam não podem garantir ao socioeducando um futuro promissor caso não haja, na sociedade que o receberá, condições favoráveis para a concretização desse futuro. Existem, portanto, questões sociais mais amplas e impasses em nível macroestrutural, que precisam ser confrontados para que os efeitos das ações socioeducativas sejam duradouros, ao que sólidos programas de apoio ao egresso do sistema socioeducativo se insinuam cruciais (BAQUERO *et al.*, 2011; BRANCALHÃO, 2003; CRUZ, 2008; 2010; SCOLARO, 2007).

Estes devem incluir, em seu escopo, o estímulo e o apoio à empregabilidade do egresso por meio de parcerias com empresas, como sugere Carrera (2005), e de medidas de facilitação da transição do sistema educacional para o mercado de trabalho, como propõe Blanch (2014). Além disso, também se faz imprescindível a construção de estratégias educacionais de atenuação da distorção idade-série dos socioeducandos, as quais favoreçam sua inscrição em cursos profissionalizantes mais disputados e oportunizem sua participação em processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A urgência dessas medidas extensivas e exteriores ao campo socioeducativo se explicita na demanda de E3: “tem que ter um trabalho integrado, um trabalho não só aqui dentro, um trabalho que busque também o lá fora, o depois; se não, não vai adiantar”.

A insuficiência do atendimento socioeducativo realizado no interior das unidades de internação e durante o tempo da medida, além de ser um aspecto largamente apontado pela literatura (LOPES, 2006; SCOLARO, 2007; CRUZ, 2008; CRUZ, 2010; BAQUERO *et al.*, 2011), foi uma constante dos discursos dos entrevistados. Segundo E4 e E5, respectivamente, “eles têm de tudo aqui, têm apoio psicológico, tudo que se pode imaginar que a gente não tem lá fora, eles têm aqui”; “o adolescente [...] tá num sistema socioeducativo com seis alimentação, escolas, oficinas, cursos profissionalizantes [...], cursos que eles têm a oportunidade de receber um salário-mínimo e estar com a carteira assinada”. Não obstante, seguem os entrevistados, “quando eles saem desse portão aí [...] que ele se bate [...] com a realidade dele, não tem nada. Ele não tem dentista, não tem médico, não tem psicólogo, não tem assistente social, não tem o primeiro emprego e, muitas vezes, não tem comida” (E4); “quando ele chega lá fora ele



se encontra, é... desamparado das políticas públicas, então, realmente não tem como você segurar, entendeu, o emocional desse adolescente” (E5).

#### 4 Conclusão

Diante do até então exposto, pode-se conjecturar que a escolarização de adolescentes infratores privados de liberdade compreende uma das mais excêntricas ramificações da conjuntura educacional brasileira. Os dados empíricos aqui analisados e a literatura consultada permitiram dar visibilidade para algumas de suas especificidades. De forma geral, os professores desse contexto experienciam, cotidianamente, a exclusão e o desamparo, tanto por parte dos demais profissionais dos centros socioeducativos, quanto pela população em geral. Além disso, alguns não recebem capacitação específica para a atuação nesse âmbito, a qual se mostra fundamental, a julgar pela ampla gama de particularidades das escolas do sistema socioeducativo, dentre as quais se destaca a intensa rotatividade dos estudantes.

A insalubridade das instalações nas quais são desenvolvidas as atividades pedagógicas, a escassez de recursos didáticos, a precariedade das condições de trabalho e o clima institucional permanentemente tenso tornam o fazer docente, nessa seara, ainda mais árduo e laborioso, conquanto não inviabilizem o bom relacionamento, normalmente, mantido com os discentes.

Estes, em sua maioria, concebem a escola como um veículo de ascensão social, sem o qual não é possível garantir um futuro digno.

Ao que tudo indica, embora os adolescentes infratores reconheçam, em seus discursos, a relevância dos estudos para a garantia da sobrevivência e para a melhoria de vida, renegam, em suas trajetórias, essa convicção.

Posto isso, conclui-se que os programas de escolarização para adolescentes infratores, embora coerentes em sua tentativa de fomentar o empoderamento do jovem mediante a aquisição das credenciais acadêmicas, necessárias para a inserção no mercado de trabalho, são insuficientes. Entende-se que eles precisam ser tanto complementados por projetos de apoio ao egresso do sistema socioeducativo, conforme já discutido, quanto antecedidos por políticas públicas de prevenção da delinquência juvenil. Tal caminho deve passar, obrigatoriamente, pelo combate às vulnerabilidades sociais, pela garantia de direitos, pela promoção da cidadania e pelo incentivo à frequência escolar.

Por fim, recomenda-se a realização de novos estudos sobre o tema, os quais privilegiem, preferencialmente, o ponto de vista dos socioeducandos, no intuito de garantir uma margem de protagonismo destes indivíduos na construção de conhecimentos acerca dos desafios e pormenores do processo de escolarização no sistema socioeducativo.

#### Referências

ARONE, M. *Sentidos e significados da escola para o adolescente em semiliberdade*. São Paulo: Universidade Católica de São

Paulo, 2006.

ASSIS, S. G. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES). *Proposta Pedagógica da Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia – FUNDAC*. Salvador: SEDES, 2011.

BAQUERO, R.V.A.; LEMES, M.A.; SANTOS, E.A. Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. *Educação*, v.34, n.3, p.341-350, 2011.

BAZON, M.R.; SILVA, J.L.; FERRARI, R.M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educ. Rev.*, v.29, n.2, p.175-199, 2013.

BLANCH, J.M. La juventud NINI, un agujero negro psicosocial. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, v.14, n.4, p.355-366, 2014.

BRANCALHÃO, W.R.D. *A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou de exclusão social?* Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 17.943-A*, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. *Lei nº 6.697*, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm). Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.089*, de 12 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.594*, de 18 de janeiro de 2012a. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012b. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: CONANDA, 2006.

CARLOS, V. Y. *Escolas de Reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

CARRERA, G.O. *Pos detrás das muralhas: práticas educativas na medida de internação*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cad. Pesq.*, n.116, p.143-176, 2002.

CELLA, S.M.; CAMARGO, D.M.P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão.

*Educ. Soc.*, v.30, n.106, p.281-299, 2009.

CHECCHIA, A.K.A. *O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

CONCEIÇÃO, W.L. Escola e privação de liberdade: um diálogo em construção. *Rev. Bras. Adolesc. Conflitualidade*, n.9, p.72-88, 2013.

COSTA JÚNIOR, R.V. *Tá em casa ou na escola?* Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2012.

CRUZ, A.V.H. *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

CRUZ, M.V.S. *Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei: sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua prática*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

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

FUCHS, A.M.S.L. *Telhado de vidro: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HARPER, B. et al. *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIMA, D.S. *Proposta curricular para as unidades de internação provisória: avaliação de uma política pública de educação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2007.

LOPES, J.S. *A escola na FEBEM-SP: em busca do significado*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

MASELLA, M.A. *O adolescente em liberdade assistida e sua inserção na rede pública de ensino de Embu/SP (2008-2009) – contribuições freireanas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, A.S. *A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2010.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).

Acesso em: 8 set. 2017.

PAULA, L. *Liberdade assistida: punição e cidadania na cidade de São Paulo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

SANTOS, M.A.C. A escola no sistema sócio-educativo do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais online*. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092006000100031](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100031). Acesso em: 8 set. 2017.

SANTOS, M.A.C. Uma escola diferente: a construção de um projeto pedagógico de escola no sistema sócio-educativo do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. *Anais online*. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092008000100011](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100011). Acesso em: 8 set. 2017.

SCOLARO, M.E.N.L. *Escola, para que te quero?* Marcas da escola em adolescentes privados de liberdade por prática de ato infracional. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2007.

SILVA, J.L.; BAZON, M.R. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. *Estud. Psicol.*, v.19, n.4, p.278-287, 2014.

SILVA, I.R.O.; SALLES, L.M.F.O. “Projeto Educação e Cidadania” e a inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida. *Educação*, v.37, n.2, p.381-396, 2012.

SILVA, I.C.L.B. *Fracasso escolar e adolescentes infratores: a vulnerabilidade social de adolescentes de baixa escolaridade*. Rio Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

TOREZAN, S.A.B. *Ser jovem em meio à violência: identidade X singularidade no confronto com a lei*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2009.

XAVIER, C.A.M.; LEIRO, A.C.R. Juventude e privação de liberdade: formação como desafio na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., São Paulo. 2012. *Anais*. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000100008](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100008). Acesso em: 8 set. 2017.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, M.N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? *Rev. Bras. Adolesc. Conflitualidade*, v.3, p.4-22, 2010.