



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE**

Erica Aparecida de Rezende

**PROFISSIONALIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO:
PODE SER UMA AÇÃO EMANCIPADORA PARA A CIDADANIA?**

Brasília, 02 de julho de 2024.

Erica Aparecida de Rezende

**PROFISSIONALIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: PODE SER UMA AÇÃO
EMANCIPADORA PARA A CIDADANIA?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPG-PPIJ) como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de Concentração: Políticas públicas, redes de proteção e atendimento à infância e juventude.

Orientadora: Profª. Dra. Cynthia Bisinoto

Brasília, 02 de julho de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dra. CYNTHIA BISINOTO EVANGELISTA DE OLIVEIRA – Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Dra. DAYANE SILVA RODRIGUES – Membro
Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus)

Dra. NATALIA DE SOUZA DUARTE – Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Dra. JUDITH ZUQUIM – Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR467p Rezende, Erica Aparecida de
 Profissionalização na socioeducação: pode ser uma ação
 emancipadora para a cidadania? / Erica Aparecida de Rezende;
 orientador Cynthia Bisinoto. -- Brasília, 2024.
 187 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas
para Infância e Juventude) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Socioeducação. 2. Profissionalização. 3. Educação
Profissional. 4. Direito à profissionalização. I. Bisinoto,
Cynthia, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de realizar esta pesquisa e por Sua presença constante em todos os momentos da minha vida, revelando-se em todos os desafios encontrados, não me deixando desanimar com as adversidades, e iluminando-me para superar as dificuldades e ultrapassar as barreiras impostas pela vida.

À minha estimada e afetuosa família, cujo apoio constante me proporciona um sentimento de valorização diária, que compreendeu minha ausência e não mediu esforços, dedicando apoio incondicional durante toda a jornada, sempre com uma palavra de incentivo para que eu pudesse enfrentar cada desafio, ensinando-me que a vida é um eterno recomeço e se torna incrivelmente melhor ao lado deles.

À minha amada filha, Mitaly Fernanda, por ser fonte de esperança em dias desafiadores, e ao meu esposo e grande amor, Dinis Mengarda, a quem sinto que Deus confiou para me cuidar e amar.

Meus amados pais, com crença inabalável e apoio incondicional, nutriram meus sonhos incessantemente. À minha mãe, Benedita, cujo exemplo de humildade, amor e dedicação foi inestimável. Apesar de sua formação limitada até a 5ª série, ela me alfabetizou com seus métodos singulares, sendo minha primeira professora. Agradeço também ao meu pai Antônio, cuja disciplina e dedicação me ensinaram o valor do esforço nos estudos e no trabalho. Espero retribuir parte do que já recebi deles.

Aos meus irmãos: André Luiz, Antônio Carlos e Edson Carlos, que foram solidários nos momentos em que estive ausente da rotina familiar, servindo como um alicerce seguro nos momentos mais difíceis e se mostrando disponíveis para ajudar quando foi necessário.

À minha orientadora, Professora Cynthia Bisinoto, que esteve sempre à disposição para solucionar minhas dúvidas, realizar indagações que enriqueceram minha pesquisa, pelos encontros presenciais, remotos e pelas longas partilhas de supervisão, e principalmente pelo exemplo de mestre e ser humano que é, tendo como marca distintiva sua sensibilidade e o incentivo à autonomia, características que me permitiram alcançar essa grande conquista com coragem, resiliência e algumas lágrimas.

Às professoras que participaram da minha qualificação e defesa, Natalia Duarte, Dayane Rodrigues e Judith Zuquim, pela colaboração e sugestões, com sua vasta experiência e vocação à docência, exemplos de profissionais e cidadãs que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

A todos os professores do CEAM, em especial aos professores que tive a honra e o prazer de ter aulas presenciais e online durante este mestrado: Aline Oliveira Silveira, Benedito Rodrigues dos Santos, Clarice Aparecida dos Santos, Irene Rizzini, Maria Lúcia Pinto Leal, Maria Raquel Gomes Maia Pires, Pedro Demo e Tatiana Yokoy de Souza, meu sincero agradecimento por esta oportunidade de aprendizado e crescimento.

Às minhas novas amigas e companheiras dessa caminhada na UnB, Letícia Rogae e Marília Silva, que me incentivaram e comemoraram comigo cada etapa, obrigada por terem feito parte dessa jornada de aventuras e desventuras vivenciadas no decorrer dos estudos. E também a todos os colegas e amigos com quem pude conviver nestes últimos dois anos.

A todos os jovens egressos que, mesmo com tantas adversidades na vida, ainda encontraram tempo para me ajudar contando um pouco sobre suas experiências no cumprimento da medida socioeducativa, e também agradeço a todos os gestores que aceitaram participar da pesquisa.

À Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, por ter me concedido o afastamento remunerado para estudos, possibilitando a dedicação exclusiva à pesquisa.

Enfim, este trabalho reflete não apenas as contribuições individuais de cada um de vocês, mas também uma profunda conexão com seus esforços e apoio, que estão gravados em meu coração. Expresso minha gratidão eterna por isso.

RESUMO

O presente estudo se propôs a desvelar a profissionalização no sistema socioeducativo. O desenvolvimento do estudo envolveu uma investigação histórica sobre a profissionalização e a socioeducação, a análise das legislações pertinentes ao tema e a exploração dos dados provenientes de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e jovens egressos de medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. A educação profissional está preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o direito à profissionalização está assegurada aos adolescentes e jovens na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste sentido, a profissionalização se torna importante na execução da medida socioeducativa de internação, pois, além de ser um direito do jovem, as atividades de profissionalização ofertadas durante o cumprimento da medida socioeducativa, de modo intencional e atendendo os interesses dos jovens, podem ser uma oportunidade para traçar novos projetos de vida. O percurso metodológico englobou uma revisão integrativa para identificar e analisar as contribuições da produção bibliográfica sobre profissionalização oferecida a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil, no período de 2019-2023, e os resultados indicaram que a profissionalização no âmbito das medidas socioeducativas tem progredido em termos legislativos, porém ainda enfrenta obstáculos para uma implementação eficaz e bem-sucedida. O estudo também contou com uma pesquisa de campo por intermédio de entrevistas semiestruturadas realizadas com jovens egressos do sistema socioeducativo e com gestores que atuam no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Os dados foram analisados por meio de análise temática. Como resultados principais, foi identificada a necessidade de estabelecer no PIA dos adolescentes e jovens o seu projeto de vida ao longo da medida socioeducativa, visando seu desenvolvimento integral, com ênfase na conclusão dos estudos e engajamento em programas de profissionalização alinhados com seus interesses, visando sua futura inserção no mercado de trabalho. No entanto, há ainda diversos desafios, como a escassez de oportunidades para cursos profissionalizantes, práticas discriminatórias e critérios de seleção excludentes para esses jovens. Contudo, há perspectivas de melhoria na qualificação oferecida na socioeducação, especialmente através da melhoria das relações interpessoais, da implementação de cursos que despertem o interesse dos jovens e, principalmente, do estabelecimento de diretrizes para o eixo profissionalização. Almeja-se que os resultados obtidos por meio da pesquisa possam contribuir para o aprimoramento do embasamento teórico existente e para o desenvolvimento de novas estratégias e diretrizes em programas de políticas públicas direcionados aos jovens que estejam cumprindo medidas socioeducativas. Acredita-se que o presente estudo possa contribuir ao trazer visibilidade para a questão do cumprimento do direito à profissionalização na socioeducação.

Palavras-chaves: socioeducação; educação profissional; profissionalização; egresso.

ABSTRACT

Professionalization in socio-education: can it be an emancipatory action for citizenship?

This study aimed to unveil professionalization in the socio-educational system. The development of the study involved a historical investigation into professionalization and social-education, the analysis of relevant legislation on the subject, and the exploration of data from semi-structured interviews conducted with managers and young people who have completed socio-educational measures in the Federal District. Professional education is advocated in the Law of Guidelines and Bases of National Education, and the right to professionalization is guaranteed to adolescents and young people in the Federal Constitution and the Statute of the Child and Adolescent. In this sense, professionalization becomes important in the execution of socio-educational measures of internment, as it is not only a right of young people, but the vocational activities offered during the fulfillment of the socio-educational measure, intentionally and addressing the interests of young people, can be an opportunity to outline new life projects. The methodological approach included an integrative review to identify and analyze the contributions of bibliographic production on professionalization offered to adolescents undergoing socio-educational measures in Brazil, from 2019 to 2023, and the results indicated that professionalization in the context of socio-educational measures has progressed in legislative terms but still faces obstacles to effective and successful implementation. The study also included field research through semi-structured interviews conducted with young people who have completed socio-educational measures and managers working in the Socio-Educational System of the Federal District. Data were analyzed through thematic analysis. The main results identified the need to establish in the Individualized Socio-educational Plan (ISP) of adolescents and young people their life project throughout the socio-educational measure, aiming at their integral development, with emphasis on the completion of studies and engagement in vocational training programs aligned with their interests, aiming at their future insertion into the labor market. However, there are still several challenges, such as the scarcity of opportunities for vocational courses, discriminatory practices, and excluding selection criteria for these young people. However, there are prospects for improvement in the qualification offered in socio-education, especially through the improvement of interpersonal relationships, the implementation of courses that arouse the interest of young people, and mainly the establishment of guidelines for the professionalization axis. It is hoped that the results obtained through the research can contribute to the improvement of existing theoretical foundations and the development of new strategies and guidelines in public policy programs aimed at young people undergoing socio-educational measures. It is believed that this study can contribute by bringing visibility to the issue of the right to professionalization in socio-education.

Keywords: socio-education; professionalization; professional education; egress.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES – Câmara de Educação Superior
CF – Constituição Federal
CEF – Conselho de Educação Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNUDC – Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança
CLT – Código das Leis Trabalhistas
Conanda – Conselho Nacional dos Direitos das Criança e Adolescente
DF – Distrito Federal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FBSP – Fórum Brasileiro De Segurança Pública
GDF – Governo do Distrito Federal
LA – Liberdade Assistida
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDHC – Ministério de Direitos Humanos e Cidadania do Brasil
MEC – Ministério da Educação
MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
MSE – Medida Socioeducativa
NAI – Núcleo de Atendimento Integrado
NEM – Novo Ensino Médio
PDASE – Plano Decenal do Sistema Socioeducativo
PIA – Plano Individual de Atendimento
PNAS – Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
PPP – Projeto Político Pedagógico
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SDG – Sistema de Direitos e Garantias
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEDH – Secretaria de Estado de Direitos Humanos
SNDCA – Secretaria Nacional da Criança e do Adolescente
SEJUS – Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal
SNAs – Serviços Nacionais de Aprendizagem
Senac – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
Senat – Sistema Nacional de Aprendizagem Transporte
Senar – Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
Subsis – Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UIP – Unidade de Internação de Planaltina
UISM – Unidade de Internação de Santa Maria
UISS – Unidade de Internação de São Sebastião
UIBRA – Unidade de Internação de Brazlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRE – Unidade de Internação do Recanto das Emas
UNISS – Unidade de Internação de Saídas Sistemática
VEMSE – Vara de Execução de Medidas Socioeducativas

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 - DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	31
QUADRO 1 - MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO	38
QUADRO 2 - EIXO: PROFISSIONALIZAÇÃO/ TRABALHO/PREVIDÊNCIA PROPOSTO PELO SINASE (2006)	72
QUADRO 3 - EIXOS OPERATIVOS: METAS, PRAZOS E RESPONSÁVEIS NAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	76
QUADRO 4 - QUANTITATIVO DE ADOLESCENTES QUE DERAM ENTRADA NO NAI 2017/2021	89
QUADRO 5 - QUANTITATIVO DE JOVENS QUE PASSARAM PELAS MEDIDAS DE SOCIOEDUCAÇÃO – 2021	90
QUADRO 6 - DADOS DO PROJETO MEDIDA DE APRENDIZAGEM – SENAI	108
QUADRO 7 - DADOS CURSOS E OFICINAS OFERTADAS PELO SENAC.....	110
QUADRO 8 - PERFIL DOS JOVENS EGRESSOS ENTREVISTADOS	120
QUADRO 9 - PERFIL DOS GESTORES ENTREVISTADOS.....	122
QUADRO 10 - DESCRIÇÃO SUMARIZADA DOS TEMAS E SUBTEMAS	124
TABELA 1 - QUANTITATIVO DE ADOLESCENTES EM MEIO FECHADO SEGUNDO O FÓRUM NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA.....	88
TABELA 2 - DADOS PERCENTUAIS DA ESCOLARIDADE E DO TIPO DE MSE, PERÍODO DE 2021 E 2022	91

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL 20	
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	20
2.1.1 Formação inicial e continuada ou qualificação profissional	36
2.1.2 Educação profissional técnica de nível médio	37
2.1.3 Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação	43
2.2 DIMENSÕES CONCEITUAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	48
3. O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E SUAS ARTICULAÇÕES COM O DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO	57
3.1 LEGISLAÇÕES, PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO ÂMBITO NACIONAL	59
3.2 DIRETRIZES DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO DISTRITO FEDERAL ⁸¹	
3.2.1 A estrutura do sistema socioeducativo do Distrito Federal.....	84
3.3 OS ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.....	86
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	93
4.1 PARTICIPANTES	96
4.2 INSTRUMENTOS	97
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	98
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	100
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	102
5.1 PROJETOS, PROGRAMAS E ATIVIDADES DE PROFISSIONALIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL	102
5.1.1 Programa Edukhan	105
5.1.2 Programa Medida de Aprendizagem.....	106
5.1.3 PRONATEC.....	111

5.1.6 Escola Livre.....	115
5.1.7 Projeto Despertar	117
5.1.8 Atividades referente a profissionalização	118
5.2 PERCEPÇÕES DOS JOVENS EGRESSOS E GESTORES.....	119
5.2.1 Projeto de Vida.....	124
5.2.2 Desafios para a inserção na profissionalização durante a MSE	137
5.2.3 Perspectivas para melhorar a profissionalização na socioeducação.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	178
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES: integrante da Unidade de Gestão de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescente (COORPSAU/SUBSIS)	178
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES: integrante do núcleo pedagógico de uma Unidade de Internação do DF	180
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES: colaborador/parceiro responsável pelo programa de qualificação profissional.....	181
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS: adolescentes que cumpriram medida socioeducativa de internação no Distrito Federal.....	182
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183
APÊNDICE F - Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de pesquisa	185
ANEXO.....	186

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga a oferta de profissionalização na socioeducação do Distrito Federal (DF), com o objetivo de analisar o direito à profissionalização dos adolescentes a quem foi atribuída autoria de ato infracional. A escolha desse tema tem origem no contexto prático da pesquisadora, que atua como Especialista Socioeducativa em Pedagogia em uma Unidade de Internação Socioeducativa no DF. Como pedagoga, realizo o acompanhamento dos socioeducandos em cumprimento da medida socioeducativa, especialmente no que se refere à profissionalização (orientação sobre as profissões, inserção nos cursos e acompanhamento, dentre outras atividades inerentes ao cargo). O acompanhamento ocorre por meio de atendimentos sistemáticos, no mínimo semanais, a cada adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A motivação pessoal para o estudo sobre a profissionalização na socioeducação como possibilidade de uma ação emancipadora para a cidadania¹ dos jovens, ou seja, uma oportunidade de transformação da realidade social desses jovens na formação de um projeto de vida mais robusto, alinha-se com a trajetória da pesquisadora que, desde sua formação no antigo segundo grau "Magistério", através da educação profissional, acredita que somente por meio da educação é possível a construção de novas histórias. A escolha específica pela socioeducação se deu por atuar há mais de quatorze anos com os jovens do sistema socioeducativo do DF.

A experiência profissional permitiu observar, também, que os socioeducandos da internação apresentam relatos de insatisfação pela escassez de atividades profissionalizantes e, quando surgem oportunidades de profissionalização, muitas vezes se deparam com a dificuldade de inserção nos cursos devido aos critérios exigidos pela instituição parceira. Entre os maiores dificultadores ao direito à profissionalização durante o cumprimento da medida socioeducativa destacam-se a baixa escolaridade dos adolescentes, a desistência por não se identificarem com os cursos ofertados e a escassez da oferta de vagas para as atividades profissionalizantes.

A atuação profissional direcionada à profissionalização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa orienta-se pelo que está previsto nos marcos legais. Ao prever as medidas socioeducativas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil,

¹ A noção de cidadania está vinculada ao desenvolvimento urbano e à capacidade dos indivíduos de exercerem seus direitos e deveres. Além de assegurar legalmente uma existência digna, a cidadania é uma competência humana que permite aos indivíduos se tornarem sujeitos ativos na construção de sua própria história e na organização coletiva (Arendt, 1990; Demo, 1995; Crove, 2002; Dimenstein, 2009).

1990), em seu artigo 124, elencou vários direitos dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, dentre eles o direito de acesso à escolarização, à saúde, ao esporte, à cultura, ao lazer, à **profissionalização** e aos meios de comunicação social, de receber visitas semanais, de corresponder-se com seus familiares e amigos, entre outros (Brasil, 1990, grifo nosso).

Destaca-se que a previsão legal da profissionalização também consta da Lei Federal nº 12.594 de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em seu artigo 8º, a Lei SINASE determina que "Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão obrigatoriamente prever ações articuladas nas áreas de educação [...], **capacitação para o trabalho** e esporte, para os adolescentes atendidos [...]" (Brasil, 2012, grifo nosso). Destaca-se ainda, que desde o ECA (1990), já havia a previsão no art. 94, inc. X, de que as entidades que desenvolvem programas de internação têm a obrigação de "propiciar escolarização e profissionalização". Dessa forma, os Planos de Atendimento Socioeducativo visam incluir iniciativas coordenadas nas esferas da educação, profissionalização e esporte destinadas aos adolescentes atendidos. Essas disposições legais visam assegurar o desenvolvimento educacional e profissional dos adolescentes, contribuindo para sua reintegração social e para a redução da reincidência infracional (Brasil, 1990, 2012).

No Distrito Federal, os socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de internação participam dos cursos de qualificação profissional e aprendizagem dentro da própria Unidade a que eles estão vinculados. Para a oferta das atividades profissionalizantes e de aprendizagem, é necessário firmar parcerias do Governo com as redes de atendimento, que podem ser as instituições públicas e/ou privadas, bem como com a sociedade civil organizada, tendo em vista o princípio da incompletude institucional² do sistema socioeducativo. Todavia, a prática profissional e os trabalhos de pesquisa sobre a temática apontam para a existência de um certo distanciamento entre o previsto nas legislações e o cotidiano das unidades socioeducativas do Brasil.

Neste mesmo sentido, aos desafios cotidianos a serem superados na prática socioeducativa em relação ao eixo profissionalizante, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Medidas Socioeducativas de Internação do DF apresenta: falta de articulação com a comunidade local quanto às possibilidades de inserção profissional dos jovens; falta de

² Incompletude Institucional: Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (Brasil, 2012, art. 8º).

conhecimento da dinâmica das unidades pelos parceiros externos, que muitas vezes não conhecem a realidade das internações antes de firmarem parcerias; falta de orientação para os jovens sobre o mercado de trabalho, pois desde o início do cumprimento da medida socioeducativa, é necessário que o trabalho de orientação seja feito; falta de clareza em relação a conceitos relacionados à política de trabalho e emprego; descontinuidade das parcerias/políticas de governo, onde muitas atividades não são concluídas; falta de documentação civil como um dificultador para a inserção em cursos, até mesmo o registro geral; baixa escolaridade dos internos, comprometendo sua inserção nos cursos profissionalizantes, visto que muitos cursos ofertados têm como pré-requisito o ensino fundamental completo; dificuldade logística por parte da segurança quanto ao encaminhamento para os cursos profissionalizantes, mesmo dentro da própria unidade (Distrito Federal, 2013, p. 139-140).

No mesmo documento, observam-se as intenções para a melhoria do eixo profissionalização, destacando-se as seguintes: maior oferta de cursos profissionalizantes; documentação necessária para inserção em cursos e no mercado de trabalho providenciada em tempo hábil; formalização da prioridade de vagas para estágio e/ou empregos; programa de orientação profissional a ser implantado e implementado nas unidades; aproximação com a comunidade local para realizar parcerias, atendendo às demandas dos socioeducandos mais rapidamente; acompanhamento pedagógico efetivo dos socioeducandos em atividades de profissionalização e trabalho; oferta de cursos de acordo com o interesse dos jovens e com as demandas do mercado, pois muitos cursos ofertados não são do interesse dos adolescentes (Distrito Federal, 2013, p. 140-141).

Verifica-se no Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) referente ao ano de 2023, elaborado pelo Ministério de Direitos Humanos e Cidadania do Brasil (MDHC) (Brasil, 2023b), que o país registrou um total de 11.556 (onze mil, quinhentos e cinquenta e seis) adolescentes submetidos a medidas socioeducativas. Destes, 1.068 (mil e sessenta e oito) estavam em regime de semiliberdade, 213 (duzentos e treze) em internação sanção, 1.637 (mil e seiscentos e trinta e sete) em internação provisória e 8.638 (oito mil seiscentos e trinta e oito) em internação integral. O documento também destaca que 6.690 (seis mil seiscentos e noventa) desses adolescentes estavam participando de programas de profissionalização no mesmo período.

Observa-se que a quantidade de adolescentes participando de atividades de profissionalização representa 57,3% do total de adolescentes em situação de restrição e privação de liberdade no país. Uma análise específica do Distrito Federal aponta uma situação ainda mais preocupante, onde apenas 24,5% dos 357 (trezentos e cinquenta e sete) adolescentes submetidos

a medidas socioeducativas estavam participando de atividades de profissionalização (Brasil, 2023b, p. 95), demonstrando a realidade vivenciada no cotidiano do trabalho como pedagoga por mais de uma década no socioeducativo do DF.

Os índices reduzidos de participação evidenciam uma possível deficiência na implementação da profissionalização nas unidades socioeducativas. Além disso, os percentuais de envolvimento dos adolescentes em atividades de profissionalização durante o cumprimento das medidas socioeducativas estão aquém do esperado.

Segundo Rezende (2019), a aprendizagem profissional é caracterizada como um mecanismo de preparação dos jovens para o desempenho de atividades laborais. Essa abordagem é centrada na educação e na realização plena das potencialidades humanas, visando não apenas a capacitação para o trabalho, mas, de maneira fundamental, a aquisição de competências e habilidades para o desenvolvimento pessoal. Por meio das ações de profissionalização, busca-se ampliar o campo de escolhas e as possibilidades de futuro para os jovens envolvidos nesse processo.

Dessa forma, a relevância acadêmica e científica do tema proposto advém da importância da profissionalização durante o cumprimento de medida socioeducativa para a construção de um projeto de vida voltado à cidadania dos jovens, considerando sua situação de vulnerabilidade social. Os adolescentes a quem foi atribuído o cometimento de ato infracional são frequentemente privados de seus direitos. Destaca-se também a importância de discutir as políticas públicas socioeducativas em articulação com a política de profissionalização e trabalho, visando melhorar a oferta de profissionalização aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

A literatura demonstra que é necessário melhorar a oferta de profissionalização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, pois ela é tão importante quanto a educação básica, como afirma Costa (2006).

Assim como a educação escolar, a educação profissional é um direito do adolescente autor de ato infracional, devendo ser-lhe garantida, fora e dentro da comunidade socioeducativa, com quatro requisitos básicos: se associada à educação pelo trabalho (exercício de atividade produtiva), deve ser organizada como trabalho educativo (Art. 68 do ECA); vínculo com a educação formal básica; foco no mercado; desenvolvimento da trabalhabilidade (Costa, 2006, p. 47).

Assim, a promoção da cidadania mediante a prática laboral não alienada implica na habilitação para o desenvolvimento da autonomia no planejamento laboral e na participação ativa na gestão do processo produtivo. Este empreendimento demanda não apenas competência

operacional, mas também uma compreensão abrangente do contexto produtivo. Ademais, essa abordagem fomenta a elaboração de um projeto de vida pelos jovens, a construção de suas identidades individuais e coletivas, e os incita a se organizar para advogar por seus direitos (Viana Rodrigues, 2024).

Nesta mesma vertente, Costa, Alberto e Silva (2019) identificaram que os adolescentes delineiam seus planos futuros com base na perspectiva de concluir seus estudos, obter formação e ingressar no mercado de trabalho, além de retornar ao convívio familiar e estabelecer sua própria família. Entretanto, as instituições de medidas socioeducativas têm falhado em garantir de maneira adequada esses elementos essenciais para promover o desenvolvimento e a autonomia dos jovens. Isso ocorre devido à prevalência de ações fragmentadas, ancoradas em procedimentos burocráticos e práticas punitivas, em detrimento de uma abordagem pedagógica integrada, articulada e intersetorial com a rede.

Situação também evidenciada no estudo de Barbosa (2018) sobre as dificuldades do cumprimento da legislação na oferta de educação profissional para os socioeducandos durante a medida socioeducativa de internação. A pesquisadora identificou que por vezes só são ofertados cursos de qualificação por iniciativa e esforços próprios da equipe diretiva da Unidade, ao passo que se houvesse mais políticas públicas de profissionalização para a socioeducação não haveria essa dificuldade do cumprimento da lei (Barbosa, 2018).

Com base no contexto exposto, surgiram questionamentos relevantes: o direito à profissionalização preconizado nas legislações realmente está sendo assegurado aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas? O PIA contempla a profissionalização e o trabalho com perspectivas de um projeto de vida para os jovens? Quais são ainda os desafios para a inserção na profissionalização, visto que existem legislações recentes que garantem o direito à profissionalização dos socioeducandos? Quais são as perspectivas dos jovens egressos e dos gestores sobre a profissionalização na socioeducação? Como os jovens que cumpriram medidas socioeducativas percebem suas experiências de profissionalização?

Diante da problemática colocada, como objetivo geral da pesquisa, pretendeu-se desvelar como se materializa a profissionalização aos adolescentes em Medida Socioeducativa de Internação no Distrito Federal. Os objetivos específicos são: 1) Historicizar a educação profissional no Brasil e a configuração da profissionalização no Sistema Socioeducativo brasileiro; 2) Identificar as iniciativas e programas existentes no DF que favorecem a concretização da profissionalização aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; 3) Identificar e analisar as percepções dos jovens egressos e dos profissionais

gestores sobre a oferta da profissionalização nas medidas socioeducativas; 4) Fornecer, com base nos achados da pesquisa, recomendações e propostas para ampliar a profissionalização aos adolescentes e jovens das medidas socioeducativas de internação no Distrito Federal.

Parte-se da hipótese de que a profissionalização disponibilizada no âmbito do contexto socioeducativo permanece inalterada em relação ao período prévio à promulgação da Lei do SINASE, que não tinha como propósito fundamental fomentar a autonomia do jovem e auxiliá-lo na formulação de um projeto de vida, mas, ao invés disso, era predominantemente uma formalidade do sistema desprovida de diretrizes específicas. Assim, verifica-se a disponibilização de um número limitado de programas de formação profissional para os jovens, que não atendem a todos que desejam realizar a profissionalização durante a medida socioeducativa, e por vezes a profissionalização ofertada ainda está desalinhada com os interesses dos jovens e desprovida de valor agregado em suas experiências.

Valendo-se dos ensinamentos de Costa (2006), acredita-se que uma boa educação profissional durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação poderá auxiliar na construção de um projeto de vida dos jovens, pois as atividades educativas devem proporcionar não só a capacitação para o mercado de trabalho, mas também habilidades e autonomia para o exercício da cidadania.

A redação desta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, além da Introdução. O primeiro capítulo apresenta uma visão panorâmica sobre os temas a serem abordados neste estudo, delineando o objetivo geral e seus desdobramentos nos objetivos específicos da pesquisa, bem como as considerações finais com os desfechos encontrados sobre o tema.

No segundo capítulo da dissertação, apresentam-se questões relativas ao histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, desde o entendimento de tirar as crianças e adolescentes das ruas e dar um ofício lícito até se chegar ao entendimento vigente da educação profissional. Destacam-se as questões relativas à institucionalização da pobreza no Brasil e suas consequências sociais, principalmente no contexto da socioeducação.

No terceiro capítulo, foi feita uma sistematização dos marcos legais do atendimento socioeducativo, tanto nacionais quanto distritais, explicitando o previsto quanto ao direito à profissionalização, bem como foi sistematizada a estrutura vigente do atendimento socioeducativo do DF.

No quarto capítulo, foi apresentado o percurso metodológico da pesquisa, a qual foi dividida em três momentos: a primeira fase envolveu a realização da revisão bibliográfica e a análise dos documentos sobre a profissionalização ao longo de mais de um século no nosso país, aliada à evolução da socioeducação neste período; a segunda fase consistiu na consulta

sobre as iniciativas e programas da profissionalização na socioeducação do DF; e a terceira fase incluiu a realização das entrevistas semiestruturadas com os jovens egressos e os gestores do socioeducativo do DF, permitindo o delineamento para a análise dos dados encontrados.

No quinto capítulo, foram contemplados os resultados e a discussão dos resultados encontrados da pesquisa, onde propõe-se a reflexão sobre os programas, projetos e atividades de profissionalização ofertados no DF e as percepções e representações dos sujeitos da pesquisa sobre as questões que compõem as categorias de análise. Finaliza-se com as considerações finais e as referências bibliográficas.

Assim sendo, o último capítulo da dissertação são as considerações finais onde se traz que a profissionalização na socioeducação pode ser sim uma ação emancipadora para a cidadania dos jovens, desde que atenda aos anseios dos jovens, que todos os que desejam participar tenham oportunidades de serem inseridos e que se tenham diretrizes eficazes que permitam verdadeiramente a concretização do direito à profissionalização na socioeducação.

Vale destacar que, esta pesquisa adota o termo "profissionalização" para denotar as atividades relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme estabelecido pelo ECA, pelo SINASE e pela Constituição Federal, que consagra o direito à profissionalização no artigo 227. Ressalta-se ainda que o direito à profissionalização também é garantido pela Lei nº 10.097/2000, conhecida como Lei da Aprendizagem. Dessa maneira, o termo "profissionalização" abrange principalmente os cursos de qualificação profissional, formação continuada, capacitação e aprimoramento, que são as atividades mais prevalentes nas unidades socioeducativas brasileiras. No entanto, ao longo deste estudo, serão utilizadas igualmente outras terminologias, como "educação profissional", "aprendizagem profissional" e "capacitação profissional", de acordo com a terminologia adotada pelos autores de cada obra referenciada.

No contexto apresentado, e considerando a inter-relação entre trabalho e educação, a análise proposta teve como objetivo aprofundar a compreensão das controvérsias envolvendo o direito à profissionalização no contexto da socioeducação. Por meio das percepções dos jovens que passaram por medidas socioeducativas, bem como das visões dos gestores que trabalham com esses jovens, buscou-se destacar as diversas mediações e contradições relacionadas ao direito à profissionalização, além de apresentar as atividades relacionadas à área de profissionalização oferecidas pelo sistema socioeducativo do DF.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Neste capítulo, propôs-se apresentar a história da educação profissional e tecnológica no Brasil e suas intersecções com o atendimento de adolescentes e jovens, com a delimitação temporal a partir da instituição da República em nosso país, no ano de 1889, até os dias atuais. O capítulo traz as principais legislações concernentes ao ensino profissionalizante, voltadas para o direito à profissionalização da população brasileira. Conforme o entendimento de Manfredi (2016), as noções de trabalho foram se edificando e reedificando ao longo do tempo em todas as sociedades, variando apenas de acordo com os modelos de organização dessa população e a forma de distribuição de riqueza e poder.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A revisão de literatura iniciou-se com a análise da história da educação profissional no Brasil ao longo do tempo e contempla a análise legislativa a partir do período republicano. Segundo Ortigara (2012), o levantamento histórico da progressão da política educacional no Brasil proporciona uma compreensão das características da oferta educacional e de sua estrutura organizacional, a qual foi guiada pela complexidade dos interesses predominantes em momentos específicos de nossa história.

A educação profissional no Brasil tem laços estreitos com a formação de crianças e adolescentes menos favorecidos, como evidenciado pelo decreto nº 4.780 de 2 de março de 1903, que regulamentou a “Escola Correccional Quinze de Novembro” que tinha como finalidade: “educar e velar sobre menores, que, pelo abandono ou miseria dos paes, vivem ás soltas e expostos á pratica e transgressões próprias de sua idade”³ (Brasil, 1903). Vale destacar que, o modelo Escola Correccional Quinze de Novembro foi fundado ainda no ano de 1899, com o objetivo de reabilitar, pelo trabalho e instrução, dos mendigos validos, [...] e menores viciosos⁴ que forem encontrados pela cidade, de acordo o prescrito com o Código Penal e no decreto nº. 145⁵, de 12 de julho de 1892 (Brasil, 1902).

O mesmo Decreto descreve em seu conteúdo que a “antiga escola” não conseguiu atender à demanda que as crianças e os adolescentes das camadas populares e menos

³ Fragmento original do Decreto 4.780 de 1903. Redação da época.

⁴ Terminologia utilizado na época de acordo com o Código Penal de 1892.

⁵ Fragmento original do Decreto 947 de 1902.

favorecidas traziam, que era “de educar os menores”, pois estes já iniciavam na promiscuidade, bem como no vício do crime (Brasil, 1903).

O primeiro artigo do decreto 4.780 especifica os tipos de educação que serão destinadas aos “menores abandonados e recolhidos”, deixando claro os fins da Escola Correccional: “A Escola Correccional ‘Quinze de Novembro» tem por fim dar educação physica, profissional e moral aos menores abandonados e recolhidos ao estabelecimento por ordem das autoridades competentes nos termos do art. 7º da lei n. 947, de 29 de fevereiro de 1902” (Brasil, 1903, art. 1º). Dessa forma, fica nítido que a educação voltada às crianças e adolescentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social era focada em retirá-los das ruas e inseri-los no mercado de trabalho como forma de moralizá-los pelo ofício (Kuenzer, 2007).

Conforme afirma ainda a autora Kuenzer (2007, p. 27): “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”. Assim, a política pública da época era apenas ofertar um instrumento de moralização destinado à formação do caráter por meio do trabalho.

Nos artigos segundo e terceiro deste mesmo decreto foi estabelecido as idades dos “menores abandonados” que seriam atendidos na Escola Correccional, compreendendo os maiores de 9 (nove) anos e os menores de 14 (quatorze) anos de idade, bem como explicitou-se que a instrução ofertada seria mínima para o convívio social e necessária para o exercício profissional posterior. No entanto, caso o indivíduo tivesse desempenho superior ao esperado, este poderia dar continuidade aos estudos no ensino secundário ou artístico, tendo o benefício de seus estudos custeados pelo Governo Federal (Brasil, 1903, art. 2º e 3º).

Em que pese a histórica vinculação, no Brasil, da educação profissional com as preocupações com crianças e adolescentes menos favorecidos, a história da educação profissional no país iniciou-se desde o processo de colonização, por meio do desenvolvimento de aprendizagens laborais realizadas nas Casas de Fundação e de Moedas e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil, criados durante o ciclo do ouro para impulsionar a produção de bens.

Para o desenvolvimento das Casas de Educandos Artífices, o presidente Nilo Peçanha, na República Brasileira, instituiu o Decreto nº 7.566 de setembro de 1909, que regulamentava a execução da lei nº 1.606 de 20 de dezembro de 1906, determinando que, devido ao crescimento populacional das cidades, seria necessário o apoio às classes proletárias para enfrentar desafios econômicos, exigindo não apenas educação, mas também hábitos de trabalho para evitar comportamentos prejudiciais. O governo deveria formar cidadãos produtivos,

estabelecendo escolas de aprendizes artífices em cada capital estadual para fornecer educação profissional primária e gratuita (Brasil, 1909).

Ao todo foram 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices” instituídas pelo Brasil e subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Na época, o Brasil contava com vinte estados, sendo assim, apenas o estado do Rio Grande do Sul não foi contemplado, por possuir uma instituição com finalidade semelhante, o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenheiros de Porto Alegre (Instituto Parobé)⁶. Sendo considerado o marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2023)⁷.

Destaca-se que, infelizmente, os objetivos da educação profissional descrita no decreto eram apenas uma forma de manter ocupados os desvalidos (crianças, adolescentes e jovens) e evitar o ócio e o crime nas cidades, conforme depreende-se da legislação da época. Além disso, ressalta Silvia Manfredi (2016):

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais (Manfredi, 2016, p. 59).

Infere-se, de acordo com Manfredi e a legislação da época, que o propósito educacional das escolas de aprendizes visava preparar trabalhadores e supervisores, utilizando métodos práticos de ensino e transmitindo conhecimentos técnicos aos jovens em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos. Destaca-se ainda que essas atividades eram escolhidas com base na conveniência e necessidade do Estado ou da Federação onde a escola estivesse situada, considerando sempre que possível as especialidades das indústrias locais e não o interesse dos aprendizes (Manfredi, 2016).

Em 27 de agosto de 1927, foi instituído um novo decreto estabelecendo que "o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União" (Brasil, 1927a). No caso dos Estados que optassem por essa modalidade educacional, a União auxiliaria com metade das despesas para o custeio e as instalações. Nos estabelecimentos de

⁶ Instituto Parobé atualmente é a Escola Técnica Estadual Parobé uma escola centenária em atividades até o momento. https://www.cteparobe.com.br/pagina/78_Historia-da-Cidade.html.

⁷ Brasil. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 05 abr. 2023.

instrução secundária, havia previsão de aulas de artes e ofícios, sendo livre ao aluno escolher no que desejava se especializar dentro do que era ofertado (Brasil, 1927a).

Neste período, observa-se que, tanto no ensino primário quanto no secundário, a educação profissional era o objetivo. Porém, o ensino secundário servia para atender aos estudantes menos favorecidos, ou seja, a educação profissional era voltada às classes sociais menos prestigiadas e para a formação de mão de obra, conforme apresentado pela pesquisadora Anabuki (2021):

[...] as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como objetivo amparar e proporcionar aprendizagem de ofícios aos “meninos desfavorecidos”, formando sapateiros, alfaiates, tipógrafos, modeladores, serralheiros, mecânicos, vimeiros, fundidores, encadernadores. Essas escolas tinham como propósito o atendimento mais direcionada aos interesses políticos do que o desenvolvimento econômico, visto que muitas capitais dos estados ainda não tinham um parque industrial desenvolvido (Anabuki, 2021, p. 56).

Assim, as atividades manuais eram propostas para atender os parques industriais espalhados pelo território brasileiro, que precisavam de mão de obra barata para atender à demanda do mercado, e ao Estado, que conseguia, ainda, dar uma ocupação a essa parcela da sociedade, atendendo assim a seus interesses políticos. A formação profissional, originalmente, conforme pondera Anabuki (2021):

destinava-se às classes menos favorecidas, já que estava associada à formação de mão de obra, gerando uma nítida distinção entre os que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam trabalhos manuais (ensino profissional) (Anabuki, 2021, p. 57).

Dessa forma, fica evidente a distinção entre o ensino para as camadas populares, objetivando a formação de mão de obra, e o ensino da burguesia, voltado para uma educação intelectualizada com o objetivo do ensino superior, para que, só depois, ingressassem em cargos de direção e coordenação. Ou seja, nas atividades que utilizassem o intelecto e a cultura científica, e não a força braçal ou os trabalhos manuais considerados de baixa complexidade (Anabuki, 2021).

Chegando à década de 30, no que tange à educação, aparece a figura do Ministério da Educação, que foi instituída no governo de Getúlio Vargas em 1930, sob o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, com responsabilidade por várias pastas como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Embora esta mistura de pastas demonstre pouca importância dada à educação, foi um grande avanço, visto que até então os assuntos relacionados à educação eram de responsabilidade do Departamento Nacional do Ensino, órgão ligado ao Ministério da Justiça

da época. Vale destacar que, em 1932, um grupo de intelectuais preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que pregava que a educação deveria ser direito de todos e dever do Estado, com oferta de um ensino público, gratuito, obrigatório e laico (Saviani, 2008). Destaca-se que, na época, a Igreja era concorrente do Estado na oferta da educação à população e a questão laica não era objetivo da Igreja.

A Constituição brasileira de 1934 não trouxe nenhuma inovação quanto à educação profissional, apenas elucidava que os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, seriam isentos de qualquer tributo (Brasil, 1934).

Já na nova Constituição Federal, outorgada em 1937, deu-se atenção à educação, especialmente ao ensino profissional, considerando-o um dever do Estado. A nova constituição abordava especificamente o ensino profissional, técnico e industrial, melhorando a visão que se tinha até então. No entanto, ainda previa o ensino profissional destinado às classes menos favorecidas. Também estabeleceu que as indústrias e os sindicatos deveriam subsidiar o trabalho do poder público, ofertando tal ensino para os filhos dos operários ou dos seus associados (Brasil, 1937b). Assim, o governo de Getúlio Vargas compartilhou a responsabilidade sobre a educação profissionalizante do Estado com as instituições privadas, as entidades de classes e a indústria.

Ainda durante o governo de Vargas, foi promulgada a Lei nº 378, de 1937, que deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices mantidas pela União em Liceus Industriais e instituiu novos Liceus, objetivando a propagação nacional do ensino profissional de todos os ramos e graus (Brasil, 1937a, art. 37). Denota-se que a ideia do ensino profissionalizante já era forte no país, entretanto, sempre atrelada à preparação de mão de obra barata, bem como à ocupação de adolescentes e jovens para que estes não se tornassem ociosos e perigosos.

Já o Decreto-Lei nº 4.073, de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, estipulou que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreenderia o ensino técnico e o ensino pedagógico (Brasil, 1942a). No mesmo ano, foi instituído o Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os Liceus Industriais, transformando-os em

Escolas Industriais e Técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos de ensino industrial.

No mesmo ano de 1942, o governo federal lançou a Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que estipulou as finalidades do ensino secundário: educar integralmente os adolescentes, após o ensino primário, promover a consciência patriótica e humanística e fornecer uma preparação intelectual geral para estudos superiores. O ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro inclui apenas o curso ginásial, com duração de quatro anos, para fornecer os fundamentos do ensino secundário. O segundo ciclo inclui dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, cada um com duração de três anos. O objetivo é consolidar e aprofundar a educação do curso ginásial, com foco em filosofia e letras antigas no curso clássico, e em ciências no curso científico (Brasil, 1942b).

Ao analisar as legislações deste ano, percebe-se duas vertentes do governo brasileiro para o ensino médio: uma para a população pobre, que seria profissionalizada rapidamente, e a segunda para as pessoas com melhores condições socioeconômicas, destinadas a ocuparem os melhores cargos na sociedade. Conforme afirma Manfredi (2016):

O Ensino Secundário tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham como a finalidade de formar uma força de trabalho específico para os setores da produção e da burocracia (Manfredi, 2016, p. 71).

Importante destacar que a legislação do Ensino Secundário de 1942 apresentou de forma explícita em seu Título III a recomendação sobre o ensino feminino separado do masculino, bem como a obrigatoriedade da disciplina de economia doméstica e orientação sobre a "suposta" missão da mulher dentro do lar (Brasil, 1942b). Podemos inferir uma visão estruturada em relações de subjugação, com o machismo tendo forte impacto na época.

Ainda no ano de 1942 foi instituído o Serviço Social Autônomo, que atualmente é conhecido como Sistema S, que são as entidades corporativas com o foco social, cultural, profissional, educacional ou para o lazer, instituídas por lei, sem fins lucrativos, mantidas por dotações orçamentárias ou por contribuições paraestatais. O primeiro serviço surgiu em 1942 que foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)⁸, conforme o Decreto-Lei nº 4.048. Conforme o entendimento de Silvia Manfredi (2016, p.136) “O Senai, desde sua fundação, representa a maior rede de Educação Profissional formadora de força de trabalho para

⁸ Decreto-Lei nº 4.048. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

os diferentes setores empresariais notadamente para as empresas do setor industrial, em seus diferentes ramos”. Vale destacar que, o sistema S é organizado e gerenciado pelos órgãos de representação empresarial.

A Lei Orgânica do Ensino Comercial foi instituída pelo Decreto nº 6.141, de 1943 com o objetivo de formar profissionais aptos a exercer atividades específicas do comércio e funções auxiliares de caráter administrativas nos negócios públicos e privados. Em 1946 foi implementada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola pelo Decreto nº 9.613 que visava a profissionalização dos trabalhadores agrícolas/rurais para atender a demanda do trabalho especializado do campo. No mesmo ano também teve a criação do segundo serviço social autônomo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)⁹, pelo Decreto nº 8.621.

Vale destacar que, no ano de 1946 também tivemos uma nova Constituição que definiu que as empresas industriais e comerciais seriam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, conforme estabelecido pela lei, respeitados os direitos dos professores (Brasil, 1946b). Dessa forma, fortaleceu-se o ensino profissionalizante entre a população, produzindo mais mão de obra para o mercado brasileiro, bem como fomentando as obrigações do Sistema S que foram criadas anteriormente.

Em 1946, ainda foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal conforme o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. O objetivo desta lei era a formação de professores para ministrar o ensino fundamental I, antigo primário. A finalidade do ensino normal (também conhecido como magistério) era a formação rápida de professores por meio do ensino médio, habilitando-os a ministrar aulas nas escolas primárias da época (Brasil, 1946a).

No ano de 1959, foram instituídas as Escolas Técnicas Federais como autarquias a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal, conforme a Lei nº 3.552 de fevereiro de 1959. Dessa forma, elas puderam ter uma nova organização escolar e administrativa, ou seja, passaram a ter autonomia administrativa, pedagógica e financeira, mesmo sendo subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1959). Essas escolas hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Já no ano de 1961, surgiu a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecida como a primeira LDB, e passou a permitir que os concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar os estudos no ensino superior. Com

⁹ Brasil. Decreto-Lei nº 8.62. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18621.htm?hidemenu=true. Acesso em: 5 abr. 2023.

esse avanço educacional para a educação profissional, pode-se dar novos passos para o ensino superior. Conforme Kuenzer, esta é a primeira vez que uma lei no Brasil reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos (Kuenzer, 2007, p. 29).

O capítulo III da primeira LDB foi dedicado à educação profissional, como se observa no artigo 47: “O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial. Parágrafo único: Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino” (Brasil, 1961, art. 47). Dessa forma, fica claro que o ensino técnico profissional seria apenas o industrial, o agrícola e o comercial, e qualquer outro seria tratado de forma diferenciada. No artigo 48 ainda é mencionado que os diplomas dos cursos técnicos deveriam ser registrados no Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1961).

Ainda sobre a primeira LDB de 1961, são dispostas as obrigações impostas às indústrias e ao comércio, que deveriam atuar em cooperação com o Estado, oferecendo ensino, sendo que as empresas industriais e comerciais eram obrigadas a fornecer treinamento de aprendizagem em ofícios e técnicas de trabalho para seus empregados menores, em cooperação com os sistemas de ensino. Os cursos de aprendizagem teriam de uma a três séries anuais. Aqueles que concluíssem o curso de aprendizagem poderiam se matricular em ginásios de ensino técnico, mediante exame de habilitação, em uma série correspondente ao seu nível de estudo no curso de aprendizagem, dando assim continuidade aos estudos (Brasil, 1961).

Vale destacar que, durante o governo de João Goulart (1961-1964) também foi lançado o Decreto 53.324, de 18 de dezembro de 1963, que instituiu o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), um treinamento acelerado com o objetivo real de prover a força de trabalho dos diversos setores da economia. Conforme afirma Manfredi (2016):

O treinamento ministrado pelos convênios do PIPMO foi executado pelas instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas, visando uma capacitação rápida e imediata de trabalhadores. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional (Manfredi, 2016, p. 75-76).

Durante o período dos governos militares, houve uma grande expansão da indústria e do comércio no Brasil, e o governo precisava de trabalhadores capacitados rapidamente para atender às demandas de mão de obra, como ressalta Manfredi (2016):

Os governos militares (de Castelo Branco a João Baptista Figueredo, 1964 a 1985), respectivamente) optaram por uma estratégia de desenvolvimento voltada para os grandes projetos nacionais: a expansão dos núcleos de exploração e produção de petróleo na bacia de Campos, na Bahia e no Sergipe, a construção das hidrelétricas de Itaipu, os polos agropecuários e agrominerais da Amazônia, fazendo surgir a necessidade de desenvolver vários programas que requeriam mão de obra em massa. Daí a revitalização do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO) (Manfredi, 2016, p. 75).

Assim, segundo o entendimento de Manfredi (2016), ficou evidente que os governos militares adotaram uma estratégia de desenvolvimento centrada em grandes projetos nacionais, incluindo a expansão dos centros de exploração e produção de petróleo, a construção de hidrelétricas, bem como o estabelecimento de polos agropecuários e agrominerais. Isso gerou a necessidade de implementar diversos programas que demandavam uma grande quantidade de mão de obra rápida e barata, reativando o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra.

No ano de 1967, as fazendas modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas Escolas Agrícolas (Brasil, 2022). Em 1968, foi instituída a Lei Federal nº 5.540, que permitia a oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos (Brasil, 2022). Em pouco mais de uma década da instituição da primeira legislação para tratar sobre a educação no país, houve várias mudanças e a necessidade do lançamento da segunda lei sobre a educação.

Ressalta-se que, em 1971 foi instituída a segunda LDB, pela Lei nº 5.692, que no seu artigo 18 ampliou a obrigatoriedade da oferta escolar pelo poder público de quatro para oito anos, uniu o antigo primário (atualmente os anos iniciais do ensino fundamental) com o ginásial (atualmente os anos finais do ensino fundamental), extinguiu o exame de admissão escolar e definiu que todo o ensino de segundo grau da época, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (Brasil, 1971).

Vale destacar que, no capítulo IV da LDB (1971), foram estabelecidas também as regras para o ensino supletivo para adolescentes e adultos que não tenham concluído ou prosseguido na idade correta, oportunizando a educação para este público. Eram oferecidos cursos de aprendizagem para alunos de 14 a 18 anos, ministrados como complemento ao ensino regular, em uma ou mais das últimas quatro séries do ensino de 1º grau. Além disso, eram oferecidos cursos intensivos de qualificação profissional, que podiam ocorrer no mesmo nível dos cursos de aprendizagem ou no nível do ensino de 2º grau (Brasil, 1971).

No ano seguinte, foi instituída a educação profissionalizante universal e compulsória para o ensino secundário e fazendo a equiparação entre os cursos técnicos e os cursos

secundários, ou seja, os cursos técnicos teriam o mesmo valor do ensino secundário. Vale destacar que, no ano seguinte o Conselho Federal de Ensino (CNE)¹⁰ publicou o Parecer nº 45 de 1972, onde relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola nos respectivos cursos profissionalizantes.

Posteriormente, no ano de 1975, a Lei Federal nº 6.297 definiu os incentivos fiscais no Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas. Já em 1978, a Lei nº 6.545 transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Escolas Técnicas Federais de Educação Tecnológica, os Cefets (Brasil, 1978, 2022). Os Cefets objetivavam a integração do ensino técnico de nível médio com o ensino superior, formação especializada, formação de professores para os cursos profissionalizantes de ensino médio mais integrado, bem como a articulação com o mercado de trabalho. Como observado por Silvia Manfredi (2016):

Os Cefets ofereciam cursos regulares de nível tecnológico superior de administração, de hotelaria, de engenharia industrial e de tecnologias nas áreas de construção civil, de manutenção (mecânica, petroquímica, elétrica e eletrônica) e de processamento petroquímico. Além disso, atuavam na formação de professores das disciplinas para escolas técnicas e das disciplinas profissionalizantes do 2º grau. Ofereciam também cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu*, em nível de mestrado (Manfredi, 2016, p. 12).

Em 1982, a Lei nº 7.044 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau, atual ensino médio (Brasil, 2022). Foi retirada a expressão “qualificação para o trabalho”, que foi substituída pelo termo “preparação para o trabalho”. Assim, tornou-se opcional para as escolas a oferta da educação profissional (Brasil, 1971).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, até hoje vigente, trouxe inovações em relação a direitos e garantias em vários campos para o povo, incluindo o direito à educação profissional, conforme reforça o artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, art. 205, grifo nosso).

Assim, a educação pode ser compreendida como um direito universal e responsabilidade conjunta do Estado e da família, sendo ativamente promovida e estimulada

¹⁰ Conselho Federal de Ensino (CNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 16 abr. 2023.

com a contribuição da sociedade. O propósito é alcançar o completo desenvolvimento individual, capacitando-o para o exercício pleno da cidadania e proporcionando-lhe as competências necessárias para sua emancipação e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Dando continuidade aos Serviços Sociais Autônomos, o Sistema S, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), que foi criado em 1976 e extinto em 1988, foi recriado em 1991 pela Lei nº 8.315 no formato similar ao do Senai e do Senac, respeitando as particularidades do setor rural (Brasil, 2022). Ressalta-se que o artigo 78 do SINASE (2012) trouxe alterações sobre a previsão de oferta de vagas mediante instrumentos de cooperação entre os operadores desses sistemas (Brasil, 2012).

Já no ano de 1993, foi criado pela Lei nº 8.706 de 14 de setembro o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) junto com o Serviço Social do Transporte (Sest) (Brasil, 2022). O artigo 79 da Lei SINASE (2012) também alterou o artigo 3º, parágrafo único dessa lei para contemplar os adolescentes e jovens vinculados ao Sistema Socioeducativo, conferindo-lhes nova redação.

Os programas de formação profissional do Senat poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senat e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais (Brasil, 2012, grifo nosso).

Em 1994 foi instituído a lei do Sistema Nacional de Educação Tecnológica¹¹, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal, houve transformações gradativas das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets) (Brasil, 1994).

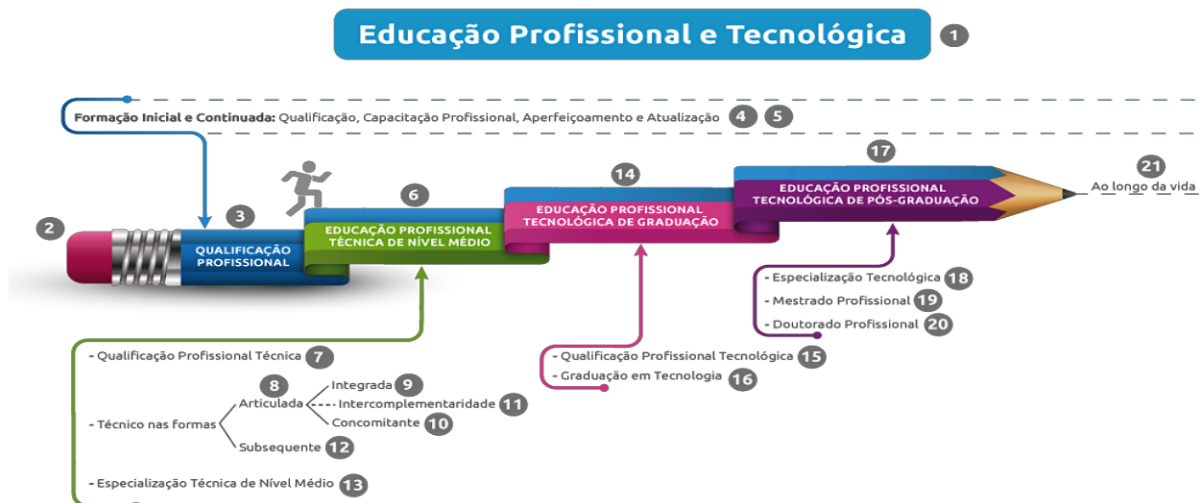
O governo criou em 1995 o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), que teve vigência de 1996 a 2002. O Planfor tinha como objetivos a qualificação e/ou requalificação dos jovens e adultos trabalhadores com recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). De acordo com Silvia Manfredi (2016), o Planfor teve suas diretrizes programáticas com o objetivo de desenvolver estratégias para aprimorar as aptidões e competências dos jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho, ou seja, qualificar e requalificar. Assim, fomentar a educação contínua e não apenas o "treinamento" de mão de obra, como era predominante anteriormente.

¹¹ Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

Em 1996, foi instituída a terceira e última LDB por meio da Lei 9394, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional. A legislação determina que a educação deve abranger todos os processos formativos, desde a vida familiar até as instituições de ensino, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996). Ao longo das últimas três décadas, a LDB passou por várias alterações, com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Ministério da Educação (MEC) sendo os principais responsáveis pelas mudanças legislativas.

A atual LDB traz um capítulo dedicado à educação profissional, no artigo 39: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia" (Brasil, 1996). O parágrafo segundo explica a abrangência da educação profissional: "I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação", redação alterada pelos Decretos nº 5.154/2004 e nº 8.268/2014 (Brasil, 1996). Dessa forma, a LDB estabeleceu que a educação profissional deve se integrar aos diferentes níveis e modalidades da educação, podendo realizar-se ao longo de toda a vida, conforme ilustra a Figura 1, que representa as dimensões da educação profissional e tecnológica¹².

Figura 1 - Dimensões da Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Brasil. MEC/EPT, 2022

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 5 fev. 2023.

A Figura 1 demonstra as dimensões da educação profissional e tecnológica de acordo com a legislação brasileira, que serão introduzidas com: I - a formação inicial com cursos de qualificação profissional e/ou a formação continuada, capacitação, aperfeiçoamento e atualização; II - a educação profissional técnica de nível médio, podendo ser a qualificação profissional técnica, técnico de forma articulada e subsequente e a especialização técnica de nível médio; III - a educação profissional tecnológica de graduação; e IV - a educação profissional tecnológica de pós-graduação, que podem ser de especialização tecnológica, mestrado profissional e doutorado profissional (Brasil, 2022).

Em 1997 foi instituída a Reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208, que teve duração até o ano de 2004, quando foi revogado. A reforma da educação profissional tornou mais evidente a separação da educação profissional do ensino básico. De acordo com Mônica Amorim (2019):

A Reforma da Educação Profissional instituída em 1997 (Decreto nº 2.208), na gestão de Cardoso, organiza a educação profissional como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino e que oferece o ensino básico (voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolarização prévia), e ensino técnico (destinado à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e o ensino tecnológico (destinado a formar egressos do ensino médio e técnico em nível superior na área tecnológica) (Amorim, 2019, p. 19).

Dessa forma, reforçando a dualidade da educação no país, temos a educação geral, propedêutica, que objetiva a continuidade do ensino e a formação de dirigentes, e a educação técnico-profissional, que visa à formação de mão de obra. Ao invés de aplicar o modelo de uma escola unitária proposto por Gramsci, onde a escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo "humanismo" em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Monasta, 2010).

Outra legislação importante que merece destaque é a Lei da Aprendizagem, que surgiu na década de 40 na CLT e foi regulamentada pela Lei nº 10.097 de 2000, pelo Decreto nº 9.579 de 2018 e pelo Decreto nº 11.479, de 6 de abril de 2023, os quais estabelecem critérios para o desenvolvimento do contrato de trabalho de aprendiz¹³. Tendo como objetivo promover a

¹³ Para fins do disposto neste Capítulo, considera-se aprendiz a pessoa maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos, inscrita em programa de aprendizagem, que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do disposto no art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

capacitação profissional, formação teórica e prática, desenvolvimento de competências e o ingresso no mercado de trabalho (Brasil, 1943, 2000, 2018, 2023).

O contrato de aprendizagem é um contrato de trabalho especial, formal e com prazo determinado, não podendo exceder dois anos, no qual o empregador deve assegurar ao aprendiz uma capacitação técnico-profissional metódica, em conformidade com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Em contrapartida, o aprendiz deve realizar, com zelo e diligência, as atividades necessárias à sua formação (Brasil, 2018).

A Lei da Aprendizagem trata da contratação de aprendizes em cumprimento de medida socioeducativa em seu art. 53, § 2º: “A seleção de aprendizes deverá priorizar a inclusão de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco social, tais como:”, inciso “I – adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas” (Brasil, 2018). Destaca-se ainda que a lei prevê que as aulas práticas poderão ocorrer dentro das unidades do sistema nacional de atendimento socioeducativo.

O programa de aprendizagem previsto na CLT, arts. 424 a 433, trata a aprendizagem profissional como uma modalidade de contrato de trabalho especial, por prazo determinado de no máximo 2 anos, exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência, com registro na carteira de trabalho, destinado a pessoas de 14 a 24 anos. O programa deve contar com atividades teóricas e práticas, de complexidade progressiva compatível com o desenvolvimento físico, moral e psicológico do aprendiz (Brasil, 1943).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Lei nº 11.741/2008 e a Lei nº 14.645/2023, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no cumprimento dos objetivos da educação nacional, deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A abrangência da educação profissional e tecnológica se dará desde a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a educação técnica de nível médio até a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, podendo ser organizados em eixos tecnológicos, permitindo a construção de diferentes itinerários formativos¹⁴, desde que observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (Brasil, 1996, 2008, 2023).

Já os programas de aprendizagem compreendem arranjos e combinações de cursos que, articulados com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário

¹⁴ O itinerário formativo na EPT compreende o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021).

formativos (Resolução CNE/CP nº 3/2018)¹⁵. A qualificação profissional é um processo ou resultado de formação e desenvolvimento de determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho (Brasil, 2018).

A aprendizagem profissional ocorre por meio da formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social dos jovens de 14 a 24 anos de idade, conforme previsto no § 4º do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e em legislação específica. Essa formação é caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, de acordo com o respectivo perfil profissional (Brasil, 1943, 2018).

É conveniente recordar a definição de educação profissional utilizada por Silvia Manfredi, quando a autora diz:

Por educação profissional, entendemos programas, ações e práticas educativas (formais e não formais) cujo princípio e objetivo é a formação para o trabalho em todas as suas formas. Envolve ações intencionais e programas de educação que podem ser organizados nos mais diferentes espaços sociais – escola, locais de trabalho, sindicatos, associações, entre outros. A definição envolve diversas modalidades e níveis de cursos, destes os cursos superiores de tecnologia, técnicos de nível médio, assim como os cursos “livres”, sem vinculação com a escolaridade, denominados de “qualificação profissional”, também conhecido como adiestramento, treinamento, capacitação, entre outros (Manfredi, 2016, p. 231).

Assim, infere-se que, para Manfredi (2016), a educação profissional precisa ter intencionalidade nas ações educativas, tanto formais quanto informais, cujo princípio e objetivo central são a preparação para o trabalho em suas diversas manifestações, podendo ocorrer em diversos ambientes sociais e em várias modalidades e níveis de cursos, desde os cursos "livres", sem necessidade de horas mínimas e desvinculados da escolaridade, até os cursos de pós-graduação e doutorado.

A educação profissional engloba programas e práticas educativas, formais e informais, voltados para a formação no âmbito laboral e suas diversas dimensões cidadãs. Essas iniciativas, que compreendem ações intencionais e programas educacionais, podem ser implantadas em variados contextos sociais, como escolas, ambientes de trabalho, sindicatos e associações (Brasil, 1996). A definição abarca uma ampla gama de cursos em diferentes níveis, como cursos superiores de tecnologia e cursos técnicos de nível médio. Incluem-se também os cursos "livres", desvinculados da escolaridade, denominados de "qualificação profissional", ou

¹⁵ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

alternativamente designados como adestramento, treinamento, capacitação, entre outras nomenclaturas.

Vale destacar as últimas modificações na LDB (1996) realizadas por meio da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, que tratam sobre a educação profissional e tecnológica, incluindo os artigos 42-A e B que se seguem:

Art. 42-A. A educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais.

§1º O itinerário contínuo de formação profissional e tecnológica é o percurso formativo estruturado de forma a permitir o aproveitamento incremental de experiências, certificações e conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória individual do estudante.

§2º O itinerário referido no § 1º deste artigo poderá integrar um ou mais eixos tecnológicos.

§ 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientarão a organização dos curso e itinerários, segundo eixos tecnológicos, de forma a permitir sua equivalência para o aproveitamento de estudos entre os níveis médio e superior.

§ 4º O Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino, as instituições e as redes de educação profissional e tecnológica e as entidades representativas de empregados e trabalhadores, observadas a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a dinâmica do mundo do trabalho, manterá e periodicamente atualizará os catálogos referidos no § 3º deste artigo.

Art. 42. B. A oferta de educação profissional técnica e tecnológica será orientada pela avaliação da qualidade das instituições e dos cursos referida no inciso CII-A do caput do art. 9º desta Lei, que deverá considerar as estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta (Brasil, 2023a).

A Lei 14.645 (2023) determinou ainda o prazo de dois anos para que a União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, formule e implemente a política nacional de educação profissional e tecnológica, articulada com o Plano Nacional de Educação. Também destaca as ações que deverão ser contempladas na política:

I – fomento à expansão da oferta de educação profissional e tecnológica em instituições públicas e privadas, consideradas as necessidades regionais;

II – estímulo à realização contínua de estudos e de projetos inovadores que articulem a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica às necessidades do mundo do trabalho;

III – participação ativa do setor produtivo na formação e na empregabilidade dos egressos da educação profissional e tecnológica;

IV – articulação entre as instituições formadoras, o setor produtivo e os órgãos públicos responsáveis pela política de educação profissional e tecnológica;

V – integração curricular entre cursos e programas como forma de viabilizar itinerários formativos e trajetórias progressivas de formação profissional e tecnológica;

VI – fomento à capacitação digital na educação profissional e tecnológica, de forma a promover a especialização em tecnologias e aplicações digitais;

VII – atuação conjunta entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as secretarias estaduais de educação ou os órgãos equivalentes responsáveis pela formação profissional e tecnológica;

VIII – instituição de instância tripartite de governança da política e de suas ações, com representação paritária dos gestões da educação, das instituições formadoras e do setor produtivo (Brasil, 2023, art. 4º, inc. I ao VIII).

A EPT é subdividida em três eixos: o primeiro é a formação inicial e continuada ou qualificação profissional; o segundo é a educação profissional técnica de nível médio, que abrange as qualificações profissionais técnicas de nível médio, a habilitação profissional técnica de nível médio e a especialização técnica de nível médio; e o terceiro é a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

2.1.1 Formação inicial e continuada ou qualificação profissional

Os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional são organizados para preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mercado de trabalho. Abrangem cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional, independentemente do nível de escolaridade da pessoa, incluindo também cursos especiais de livre oferta, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional. Conforme o art. 42 da LDB (1996): “As instituições de educação profissional e tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

Os cursos de livre oferta não possuem carga horária preestabelecida, ou seja, carga mínima a ser cumprida, e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda. Ressalta-se que o Poder Público não emitiu nenhum ato normativo sobre os cursos livres, assim, podem ser ofertados por empresas, associações de classe, sindicatos, igrejas, escolas, etc. Dessa forma, os cursos livres não precisam de autorização do MEC para funcionarem e podem emitir certificação própria (Brasil, 1996).

Já os cursos regulamentados são organizados pelo sistema educacional dentro de um itinerário formativo com o intuito de possibilitar a continuidade de estudos. Dessa forma, os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional necessitam de carga horária

mínima de 160 (cento e sessenta) horas. Podem ofertar os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional as instituições que compõem: a rede federal, as redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica; os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs); as instituições de educação profissional e tecnológica; e escolas habilitadas para oferta de cursos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (Brasil, 1996).

A formação inicial e continuada ou qualificação profissional é regulamentada pela LDB, pelo Decreto 5.154¹⁶, pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, por normas complementares definidas pelo Ministério da Educação e pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino, bem como pelos projetos pedagógicos e regimentos escolares das próprias instituições educacionais e suas exigências.

2.1.2 Educação profissional técnica de nível médio

Antes de adentrarmos na seara da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, faz-se necessária uma breve explanação sobre os artigos 35 e 35-A da LDB, que tratam do ensino médio. Em 1996, a LDB dispôs que o ensino médio era a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades o aprofundamento do ensino fundamental, a preparação para o trabalho e a cidadania do educando e o prosseguimento nos estudos, entre outras. No entanto, ao longo dos anos os nossos governantes fizeram algumas mudanças no texto (Brasil, 1996, art. 35).

Lamentavelmente, as recentes transformações no âmbito da educação no Brasil agravaram as restrições à integração. No ano de 2017 foi implementada a Lei 13.415, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio (NEM), que deu nova redação ao artigo 36 e alterou a estrutura do sistema de ensino do país. De acordo com o MEC, o objetivo do NEM é aproximar os alunos das transformações do mercado de trabalho bem como das transformações contemporâneas. A principal proposta da reforma do ensino médio é formar uma estrutura curricular comum a todas as escolas como definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma base obrigatória a todos os alunos e a outra que os alunos tivessem opção de escolha, desde que cumprida a carga horária de três mil horas propostas (Brasil, 2017a). O Quadro 1 apresenta uma comparação entre a estrutura do ensino médio antes e depois da

¹⁶ Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta dispositivos da LDB no tocante a educação profissional e tecnológica.

implementação da nova lei. Esse quadro ilustra as mudanças significativas nas diretrizes curriculares.

Quadro 1 - Mudanças no Ensino Médio

Mudanças	Antigo Ensino Médio	Novo Ensino Médio
Carga horária	800 horas (ano)	1000 horas (ano)
Disciplinas	Português Matemática Biologia Física Química Filosofia Geografia História Sociologia Educação Física Artes	Obrigatórias nos 3 anos: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Áreas de Conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.
Língua Inglesa	Não obrigatória	Obrigatória nos 3 anos de curso

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da LDB e da Lei 13.415/2017a

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) prevê a obrigatoriedade de apenas três disciplinas durante todo o ensino médio: português, matemática e língua inglesa. No tocante às comunidades indígenas, o artigo 3º, que introduziu o artigo 35-A na LDB, dispõe no § 4º que é assegurada a utilização das respectivas línguas maternas. Conforme a legislação, a implementação do NEM seria gradativa, proporcionando tempo para que os respectivos órgãos responsáveis façam as adaptações necessárias a cada região/estado, considerando as demandas de seu público e a oferta das disciplinas opcionais (Brasil, 2017a).

Destaca-se que, segundo Amorim, Bastos e Dias (2022), o novo ensino médio está alinhado com as políticas neoliberais que responsabilizam os jovens por suas trajetórias, além de focarem no desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas ao mercado de trabalho produtivo. Dessa forma, distanciam cada vez mais os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Ainda conforme o estudo dos autores supracitados:

A reformulação do Ensino Médio, proposta pelo governo como instrumento para a melhoria da educação no país, propõe a flexibilização da grade curricular baseada na Base Nacional Comum Curricular, que reforça a ideologia do capitalismo neoliberal, excluindo cada vez mais os adolescentes da socioeducação. Com esse cenário, é urgente analisar novas fronteiras de enfrentamento do problema em uma sociedade na qual a escola acaba seguindo a lógica do capital. Ainda acredita-se que a educação possa vir a ser desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos (Amorim; Bastos; Dias, 2022, p. 18).

Ademais, a "escolha" livre do aluno nas áreas de conhecimento de seu interesse encontra um grande obstáculo: a indisponibilidade, por parte do poder público, de oferecer

todos os itinerários previstos na lei em todas as escolas de nível médio. Isso se deve à realidade brasileira, que ainda apresenta dificuldades na oferta regular do ensino médio em todos os municípios (Amorim; Bastos; Dias, 2022). No tocante às escolas dentro das unidades socioeducativas, as dificuldades são ainda maiores devido às limitações de espaço físico e recursos humanos. Dessa forma, a realidade do NEM torna-se distante para os jovens pobres, que terão dificuldades de acesso ao conhecimento científico e à entrada no nível superior, continuando, muitas vezes, a ter como única opção profissões de menor prestígio social.

Neste contexto, Bastos (2019) escreve que, diante das transformações em curso na educação brasileira, a reformulação do Ensino Médio, proposta pelo governo como um meio de aprimorar o sistema educacional do país, visa flexibilizar a grade curricular com base na Base Nacional Comum Curricular, alinhada à ideologia do capitalismo neoliberal. Isso, por sua vez, tende a excluir ainda mais os adolescentes do âmbito socioeducativo. Nesse contexto, torna-se imperativo explorar novas estratégias para lidar com esse desafio. Em uma sociedade marcada por divisões entre classes sociais antagônicas, onde prevalecem os valores neoliberais, a escola acaba por adotar a lógica do capital neoliberal. No entanto, ainda se acredita que a educação deve essencialmente envolver a desconstrução e reconstrução de ações e comportamentos (Bastos, 2019).

Corroborando essa mesma ideia, a pesquisadora Luciene Homem (2022) verificou que a flexibilização curricular, apresentada como parte do Novo Ensino Médio, implica na diminuição do foco no conhecimento técnico, científico e filosófico acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. Em vez disso, destaca a ênfase no utilitarismo e no individualismo emergencial, visando atender a uma demanda temporária do mercado de trabalho. Como consequência imediata nas instituições de ensino, os professores encontram-se sobrecarregados devido ao aumento da carga de trabalho resultante do atendimento a um maior número de alunos, sem receberem a devida formação contínua. Além disso, experimentam uma sensação de desvalorização devido à redução, ou mesmo extinção, de suas áreas de especialização na proposta da nova grade curricular (Homem, 2022).

Ademais, Ramos e Frigotto (2016), mesmo antes da lei, já teciam críticas acerca da proposta do NEM, afirmando que é a manifestação do pensamento conservador, utilizando uma lógica econômica e pragmática característica do nosso capitalismo dependente, em uma era de predominância neoliberal e cultura pós-moderna, que valoriza a cultura fragmentada, o imediatismo, o utilitarismo e a concisão. Isso representa uma política que desidrata a educação básica, removendo seu conteúdo de formação científica e ético-política, algo que seria esperado

em uma sociedade que considera as pessoas, e não o mercado, como o fundamento da política pública.

Assim, podemos concluir que a reforma do Ensino Médio, ao introduzir os "itinerários formativos", contribui para a separação das áreas de conhecimento, fortalecendo, legalmente, a histórica dualidade na educação. O novo ensino médio propõe uma formação em tempo integral, porém não integrada: a formação profissional seria fragmentada e realizada na etapa final do ensino médio, como uma das opções de itinerário formativo, o que não está em sintonia com a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada (Bastos, 2019; Homem, 2022; Ramos; Frigotto, 2016).

Vale destacar que o NEM é um tema sensível e, inclusive, no mês de abril de 2023, o MEC suspendeu sua implementação para realizar uma consulta popular e averiguar a necessidade de ajustes no novo sistema. Foi proposto um projeto de lei para modificações do NEM, o Projeto de Lei (PL) 5.230/2023, que está em tramitação desde o ano passado. Porém, até o mês de maio do ano de 2024, não houve nenhuma definição. No entanto, para evitar maiores danos, os alunos estão cursando as disciplinas disponibilizadas normalmente. Devido à instabilidade jurídica que o tema do NEM vivencia, não será aprofundado nesta pesquisa; apenas relataremos como está previsto atualmente na LDB.

Retomando sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), prevista na LDB nos artigos 36-A-B-C-D, com as alterações das leis 11.741/2008 e 14.645/2023, a educação profissional e técnica de nível médio engloba desde as qualificações profissionais técnicas de nível médio, como saídas intermediárias, até a correspondente habilitação profissional do técnico de nível médio, e a especialização técnica de nível médio, que complementa profissionalmente o itinerário formativo planejado e ofertado pela instituição.

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo o interesse dos sujeitos e as possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino para a modalidade de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 1996, 2008, 2023).

Assim, a EPTNM pode ser de forma subsequente: o estudante poderá dar continuidade ao curso EPT desejado na modalidade Integrada ao Ensino Médio: a formação ocorre em um mesmo currículo que integra a Base Nacional Curricular Comum e os componentes curriculares específicos do curso técnico ofertado, com matrícula única do estudante e, portanto, há necessidade de ser na mesma unidade escolar. Já na modalidade concomitante ao Ensino Médio: a formação ocorre com currículos integrados no conteúdo e articulados na forma, integrando a

Base Nacional Curricular Comum e os componentes curriculares específicos do curso técnico ofertado, podendo ocorrer na mesma unidade escolar ou em unidade diferente, sendo necessário, para isso, o estabelecimento de duas matrículas. Dessa forma, a educação profissional técnica de nível médio é composta por diferentes tipos de cursos, sendo eles:

a) Qualificação profissional técnica de nível médio

A qualificação profissional técnica de nível médio compreende os cursos que integram a organização curricular de uma habilitação profissional técnica de nível médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. Os cursos técnicos, também chamados de unidades ou módulos, correspondem às saídas intermediárias do plano curricular, com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação. São destinados a propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho (Brasil, 1996, 2008, 2023).

b) Habilitação profissional técnica de nível médio

São os cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹⁷, a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas. Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços (Brasil, 1996, 2008, 2023).

Os cursos técnicos destinam-se a pessoas que tenham concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, pois a habilitação profissional só será conferida após a conclusão do ensino médio. A carga horária pode ser de 800, 1000 ou 1200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica desejada, podendo ser estruturados com diferentes bases curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica, conforme o regimento da unidade de ensino que a oferta, desde que sigam as normativas estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (Brasil, 1996, 2008, 2023).

¹⁷ A Classificação brasileira de Ocupações (CBO), instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, é uma norma de classificação numerativa e descritiva de atividades econômicas e profissionais determinada pela Comissão Nacional de Classificação para uso de órgãos governamentais.

Dessa forma, os cursos técnicos podem ser ofertados de forma articulada com o Ensino Médio ou serem subsequentes a ele, podendo ser realizados na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas de forma integrada, respeitando os projetos políticos das instituições de ensino. No caso do curso técnico subsequente, será permitido apenas aos alunos que já concluíram o ensino médio.

c) Especialização técnica de nível médio

As especializações técnicas de nível médio são cursos voltados para aqueles que já concluíram os cursos técnicos, com carga horária mínima de 25% da respectiva habilitação profissional que compõe o correspondente itinerário formativo da habilitação profissional técnica de nível médio. O curso deve propiciar o domínio de novas competências aos que já são habilitados e desejam especializar-se em determinado segmento profissional (Brasil, 1996, 2008, 2023).

Os cursos da educação profissional técnica de nível médio podem ser ofertados em instituições devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino, tais como: Institutos Federais; Colégio Pedro II; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Centros Federais de Educação Tecnológica; Senai, Senac, Senar e Senat (vinculados aos Serviços Nacionais de Aprendizagem - SNA); redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica; escolas técnicas privadas (Brasil, 1996, 2008, 2023).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio vigente correspondem ao conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelo sistema de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino ofertado.

Destacamos a Lei nº 11.892, de 2008, que se refere aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais atuam na educação básica e superior e são especializados em educação profissional e tecnológica, conforme o artigo 2º dessa lei:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008, art. 2º).

Por meio desta Lei supracitada, foram criados 38 IFs, distribuídos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, número este possível devido da fusão dos Cefets, das escolas

técnicas federais e das escolas agrotécnicas. O multicampi é devido à fusão dos Cefets, das escolas técnicas federais e das escolas agrotécnicas. O multicampi se deve à sua composição que inclui: reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância. Esses institutos são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, inclusive em licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996, 2008).

A integração que se espera do ensino médio é uma educação geral e profissional ao mesmo tempo, propiciando ao aluno uma formação completa, como destacam Frigotto *et al.* (2005, p. 87): “a origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública [...]”. Dessa forma, teremos uma educação unitária que promoverá uma educação de qualidade a todos (Frigotto *et al.*, 2005).

O ensino médio profissionalizante busca atender à necessidade tanto do mercado de trabalho como da população de adolescentes e jovens que têm a oportunidade de cursar o ensino médio e ter uma profissão, o que poderá viabilizar não apenas sua subsistência, mas também abrir um novo caminho para o ensino superior. No entanto, a educação profissional técnica de nível médio precisa apresentar qualidade no ensino para garantir a qualidade da formação, conforme preceituam Frigotto *et al.* (2005):

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua Subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (Frigotto *et al.*, 2005, p. 77).

Destaca-se ainda que a obrigatoriedade ou não da realização do estágio nos cursos técnicos de educação profissional de ensino médio está disciplinada na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e em outras normativas da educação, como a Resolução CNE nº 06/2012. Nos casos em que a legislação determina a obrigatoriedade do estágio em função da natureza da ocupação, o Projeto Pedagógico do Curso deve estabelecer expressamente essa obrigatoriedade, bem como a carga horária a ser cumprida para a conclusão do curso técnico.

2.1.3 Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação

A educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação contempla formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, conferindo ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas. Os cursos devem desenvolver competências profissionais fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, visando ao bom desenvolvimento profissional, responsável, consciente, criativo e crítico em sua atuação (Brasil, 1996, 2008, 2023).

Conforme a Resolução do CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, estabelece em seu artigo primeiro:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (Resolução do CNE/CP 3, 2002, art. 1º).

Os cursos de educação profissional tecnológica de nível superior são a Educação Profissional Tecnológica de Graduação, que compreende os cursos superiores de tecnologia, também conhecidos como cursos tecnólogos. É necessário ter concluído o ensino médio para ingressar. Os cursos de graduação tecnológicos podem ter duração de dois ou três anos, dependendo do curso, pois formam para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços (Brasil, 1996, 2002, 2008, 2023).

A qualificação profissional tecnológica abrange os cursos que constituem saídas intermediárias dos cursos de Graduação em Educação Profissional Tecnológica, devidamente previstos nos respectivos planos curriculares. Podem ser organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho, conforme a Resolução CNE/CP nº 3/2002. Entre as diretrizes orientadoras da educação profissional de nível superior, destacamos a possibilidade de uma educação continuada ao cidadão, verticalizando-se com a aquisição de competências complexas e o constante diálogo entre as instituições de ensino e os setores produtivos (Brasil, 1996, 2002, 2008, 2023).

Já a Educação Profissional Tecnológica de Pós-graduação deve ser ofertada aos concluintes dos cursos de graduação. Compreende programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado profissional), recomendados pela CAPES/MEC, bem como cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização tecnológica), em áreas afins à graduação tecnológica,

oferecidos por instituições educacionais devidamente credenciadas ou reconhecidas (Brasil, 1996, 2008, 2023).

As instituições que podem oferecer cursos de educação profissional tecnológica de nível superior são: a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; as redes estaduais de educação profissional e tecnológica; os serviços nacionais de aprendizagem; e as instituições de educação superior privadas devidamente autorizadas e respeitando seus níveis de autonomia (Brasil, 1996).

A educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação é regulamentada pela LDB e suas disposições sobre Educação Profissional e Tecnológica, pela Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), pelo Decreto nº 5.154/2004 (educação profissional e tecnológica), pela Resolução CNE/CP nº 03/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos superiores de tecnologia), pelo Decreto nº 9.235/2017 (regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior), pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, e pelas normas complementares do Ministério da Educação. Além disso, é regida pela Portaria MEC nº 321/2018 (avaliação da pós-graduação *stricto sensu*), pela Resolução CNE/CES nº 01/2008 (registro de diplomas de pós-graduação *stricto sensu*), pela Resolução CNE/CES nº 7/2017 (normas para cursos de pós-graduação *stricto sensu*), pelos pareceres CES/CFE nº 977/1965 e CNE/CES nº 79/2002 (mestrado profissional), e pelas Portarias MEC nº 131/2017 e nº 389/2017 (mestrado e doutorado profissionais), além dos Projetos Pedagógicos e Regimentos Escolares das Instituições Educacionais (Brasil, 1996, 2002, 2008, 2017a, 2018).

Assim, a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação no Brasil é regulamentada por várias leis e decretos que garantem a qualidade dos cursos. Essas normativas estabelecem critérios para a criação, avaliação e supervisão dos cursos, alinhando-os com as necessidades do mercado de trabalho e os objetivos da educação nacional, promovendo o desenvolvimento profissional e a inserção qualificada no mundo do trabalho.

De acordo com Rezende (2019), a aprendizagem profissional trata-se de um trabalho educativo, assim devem ser priorizados os aspectos pedagógicos de desenvolvimento pessoal e social do aprendiz em detrimento ao aspecto produtivo. Não podendo ser apenas uma simples intermediação de mão de obra de jovens. Assim, a aprendizagem profissional constitui um processo educativo no qual se destaca a priorização dos aspectos pedagógicos voltados para o desenvolvimento pessoal e social do aprendiz. Deve-se ressaltar que esta abordagem educacional, no contexto da aprendizagem profissional, não pode ser resumida a uma mera intermediação de mão de obra juvenil, devendo superar a visão simplista de instrumentalização laboral dos jovens. Dessa maneira, é indispensável que se atente para a prioridade dos elementos

pedagógicos em detrimento do enfoque exclusivo na produtividade, a fim de assegurar uma formação abrangente e integral no âmbito profissional (Rezende, 2019).

A autora ainda destaca que deve haver triangulação no contrato de aprendizagem, entre: o aprendiz, que deve estar vinculado ao ensino regular, salvo se já tiver concluído o Ensino Médio; a empresa, que deverá contratar devidamente o aprendiz com as anotações na Carteira de Trabalho, realizar o pagamento do salário proporcional às horas trabalhadas e todos os direitos trabalhistas; e a entidade formadora, que ministrará a parte teórica da aprendizagem (Rezende, 2019).

Dessa forma, a aprendizagem profissional poderá se tornar uma forma de ingresso protegido no mundo do trabalho para os jovens, que alia oportunidade de renda a uma formação profissional, e ainda garante a continuidade da escolarização. Assim, garante ao mesmo tempo o direito à profissionalização e fortalece o direito à educação. Nesse sentido, Rezende (2019, p. 86) afirma: “A aprendizagem profissional, também, promove o crescimento pessoal e a integração social do indivíduo, contribuindo para a prosperidade da sociedade e, por ser um processo de desenvolvimento de competências, pode ajudar a alterar a trajetória de vida”. Na visão da pesquisadora supracitada, a formação profissional desempenha um papel relevante no desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania, além de assegurar a preparação para o ambiente profissional, facilitando a integração na sociedade. Dessa forma, a aprendizagem profissional se configura como uma estratégia de apoio à reintegração social de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas com restrição de liberdade (Rezende, 2019).

Conforme o entendimento de Silvia Manfredi (2016), o conceito de qualificação foi reorientado, adotando uma perspectiva de mediação entre educação e trabalho, afastando-se da ênfase exclusiva na capacitação técnico-instrumental voltada para a inclusão produtiva. A intenção era redirecionar a política de qualificação para a formação de cidadãos trabalhadores, reintegrando a noção de uma formação mais abrangente que incorporasse, além da dimensão do trabalho, as dimensões socioculturais e dos direitos de cidadania. A revisão da dimensão educativa demandou investimentos na qualidade didático-pedagógica dos programas ofertados na totalidade da rede.

Nesse sentido, é necessário um olhar diferenciado para os reais objetivos da educação profissional. Conforme Rezende (2019), afirma que:

Mesmo considerando a histórica estrutura dual da educação profissional no Brasil, é preciso enxergar a aprendizagem profissional por outros vieses, para vislumbrar seu

verdadeiro potencial. É necessário ir além da letra da lei, para descobrir os reais objetivos da formação [...] (Rezende, 2019, p. 89).

Assim, é necessário adotar múltiplas perspectivas ao analisar a aprendizagem profissional a fim de compreender plenamente seu potencial efetivo. O entendimento dos reais objetivos da formação requer uma abordagem que ultrapasse a interpretação literal da legislação vigente (Manfredi, 2016; Rezende, 2019).

Ainda segundo o entendimento de Rezende (2019), a aprendizagem profissional possui aspectos intrínsecos que podem auxiliar no combate ao trabalho infantil, evitar a evasão escolar, reduzir o desemprego juvenil, ser uma alternativa para aumentar a oferta de cursos superiores, capacitar o adolescente para exercer uma atividade laboral, oportunizar aos aprendizes conviver com profissionais de uma atividade laboral, facilitar o ingresso do jovem ao mercado de trabalho por meio de qualificação, jornada que estimula a continuidade aos estudos, possibilidade de contratação na empresa, dentre outras questões. Dessa forma, a qualificação profissional dos indivíduos deve atender aos aspectos sociais, culturais e econômicos, ou seja, deve ser um processo de construção social do sujeito e não apenas uma formação para o trabalho (Rezende, 2019).

Entre os anos de 2004 a 2008, foi instituída a Resolução do CNE/CEB nº 1/2004, que definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes da educação profissional e do ensino médio. A Resolução do CNE/CEB nº 3/2005, sob o fundamento do Parecer CNE/CEB nº 39/2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) nas redes públicas e privadas de Educação Profissional (Brasil, 2022).

Vale destacar que o governo federal instituiu o Dia Nacional da Educação Profissional e Tecnológica por meio da Lei nº 14.139, de 16 de abril de 2021, comemorando-se assim, no dia 23 de setembro de cada ano. O dia foi escolhido em homenagem à data de 23 de setembro de 1909, do decreto que regulamentou as Escolas de Aprendizes e Artífices. A homenagem é justificada também pelo fato de ser uma modalidade educacional que prepara os estudantes para o exercício das profissões e para o mundo do trabalho (Brasil, 2021).

E por fim, destacamos a legislação pertinente ao direito à profissionalização de adolescentes e jovens, o Decreto nº 11.061, de 04 de maio de 2022, que dispõe “sobre a profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional” e destacamos o artigo 51-C, inciso I, que traz:

Para fins de cumprimento da cota de **aprendizagem profissional**, será contabilizada em **dobro a contratação de aprendizes, adolescentes ou jovens** que se enquadrem nas seguintes hipóteses: **I – sejam egressos do sistema socioeducativo ou estejam em cumprimento de medida socioeducativas**; [...] (Brasil, 2022, grifo nosso).

Assim, tal legislação prestigia o público socioeducativo e o seu direito à educação profissional, que é o tema central desta pesquisa quando promove a contagem dobrada de aprendizagem profissional para a contratação de aprendizes, adolescentes ou jovens vinculados ao sistema socioeducativo e aos seus egressos.

É notório que o Brasil passou por inúmeras transformações quanto à educação profissional ao longo do último século. Até a segunda LDB de 1971, com vigência até meados de 1996, a abordagem da educação profissional era ocupar os adolescentes e jovens pobres, dando-lhes um suposto ofício e retirando-os das ruas e possíveis delinquências. No entanto, com a chegada da LDB (1996) seguindo os preceitos da Constituição de 1988, popularmente chamada de Constituição Cidadã em referência ao processo democrático, a educação profissional pode ser melhor compreendida e atuar na formação inicial e continuada, bem como na qualificação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação, auxiliando assim no desenvolvimento do indivíduo e não apenas na formação de mão de obra barata (Brasil, 1988, 1996).

Diante de todas as inovações nas legislações que versam sobre a educação profissional no Brasil, é nítido que os cidadãos em geral se utilizam dos benefícios que a educação profissional, presente em todas as modalidades de ensino, pode oferecer a eles. Dessa forma, a educação profissional pode atender aos interesses dos cidadãos ao longo de toda a sua vida, ampliando assim sua formação profissional. Enfim, pode-se inferir que a educação profissional e tecnológica no Brasil está desempenhando um papel crucial no desenvolvimento nacional, atendendo a uma variedade de públicos, desde as primeiras formações destinadas aos adolescentes e jovens até as especializações de mestrado e doutorado em diferentes áreas da produção.

2.2 DIMENSÕES CONCEITUAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A partir da apresentação e contextualização da educação profissional e tecnológica no cenário brasileiro ao longo de mais de um século, convém debruçar-se sobre os diferentes termos utilizados na legislação e na literatura. A terminologia "Educação Profissional" é apresentada em diversos documentos, conforme aponta Lima Filho:

A terminologia “Educação Profissional” é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas. [...] a sua adoção pela legislação maior (o Capítulo III da LDBEN – da Educação Profissional) e pela legislação complementar. [...] (Lima, 2002, p. 292).

É de suma importância trazer também o conceito da expressão “Educação Profissional”. Segundo o site oficial do Ministério da Educação¹⁸ a educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na LDB com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir-se e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, a EPT abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (Brasil, 2023a).

A EPT prevê a integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, visando à articulação e integração entre esses quatro pilares (educação, trabalho, ciência e tecnologia) para a formação do estudante. Dentre as várias possibilidades, destacam-se como exemplos a articulação da EPT com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em caráter preferencial, conforme a LDB, e a educação básica no nível do Ensino Médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou subsequente). Conforme o site oficial do Ministério da Educação traz:

Com essa concepção, a LDB situa a **educação profissional e tecnológica** na confluência de **dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho**. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “**profissionalização**” como dois dos direitos que devem ser garantidos “**com absoluta prioridade**” (Brasil, MEC, 2023, grifo nosso).

Para efeitos de uniformização terminológica, conforme explícito também na introdução desta dissertação, o estudo adotou o termo "profissionalização" para designar as iniciativas de educação profissional e tecnológica, conforme preconizado pelo ECA, pelo SINASE e pela Constituição Federal. Assim, o termo "profissionalização" será empregado principalmente em cursos de qualificação profissional, formação continuada, capacitação e aprimoramento.

Como este trabalho tratará especificamente sobre o direito à profissionalização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, faz-se necessário elucidar o termo “trabalho”, dentre outros que serão explorados durante a dissertação. De acordo com a

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁹, fundada em 1919 com o intuito de garantir trabalho digno e decente a todos os países-membros, a OIT estabeleceu algumas regras, tais como: jornada máxima de 48 horas semanais, proteção social, saúde e segurança no trabalho, idade mínima de 14 anos para o ingresso no mercado de trabalho e a proibição de trabalho noturno para menores de 18 anos, entre outros. O Brasil é país membro e segue tais regras, que compõem o art. 60 do ECA (1990), “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (Brasil, 1990).

Conforme a OIT, “para que possamos atingir níveis de desenvolvimento atrativos, superar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais, o trabalho decente é um caminho a ser considerado, com garantias democráticas e acessíveis a todos” (OIT, 2023). Ela apresenta quatro objetivos norteadores para a promoção do trabalho decente que os países-membros devem almejar: definir e promover normas e princípios e direitos fundamentais no trabalho; criar maiores oportunidades de emprego e renda decentes para mulheres e homens; melhorar a cobertura e a eficácia da proteção social para todos; fortalecer o tripartismo e o diálogo social (OIT, 2023).

Dessa forma, o trabalho decente pode ser compreendido como aquele adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade e equidade, capaz de garantir condições dignas de vida ao cidadão. Por ser um direito social, o trabalho não pode ser compreendido apenas como uma retribuição e uma atividade para se manter, mas sim como uma atividade que garanta dignidade e proteção. Corroborando com esse entendimento do trabalho, Rezende (2019) assevera:

O trabalho é abordado na pesquisa não apenas como meio de Subsistência, mas também, como possibilidade de escolha, capaz de proporcionar condições de vida digna, de qualidade e reconhecimento de identidade social, ou seja, na perspectiva de Arendt (1990) como condição humana. Nesse sentido, os direitos sociais relacionados ao trabalho ultrapassam os direitos de retribuição e de Subsistência física, pois envolvem direitos de afirmação da identidade e de proteção da sua subjetividade no e para o trabalho (Rezende, 2019, p. 79).

Assim, o trabalho precisa proporcionar ao indivíduo não apenas um meio de subsistência, mas também dignidade para uma vida cidadã, garantindo seus direitos sociais perante a sociedade. Neste viés, o trabalho poderá proporcionar a cidadania na medida em que

¹⁹ De acordo com o site oficial da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ela é a única agência especializada da ONU que possui uma estrutura tripartite: membros de países, empregados e empregadores estão presentes nas tomadas de decisões da organização. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 31 ago. 2023.

respeite a identidade social e política, reconhecendo o sujeito como detentor de direitos e deveres (Rezende, 2019).

A terminologia "cidadania", recorrente em diversos documentos legais do país, explicita a necessidade da educação em promover o completo desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para a efetiva participação na sociedade com plena consciência voltada para seus direitos e deveres (Bastos, 2019; Faleiros, 2010; Tonet, 2016). Vale salientar que o termo "cidadania" empregado durante esta pesquisa foi utilizado em sentido amplo, englobando tanto os significados expressos nos dicionários quanto as definições de alguns autores.

A semântica da palavra cidadania pode ser compreendida como a qualidade inerente ao cidadão, conforme amplamente aceito pelo senso comum. Os dicionários da língua portuguesa apresentam várias definições, tais como: Dicionário Michaelis²⁰: "sf 1. Qualidade de cidadão. 2. Título honorífico conferido como homenagem a um indivíduo por uma cidade." No Dicio-Dicionário Online de Português²¹ traz a definição do verbete cidadania como um:

Substantivo feminino: condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política. Estado de cidadão, de quem é membro de um Estado. Exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão: votar é um ato de cidadania (Dicio-Dicionário Online de Português, 2023).

O conceito de cidadania adquiriu relevância notável a partir da promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, um documento originado no contexto da Revolução Francesa. Nesse período, os burgueses, representantes da classe social emergente, sustentavam a ideia de uma cidadania universal, marcando uma importante transição no entendimento e na prática dos direitos e deveres dos cidadãos. Este documento histórico delineou princípios fundamentais que serviram de base para a compreensão moderna da cidadania, estabelecendo os alicerces para concepções mais inclusivas e abrangentes desse conceito ao longo do tempo. À medida que a educação se empenhava na formação de indivíduos com maior liberdade, estabelecia uma correlação intrínseca com o processo de desenvolvimento da cidadania. Nesse contexto, o propósito educacional não apenas visava à transmissão de conhecimentos, mas também à capacitação dos indivíduos para o pleno exercício de seus direitos e deveres na sociedade, contribuindo assim para a construção de uma cidadania mais robusta e participativa (Bastos, 2019; Demo, 1995; Tonet, 2016).

²⁰ Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cidadania/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

²¹ Dicio-Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cidadania/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Conforme abordado por Tonet (2016), a perspectiva teórica aqui adotada, alinhada com os preceitos de Marx, parte do princípio de que o trabalho, entendido como a atividade humana mediadora entre o indivíduo e a natureza, representa o fundamento ontológico²² do ser social. Isso implica conceber o trabalho não apenas como uma ação transformadora da natureza, mas como um ato que constitui a essência do ser humano. Ao interagir com o meio ambiente, o ser humano se configura como um ente intrinsecamente histórico, ativo, social, universal, consciente e livre, de acordo com a concepção marxista.

O trabalho é sempre o condutor do processo social, sendo, para Marx, o elemento central que fundamenta a sociabilidade. A compreensão da natureza da cidadania, portanto, requer uma análise inicial da natureza do trabalho, pois é por meio dele que os seres humanos se tornam seres sociais, dando origem às relações de poder e classes. Na sociedade capitalista, estabelece-se uma relação dialética entre a sociedade civil e a emancipação política, incluindo elementos como democracia e cidadania, nos quais são indispensáveis indivíduos livres e autônomos. Contudo, Marx argumenta que, mesmo na condição de cidadão, o indivíduo continua sendo explorado pela lógica do capital (Tonet, 2016).

Conforme o entendimento de Bastos (2019), quando compreendido como um princípio educativo, o trabalho diverge da perspectiva de venda da força de trabalho, destacando-se pelo seu foco no desenvolvimento pessoal voltado para o exercício da cidadania. Este conceito de trabalho está integrado ao desenvolvimento profissional, visando à compreensão e atuação no mundo, proporcionando a oportunidade de transformar a realidade social dos adolescentes em situação de socioeducação e/ou egressos. Ao adotar o trabalho como um organizador dos conteúdos a serem desenvolvidos, este pode contribuir para a democratização do saber científico e tecnológico, almejando capacitar o adolescente para uma participação ativa na esfera social, política e produtiva.

Alguns autores trazem conceitos de cidadania, como "o direito de ter direitos" (Arendt, 1990, p. 330); "A cidadania está relacionada ao surgimento da vida na cidade, à capacidade dos homens de exercerem direitos e deveres de cidadão" (Crove, 2002, p. 16). Além disso, para Gilberto Dimenstein (2009, p. 13 e 14), "a cidadania é a garantia por lei de viver dignamente" e "o direito de ter direitos é uma conquista da humanidade". Assim, de acordo com esses estudiosos, a cidadania é "o direito de ter direitos". A noção de cidadania está associada ao desenvolvimento da vida urbana, representando a capacidade dos indivíduos de exercerem os direitos e deveres inerentes à condição de cidadão. Além disso, a cidadania envolve a garantia

²² Ontológico quer dizer o conhecimento do ser enquanto ser considerado em si mesmo, independentemente do modo pelo qual se manifesta.

legal de uma existência digna. O direito de ter direitos é considerado uma conquista universal da humanidade (Arendt, 1990; Crove, 2002; Dimenstein, 2009).

De acordo com os estudos de Rodrigues *et al.*, (2014), no início do século XX, Lev Vygotsky (1896-1934) introduziu uma perspectiva inovadora no estudo do desenvolvimento humano, argumentando que a plena realização do potencial psicológico do ser humano está intrinsecamente ligada à sua capacidade de se tornar um sujeito político. Para Vygotsky, o sujeito político é aquele que possui consciência da realidade social, reconhece sua própria identidade como parte dessa realidade e tem os meios para criticar e transformar a sociedade, tornando-se assim parte ativa da história humana. Essas características, no plano psicológico, refletem a essência da cidadania, que, no plano sociológico, se refere à noção de ser "um ser da cidade", ou seja, um indivíduo inserido na vida pública e consciente de seus direitos e deveres no contexto social. Embora o conceito de cidadania tenha raízes na polis grega, ele adquiriu maior relevância na era moderna com a formação dos Estados-nação e o processo de urbanização, que enfatizaram a importância da consciência cívica para uma convivência social harmoniosa. Ser um cidadão implica reconhecer-se como parte de uma rede de relações interconectadas em uma comunidade mais ampla, onde cada ação tem repercussões no todo, e assumir a responsabilidade pelo bem-estar coletivo (Rodrigues *et al.*, 2014).

Na concepção de Faleiros (2010), propõe-se que a cidadania possa criar áreas de igualdade, onde todos os membros da sociedade teriam acesso aos mesmos direitos e obrigações. Ele argumenta que o status de cidadão é alcançado através da "cidadanização" dos indivíduos, tornando-os participantes ativos na sociedade.

Assim, podemos entender que a cidadania em sua plenitude está diretamente relacionada ao direito de ter direitos civis, políticos e sociais enquanto vivemos em sociedade. Corroborando com tal entendimento, Costa e Ianni (2018) afirmam que a cidadania pode ser "definida como identidade social, política e idealmente constituída por três elementos: vínculo de pertencimento ao Estado-Nação, possibilidade de participação política/coletiva e, por fim, posse da consciência de ser portador de direitos e deveres" (Costa; Ianni, 2018, p. 101).

Faleiros (2010) considera que a cidadania, quando analisada historicamente, pode ser compreendida como a inserção das pessoas na esfera pública do direito. Nesse contexto, as pessoas são consideradas tanto como sujeitos participantes na definição dessa esfera pública quanto como credores do Estado em relação à proteção individual e coletiva. Essa inclusão implica que a sociedade civil se manifesta politicamente, enquanto a sociedade política reconhece os direitos da sociedade civil.

Adotaremos a definição de cidadania formulada pelo autor Pedro Demo, em seu livro "Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida" (1995), que destaca o papel central do sujeito histórico na sociedade, sendo ele o ponto de partida para a construção de relações ao seu redor. O autor define o termo cidadania como "[...] competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada" (Demo, 1995, p. 1). O autor também apresenta três formas de cidadania em suas análises: a tutelada, a assistida e a emancipada, sendo esta última o foco principal deste trabalho de pesquisa.

De acordo com Demo (1995), a expressão "cidadania tutelada" denota uma forma de cidadania que se caracteriza pela influência e aceitação por parte da elite econômica e política, sem que haja uma consciência crítica suficiente para questionar essa tutela. Em outras palavras, a cidadania tutelada é aquela que é substancialmente apoiada ou tolerada pela elite econômica e política, e na qual não se observa uma consciência crítica e competência suficientes para desafiar ou perturbar essa tutela.

A cidadania assistida, modelada de maneira distinta da tutelada, possibilitaria uma elaboração mais significativa, sendo denominada por Demo (1995) como o "embrião da noção de direito". No entanto, é importante salientar que o direito almejado e defendido nesse contexto é o direito à assistência, não o da emancipação. Portanto, essa modalidade de cidadania também contribui para a reprodução da pobreza política e da desigualdade de oportunidades (Demo, 1995).

Por sua vez, a expressão "cidadania emancipada" é introduzida por Demo, que caracteriza a cidadania como uma "competência essencial humana [...] de fazer-se sujeito, negando aceitar-se como objeto" (Demo, 1995, p. 133). Segundo o autor, aqueles que não alcançam essa forma de cidadania acabam sendo excluídos da sociedade de maneira inadvertida, aceitam a injustiça passivamente e permanecem como massa de manobra. Nessa perspectiva, a manipulação pela elite é encarada não apenas como uma condição histórica, mas como um constante embate de forças (Demo, 1995; Oliveira; Alessi, 2005).

A despeito da aparente utopia da cidadania emancipada no contexto brasileiro, é imperativo abordar esta concepção com intencionalidade, visando proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de suas competências humanas e a capacidade de reivindicar seus direitos frente a um Estado que pode, por vezes, violá-los (Demo, 1995; Oliveira; Alessi, 2005).

Enfim, a busca pela cidadania implica aspirar a um mundo no qual a educação desempenharia o papel de formar indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, dotados de uma perspectiva crítica em relação aos desafios sociais e engajados de maneira ativa na esfera democrática. Este empreendimento é contínuo e, em uma sociedade onde a maioria dos

indivíduos enfrenta restrições iniciais para exercer plenamente sua autonomia, especialmente quando os jovens são excluídos antes e após a manifestação de condutas inadequadas, com a aplicação de medidas que perpetuam a exclusão, essa missão se torna particularmente exigente (Demo, 1995; Oliveira; Alessi, 2005).

Ainda a respeito da emancipação, de acordo com o entendimento da autora Luiz (2009), a emancipação social refere-se ao processo de incremento da consciência crítica e autonomia no protagonismo social das classes subalternas. O avanço de uma condição de subalternidade para o protagonismo social, desencadeando ações políticas com características crítico-democráticas no espaço público, constitui um indicador do desenvolvimento do processo de emancipação social experimentado pelo grupo ou classe. Nesse contexto, é essencial considerar a proposta de um novo projeto ético-político e cultural para a sociedade, assim como também apontou Demo (1995). A autora destaca ainda que a “emancipação social possui várias dimensões humano-sociais, como: o acesso ao trabalho e remuneração dignos, formação profissional, dimensões subjetiva do ser humano, a vida social e política, cultura, entre outras” (Luiz, 2009, p. 70).

Destaca-se que o trabalho é fundamental para a constituição do homem como ser sociocultural, independentemente da estrutura social ou do modo de produção prevalecente. Se considerarmos que a formação e a transformação do homem ocorrem na relação com a natureza, compartilhamos da perspectiva de Saviani (2007, p. 154) que afirma que “a produção do homem, é ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”, em outras palavras, o homem não nasce como tal, mas se forma como ser humano. Dessa maneira, conforme observado por Saviani (2007), a produção do homem é simultaneamente um processo de sua formação, configurando-se como um fenômeno educativo.

Neste contexto, Saviani (2007) conclui que o trabalho emerge como um princípio educativo intrínseco ao ser humano. Assim, a interação entre trabalho e educação configura-se como uma relação de identidade. Os indivíduos adquiriam a habilidade de forjar sua existência no próprio ato de produzi-la. O aprendizado do trabalho ocorria enquanto estavam envolvidos nas atividades laborais. Ao lidar com a natureza e interagir entre si, os seres humanos não apenas desenvolviam suas competências, mas também desempenhavam um papel ativo na educação das gerações futuras, coletivamente.

Essa constatação fortalece a compreensão da dimensão social do trabalho, que não se limita apenas a uma relação de produção, mas também representa um meio de formação, tanto pelo quanto para o trabalho (Luiz, 2009; Saviani, 2008).

Como conclusão deste capítulo, destaca-se a análise e reflexão de Paulo Freire (1983) quando afirma que não existe transição desprovida de um ponto de origem, um processo transitório e um destino final. Cada novo dia se constrói a partir do dia anterior, mediante o presente. Portanto, nosso futuro é fundamentado no passado e se concretiza no presente. Como lembra o autor, é imprescindível compreender nossa história passada e atual para projetar com clareza nossa trajetória futura. Da mesma forma, faz-se necessário entender todo o processo de mudança da educação profissional e tecnológica ao longo dos últimos 130 anos.

3. O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E SUAS ARTICULAÇÕES COM O DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO

Com a introdução da Doutrina da Proteção Integral, fundamentadora do ECA (1990) e do SINASE (2012), tornou-se imperativa a implementação de novas práticas profissionais congruentes com as modificações nas normativas em vigor. Contudo, é notório que essa transição engloba resistências e significativos desafios, dado que demanda a compreensão do adolescente e do jovem como sujeitos de direitos, em oposição à perspectiva anterior que os concebia como objetos de intervenção, conforme estabelecido pelos antigos Códigos de Menores de 1927 e 1979.

Vale destacar que, em 1927, foi instituído o primeiro Código dos Menores do Brasil, que ficou conhecido como Código Mello Mattos²³, quando houve o novo entendimento de que “menores” seriam aqueles que tivessem abaixo dos 18 anos de idade, de ambos os sexos, abandonados ou em situação de delinquência, sendo a legislação responsável pelas crianças e adolescentes para assisti-los e protegê-los (Brasil, 1927b). Dessa forma, o Código de Menores consolidava as leis de assistência e proteção aos menores, sem distinção entre as crianças abandonadas e os adolescentes a quem foi atribuída a autoria de ato infracional.

Conforme afirma Faleiros (2001), a política de tutela da infância consistia na inadequação da família, por qualquer motivo (financeiro e/ou de ordem pessoal), podendo ser substituída pelo internamento em hospital, asilo, instituto de educação, escola de preservação ou reforma.

Corroborando com o entendimento deste autor, Rizzini (2011) afirma que o Código apresenta a "ideia de contenção de menores²⁴ em conflito com a lei" (Rizzini, 2011, p. 132), buscando "proteger a infância como forma de defesa da própria sociedade" (Rizzini, 2011, p. 28). O discurso da época era baseado na dualidade de pensar a criança ora como ser em perigo e ora como ser perigoso (Rizzini, 2011). Tal visão expressada no decreto de 1909 considerava a criança das classes proletárias como possíveis seres ociosos e ignorantes, predispostos ao vício e ao crime, caso o Estado não os tornasse cidadãos úteis à nação. Porém, o Código de Menores tinha em sua redação como objetivo consolidar as leis de assistência e proteção a menores (Brasil, 1927b).

²³ O Código Mello Mattos era o Decreto 17.943-A, de 10 de outubro de 1927. Tinha 231 artigos e recebeu esse nome em homenagem a seu autor, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Sendo tanto o autor como também o 1º Juiz de Menores do Brasil, nomeado em 02 de fevereiro de 1924.

²⁴ É importante informar ao leitor que a utilização da terminologia “menores” encontrada nas fontes documentais desta pesquisa, não expressa o entendimento sobre criança e adolescentes da pesquisadora.

No tocante aos “menores delinquentes”, como eram identificados à época, o governo previu instituições de internação que oferecessem educação técnica e profissional como tentativa de resolver o problema da vadiagem, vícios e delitos (Faleiros, 2009). Observa-se que é o mesmo pensamento de outrora, das legislações anteriores, que objetivava apenas ocupar as pessoas consideradas indesejáveis para a sociedade de ficarem perambulando pelas cidades.

No tocante às instituições de internação voltadas ao “menor”, a administração pública ampliou a articulação entre o setor público e o Estado para estabelecer uma grande estrutura para cuidar deste público. No ano seguinte, em 1938, foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social, em seguida o Departamento Nacional da Criança em 1940, seguido do Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM) em 1941 e, por último, as Delegacias de Menores, já em 1945 (Albuquerque, 2016).

Ressalta-se que a instituição do SAM apresentava-se como um órgão sistematizador, fiscalizador e regulamentador das verbas relacionadas ao atendimento deste público, sendo um marco orientador técnico e pedagógico para o atendimento das crianças e adolescentes da época. No entanto, o Estado não obteve bons resultados por não alcançar seus objetivos, pois as instituições disciplinadoras que atendiam as crianças e adolescentes tinham como objetivo conter essa população, proveniente de famílias trabalhadoras com baixa renda, ou mesmo em situação de miséria, gerando assim apenas um espaço de reprodução de suas vidas (Teixeira, 2013). Dessa forma, a situação não teve mudanças significativas nem para o governo nem para a sociedade, pois o tratamento dado às crianças e adolescentes continuou precário.

No campo mais específico da socioeducação, demorou mais de cinco décadas para ser instituído o segundo Código de Menores, em 1979, de caráter tutelar, que ainda adotou a Doutrina da Situação Irregular “fundada no binômio carência/delinquência” (Saraiva, 2016). No entanto, ainda estava-se no regime da ditadura, e o “menor” era tratado como objeto da norma jurídica quando se encontrava privado das condições essenciais de subsistência, saúde, instrução obrigatória, em perigo moral e assistência legal, ou na condição de autores de infração penal, vítimas de maus tratos e desvio de conduta (Saraiva, 2016).

Ademais, de acordo com Rizzini (2011), o segundo código de menores de 1979 representou uma continuidade da abordagem punitiva dirigida especificamente às crianças e adolescentes pertencentes às camadas populares. Esta doutrina propunha a institucionalização como uma alternativa para lidar com a situação irregular desses jovens. Tal abordagem estava enraizada em uma perspectiva conservadora e moralista, que enfatizava a necessidade de reeducação como forma de corrigir o comportamento desses indivíduos. Esta política refletia uma visão paternalista do Estado, que via a institucionalização como uma solução para os

problemas sociais associados à delinquência juvenil, sem considerar adequadamente as causas subjacentes e as necessidades individuais das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Com a chegada da Constituição Federal de 1988, foram introduzidas novas ideias fundamentadas na “Doutrina da Proteção Integral²⁵”, que considera crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e obrigações apropriadas à sua condição de sujeitos em desenvolvimento, como veio a ser formalizado poucos anos depois no Estatuto da Criança e do Adolescente (Saraiva, 2016). Nesse contexto, ao serem reconhecidos como sujeitos de direito, ou seja, titulares de direitos, os adolescentes e jovens passam a ser contemplados com o direito à participação em questões que lhes são pertinentes, conforme preconizado por diversas normativas nacionais e internacionais.

Destaca-se que a chegada do ECA, em 1990, que revogou o Código dos Menores por divergir com os preceitos da nova constituição, reafirmou a “Doutrina da Proteção Integral” e tornou-se uma política orientadora para a infância e juventude, conforme previsto pela nova Carta Magna do país. De acordo com Costa (1994, p. 36), “o menino deixa de ser visto como um feixe de carências e passa a ser percebido como sujeito de sua história e da história de seu povo, como um feixe de possibilidades abertas para o futuro. Agora se pergunta o que ele é, o que ele sabe, o que ele traz e do que ele é capaz”. Sendo assim, o menino que outrora era considerado em situação irregular agora é valorizado, inclusive em sua história, seus saberes, e sobre o que ele é capaz de querer e fazer para o seu futuro.

3.1 LEGISLAÇÕES, PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO ÂMBITO NACIONAL

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, foi concebida e promulgada após muitas lutas e pressões da sociedade civil. No tocante às crianças e adolescentes, ela introduziu os princípios da Doutrina da Proteção Integral, na qual a criança e o adolescente passaram a ser percebidos como sujeitos de direito e prioridade perante o Estado e a sociedade, conforme prevê o caput do artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à **profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

²⁵ A Doutrina da Proteção Integral referente as crianças e aos adolescentes foi instituída pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 e reafirmada nos artigos 1º e 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, grifo nosso).

A proteção integral disposta na Constituição assegura a garantia da sobrevivência, do desenvolvimento, da instrução, da dignidade e da integridade de todas as crianças, adolescentes e jovens, sem exceções. Esta proteção se dará por meio de políticas de atendimento e de ações articuladas tanto em âmbito governamental quanto não governamental, nas esferas federal, estadual, municipal ou distrital (Brasil, 1988).

A Constituição Brasileira trouxe a consciência e o dever não apenas da família e do Estado, mas também da sociedade, de ser responsável pela proteção e pelo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Sendo assim, todos são responsáveis pelo bem-estar e pela segurança dessa parte da população em desenvolvimento, independentemente de sua relação parental ou não com esses infantes. A doutrina da proteção integral está baseada no princípio de que toda criança e adolescente são sujeitos de direito e estarão resguardados pela legislação especial, de acordo com sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Saraiva, 2016).

Dessa forma, a nova constituição estabeleceu que os adolescentes, ou seja, aqueles maiores de doze anos e menores de dezoito anos, não podem ser julgados como adultos, mesmo quando cometem atos caracterizados como crime pelo Código Penal ou pela Lei de Contravenções Penais, determinando assim a inimputabilidade penal, conforme prevê o artigo 228: “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (Brasil, 1988).

Assim, de acordo com a legislação especial voltada para o público adolescente, incluindo a socioeducação, destaca-se que a inimputabilidade penal conferida ao adolescente pela Constituição Federal não exclui a possibilidade de responsabilização, que passa a ser orientada por uma legislação específica, o ECA (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado em 1990 e teve sua base formada por vários tratados e convenções estrangeiras estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a proteção de crianças e adolescentes. A implementação do Estatuto acompanhou o contexto sociopolítico e cultural vivenciado pelo país, assim como as correntes internacionais. Segundo Saraiva (2016), o ECA pode ser considerado uma versão brasileira da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC), dada sua abrangência. Portanto, a legislação especial buscou garantir a titularidade dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, incluindo políticas sociais, educação, saúde,

habitação, lazer e políticas de proteção especial para crianças e adolescentes envolvidos em conflitos de natureza jurídica (Brasil, 1990).

Com essa nova abordagem, a legislação específica, o ECA, trouxe mudanças significativas no tratamento de crianças e adolescentes na sociedade brasileira, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de proteção integral devido ao seu desenvolvimento físico e psicológico, conforme estabelece o artigo terceiro:

Art. 3º **A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana**, sem prejuízo da **proteção integral** de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as **oportunidades e facilidades**, a fim de lhes **facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade**. (Brasil, 1990, art. 3º, grifo nosso).

Assim, promoveu-se a ampliação de serviços para infância e adolescência, estimulou-se a descentralização das políticas públicas e aumentou-se a conscientização da sociedade para a proteção integral das crianças e adolescentes. Determinou-se que a família, o Estado e a sociedade devem fornecer condições propícias para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Conseqüentemente, a criação do ECA iniciou uma mudança na visão clientelista e repressora até então predominante para tornar a criança e o adolescente sujeitos de direitos e proteção integral (Faleiros, 2011). Conforme afirmam os artigos 4º e 5º:

Art. 4º **É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público** assegurar, com absoluta prioridade, **a efetivação dos direitos** referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, **à profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
Art. 5º **Nenhuma criança ou adolescente** será objeto de qualquer forma de **negligência**, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, **por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais** (Brasil, 1990, p. 1, arts. 4º e 5º, grifo nosso).

A proteção integral à criança e ao adolescente declarada no artigo primeiro do ECA será realizada por meio da política de atendimento expressa no artigo 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Brasil, 1990, art. 86). Com essa articulação de ações entre vários órgãos estatais ou não, os direitos e garantias referentes à criança e ao adolescente serão preservados.

O ECA traz as medidas socioeducativas que são aplicáveis a adolescentes a quem foi atribuída autoria de atos infracionais, previstas no artigo 112 do ECA (1990). A medida socioeducativa configura uma resposta do Estado à prática de um delito, apresentando caráter

predominantemente educativo e não punitivo. De acordo com a legislação, pode-se depreender que são passíveis de receber medidas os adolescentes na faixa etária entre doze e dezoito anos, podendo, excepcionalmente, estender sua aplicação ao jovem com até 21 anos incompletos (Brasil, 1990, art. 2º, § único). O responsável pela aplicabilidade da lei especial aos adolescentes é o Juiz da Infância e Juventude, sendo a sentença proferida mediante a análise da capacidade do adolescente em cumprir a medida, das circunstâncias do fato e da gravidade da infração.

Em consonância com a nova legislação e à responsabilização de adolescentes e jovens pela prática de atos infracionais, o ECA estabeleceu as medidas socioeducativas (MSE), que são graduadas de acordo com a gravidade do ato praticado, sendo estas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (Brasil, art. 112, incisos I a VI). Após a identificação da autoria do ato infracional, a autoridade competente também pode aplicar, associadas às MSE, as medidas protetivas previstas no artigo 101 do ECA quando identificadas situações de ameaça ou violação de direitos, conforme o art. 98: “I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III – em razão de sua conduta” (Brasil, 1990, art. 98, inc. II e III).

O termo socioeducação está relacionado à educação social, utilizada com bastante ênfase pelo teórico Makarenko²⁶ (1985). O conceito surgiu no Brasil com a institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois deriva das medidas socioeducativas, que propõem a ruptura do caráter punitivo e fomentam o caráter educativo da medida socioeducativa aplicada aos adolescentes (Bisinoto et al., 2015).

De acordo com os ensinamentos de Costa (2006), a socioeducação surge como um caminho para combater o estigma associado à criminalização do adolescente, introduzindo um novo contexto de apoio, compreensão e auxílio ao adolescente a quem foi atribuída autoria de ato infracional, ajudando-o a construir um novo projeto de vida para assumir seu papel na sociedade. Conforme afirma Costa (2006):

Assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo o objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar aquelas regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos (Costa, 2006, p. 57, grifo nosso).

²⁶ Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) pedagogo ucraniano escreveu o livro “Poema Pedagógico” onde relata sua experiência como diretor de uma instituição que atendia jovens abandonados e infratores. Ele educava a base do trabalho produtivo para transformar em cidadãos ativos.

Segundo Bisinoto *et al.* (2015), a socioeducação atua junto no campo da educação social, quando afirmam que:

A socioeducação, portanto, situa-se nesse vasto campo da educação social, apoiando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. A socioeducação se orienta por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de várias competências que possibilitem que as pessoas rompam e superem as condições de violência, de pobreza e de marginalidade que caracterizam sua exclusão social (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 581-582).

Tendo em vista que a socioeducação tem como escopo promover a ressignificação do projeto de vida dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, zelando pela proteção integral e prioritária, a definição adotada neste trabalho será aquela apresentada por Bisinoto *et al.* (2015):

A socioeducação configura-se como um conjunto articulado de programas, serviços e ações amparados e desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de potencialidades humanas, da autonomia e da emancipação, bem como fortalecer os princípios éticos da vida social (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 584).

De acordo com o entendimento supracitado, a socioeducação necessita de programas articulados objetivando a promoção do desenvolvimento, da autonomia e da emancipação dos socioeducandos (Bisinoto *et al.* 2015). Assim, ao proporcionar programas de profissionalização aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, o Estado estará proporcionando um momento de exploração, apropriação, conhecimento e reflexões sobre as atividades profissionais que poderão auxiliar os jovens em suas futuras escolhas, bem como em seu projeto de vida, com ações emancipadoras e cidadãs.

Em consonância com a definição das autoras supracitada, vale destacar a definição construída por Matos *et al.* (2022), sobre a socioeducação:

Situada no vasto campo da educação social, a socioeducação apoia-se na concepção de uma educação pautada na afirmação e na consolidação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e a autonomia do sujeito, em relação com a sociedade (Matos *et al.*, 2022, p. 39).

Tal entendimento corrobora um entendimento mais claro sobre a socioeducação, que tem como base a educação e o desenvolvimento do indivíduo por meio de sua interação com a sociedade.

O pesquisador Heyder Ramos (2020, p. 25) traz algumas considerações importantes sobre as características da socioeducação ao afirmar que "a socioeducação deve ajudar a romper e superar situações como a violência, pobreza, marginalidade e exclusão social, ao mesmo tempo em que deve ser articulada no sentido de produzir o acesso, a inclusão, a valorização e a emancipação dos indivíduos". Assim, o pesquisador entende que a educação social ou socioeducação implica reconhecer ações, sejam elas formais ou informais, cujo propósito principal é promover o desenvolvimento de diversas competências. Essas competências visam capacitar as pessoas a superarem as condições de violência, pobreza e marginalização que contribuem para sua exclusão social (Ramos, 2020).

O ECA também garante direitos às crianças e adolescentes, especialmente no que diz respeito ao direito à educação. De maneira geral, o artigo 53 determina que: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (Brasil, 1990). Vale destacar que a legislação se refere à qualificação para o trabalho oferecida aos adolescentes neste artigo, visto que a Constituição Federal veda o trabalho de menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz.

A nova legislação está em conformidade com os acordos internacionais firmados pelo Brasil, incluindo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil - Diretrizes de Riad (1988), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude - Regras de Beijing (1985), e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989). Assim, a socioeducação, segundo o ECA, tem sua finalidade educativa e busca sempre reafirmar os direitos humanos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O Estatuto da Criança e do Adolescente destaca a importância de transformar as instituições de internação, que anteriormente eram percebidas como locais de confinamento, castigo e violência, em unidades educacionais. A abordagem socioeducativa deve ser considerada como um processo de afirmação positiva para esses jovens, e sua finalidade educativa deve garantir a promoção da cidadania (Teixeira, 2013).

No que tange ao direito à profissionalização, o capítulo V do ECA, em seu artigo 69, prevê o direito do adolescente à profissionalização, bem como à proteção no trabalho. No entanto, deve-se respeitar a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e a oferta de capacitação profissional deve ser adequada também ao mercado de trabalho (Brasil, 1990). Conforme foi explicitado no Capítulo 2 deste trabalho, as legislações utilizaram diversos termos para indicar o direito à educação profissional e tecnológica, e no caso do ECA, o direito à

educação de forma genérica aparece no Capítulo IV (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer), enquanto a terminologia "direito à profissionalização" é utilizada no Capítulo V (Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho), conforme se observa:

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o **exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]; VII [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; [...].

Capítulo V

Do **Direito à Profissionalização** e à Proteção no Trabalho

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. [...]

Art. 62. Considera-se **aprendizagem a formação técnico-profissional** ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A **formação técnico-profissional** obedecerá aos seguintes princípios:

- I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
- II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
- III – horário especial para o exercício das atividades. [...]

Art. 68. O programa social que tenha por base o **trabalho educativo**, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de **capacitação para o exercício de atividade regular remunerada**.

§ 1º Entende-se por **trabalho educativo a atividade laboral** em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfígura o caráter educativo.

Art. 69. **O adolescente tem direito à profissionalização** e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

- I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- II – **capacitação profissional** adequada ao mercado de trabalho (Brasil, 1990, arts. 53 a 69, grifo nosso).

Conforme os ensinamentos de Costa (2006), a educação profissional, assim como a educação escolar, também é um direito do adolescente autor de ato infracional, inclusive os que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A educação profissional deve ser garantida dentro e fora da comunidade socioeducativa, devendo-se seguir quatro requisitos básicos: a) "se associada à educação para o trabalho (exercício de atividade produtiva), deve ser organizada como trabalho educativo", conforme disposto no artigo 68 do ECA; b) "ter vínculo com a educação formal básica"; c) foco no mercado de trabalho no contexto atual; e d) visar o desenvolvimento da trabalhabilidade" (Costa, 2006, p. 47).

Assim, o direito à educação profissional e tecnológica deve ser articulado com os diferentes níveis e modalidades de educação, trabalho, ciência e tecnologia mesmo durante o cumprimento da medida socioeducativa. De acordo com Rezende (2019), "um dos institutos

jurídicos regulamentados pelo Direito do Trabalho para a promoção do direito à profissionalização é a aprendizagem profissional [...]", pois visa preparar o jovem para o exercício de uma atividade laboral ao passo que desenvolve a educação e as potencialidades humanas. A formação profissional desempenha um papel essencial no desenvolvimento pessoal e na integração social, contribuindo para o progresso da sociedade. No entanto, para alcançar esse propósito, é fundamental priorizar a educação propedêutica, que é crucial para a continuidade da democracia. Mesmo diante da estrutura histórica dual da educação profissional no Brasil, é imperativo analisar a aprendizagem profissional por diferentes perspectivas, a fim de compreender seu potencial real. Torna-se essencial ir além das disposições legais para identificar os objetivos autênticos da formação profissional.

Corroborando com o ECA, o artigo 22 da LDB dispõe sobre a finalidade da educação básica aos estudantes: "Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Dessa forma, contemplando a articulação entre os saberes, desenvolvendo valores ético-políticos, conteúdos históricos e científicos, buscando uma educação unitária e emancipatória (Brasil, 1996).

A LDB reservou um capítulo para tratar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e em seu artigo 39 definiu que: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". Dessa forma, a abrangência da educação profissional abarca a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Levando em conta a atual LDB (1996), que estabelece como objetivos da educação formal: a preparação para a cidadania, a continuidade nos estudos futuros e a capacitação para o trabalho, a responsabilidade pela profissionalização passa a ser atribuída à educação (Fialho, 2016).

Diante deste contexto supracitado, a profissionalização pode ser entendida como também um preparo para a cidadania dos jovens. Conforme Saviani (2005), a educação tem função social e tem como primazia a transmissão de bens culturais que foram e são produzidos socioculturalmente pela humanidade, preservando a condição humana de geração em geração. Assim, a profissionalização poderá auxiliar os adolescentes na conquista de seus direitos, bem como em seu desenvolvimento pessoal e social (Saviani, 2005; Fialho, 2016; Rezende, 2019).

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) foi instituído em 1991 pela Lei nº 8.242, seguindo a previsão legal estabelecida no artigo 88 do

ECA. O Conanda é um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, com o objetivo de fortalecer o cumprimento do sistema de direitos e garantias dispostos no ECA. O Conanda é integrante da estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos (Brasil, 1991).

O Conanda é o principal órgão do sistema de garantia de direitos e, por meio da gestão compartilhada entre governo e sociedade civil, define no âmbito do Conselho as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes. É um órgão colegiado de composição paritária, integrado por 28 conselheiros titulares, sendo 14 representantes do Poder Executivo e 14 representantes de entidades não-governamentais com atuação nacional na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Destaca-se ainda que o órgão estabeleceu os parâmetros norteadores da ação pedagógica para os programas de atendimento que executam as medidas socioeducativas, com o objetivo de promover a ressignificação do projeto de vida dos adolescentes e jovens sem apartar a proteção integral (Brasil, 1991).

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDAC) foi instituído no ano de 2006 para fortalecer a implementação do ECA e garantir a proteção integral à infância e adolescência. Instituído pelo Conanda, por meio da Resolução nº 113²⁷, o SGDCA é um sistema formado pela articulação e integração de vários atores sociais – instâncias públicas governamentais e sociedade civil – que atuam para garantir que os direitos humanos se concretizem na vida das crianças e adolescentes. Sua aplicação é sistemática e individualizada, não sendo permitida sua ausência em nenhum momento, garantindo à criança e ao adolescente um rol de direitos que os preservam (Brasil, 2006).

Dessa forma, a legislação especial introduziu um conjunto de regras de proteção capaz de colocar a criança, o adolescente e o jovem sob proteção contra a negligência, a violência, a exploração ou qualquer malfeitoria que os levassem a viver fora do berço social, conforme a Resolução nº 113 instituída pelo Conanda (Brasil, 2006).

Em 2006, o Conanda instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) por meio da Resolução nº 119/2006, em atendimento à Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, e ao Decreto nº 5.089 de 20 de maio de 2004, em cumprimento ao que estabelecem o art. 227 caput e § 7º da Constituição Federal, e os artigos 88, incisos II e III, 90 parágrafo único, 91, 193, 206, § 2º e 261, parágrafo único, do ECA, e a deliberação do próprio Conanda na Assembleia nº 140, realizada nos dias 7 e 8 de junho de 2006. A Resolução 119 tem como

²⁷ Resolução CONANDA nº 113 de 19/04/2006 – Dispõe sobre parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

objetivo normatizar e orientar o atendimento destinado aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

De acordo com o SINASE, a execução das MSE seguirá os princípios da legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso que o adulto; excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas; prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas; proporcionalidade em relação à ofensa cometida; brevidade na medida em resposta ao ato cometido; individualização; mínima intervenção; não discriminação; e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (Brasil, 2006)²⁸.

A Resolução SINASE foi instituída sob as normas nacionais e internacionais, posto que contempla os princípios anunciados pela Constituição Federal, pelo ECA, pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) e pelas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude, conhecidas como as “Regras de Beijing”. Dessa forma, o SINASE objetiva a implementação de diretrizes que orientem os programas de atendimento socioeducativo em observância às garantias de direitos dos adolescentes autores de atos infracionais (Brasil, 2006).

Ressalta-se que, por versar sobre uma política nacional, a execução do SINASE depende de ações compartilhadas da saúde, da educação, da assistência social e da segurança pública para sua fiel execução socioeducativa (SINASE, Resolução nº 119/2006). O Conanda define o SINASE como: “Conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (Brasil, 2006, p. 22).

A incompletude institucional pode ser vislumbrada como a utilização do máximo possível de serviços das diversas políticas públicas que permeiam a socioeducação, como a educação, a saúde, segurança pública, justiça e assistência social (Brasil, 2006).

O sistema socioeducativo demanda a coordenação e cooperação entre distintas instâncias governamentais, abrangendo os âmbitos federal, estadual e municipal, além da participação ativa da sociedade civil, a fim de assegurar a implementação eficiente do atendimento aos adolescentes. Cada unidade federativa e município deve desenvolver planos específicos de atendimento socioeducativo, os quais devem ser integrados ao Sistema Nacional correspondente. Estes planos devem abranger políticas e iniciativas voltadas ao público-alvo,

²⁸ Resolução nº 119/2006 - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: Conanda, 2006. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/conanda/SINASE_integra.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

incluindo a coordenação entre diversos setores, tais como educação, saúde, formação profissional e justiça (Brasil, 2006).

Dessa forma, o legislador propôs, por intermédio da Resolução nº 119 do Conanda, que a incompletude institucional seja uma diretriz norteadora de todo o direito do adolescente que estiver em cumprimento de medida socioeducativa. “O SINASE constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (Brasil, 2006, p. 23). Assim, os programas de atendimento socioeducativo devem pautar suas ações junto à rede de serviços da comunidade em que estiverem inseridos.

O SINASE dispôs sobre os princípios e os parâmetros para a ação socioeducativa, reforçando o Sistema de Direitos e Garantias dos adolescentes, reiterando o que prevê a CF/1988 e o ECA, que buscam impedir a aplicação arbitrária das medidas socioeducativas. Estabeleceram-se diretrizes para as ações do Estado, uma vez que os levantamentos de dados e relatórios oficiais sobre a execução das medidas mostraram a prevalência de seu caráter socialmente seletivo, punitivo, repressivo e carcerário (Brasil, 2012; Gualberto, 2011; Guralh, 2010).

Leal e Carmo (2014), em seus estudos, afirmam que a Lei SINASE estabelece as diretrizes para a aplicação das medidas destinadas aos adolescentes que cometem atos infracionais, definindo de maneira clara os critérios e padrões que devem ser observados por todas as instituições e profissionais envolvidos no sistema socioeducativo.

Seguindo os eixos estratégicos do SGDCA, formado pelos eixos da defesa, da promoção e do controle dos direitos, objetivando a articulação e integração das instituições públicas e da sociedade civil visando aplicar os instrumentos normativos das esferas estaduais, federal, distrital ou municipais (Brasil, 2006).

A Resolução nº 119/2006 do Conanda instituiu os parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, onde estão previstas as ações a serem realizadas com os adolescentes. Tais ações devem contribuir para sua formação e desenvolver suas competências na totalidade, objetivando que o adolescente seja alvo de intervenções socioeducativas que visem sua formação integral, promovendo sua autonomia, solidariedade e habilidades interpessoais. Essas ações visam impedir reincidência em infrações, desenvolvendo sua capacidade de tomada de decisão com base em critérios éticos e de interesse coletivo, utilizando a experiência pessoal e social para aprimorar suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas (Brasil, 2006).

Nesse sentido, a Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo organizou no SINASE as “diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, prevendo que as entidades de atendimento e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas” (Brasil, 2006, p. 47), deverão orientar e fundamentar a prática pedagógica nas seguintes diretrizes: a prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios; projeto pedagógico como orientador da ação e gestão do atendimento socioeducativo; a participação do adolescente na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas; dentre outras (Brasil, 2006).

No tocante às Dimensões básicas do atendimento socioeducativo, destacam-se no SINASE os itens sobre o espaço físico, infraestrutura e capacidade; o desenvolvimento pessoal e social do adolescente; os direitos humanos; os recursos humanos; o acompanhamento técnico; e as alianças estratégicas. Os Parâmetros socioeducativos dispostos no SINASE:

Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e **pedagógico**; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde, escola; **profissionalização**/ trabalho/ previdência; família e comunidade e segurança (Brasil, 2006, p 54, grifo nosso).

A Lei SINASE, por sua vez, só foi instituída quase seis anos após a resolução do Conanda, tendo sido sancionada em 18 de janeiro de 2012. Assim, a Lei Federal nº 12.594 instituiu a política de atendimento socioeducativo e definiu um novo parâmetro para a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam ato infracional, baseado no sistema de direitos e garantias do adolescente, para o funcionamento dos entes executores das medidas socioeducativas e programas em todo o país.

A lei SINASE regulamentou as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais e estabeleceu como objetivos da aplicação da medida socioeducativa, de acordo com o artigo 1º, parágrafo 2º:

I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
 II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento do seu plano individual de atendimento; e
 III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2012, art. 1º, inc. I ao III).

Consoante aos incisos citados, a lei do SINASE estabeleceu os objetivos da medida socioeducativa para que esta contemplasse as garantias e direitos individuais e sociais do

adolescente e do jovem que estiver em cumprimento de medida socioeducativa em todo o território brasileiro. Buscando sempre a integração social-individual, familiar e comunitária do adolescente, corroborando assim para a ressocialização dos adolescentes autores de atos infracionais (Brasil, 2012).

O princípio da incompletude institucional também é relacionado na Lei SINASE no art. 8º quando trata dos planos de atendimento socioeducativo e prevê, obrigatoriamente, ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho, esporte, para os adolescentes. Dessa forma, devendo utilizar ao máximo os serviços da comunidade e as políticas públicas disponíveis ao seu redor (Brasil, 2012).

Como é sabido, a partir do ECA e do SINASE, o Estado tem o dever de oferecer a profissionalização para os jovens em cumprimento de medida socioeducativa. A disponibilização dos cursos de qualificação dar-se-á segundo o princípio da incompletude institucional, o qual prevê a articulação entre a política do SINASE e as demais políticas sociais para a efetivação do sistema de direitos e garantias do jovem em cumprimento de medida socioeducativa, incluindo o direito à profissionalização. O SINASE prevê a avaliação das metas estabelecidas durante o cumprimento de medida socioeducativa e o instrumento utilizado é o Plano Individual de Atendimento (PIA) (Brasil, 1990, 2006, 2012).

Destacamos ainda a importância da profissionalização quando o artigo 8º do SINASE determina que os "Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, capacitação para o trabalho, aos adolescentes atendidos..." (Brasil, art. 8º, 2012). Além disso, o SINASE estabelece como requisitos mínimos para o PIA nas medidas de meio aberto ou de restrição de liberdade: "Constarão do plano individual, no mínimo: I – os resultados da avaliação interdisciplinar; II – os objetivos declarados pelo adolescente; III – a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional..." (Brasil, art. 54, 2012). Assim, o SINASE prevê a garantia da oferta de educação e capacitação para o trabalho aos adolescentes, além da obrigatoriedade das atividades de integração social e profissional, considerando os objetivos individuais (Brasil, 2012).

A profissionalização deve ser oferecida a todos que tenham interesse como um direito social e subjetivo dos cidadãos, pois esse direito à profissionalização deve ser entendido como um direito para todos, independentemente das condições socioeconômicas. "A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas" (Frigotto, 2014, p. 21). Dessa forma,

atendendo aos jovens contemporâneos, suas expectativas para a construção de um futuro melhor, onde a educação profissional é um direito de todos.

A Resolução nº 119 de 2006 do Conanda traz o eixo da profissionalização, terminologia utilizada pelo SINASE no contexto da socioeducação. O SINASE elenca as ações a serem desenvolvidas para alcançar o objetivo do desenvolvimento pleno dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O Quadro 2 apresenta as atividades de profissionalização comuns a todas as entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas.

Quadro 2 - Eixo: Profissionalização/ Trabalho/Previdência proposto pelo SINASE (2006)

6.3.7.	Eixo – Profissionalização/ Trabalho/Previdência
1)	Consolidar parcerias com as Secretarias de Trabalho ou órgãos similares visando o cumprimento do artigo 69 do ECA;
2)	Possibilitar aos adolescentes o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão e compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho. Juntamente com o desenvolvimento das competências pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver) e a cognitiva (aprender a conhecer), os adolescentes devem desenvolver a competência produtiva (aprender a fazer), o que além de sua inserção no mercado de trabalho contribuirá, também, para viver e conviver numa sociedade moderna;
3)	Oferecer ao adolescente formação profissional no âmbito da educação profissional, cursos e programas de formação inicial e continuada e, também, de educação profissional técnica de nível médio com certificação reconhecida que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho mediante desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. A escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinentes às demandas do mercado de trabalho;
4)	Encaminhar os adolescentes ao mercado de trabalho desenvolvendo ações concretas e planejadas no sentido de inseri-los no mercado formal, em estágios remunerados, a partir de convênios com empresas privadas ou públicas, considerando, contudo, o aspecto formativo;
5)	Priorizar vagas ou postos de trabalho nos programas governamentais para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa;
6)	Equipar as oportunidades referentes à profissionalização/trabalho aos adolescentes com deficiência em observância ao Decreto nº 3.298 de 20/12/99;
7)	Desenvolver atividades de geração de renda durante o atendimento socioeducativo que venham a ampliar competências, habilidades básicas, específicas e de gestão, gerando renda para os adolescentes;
8)	Promover ações de orientação, conscientização e capacitação dos adolescentes sobre seus direitos e deveres em relação à previdência social e sua importância e proteção ao garantir ao trabalhador e sua família uma renda substitutiva do salário e a cobertura dos chamados riscos sociais (tais como: idade avançada, acidente, doença, maternidade, reclusão e invalidez, entre outros), geradores de limitação ou incapacidade para o trabalho.

Fonte: (SINASE, Resolução nº 119/2006, item: 6.3.7, p. 64)

Para assegurar um atendimento personalizado a cada adolescente ou jovem em cumprimento de medida socioeducativa, independentemente da natureza da medida aplicada, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) estipula a elaboração obrigatória de um Plano Individual de Atendimento (PIA). Este plano, conforme preconizado pelo artigo 52, delinea metas a serem alcançadas ao longo da execução da medida socioeducativa.

O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

Parágrafo único: O PIA deverá contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente, sendo esses passíveis de responsabilização administrativa, nos termos do art. 249 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), civil e criminal (Brasil, 2012).

O PIA é um norteador para o acompanhamento do adolescente/jovem durante toda a medida socioeducativa e, segundo o artigo 53 do SINASE: “O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representados por seus pais ou responsável” (Brasil, 2012, art. 53). Assim, o PIA é uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente que cumpre a medida socioeducativa, pois é neste documento que se trabalham as metas e os compromissos pactuados com o adolescente e sua família para serem alcançados durante o cumprimento da medida socioeducativa (Brasil, 2006).

O PIA deve ser elaborado no início da execução da medida socioeducativa e é passível de revisão e adaptação ao longo do cumprimento da medida. Este plano, específico para cada adolescente ou jovem, deve atender aos requisitos mínimos definidos pelo SINASE, conforme descrito no artigo 54 e seus incisos.

Constarão no plano individual, no mínimo:

I - os resultados da avaliação interdisciplinar;

II - os objetivos declarados pelo adolescente;

III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional [...] (Brasil, 2012, art. 54, inc. I ao III, grifo nosso).

Conforme os incisos acima do SINASE, o PIA deve prever as metas para realizar a avaliação interdisciplinar, que deve ocorrer a cada seis meses e ser submetida à autoridade judiciária, contendo os objetivos declarados pelo adolescente/jovem, a previsão das atividades de integração social, as ações visando à capacitação profissional dos adolescentes/jovens, atividades de integração e apoio à família, formas de participação da família para auxiliar o adolescente/jovem a cumprir o pacto firmado, bem como as medidas específicas para garantir a saúde dos adolescentes/jovens durante o cumprimento da medida socioeducativa (Brasil, 2012).

Assim, podemos entender que a Lei SINASE estabeleceu que as medidas socioeducativas devem estar pautadas em objetivos e metas como a integração social e a garantia dos direitos individuais e sociais do adolescente a quem foi imputado o cometimento

de ato infracional, bem como na promoção do seu desenvolvimento geral para o retorno à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2006, 2012).

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS) foi instituído no ano de 2013 visando fortalecer a política da socioeducação, que tem como propósito a superação dos fatores de desigualdade, exclusão e violência, de modo a permitir que os adolescentes a quem foi imputado o cometimento de ato infracional “reconstruam seu projeto de vida e se reintegrem socialmente” (Brasil, 2013b, p. 20).

O PNAS foi organizado em quatro eixos, treze objetivos e setenta e três metas a serem desenvolvidas até o ano de 2023. Todo o PNAS segue os princípios do ECA, as resoluções do Conanda, bem como o próprio SINASE e demais legislações, objetivando sempre a superação das dificuldades encontradas durante o monitoramento, que será contínuo (Brasil, 2013b). O cuidado com a socioeducação pode ser visto no trecho:

A socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes (Brasil, 2013b, p. 8).

Dessa forma, o PNAS demonstra toda sua preocupação com os novos marcos regulatórios no atendimento que será dispensado aos adolescentes/jovens em cumprimento das medidas socioeducativas, bem como às suas famílias, ao passo que os eixos instituídos por este documento objetivam proporcionar a possibilidade de criar oportunidades para a construção de projetos de autonomia e emancipação cidadã aos adolescentes autores de ato infracional (Brasil, 2013b).

No tocante às competências, o artigo 3º, inciso II do SINASE prevê que compete ao Executivo “elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Esta imposição se deve à necessidade de que a aplicação da medida socioeducativa seja uniforme em todo o país. Cabe ressaltar que, conforme o artigo 8º do mesmo dispositivo, prevê:

Os **planos de Atendimentos Socioeducativo** deverão, **obrigatoriamente**, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, **capacitação para o trabalho** e esporte, para os atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei 8.069 (Brasil, 2012, art. 8º, grifo nosso).

A instituição do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS) pela Resolução nº 160 de 2013 teve como objetivo a organização do atendimento socioeducativo em 4 (quatro) eixos, sendo estes: Eixo 1 - Princípios e Diretrizes; Eixo 2 - Marco Situacional Geral;

Eixo 3 - Modelo de Gestão; e Eixo 4 - Metas, Prazos e Responsáveis. O PNAS tem como um dos princípios do atendimento socioeducativo o adolescente como sujeito de direitos e como uma das diretrizes a garantia da oferta e acesso à educação de qualidade, à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura durante a medida socioeducativa. Dentre as metas anunciadas neste plano, as correlacionadas com o eixo da profissionalização, que são objeto desta pesquisa, destacam-se os eixos 1 e 2 conforme descrito abaixo (Brasil, 2013b).

No Eixo 1 – Gestão do SINASE, no tópico 4.8 “o acompanhamento da inserção de adolescentes em medida socioeducativa nos cursos de educação profissional e tecnológica”. E no tópico 6.2 “estabelecer parâmetros para a escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo”, que objetivam instituir e garantir o acesso à educação profissional de qualidade nos centros de internação, levando em consideração a condição de restrição de liberdade do adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional. Tendo como responsáveis pela instituição do Sistema de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo o Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria de Desenvolvimento Humano e a Presidência da República (Brasil, 2013b).

No Eixo 2 – Qualificação do Atendimento Socioeducativo, no tópico 3.13 preconiza “ofertar cursos de educação profissional e tecnológica aos adolescentes em medida socioeducativa, observadas as ressalvas de legislação pertinentes”. No tópico 3.20 “inserção dos egressos do sistema socioeducativo em cursos de educação profissional e tecnológica”, tendo como responsáveis o Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria de Desenvolvimento Humano e a Presidência da República (PNAS, 2013b).

Destaca-se que o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS) de 2013 preocupou-se com a educação profissional do adolescente a quem foi atribuída a autoria de ato infracional durante o período de cumprimento da medida socioeducativa, bem como com os egressos, ou seja, os adolescentes/jovens que se desvinculam do sistema socioeducativo.

O PNAS estabelece metas, prazos e responsáveis para a implementação das políticas de gestão do sistema. No Quadro 3, apresentamos o demonstrativo dos tópicos dos eixos operativos que tratam das metas, prazos e responsáveis pelas questões da educação profissional para o sistema socioeducativo.

Quadro 3 - Eixos Operativos: Metas, Prazos e Responsáveis nas questões da Educação Profissional

Objetivo	Meta	Período			Responsáveis
		1º	2º	3º	
2. Implantação e implementação e da política de confinamento	2.1 Implementar o SINASE garantindo os recursos financeiros em confinamento para o funcionamento adequado dos programas socioeducativos, com ênfase no direito à convivência familiar e comunitária, à proteção social, à inclusão educacional, cultural e profissional, com base na Lei 12.594/2012 (Deliberação da IX Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente 2012 eixo 2 proposição 21).	X	X	X	SDH/PR, MDS, MS, MEC, MTE e MJ
3. Qualificação do atendimento socioeducativo: Ao Adolescente	3.13 Ofertar cursos de educação profissional e tecnológica aos adolescentes em MSE, observadas as ressalvas da legislação pertinente.	X			MEC e SDH/PR
4. Instituir o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo	4.8 Acompanhamento da inserção de adolescentes em MSE nos cursos de educação profissional e tecnológica.	X	X	X	MEC e SDH/PR
6. Implantação e implementação das políticas setoriais que atuam no Sistema Socioeducativo	6.2 Estabelecer parâmetros para a escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo	X			MEC

Fonte: Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, Brasil, 2013b

De acordo com os dados do Quadro 3 sobre os aspectos da educação profissional, é importante destacar que ela teve destaque na política socioeducativa proposta neste plano. Esta pesquisa dará atenção especial às ações relacionadas às áreas de educação, cultura, capacitação para o trabalho e esportes, devido ao objeto de estudo girar em torno da temática sobre a profissionalização na socioeducação e as possibilidades de ações para a cidadania, visto que as atividades educativas devem fazer parte do rol das atividades oferecidas ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

O Estatuto da Juventude (EJUV), instituído em 2013, traz entre seus princípios fundamentais a promoção da autonomia e emancipação juvenil. Neste contexto, a emancipação é compreendida como a trajetória que envolve inclusão, liberdade e participação experimentada pelo jovem em suas interações sociais. Adicionalmente, o estatuto preconiza a promoção da participação social e política, tanto de forma direta quanto por meio de representações, e fomenta a criatividade e o engajamento dos jovens no desenvolvimento do país. Destaca-se

ainda que a legislação em questão considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (Brasil, 2013a).

No Capítulo II do EJUUV (2013), apresenta o direito à educação aos jovens e propicia uma abordagem bem específica em relação ao direito à educação profissional e tecnológica dos jovens, quando afirma no artigo 9º: “O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente”. Assim, podemos inferir que a legislação juvenil confere ao jovem o direito à educação voltada para o desenvolvimento profissional e tecnológico, de forma integrada aos diversos níveis e modalidades de ensino, contemplando também o acesso ao ambiente laboral, ao conhecimento científico e à tecnologia, respeitando as normativas legais em vigor (Brasil, 2013a).

No Estatuto da Juventude, o direito à profissionalização, ao trabalho e à renda na seção III é explicitado: “O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social” (Brasil, 2013a, art. 14). Ademais, o estatuto prevê ações do poder público nas três esferas para a efetivação dos direitos do jovem à diversidade e à igualdade de direitos:

Aos jovens de todas as raças e etnias, independentemente de sua origem, relativamente à educação, **à profissionalização, ao trabalho e renda**, à cultura, à saúde, a segurança, **à cidadania** e ao acesso à justiça” (Brasil, 2013a, art. 18, I, grifo nosso).

Assim, o Estatuto da Juventude estabelece um conjunto de direitos voltados para os jovens, incluindo a garantia de acesso à profissionalização, ao trabalho e à renda. Esses direitos devem ser exercidos em condições que assegurem liberdade, equidade e segurança, com uma remuneração adequada e proteção social. Além disso, o estatuto prevê que o poder público, em todas as esferas governamentais, tome medidas para efetivar esses direitos, promovendo a diversidade e a igualdade de oportunidades para os jovens de todas as raças e etnias. Isso inclui garantir acesso equitativo à educação, profissionalização, trabalho e renda, bem como à cultura, saúde, segurança, cidadania e acesso à justiça, independentemente da origem socioeconômica dos jovens. Essas disposições visam promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos jovens, reconhecendo suas necessidades específicas e buscando garantir sua participação ativa na sociedade (Brasil, 2013a).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2016, definiu as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas

socioeducativas, por meio da Resolução nº 3/2016. No tocante à cooperação, colaboração e intersectorialidade para a oferta do ensino, destacamos os incisos II e VII do artigo 5º, que dispõem:

Art. 5º Para a oferta, a qualificação e consolidação do atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, os diferentes entes federados, em regime de colaboração, considerando a capacidade de cada sistema, e as instituições de ensino, o âmbito de suas atribuições definidas em lei, devem atuar de modo cooperado para: [...]; II - a implementação de políticas, programas, projetos e ações educacionais para a qualificação da oferta de escolarização, no âmbito do SINASE, contemplando as diferentes modalidades e etapas do atendimento socioeducativo; [...]; VII - a implementação de políticas, programas, projetos e ações educacionais, por meio de parcerias com instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, com os serviços nacionais de aprendizagem e outras entidades sociais para a inserção de adolescentes e jovens do sistema socioeducativo ou de seus egressos, como aprendizes e estagiários do Ensino Médio ou da Educação Superior, em órgãos da administração pública direta ou indireta e da iniciativa privada (Brasil, 2016, art. 5º, inc. II e VII).

Destaca-se que a Resolução nº 3/2016 do CNE também se preocupou com o direito à permanência com qualidade social do ensino, quando afirma no artigo 12 que, quando houver impossibilidade de oferta de algum nível, etapa ou modalidade nas unidades de execução de MSE de internação, deve ser viabilizado ao socioeducando o acesso à instituição educacional fora da unidade que contemple sua necessidade de escolarização ou Educação Profissional que ele deseja cursar (Brasil, 2016).

No artigo 14 da Resolução nº 3/2016, ainda dispõe que a escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve atentar, dentre outros aspectos, para a oferta da Educação Profissional e destacou o Capítulo VI exclusivamente para tratar sobre a Educação Profissional, no art. 18, e prevê:

Art. 18 Aos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve ser garantida **a oferta de cursos de Educação Profissional**, articulada à Educação Básica, nas formas integrada, concomitante ou subsequente, observada a legislação pertinente.
 §1º A oferta de **Educação Profissional** deve ser organizada a partir de interesses e demandas de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, tendo em vista seu pleno desenvolvimento e sua preparação para o trabalho, sendo ainda integrada ao seu Plano Individual de Atendimento.
 §2º A Educação Profissional não substitui a respectiva etapa de escolarização, nem deve orientar-se pela lógica de uma inclusão subalterna, devendo contribuir, ao contrário, para ampliar as possibilidades e oportunidades de inserção autônoma e qualificada destes adolescentes e jovens no mundo do trabalho (Brasil, 2016, art. 18, §1º e 2º, grifo nosso).

Destaca-se ainda que a Resolução nº 3/2016 do CNE deixou registrado que é dever das entidades executoras das MSE de internação auxiliar nos casos dos egressos do sistema

socioeducativo que queiram dar continuidade à escolarização ou à educação profissional quando forem liberados, conforme o artigo 24:

Art. 24 Aos adolescentes e jovens egressos do sistema socioeducativo deve ser garantida a continuidade de seu atendimento educacional, mantido o acompanhamento de sua frequência e trajetória escolar pelas instituições responsáveis pela promoção de seus direitos educacionais. § 1º Aos adolescentes e jovens que tenham perdido o vínculo com sua escola de origem deve ser proporcionado o regresso à mesma ou a outra escola de sua comunidade, desde que não implique em risco para si e sempre respeitando seu interesse.

§ 2º Deve ser possibilitada a **continuidade ou a reinserção em cursos de Educação Profissional** e a permanência em programas educacionais específicos nos quais os adolescentes e jovens já estejam inseridos (Brasil, 2016, art. 24, §1º e 2º, grifo nosso).

Assim, o progresso das concepções da educação profissional, especialmente para os adolescentes e jovens em situação de cumprimento de medida socioeducativa, tem o propósito de oferecer conhecimento e abrir novas perspectivas que anteriormente não estavam disponíveis para esse público. Nesta perspectiva Fialho (2016) afirma que:

O intuito da educação profissional, contudo, é despertar no jovem o gosto pelo trabalho, com a realização de uma atividade com a qual possua interesse ou afinidade, e possibilitar a compreensão de que um trabalho formal regular oferece benefícios individuais e sociais para despertar sua valorização; [...] (Fialho, 2016, p.112).

A autora ainda assevera que a educação profissional na formação inicial e continuada deve possibilitar habilitação de nível técnico, respeitando sempre os interesses dos jovens e não o trabalho pela simples ocupação e obtenção financeira, mas sim pelo caráter formativo do indivíduo. Ainda sobre o pensamento da autora: “O trabalho como alternativa à ‘vadiagem’ e à ‘delinquência’ não é uma ideia nova; há muito se acredita na recuperação pelo labor, e agora se postula a importância de atividade profissional para ensejar uma vida cidadã” (Fialho, 2016, p. 111).

Na perspectiva de uma profissionalização na socioeducação que atenda aos interesses dos adolescentes, bem como tenha ações voltadas para a emancipação da cidadania, faz-se necessário estudar estratégias para a inserção de mais políticas públicas relacionadas à promoção da profissionalização dos adolescentes. Deve-se atentar para não reproduzir as práticas anteriormente utilizadas de formação de mão de obra barata para supostamente atender aos interesses do mercado, utilizando a educação profissional como alternativa ao ócio nas unidades de execução de medidas socioeducativas (Fialho, 2016; Rezende, 2019).

A pesquisa "Panorama Nacional da Educação no contexto socioeducativo", realizada pelo Observatório da Socioeducação da Universidade do Rio Grande do Sul, concluiu que a

oferta de cursos profissionalizantes, de arte e cultura, preconizada pelo ECA e pelo SINASE, é compreendida como "sendo atividades que compõem a medida socioeducativa e integram as ações que pretendem propiciar ao adolescente a construção de um novo projeto de vida" (Koerich; Perondi, 2023, p. 68).

De acordo com os dados dessa pesquisa, das 27 unidades da federação, pouco mais da metade (55%) afirmaram ter oferecido cursos profissionalizantes aos socioeducandos durante os anos de 2018 e 2019. Entre os principais parceiros das instituições de execução de MSE em privação de liberdade estão os do Sistema S (especialmente Senai, Sesi e Sebrae), seguidos por parcerias com centros educacionais ou universidades, secretarias de governo (municipal ou estadual), centros comunitários locais, institutos ou empresas privadas (como Coca-Cola, Mary Kay, etc.). Vale destacar outros parceiros como o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), organizações não governamentais (ONGs), os próprios operadores do SINASE, instituições religiosas e associações profissionais locais que se dispõem a oferecer cursos ou atividades ocupacionais (Koerich; Perondi, 2023).

Ainda segundo os dados elencados na pesquisa supracitada, a educação profissional ofertada nas unidades de execução de MSE de internação do Brasil é bastante variada, visto que os cursos são oferecidos por diferentes entidades, porém nem todas são reconhecidas pelo Ministério da Educação como efetivamente cursos profissionalizantes, devido à falta de uma diretriz específica sobre o eixo de profissionalização das legislações relacionadas à socioeducação (Koerich; Perondi, 2023).

Ademais, conforme a legislação brasileira, a formação profissional deve atender às necessidades dos sujeitos, viabilizando uma prática educacional voltada para o desenvolvimento das habilidades, a criticidade e a autonomia na formação para o exercício da cidadania, não apenas atendendo às necessidades do mercado de trabalho (Brasil, 1988, 1990, 1996, 2012).

O Levantamento Anual do SINASE de 2023, elaborado pelo Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) (Brasil, 2023b), revela que, em 2023, 6.690 adolescentes em unidades socioeducativas de internação e semiliberdade no Brasil participaram de atividades de profissionalização, representando 57,3% do total de adolescentes em situação de restrição e privação de liberdade no país, porém não especificou qual tipo de atividades profissionalizantes eles participaram, carga horária e se eles concluíram ou não tais atividades.

Destaca-se ainda a relevância da aprendizagem e da profissionalização como pilares fundamentais para a ressocialização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A aprendizagem profissional, em particular, pode contribuir

significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, a aquisição de experiência laboral e a inserção no mercado de trabalho, elementos cruciais para a redução da reincidência e a promoção da autonomia e independência financeira desses jovens. É imperativo que o Estado assegure a oferta de oportunidades de aprendizagem profissional para adolescentes sob medidas socioeducativas. Essa oferta deve ser abrangente e diversificada, de modo a atender às variadas necessidades e interesses desses adolescentes. Adicionalmente, o Estado deve promover a articulação entre as entidades de atendimento socioeducativo, os empregadores e as instituições de formação profissional, facilitando a efetivação da aprendizagem profissional (Brasil, 2023b).

Diante da análise de toda a legislação e documentos pertinentes, que preconizam a viabilização de cursos, oficinas e atividades profissionalizantes destinadas aos jovens em processo de cumprimento de medida socioeducativa, com o intuito de promover sua preparação para o mercado de trabalho, fomentar a consciência cidadã e, simultaneamente, favorecer seu processo de ressocialização (Brasil, 1988, 1990, 1996, 2012; Fialho, 2016; Koerich; Perondi, 2023; Rezende, 2019).

3.2 DIRETRIZES DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO DISTRITO FEDERAL

A análise documental dos principais documentos que regulam atualmente o Sistema Socioeducativo do Distrito Federal possibilita conhecer em maior profundidade a dimensão da profissionalização no Sistema Socioeducativo do DF. Nessa direção, a análise incidiu sobre os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal: Internação; Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal; I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (I PDASE); Manual de Atendimento Socioeducativo – Unidades de Atendimento Inicial, Internação Provisória e Internação do Distrito Federal, lançado em janeiro de 2023.

O principal documento norteador do Distrito Federal é o Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas (PPP), um documento construído coletivamente que visa mapear a situação atual, propor ações e estabelecer etapas para superar dificuldades e direcionar a execução do trabalho. Este documento foi previsto na Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que afirma:

Projeto pedagógico: as Unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo deverão construir seu projeto educativo contendo os princípios norteadores de sua proposta, o entendimento do trabalho que se quer organizar (o que queremos, por

quê?) os objetivos (geral e específicos) e a organização que vai se dar para alcançar estes objetivos, tais como modelo de gestão, assembleias, equipes e outros, o detalhamento da rotina, o organograma, o fluxograma, o regimento interno, regulamento disciplinar, onde se incluem procedimentos que dizem respeito a atuação dos profissionais junto aos adolescentes, reuniões de equipe, estudos de caso, elaboração e acompanhamento do PIA (Brasil, 2006, p. 42).

O projeto político pedagógico deve ter a participação de todos os interessados no processo socioeducativo, pois o SINASE adota o conceito de gestão participativa, que estabelece a participação da Comunidade Socioeducativa, compartilhando assim as responsabilidades por meio do compromisso coletivo com o processo e os resultados.

Na gestão participativa o objetivo superior a ser alcançado é a comunidade socioeducativa. Esta é composta pelos profissionais e adolescentes das Unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo, opera, com transversalidade, todas as operações de deliberação, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e redirecionamento das ações, que devem ser compartilhadas, rotativa, solidárias, tendo como principal destinatário o coletivo em questão, contemplando as peculiaridades e singularidade dos participantes (Brasil, 2006, p. 42).

O Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do DF nas Internações contempla a profissionalização ao tratar das ações e atividades socioeducativas nos eixos norteadores que são: acompanhamento ao adolescente, família e comunidade; diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual; educação, esporte, cultura e lazer; saúde; profissionalização e trabalho; e segurança (Distrito Federal, 2013). Esses diferentes eixos são importantes e complementam o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

No ano de 2013, o Distrito Federal elaborou seu Projeto Político Pedagógico e utilizou a terminologia "eixo profissionalização" para tratar da educação profissional. Dessa forma, o eixo profissionalização das internações do DF prevê que: "Ao adolescente deve ser possibilitado o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão, bem como a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mercado de trabalho" (Distrito Federal, 2013, p. 138).

Vale destacar que o documento foi elaborado a partir das competências previstas no relatório de Jacques Delors²⁹, que preconiza que o adolescente deve desenvolver a competência pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver) e cognitiva (aprender a conhecer), bem como a competência produtiva (aprender a fazer), o que poderá contribuir para sua

²⁹ Relatório Jacques Delors *et al.*, encomendado pela UNESCO, como orientação à educação do século XXI aos países membro. Educação: um tesouro a descobrir: UNESCO/MEC, 1998.

reinserção na sociedade (Distrito Federal, 2013). Dessa forma, o direito a receber educação profissional e técnica durante o cumprimento de medida socioeducativa de internação poderá ampliar as chances dos adolescentes no mercado formal de trabalho.

Conforme entendido por Costa (2006), as atividades educativas devem proporcionar a capacitação para a inserção no mercado de trabalho, bem como viabilizar práticas que desenvolvam habilidades e autonomia para o exercício da cidadania. Portanto, no ambiente socioeducativo, todas as atividades devem favorecer e fortalecer os projetos dos socioeducandos.

Assim, o projeto político-pedagógico da socioeducação pode propor novos programas objetivando auxiliar na promoção da emancipação por meio dos programas de qualificação durante o cumprimento da medida socioeducativa pelos adolescentes e jovens no Distrito Federal (Distrito Federal, 2013).

O I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (I PDASE), com vigência de 10 anos (2015 a 2024), orienta as ações, programas, projetos e atividades para o atendimento socioeducativo. Dessa forma, o I PDASE trouxe macro orientações para a construção dos objetivos dos órgãos setoriais, sendo o guia orientativo na elaboração e desdobramento de seus programas e ações para uma década. O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo prevê a educação profissional com a terminologia de cursos profissionalizantes como um de seus eixos: "Garantir a oferta de cursos profissionalizantes que realmente sejam condizentes com as aspirações dos socioeducandos, despertando um genuíno interesse por parte dos adolescentes" (Distrito Federal, 2016, p. 143). O I PDASE propõe como objetivo o fortalecimento da rede de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e propõe como meta "Garantir a oferta de Educação Profissional aos socioeducandos em cursos planejados de acordo com as necessidades e interesses dos socioeducandos" (Distrito Federal, 2016, p. 156).

Os princípios e diretrizes do sistema socioeducativo do DF são norteados por princípios legais baseados no ECA, no SINASE (Resolução nº 119/2006), na Lei nº 12.594 (2012), no I PDASE, no PPP do Distrito Federal, bem como em todas as demais normativas. Na execução das medidas socioeducativas, destacam-se os princípios da legalidade; excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas; prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas; proporcionalidade; brevidade; respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; integridade física e segurança; valorização dos profissionais da carreira socioeducativa; promoção da jornada integral de educação; promoção da alfabetização formal e do letramento; atendimento escolar específico para o socioeducando (com a oferta do ensino fundamental e

médio de qualidade, com preparação para o trabalho); superação das desigualdades educacionais (com ênfase na promoção da cidadania e no enfrentamento de todas as formas de discriminação); formação dos socioeducandos para o trabalho e para a cidadania (Distrito Federal, 2016).

3.2.1 A estrutura do sistema socioeducativo do Distrito Federal

A Subsecretaria do Sistema Socioeducativo no Distrito Federal (Subsis) integra a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS). Assim, a Subsis é responsável pela gestão e execução das medidas de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA), Semiliberdade e Internação. Conforme dados disponíveis na página oficial da Sejus³⁰ e informações complementares fornecidas por meio da Lei de Acesso à Informação, atualmente a Subsis possui 6 Gerências de Semiliberdade, 15 Gerências de Atendimento em Meio Aberto e 8 Unidades de Internação, além do Núcleo de Atendimento Inicial (NAI). A Subsis tem como atribuições precípua:

1. Planejar, coordenar, executar e avaliar programas, projetos e atividades de Medidas Socioeducativas;
2. Promover a administração geral das unidades orgânicas;
3. Propor melhorias para a operacionalização eficiente e eficaz dos programas, projetos e atividades do Sistema Socioeducativo e monitorar a execução destes;
4. Fomentar a integração entre as entidades públicas e privadas, para a consolidação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE e demais legislações aplicáveis;
5. Organizar e operar a rede de serviços de atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;
6. Coordenar o trabalho desenvolvido nas unidades de Atendimento Socioeducativo para implantação, implementação e padronização previstas no Programa de Execução de Medidas Socioeducativas;
7. Gerar informações e dados que possam subsidiar a tomada de decisões do Governo do Distrito Federal, acerca do Sistema Socioeducativo, entre outras (Subsis, 2023).

A estrutura organizacional da Subsis é delineada da seguinte forma:

a) As Gerências de Atendimento em Meio Aberto estão alocadas em quinze unidades distribuídas nas seguintes regiões administrativas: Brazlândia, Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

³⁰ Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/sejus-subsecretarias/>. Acesso em: 5 ago. 2023.

b) As Gerências de Semiliberdade estão distribuídas em seis unidades localizadas nas seguintes regiões administrativas: Santa Maria, Gama, Recanto das Emas, além de duas gerências situadas em Taguatinga e Guará, sendo esta última destinada exclusivamente para adolescentes do sexo feminino.

c) A Unidade de Atendimento Inicial configura-se como uma unidade modelo de atendimento destinada à recepção de adolescentes recentemente apreendidos pela Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), que não foram liberados nas dependências da delegacia. Os adolescentes têm permissão para permanecer na unidade por até 24 horas, onde são submetidos a atendimento sociopsicopedagógico e participam de audiência, na qual a Defensoria Pública e o Ministério Público estão presentes.

d) As Unidades de Internação são as unidades de cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade, sendo 3 (três) unidades para atendimento de adolescentes do sexo masculino de até 18 (dezoito) anos, localizadas em Planaltina, São Sebastião e Brazlândia. Para cumprir o ECA, em seu artigo 123, que determina que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa devem obedecer ao critério de idade, o DF disponibiliza 2 (duas) unidades para atendimento de adolescentes do sexo masculino de 18 (dezoito) a 21 (vinte e um) anos incompletos (Brasil, 1990), nas regiões administrativas do Recanto das Emas e Santa Maria. Adicionalmente, existe uma unidade de internação feminina que abrange todas as modalidades que implicam a privação de liberdade (internação provisória, internação estrita e saídas sistemáticas). De acordo com a Portaria nº 04, de 23 de janeiro de 2020, as adolescentes trans femininas e masculinas vinculadas à medida socioeducativa de internação serão atendidas pela Unidade de Internação Feminina do Gama.

e) O Distrito Federal dispõe de uma unidade exclusiva para saídas sistemáticas, que também é uma unidade de internação. No entanto, os adolescentes têm permissão para desfrutar de benefícios de atividades externas durante os finais de semana e datas comemorativas. Durante o cumprimento na unidade de saídas sistemáticas, os adolescentes podem participar de atividades externas, supervisionadas ou não por servidores da Unidade, abrangendo áreas como esporte, acesso a serviços de cidadania, profissionalização, estágios e emprego.

f) Há ainda uma unidade de internação provisória para adolescentes do sexo masculino (não considerada uma medida socioeducativa, mas uma medida cautelar em que o adolescente pode permanecer por até 45 (quarenta e cinco) dias aguardando decisão judicial após apreensão). Durante este período, os socioeducandos desenvolvem atividades pedagógicas, conforme determinado no parágrafo único do artigo 123 do Estatuto (Brasil, 1990).

As unidades de internação são instituições educacionais onde os jovens cumprem medidas que restringem ou privam sua liberdade. Para implementar programas de atendimento individualizado destinados à ressocialização dos socioeducandos, é imperativo que essas entidades operem em espaços cuja infraestrutura esteja em conformidade com as normas estabelecidas pelo SINASE. Além disso, devem contar com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de diversas áreas, como educadores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros, para assegurar a oferta de serviços abrangentes, incluindo educação, cultura, esportes, formação profissional e intervenção psicossocial (Sejus, 2023).

Assim, o acompanhamento de adolescentes inseridos nas medidas socioeducativas do DF ocorre por meio de equipes multidisciplinares. Nas unidades de internação específicas, há agentes socioeducativos responsáveis pela segurança e disciplina. Os atendimentos e encaminhamentos são realizados por especialistas socioeducativos das áreas de pedagogia, psicologia e serviço social. Desde 2017, o sistema socioeducativo do DF conta também com servidores das áreas de música, artes cênicas, artes plásticas e educação física. De 2017 a 2021, o número de profissionais nessas áreas era muito incipiente, sendo que somente em 2022 houve um aumento significativo nessas áreas de atuação (Sejus, 2023).

Este estudo visa analisar a situação da profissionalização promovida dentro das unidades de internação, com o objetivo de demonstrar que as atividades de qualificação profissional oferecidas visam promover ações emancipatórias que contribuam para a formação cidadã dos adolescentes. Além disso, investiga se tanto os egressos quanto os gestores compartilham dessa compreensão sobre o direito à profissionalização.

3.3 OS ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

O Levantamento Nacional de Dados do SINASE 2023, divulgado pela Secretaria Nacional da Criança e do Adolescente (SNDCA/MDHC), traz informações sobre as medidas socioeducativas de todas as unidades da federação e revela que até junho daquele ano o Brasil tinha um total de 11.556 (onze mil quinhentos e cinquenta e seis) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Desses, 1.068 estavam cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade, 8.638 em internação estrita, 213 em internação sanção e 1.637 em internação provisória. Verifica-se assim que o número de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação (privação de liberdade) é preponderante. Ainda segundo o Levantamento, 4,4% são do sexo feminino e 95,6% do sexo masculino (Brasil, 2023b).

Quanto à escolarização, um dos eixos da educação formal e um direito de todos os adolescentes em restrição ou privação de liberdade, 10.465 (dez mil quatrocentos e sessenta e cinco) adolescentes estavam frequentando a escola, havendo um déficit de 1.091 (mil e noventa e um) adolescentes sem acesso à escolarização formal durante o cumprimento da medida socioeducativa (Brasil, 2023b).

No tocante à profissionalização, de acordo com o Levantamento do SINASE:

A aprendizagem profissional, em particular, pode contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais, a aquisição de experiência de trabalho e a inserção no mercado de trabalho, o que são fatores importantes para a redução da reincidência e para a promoção da autonomia e independência financeira desse e dessas adolescentes (Brasil, 2023b, p. 30).

No entanto, o levantamento identificou que apenas 6.690 (seis mil seiscentos e noventa) adolescentes em unidades socioeducativas estavam participando de atividades de profissionalização, ou seja, apenas 57,3% do total de jovens em restrição ou privação de liberdade estavam realizando atividades profissionalizantes. Mesmo sendo a educação profissional uma dimensão importante, como afirmou o Levantamento Anual do SINASE 2023, “Mais do que uma qualificação para o mundo do trabalho, a educação profissional pode proporcionar o desenvolvimento de competências e saberes para o exercício da cidadania” (Brasil, 2023b, p. 31).

Assim, podemos compreender que a educação profissional não se limita apenas a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que são essenciais para uma participação ativa na sociedade. Além de fornecer treinamento específico para determinadas ocupações ou carreiras, a educação profissional também visa promover o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e técnicas que são fundamentais para uma vida plena.

De acordo com o 17º Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) de 2023³¹, que evidencia a redução do efetivo de adolescentes nas unidades de internação de todo país em 50,4% desde 2018, antes mesmo do início da pandemia do Covid-19. A redução de 2021 para 2022 foi de 6,3% no geral do Brasil, e no Distrito Federal a redução foi bem mais acentuada, com a queda do número de internações em 23,6%, conforme a Tabela 1, que trata

³¹ Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2023. O Anuário tem o objetivo de suprir a falta de conhecimento consolidado, sistematizado e confiável da segurança pública. A compilação e análise de dados de registros policiais sobre criminalidade, informações sobre o sistema socioeducativo, entre outros recortes introduzidos a cada edição. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso: 29 ago. 2023.

sobre o número de adolescentes nas Unidades Internações Socioeducativas em todo o Brasil nos últimos cinco anos:

Tabela 1 - Quantitativo de adolescentes em meio fechado segundo o Fórum Nacional de Segurança Pública

Ano	Números absolutos de adolescentes no meio fechado					Percentual
	2018	2019	2020	2021	2022	
Brasil	24.510	22.031	14.944	13.329	12.154	-6,3%
Distrito Federal	981	921	773	525	401	-23,6%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do FNSP, 2023

Os dados apresentados pelo FBSP (2023) revelam de forma clara uma tendência de diminuição no número de adolescentes em cumprimento de MSE, situação que resulta imediatamente em um aumento na quantidade de vagas disponíveis nas instituições socioeducativas. A divulgação desses dados reforça a ausência de um problema generalizado de superlotação em unidades que justifique a necessidade urgente de construção de novas estruturas físicas. Enquanto as investigações que visam elucidar as causas subjacentes desse fenômeno estão em curso, abre-se uma oportunidade para a modernização da gestão do atendimento socioeducativo, a valorização dos profissionais envolvidos e a atualização dos recursos humanos e físicos disponíveis (FBSP, 2023).

Segundo o Anuário Estatístico do SSE-DF ³², os adolescentes que são apreendidos em flagrante pela polícia são encaminhados as Delegacias da Criança e do Adolescente, que, no caso do Distrito Federal, são apenas duas. Logo após o registro, esses adolescentes são encaminhados para o Núcleo de Atendimento Inicial (NAI) (Distrito Federal, 2022). No Quadro 4, temos a demonstração do número de registro de entradas no NAI, a qual demonstra uma redução significativa no número de entradas no último quinquênio.

³² Anuário Estatístico do SSE-DF, Ano Base 2020 e 2021: os anos de Pandemia da Covid-2019. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/ANUARIO-ESTATISTICO-DO-SSE-%E2%80%93-DF-ANO-BASE-2020-E-2021-OS-ANOS-DE-PANDEMIA-DE-COVID-19.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

Quadro 4 - Quantitativo de adolescentes que deram entrada no NAI 2017/2021

Ano	Número de registro de entradas no NAI
2017	3.848
2018	3.291
2019	2.799
2020	2.040
2021	1.354

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Anuário Estatístico do SSE/DF, 2022

Conforme os dados do documento supracitado, fica evidente a diminuição de entrada de jovens. Um dos fatores levantados no Anuário Estatístico para essa redução de entradas foi a pandemia do Covid-19³³, quando no ano de 2020, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitiu a Recomendação nº 62 com o intuito de orientar a implementação de medidas para mitigar os riscos epidemiológicos nas unidades prisionais e socioeducativas diante da pandemia da covid-19. Entre as diretrizes recomendadas, incluiu-se a revisão das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, com a possibilidade de substituição por medidas socioeducativas em meio aberto (Distrito Federal, 2022). Nesse contexto, é fundamental considerar o impacto das normas legais e regulamentares no período total de cumprimento das medidas socioeducativas.

No Anuário do SSE-DF (2022) e no Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), observa-se a redução do quantitativo de entrada de jovens, que pode ter se originado por vários fatores, dentre eles a pandemia do Covid-19, que desencadeou a recomendação do CNJ nº 62³⁴ de 17/03/2020 e a decisão de Habeas Corpus coletivo nº 143.988/ES³⁵, a queda nos registros de roubos, um dos atos infracionais de maior incidência nas MSE de privação de liberdade, e a redução do número de apreensões de adolescentes pelas forças policiais no país (Brasil, 2023; Distrito Federal, 2022; FBSP, 2023).

Conforme os dados do Anuário Estatístico do SSE/DF, no ano de 2021, as unidades de medidas socioeducativas do DF atenderam um total de 3.080 adolescentes distribuídos nos três segmentos, destacando-se que um mesmo adolescente pode ter sido atendido por mais de

³³ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 29 ago. 2023. A pandemia de Covid-19 afetou milhares de países provocando impactos diretos e indiretos em diversas áreas como saúde, educação e economia, dentre outras. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em dezembro de 2019, foi identificado na cidade de Wuhan, na China e se espalhou pelo mundo. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o novo surto de coronavírus e os países tomaram medidas de precaução para evitar a disseminação do vírus.

³⁴ Resolução nº 62 recomenda aos “magistrados competentes para a fase de conhecimento na apuração de atos infracionais nas Varas de Infância e da Juventude a adoção de providências com vistas à redução dos riscos epidemiológicos e em observância ao contexto local de disseminação do vírus, a aplicação preferencial de medidas socioeducativas em meio aberto e a revisão das decisões que determinaram a internação provisória [...]”.

³⁵ A decisão sobre o Habeas Corpus coletivo nº 143.988/ES determinou que as unidades de cumprimento de medida socioeducativa de internação não ultrapasassem a capacidade prevista para cada unidade.

uma medida neste ano (Distrito Federal, 2022). No Quadro 5, apresentam-se o número de adolescentes que passaram pelas Unidades de Medidas Socioeducativas no Distrito Federal.

Quadro 5 - Quantitativo de jovens que passaram pelas medidas de socioeducação – 2021

	Internação	Semiliberdade	Meio Aberto
Nº Adolescentes	735	470	1.875
Capacitação Profissional	-	129	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados Anuário Estatístico do SSE/DF, 2022, p. 64

Ainda de acordo com os dados do Anuário Estatístico do SSE/DF, o número de adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade atendidos pela política social de capacitação profissional (incluindo estágio/jovem aprendiz/trabalho formal) representa um percentual pequeno, apenas 27,4% dos adolescentes atendidos. No Anuário, os dados da capacitação profissional da internação e do meio aberto não foram mencionados neste documento (Distrito Federal, 2022).

No tocante à escolarização na socioeducação, uma das mais recentes pesquisas foi realizada pelo Grupo Violes³⁶, que conduziu um estudo e publicou os resultados no Relatório do Observatório de Violência e Socioeducação do Distrito Federal (OVES-DF)³⁷ 2023. Nele, são apresentados os dados de 2020 e 2021 do DF referentes à escolarização oferecida nas unidades de execução da socioeducação do DF, conforme apresentado na Tabela 2:

³⁶ Grupo VIOLES: Grupo de Pesquisa sobre Tráfico de Pessoas, Violência e Exploração Sexual de Mulheres, Crianças e Adolescente. <https://www.violes.com.br/c/%C3%B3pia-ovesdf>.

³⁷ OVES-DF: Observatório de Violência e Socioeducação no Distrito Federal. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Relato%CC%81rio%20Final%20OVESDF.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

Tabela 2 - Dados percentuais da escolaridade e do tipo de MSE, período de 2021 e 2022

Tipo de Medida e Escolaridade	Contagem da escolaridade e do tipo de medida	%
Internação	368	100%
Anos iniciais – Ensino Fundamental I	55	14,95%
Anos Finais – Ensino Fundamental II	184	50,00%
Ensino Médio	129	35,05%
Meio Aberto	612	100%
Anos iniciais – Ensino Fundamental I	45	7,35%
Anos Finais – Ensino Fundamental II	268	43,79%
Ensino Médio	120	19,61%
Educação Profissional	2	0,33%
EJA	177	28,92%
Semiliberdade	105	100%
Anos iniciais – Ensino Fundamental I	5	4,76%
Anos Finais – Ensino Fundamental II	47	44,76%
Ensino Médio	21	20,00%
Educação Profissional	2	1,90%
EJA	30	28,57%

Fonte: Relatório OVES-DF, 2023, p. 76-77

A escolarização durante o cumprimento da medida socioeducativa é muito importante para garantir os direitos dos adolescentes e jovens à educação. No entanto, conforme os dados do Relatório OVES sobre a escolaridade dos adolescentes nos anos de 2020 e 2021 no DF, aproximadamente 68,4% ainda frequentam o ensino fundamental, embora a maioria já esteja cursando os anos finais desse nível de ensino. A situação dos adolescentes não matriculados ou que não estavam estudando quando deram entrada no cumprimento da MSE é considerada alta, compreendendo 59% dos casos (OVES-DF, 2023).

Vale destacar que o ECA e o SINASE estabelecem que as MSE devem ter como objetivo exclusivo a reeducação e nunca a punição. No entanto, a não punição não significa ausência de responsabilização para o adolescente a quem foi atribuída autoria de ato infracional, mas sim responsabilização dentro dos limites da lei, conforme dispõe o SINASE (2006).

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma **natureza sancionatória**, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo **restrições legais** e, sobretudo, um **natureza sociopedagógica**, haja vista que sua execução está condicionada à **formação da cidadania**. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na **perspectiva ético-pedagógica** (SINASE, 2006, p. 47, grifo nosso).

Assim, de acordo com o SINASE, as medidas socioeducativas, em sua essência, possuem uma natureza sancionatória, pois impõem responsabilidades judiciais aos adolescentes, estabelecendo restrições legais. No entanto, apresentam também uma natureza

sociopedagógica, uma vez que sua implementação está voltada para a promoção da formação cidadã. Portanto, a execução dessas medidas está inserida na perspectiva ético-pedagógica que visa à formação cidadã dos jovens que cumprem medida socioeducativa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O delineamento metodológico do estudo pautou-se na abordagem qualitativa, buscando aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados por meio de métodos interpretativos e descritivos. Essa escolha permite uma análise mais detalhada das experiências, percepções e significados dos participantes a respeito da profissionalização na socioeducação, contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada. Tendo como fundamento a definição de Minayo, que afirma que:

A pesquisa qualitativa [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2009, p 21).

O desenho metodológico da pesquisa estruturou-se em três fases: inicialmente, conduziu-se uma revisão bibliográfica e análise documental concernentes à Educação Profissional no contexto brasileiro e no âmbito da Socioeducação. A segunda fase consistiu na identificação dos projetos e programas de profissionalização oferecidos aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Na terceira fase, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores e os egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal. Para melhor apresentar cada uma das fases que compuseram o percurso metodológico desse estudo, segue a descrição de cada uma.

1ª fase: Revisão bibliográfica e análise documental

Com o objetivo de realizar o levantamento histórico acerca da educação profissional no Brasil e da configuração da profissionalização no Sistema Socioeducativo, bem como de suas intersecções, foi realizada revisão da literatura e análise documental.

A revisão de literatura, de caráter narrativo, foi direcionada à exploração de produções relativas à educação profissional e à socioeducação, visando descrever, de modo amplo, o desenvolvimento dos temas, não tendo recorrido a critérios explícitos e exaustivos para a busca e análise crítica da literatura. A busca e seleção dos estudos, portanto, não tiveram pretensão de esgotar as fontes de informações (Cavalcante; Oliveira, 2020). Complementarmente, a análise documental debruçou-se sobre marcos legais no âmbito da educação profissional e das medidas socioeducativas. A análise documental, conforme esclarece Gil (2008), debruçou-se sobre

materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como é o caso das leis, decretos, resoluções.

Ainda, fez-se uma revisão integrativa da literatura cujo propósito foi identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relacionadas à profissionalização no contexto das medidas socioeducativas. A revisão integrativa é caracterizada por sua abrangência, uma vez que permite a inclusão de uma variedade de métodos de pesquisa, bem como diferentes perspectivas teóricas e empíricas (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010). Como contribuição, essa abordagem possibilita a síntese de uma diversidade de estudos pertinentes a um determinado tema, além de identificar lacunas no conhecimento que demandam investigações adicionais.

As bases de dados utilizadas foram a Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Periódicos CAPES (Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e Google Acadêmico. Para a busca, foram empregados termos-chave com uso de operadores booleanos: “profissionalização” AND “socioeducação”, “qualificação profissional” AND “socioeducação”, “medida socioeducativa” AND “educação profissional” OR “aprendizagem profissional”, “profissionalização” AND “medida socioeducativa” OR “SINASE” OR “ato infracional”. A busca dos operadores foi feita somente em português e teve como recorte temporal o período de 2019 a 2023. Como resultado, foram identificados 13 (treze) trabalhos publicados no período de 2019 a 2023. Observou-se uma redução na produção ao longo desses anos, visto que nove trabalhos foram publicados entre 2019 e 2020, enquanto apenas quatro foram produzidos nos últimos três anos (2021 a 2023). Quanto ao tipo de publicação, predominam as Dissertações de Mestrado (7), seguidas por Artigos (5) e, por fim, uma Tese de Doutorado (1). Demonstra-se assim que, mesmo diante das evoluções legislativas dos últimos trinta anos referentes ao direito à profissionalização, esse direito não alcança a totalidade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no país.

As contribuições resultantes das revisões da literatura e da análise documental são apresentadas predominantemente nos primeiros dois capítulos desta dissertação. Além disso, essas contribuições são referenciadas e integradas ao longo de todo o trabalho, proporcionando uma base teórica e contextual para as discussões e análises subsequentes.

2ª fase: Consulta a iniciativas e programas de profissionalização

Para esta fase da metodologia, foi feita solicitação direta à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do DF (Sejus) por intermédio da Lei de Acesso à Informação³⁸, processo nº LAI-014600/2023. As respostas foram apresentadas pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do DF (Subsis) e obtidas por meio do Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão, conhecido como E-SIC. As informações foram obtidas no período entre 8 de junho e 14 de julho de 2023. Apesar de haver dificuldades na utilização da Lei de Acesso à Informação para pesquisa científica, de modo geral, conforme apontaram Azevedo e Maia (2019), o sistema é uma ferramenta de coleta de dados para pesquisa científica quando se trata de informações produzidas ou recebidas pelo estado, nas diferentes esferas de governo.

Sendo assim, foram formuladas questões relacionadas às atividades de profissionalização oferecidas aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa durante os anos de 2019 a 2023: Qual o quantitativo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa no meio aberto, semiliberdade e internação? Desses, quantos jovens participaram de atividades profissionalizantes em cada um desses anos? Quais foram os cursos ofertados? Qual a carga horária de cada curso? Houve bolsa auxílio? Quais os parceiros que ofereceram as atividades? Houve acompanhamento de egressos na profissionalização? Há registros de jovens que ingressaram no mercado de trabalho provenientes dos cursos ofertados? Destaca-se também que o procedimento de solicitação de dados também foi realizado com as instituições parceiras Senac e Senai por intermédio da Lei de Acesso à Informação e foram detalhados no capítulo três deste trabalho.

Os dados obtidos a partir desta consulta estão apresentados e analisados na seção de Resultados e Discussão, onde são examinados e interpretados à luz dos objetivos e hipóteses do estudo.

3ª fase: Entrevistas semiestruturadas com egressos e gestores

Esta seção incluirá uma descrição detalhada dos participantes, dos instrumentos empregados na pesquisa, dos procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como dos métodos adotados para a análise dos dados.

³⁸ A Lei de acesso à Informação (LAI) no Distrito Federal é regulamentada pela Lei Distrital nº 4.990 de 2012, elaborada nos termos da Lei Federal nº 12.527 de 2011, que estabelece procedimentos e prazos para que todos os órgãos públicos prestem informações aos cidadãos, seja por meio da Internet ou Serviço de Informações ao Cidadão (SIC), que funciona nas ouvidorias do GDF.

4.1 PARTICIPANTES

A escolha dos participantes desta pesquisa optou-se em função da relação direta com o sistema socioeducativo. No caso dos gestores, por serem os profissionais que atuam sistematicamente com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa, o que sugere uma melhor condição para avaliar os programas de profissionalização ofertados. No caso dos jovens egressos, por já terem cumprido a MSE, ou seja, concluído o ciclo da MSE e vivenciado ou não os programas e projetos de profissionalização das MSE do DF.

A amostra da pesquisa foi composta por 17 pessoas, incluindo 7 gestores, distribuídos da seguinte forma: a) dois funcionários públicos encarregados da coordenação da área de profissionalização da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, vinculados à Coorpsau da Subsís; b) três gestores vinculados a diferentes Unidades de Internação do DF, vinculados à Direção ou à Gerência Sociopsicopedagógica das unidades; c) dois colaboradores ou parceiros responsáveis por programas de profissionalização.

Participaram 10 jovens egressos que aceitaram contribuir com o estudo. A seleção dos jovens egressos foi realizada de maneira distinta. O Grupo 1, composto por 5 jovens, foi escolhido devido à oportunidade de reuni-los em um mesmo evento e local, que foi a cerimônia de encerramento de um curso de profissionalização oferecido aos jovens egressos do Sistema Socioeducativo do DF. Tratava-se da conclusão do curso de Fotografia e Edição de Vídeo, oferecido pelo Projeto Escola Livre – Cultura e Tecnologias Digitais, realizado pelo Cedeca. Destes 5 jovens, todos eram maiores de 18 anos, sendo que quatro se identificaram como do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Já o Grupo 2, também com 5 jovens egressos, foi selecionado de maneira aleatória, utilizando a técnica de bola de neve. A busca ativa pelos jovens egressos iniciou-se com o contato direto que a pesquisadora tem com a mãe de um jovem que foi acompanhado por ela no ano de 2020 em uma das unidades socioeducativas do DF. Para ter acesso aos demais jovens, foi utilizada a técnica de bola de neve, por intermédio desse primeiro jovem.

De acordo com Bockorni e Gomes (2021), a estratégia de amostragem conhecida como "bola de neve", ou amostra em *snowball*, é comumente empregada em estudos qualitativos para a seleção e recrutamento de participantes, sobretudo em cenários nos quais há dificuldade em alcançar ou acessar grupos específicos ou comunidades. Este método se destaca em situações em que os pesquisadores não possuem uma lista exaustiva de possíveis participantes, dependendo, assim, de redes sociais ou comunitárias para identificar indivíduos que atendam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Além disso, como explica Bockorni e Gomes (2021),

a técnica de "bola de neve" revela-se especialmente pertinente em pesquisas qualitativas que abrangem comunidades restritas, grupos marginalizados ou temáticas sensíveis. Assim, sua utilização se mostra apropriada nesta pesquisa, dada a condição dos jovens egressos do SSE do DF, que se caracterizam como uma população vulnerável, abordando tópicos sensíveis e de difícil acesso.

A técnica inicia-se com a identificação de um participante inicial que atende aos critérios de pesquisa, frequentemente denominado "informante-chave". Em seguida, o informante-chave é entrevistado e solicitado a recomendar outros participantes que possam ter informações relevantes para a pesquisa. Estes novos participantes são considerados a "segunda geração" de informantes e representam uma extensão da rede de contatos iniciais (Baldin; Munhoz, 2011). O processo continua com cada nova geração de participantes recomendando outros potenciais participantes, criando um efeito de "bola de neve" à medida que novos participantes são adicionados à amostra (Baldin; Munhoz, 2011). O processo de recrutamento foi encerrado quando foi atingido o número preestabelecido da amostra representativa e suficiente para responder às questões de pesquisa.

Após esta técnica de bola de neve, conseguiu-se um total de oito jovens que estavam aptos a participar da pesquisa. Foram realizados contatos telefônicos prévios com os egressos para verificar o interesse e a disponibilidade para participar e, nos casos de aceite, as entrevistas foram agendadas com cinco jovens que estavam disponíveis. As entrevistas foram realizadas nos locais de preferência dos egressos, especificamente na praça de alimentação de um shopping da cidade próximo às suas residências. Todos os participantes deste segundo grupo são do sexo masculino e também eram maiores de dezoito anos.

4.2 INSTRUMENTOS

O estudo de campo implicou o uso de instrumentos considerados apropriados (entrevistas semiestruturadas), utilizando um roteiro semiestruturado para orientar o desenvolvimento das entrevistas, organizado com questões flexíveis de modo a permitir que os participantes falassem livremente durante a entrevista e possibilitando à pesquisadora a formulação de novas questões que emergissem com o desdobramento do tema principal. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), o uso deste instrumento metodológico objetiva "obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas". Sendo assim, as entrevistas seguiram uma condução não-diretiva, foram registradas em áudio e posteriormente transcritas. Conforme apresentado anteriormente, foram selecionados três grupos para realizar

as entrevistas: sete gestores (gestor/colaborador/instrutor), cinco jovens egressos concluintes de curso profissionalizante e cinco jovens egressos selecionados aleatoriamente.

Os roteiros de entrevistas semiestruturadas (Apêndice) para os gestores foram elaborados com diferenças pontuais de acordo com a atuação de cada um. Em relação aos gestores integrantes da Coorpsau da Subsis, as perguntas-chave foram relacionadas aos programas profissionalizantes ofertados, buscando identificar os motivos para a escolha dos cursos e como são realizadas as parcerias para a oferta da profissionalização na socioeducação. Para os gestores integrantes da Direção e da Gerência Sociopsicopedagógica, as perguntas focaram em como ocorre a seleção dos jovens para participar dos cursos e o acompanhamento dos programas de profissionalização dentro da unidade. No caso dos gestores que incluem instrutores, coordenadores e/ou colaboradores que executam diretamente os cursos profissionalizantes, as perguntas foram sobre os cursos oferecidos por eles, a receptividade e o desempenho dos jovens nos cursos.

Nos roteiros de entrevistas semiestruturadas (Apêndice) para os jovens egressos, foram elaboradas perguntas-chave sobre se durante o cumprimento da medida socioeducativa eles participaram de cursos e se consideram importante a profissionalização durante o cumprimento da medida, além de questionar se essa profissionalização influenciou ou não em seus projetos de vida ou trajetórias até o momento.

Todos os sujeitos envolvidos foram submetidos à administração de uma ficha de identificação sociocultural, elaborada com o propósito de contribuir para a delimitação do perfil dos jovens liberados do sistema socioeducativo do Distrito Federal, bem como para a identificação do perfil dos gestores envolvidos. Este instrumento de pesquisa visa obter informações suplementares sobre os participantes, apresentando-se como um complemento aos dados derivados das entrevistas.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi construída e desenvolvida em conformidade com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos e às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, cujo parecer de aprovação recebeu o número 6.208.957, conforme consta em anexo.

Antes de submeter o projeto ao Comitê de Ética, obtivemos autorização para as entrevistas com os gestores da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do DF. As tratativas para a obtenção da autorização deram-se por intermédio de troca de e-mails e contatos telefônicos com o órgão responsável pelas autorizações na Subsis, a Escola Distrital de Socioeducação, bem como os termos de aceite institucional para a realização da pesquisa nas unidades socioeducativas.

Ressaltamos que foram respeitadas e preservadas a privacidade, a intimidade e o sigilo das identidades dos sujeitos entrevistados, conforme dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente e as normas estabelecidas pela Justiça da Infância e da Juventude. Comprometemo-nos a manter o sigilo das informações sob segredo de justiça, a fim de preservar a intimidade e a identidade das partes envolvidas.

Os benefícios desta pesquisa incluem, em nível individual: possibilitar aos participantes reflexões acerca do direito à profissionalização para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa; em nível institucional: reflexão dos gestores sobre o direito à profissionalização na socioeducação, a prática da escolha dos cursos a serem ofertados aos socioeducandos; socialmente: contribuir para a construção de diretrizes eficazes para estruturar a profissionalização na socioeducação, com práticas socioeducativas inovadoras e orientadas para a promoção de direitos e da cidadania de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Os agendamentos das entrevistas com os gestores foram realizados com antecedência por meio de comunicações por e-mail e chamadas telefônicas. Contudo, todos os agendamentos demandaram reprogramação devido a diversas intercorrências, incluindo greve entre os servidores, alterações na composição da equipe gestora e licenças médicas dos servidores designados para participar das entrevistas.

Em todos os encontros, após a pesquisadora se identificar adequadamente e responder algumas indagações, cada um dos entrevistados recebeu explicação acerca do objetivo da pesquisa e dos procedimentos da mesma, a clara indicação da preservação do sigilo, a possibilidade de recusar responder algumas ou todas as perguntas ou mesmo desistir da participação. Nenhum entrevistado desistiu de participar da entrevista, tampouco houve recusa em responder quaisquer perguntas. Logo após este primeiro momento de esclarecimento e leitura dos termos, informando sobre a natureza da pesquisa, riscos, benefícios e a garantia de anonimato dos entrevistados, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Gravação (TAG) (Apêndices E e F).

As entrevistas com os jovens que já cumpriram medida socioeducativa foram previamente agendadas por meio de comunicação telefônica e ocorreram em três momentos distintos devido a contratempos enfrentados pelos próprios entrevistados. O primeiro dia de entrevistas foi realizado nas dependências da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde ocorreu um curso para os jovens egressos (Grupo 1), enquanto os outros dois dias de entrevistas ocorreram em uma praça de alimentação de um shopping do DF (Grupo 2).

A duração média das entrevistas realizadas com os jovens egressos e com os gestores foi de aproximadamente 26 minutos, variando entre o menor período de 13 minutos e o maior tempo de 58 minutos com um dos gestores. Após as gravações, todos os entrevistados relataram estar confortáveis e terem gostado de participar da experiência, especialmente os jovens, que afirmaram, em sua maioria, estar participando pela primeira vez de uma pesquisa acadêmica. Ressalta-se que, antes do início da gravação, foram coletados os dados de identificação dos entrevistados para traçar o perfil dos participantes.

Além disso, é importante salientar que todas as entrevistas foram realizadas em locais previamente designados para garantir privacidade e confidencialidade, seja dentro das unidades socioeducativas, no caso dos gestores entrevistados, ou em outros ambientes apropriados para os egressos. Durante esses encontros, não houve a presença de terceiros nem ocorrências que pudessem interferir no andamento ou na qualidade das entrevistas.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, utilizou-se a técnica de Análise Temática (AT), proposta por Braun e Clarke (2006), que emprega procedimentos em seis etapas. Conforme as autoras, a análise temática é um método para “identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (Braun; Clarke, 2006, p. 5). A técnica da AT é uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, onde suas etapas podem ser utilizadas sem a precedência das demais. São elas: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca de temas; 4) revisão de temas; 5) definição e nomeação de temas; e 6) produção do relatório.

A AT das narrativas dos participantes foi conduzida com o objetivo de interpretar as percepções que eles atribuíram ao direito à profissionalização no contexto da execução de medidas socioeducativas. Para tanto, os relatos e narrativas dos sujeitos da pesquisa foram submetidos a uma abordagem analítica, que buscou contextualizar e interpretar suas experiências a partir dos temas emergentes identificados nos dados coletados. Essa abordagem

proporcionou uma compreensão mais aprofundada das perspectivas dos participantes em relação à profissionalização durante o cumprimento das medidas socioeducativas.

De acordo com os ensinamentos de Braun e Clarke (2006), para efetuar a análise, deve-se adotar uma abordagem indutiva, onde a identificação dos temas ou padrões nos dados ocorrerá de maneira derivada dos próprios relatos dos participantes. Este método indutivo diferencia-se por não se ater a modelos de codificação preestabelecidos ou preconceitos analíticos do pesquisador. Em vez disso, permite que as narrativas dos entrevistados revelem os temas que melhor representam suas percepções e experiências, promovendo uma compreensão mais genuína e contextualizada das vivências relacionadas ao direito à profissionalização na socioeducação.

A análise iniciou-se na etapa 1: Familiarização com os dados, que começou com a audição das entrevistas gravadas, as quais foram transcritas utilizando o software Transkriptor, um programa virtual que realiza a transcrição de entrevistas gravadas em arquivos com alto grau de fidedignidade. Contudo, foram necessárias pequenas correções nas transcrições e acréscimos de pontuações para tentar reproduzir ao máximo as entonações do áudio, sem alterar quaisquer trechos das entrevistas.

Posteriormente, procedeu-se a uma leitura abrangente do banco de dados, que foi minuciosamente revisado e organizado. Durante essa etapa, foram registradas as ideias preliminares referentes ao conteúdo. Em conformidade com a técnica da análise temática, realizaram-se múltiplas leituras das transcrições, visando assegurar a familiarização completa com os dados obtidos durante as entrevistas. Esse procedimento metodológico busca estabelecer uma base sólida para o subseqüente processo de análise e interpretação dos dados, permitindo a identificação de significados, padrões e outras nuances. Esse processo minucioso é crucial para a interpretação aprofundada e a extração de insights relevantes dos dados coletados.

Conforme Braun e Clarke (2006), a análise seguiu as seis etapas indicadas para o método: familiarização com os dados por meio de várias leituras; construção de indicadores iniciais; busca pela estruturação de temas a partir das relações existentes entre indicadores; revisão da pertinência e adequação dos temas; definição de temas/categorias analíticas e sua nomeação; e estruturação e escrita dos resultados da pesquisa. Os resultados do processo de análise estão apresentados na seção de Resultados e Discussão.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está dedicada a apresentar os resultados obtidos ao longo do estudo, discutindo-os com a literatura e os marcos legais. Inicialmente, são apresentados os projetos, programas e atividades de profissionalização oferecidos aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal. Na sequência, são apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas com os jovens egressos e os gestores envolvidos no desenvolvimento da profissionalização.

5.1 PROJETOS, PROGRAMAS E ATIVIDADES DE PROFISSIONALIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

Na estrutura organizacional do Distrito Federal, a execução das medidas socioeducativas é de responsabilidade da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (Subsis), que é, por sua vez, parte integrante da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. Atualmente, a composição da Subsis referente ao eixo de profissionalização é a seguinte: Subsecretário; Coordenação de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes (Coorpsau), que se subdivide em Diretoria de Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes e Diretoria de Escolarização e Profissionalização Socioeducativa.

Assim, no âmbito do Distrito Federal, segundo os dados repassados pela Sejus, por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI), processo nº LAI-014600/2023, a Unidade de Gestão de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes (Unisau) informou que, em junho de 2023, 381 adolescentes e jovens estavam em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade, sendo 91 em regime de semiliberdade e 290 em regime de internação, predominando o gênero masculino. No entanto, não foram disponibilizados o extrato estatístico sobre a escolarização e profissionalização dos adolescentes e jovens no primeiro semestre do ano, pois os dados ainda não haviam sido compilados.

Portanto, utilizaremos os dados mais recentes do ano de 2022 disponibilizados pela pasta, onde informaram que, no ano de 2022, havia 861 adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com restrição e privação de liberdade, sendo 346 em regime de semiliberdade e 515 em regime de internação. Ressalta-se que nestes números absolutos podem ocorrer reentradas de alguns adolescentes durante o mesmo ano. Dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com restrição e privação de liberdade, a Gerência de Escolarização e Profissionalização (Geprof) informou que 411 participaram de atividades de

aprendizagem profissional e/ou cursos de qualificação profissional, indicando que apenas 47,73% dos adolescentes tiveram acesso ao direito à profissionalização durante a medida socioeducativa com restrição e/ou privação de liberdade.

Evidenciaram-se as divergências entre dados e lacunas de informações no sistema socioeducativo, visto que o Anuário do SSE-DF (2022) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) apresentaram dados diferentes dos que foram repassados à pesquisadora (Brasil, 2023; Distrito Federal, 2022; FBSP, 2023).

De acordo com informações repassadas pela Geprof, a Subsis faz uma distinção entre as atividades profissionalizantes ofertadas aos socioeducandos. As atividades de aprendizagem profissional são consideradas as atividades que seguem as normas e regras da Lei da Aprendizagem, como, por exemplo, as atividades do Programa Medida de Aprendizagem. Já os cursos de qualificação profissional são os demais cursos ofertados, podendo ser cursos oferecidos pelas próprias unidades socioeducativas ou por outros parceiros, como, por exemplo, cursos de horta e panificação.

Atualmente, a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo no Distrito Federal (Subsis) dispõe de alguns projetos, programas e atividades de profissionalização oferecidos aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa no DF. Os dados e informações dispostas nesta seção foram repassados pela Sejus, Senai, Senac e Escola Livre por meio da Lei de Acesso à Informação, bem como obteve-se informações nos sites oficiais das instituições mencionadas para melhor delinear os programas e atividades de profissionalização.

A profissionalização é ofertada com formações iniciais e continuadas, englobando qualificação, capacitação profissional e aperfeiçoamento (Brasil, 1996). Em função da incompletude institucional, há parcerias com entidades públicas e particulares, bem como a participação da sociedade civil.

No caso dos jovens sob medidas socioeducativas de meio aberto e semiliberdade, participam de atividades de iniciação profissional disponíveis na comunidade. A identificação de oportunidades para cursos profissionalizantes e outras atividades de iniciação profissional, incluindo estágios, é realizada por meio de busca ativa pelas equipes socioeducativas nos territórios e articulações baseadas em estudos de dados sobre o público atendido nas unidades socioeducativas (Unisau; Geprof, 2023). Evidencia-se aqui a situação da busca direta realizada pelos profissionais das unidades, ao invés de se ter parcerias formalizadas entre o poder público e as instituições públicas e privadas, conforme também evidenciado na pesquisa de Barbosa e Quirino (2020).

Ainda de acordo com a Gerência de Profissionalização, durante o período de janeiro a dezembro de 2022, foram realizados diversos cursos e oficinas livres no âmbito das medidas socioeducativas de semiliberdade e meio aberto. As atividades incluíram: Artesanato - Promovido pela Associação Pano Colorido; Marketing Digital - Conduzido pela ONG Filhos do Brasil; Audiovisual - Realizado no Centro de Convivência da Cidade Estrutural; Profissionalização ACESSUAS - Ofertado em parceria com a iniciativa ACESSUAS; Figurino e Pintura de Camisetas; Iniciação Musical; Massoterapia - Ministrado pela ONG Filhos do Brasil; Barbeiro - Ofertado pela ONG Filhos do Brasil; Estética; Técnicas de Grafite; Plantas Aromáticas e Condimentares - Embrapa e Emater; Hortaliças e Paisagismo; Palestra "Profissionalização e Cidadania" - Conduzida pela Companhia Nacional de Abastecimento; Manutenção de Computadores - Realizado pela ONG Programando o Futuro. Destaca-se, ainda, a inclusão de mais de 300 adolescentes e jovens vinculados às medidas de meio aberto e semiliberdade no Programa Jovem Candango entre 2021 e 2023 (Unisau³⁹, Geprof, 2023).

Através de uma parceria com o Instituto de Educação Integrada Garotos sem Fronteiras, foram oferecidos cursos de Empreendedorismo e Extensão de Cílios, Maquiagem e Empreendedorismo, e Marcenaria Criativa. Essas atividades foram realizadas tanto na sede do referido instituto quanto nas instalações destinadas às adolescentes e jovens vinculadas às medidas de meio aberto (Unisau; Geprof, 2023).

Conforme as informações repassadas pela Subsis, essas iniciativas foram concebidas com o propósito de oferecer aos participantes uma ampla variedade de habilidades e conhecimentos, com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento educacional e facilitar sua integração em diversos setores profissionais e atividades culturais.

Em relação à taxa de socioeducandos participantes em atividades de educação profissional e capacitação, de acordo com os dados do Relatório de Avaliação do Plano Plurianual⁴⁰ - PPA 2020-2023, realizado pela Secretaria de Estado de Economia do Distrito Federal (SEEC) no ano de 2021, a taxa de participação alcançou 30,54%, representando uma abordagem para lidar com a situação de vulnerabilidade desse grupo ao fortalecer políticas voltadas para trabalho, profissionalização e empregabilidade. A pandemia teve impactos prejudiciais na ampliação desse público, devido às restrições contínuas às atividades presenciais e coletivas, impossibilitando o alcance da meta estabelecida para 2021, que era de 49%. Ainda

³⁹ Unidade de Gestão de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes (Unisau), SEI/GDF 00400-00062598/2023-40.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.economia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/07/RELATORIO-AVALIACAO-FINAL-2021.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

assim, houve um avanço significativo de 22,30% em 2020 para 30,54% em 2021, impulsionado pela oferta de cursos ministrados virtualmente ou em formato híbrido. É importante ressaltar que as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos e a condição de vulnerabilidade enfrentada pelos socioeducandos limitaram o alcance de uma proporção maior. O início da vacinação desses jovens a partir de julho de 2021 possibilitou uma ampliação gradual da oferta dessas atividades.

Conforme os dados levantados por intermédio da Unisau/Subsis, da Lei de Acesso à Informação e dos sites oficiais das empresas parceiras, apresentam-se a seguir algumas iniciativas, programas e projetos desenvolvidos nos anos de 2023 e 2024 dentro do sistema socioeducativo do DF. Tais iniciativas têm como objetivo a promoção, qualificação e aprendizagem dos jovens, auxiliando-os na construção de um projeto de vida. Estes programas e projetos são aplicados nas diversas modalidades da socioeducação do DF, porém não foi discriminado pela pasta responsável quais projetos e programas abrangem todas as modalidades de medidas socioeducativas. Segue a descrição de alguns dos programas, projetos e cursos oferecidos aos socioeducandos e também aos jovens egressos do Distrito Federal.

5.1.1 Programa Edukhan

De acordo com a pesquisa no site oficial do Instituto Edukhan⁴¹ de Resgate Acadêmico e Escolar, é um programa educacional iniciado em meados do ano de 2022 que tem como objetivo resgatar e acelerar o processo de aprendizagem de crianças e jovens pertencentes a famílias de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social. Utilizando tutores qualificados e uma plataforma digital gamificada, busca-se combater o atraso escolar e ampliar as perspectivas acadêmicas e de vida desses estudantes. Assim, o propósito do programa consiste em mitigar o déficit educacional observado em jovens provenientes de famílias com recursos financeiros limitados, ao mesmo tempo em que busca criar um ambiente propício para que esses indivíduos possam desenvolver integralmente suas capacidades e habilidades.

Ainda de acordo com os dados extraídos do site oficial, o Programa Edukhan/Mentoria em Reforço Escolar é um projeto proposto pela Rede Solidária Anjos do Amanhã (RSAA), sendo um programa de voluntariado associado à Coordenadoria da Infância e Juventude (CIJ) do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), que em parceria com a ONG EDUKHAN, foi implementado como um projeto piloto em duas unidades - uma de

⁴¹ Para mais informações sobre o Instituto Edukhan: <https://www.edukhan.org.br/>.

internação e outra de semiliberdade - no segundo semestre de 2023. A iniciativa conta com a supervisão da Gerência de Escolarização e Profissionalização da Unidade de Gestão de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes do sistema socioeducativo (Unisau; Geprof, 2023).

O referido programa destina-se a atender um grupo específico de jovens inseridos no sistema socioeducativo por meio de um projeto de reforço escolar. Contudo, não houve divulgação do número exato de jovens que participaram desse projeto de reforço escolar desde o início do projeto, nem pela Subsis.

Diante das informações, infere-se que o Programa Edukhan de Resgate Acadêmico e Escolar revela uma iniciativa promissora para combater o déficit educacional dos socioeducandos ao oferecer reforço escolar por meio de tutores qualificados e uma plataforma digital gamificada. O programa visa resgatar e acelerar o processo de aprendizagem desses estudantes, ampliando suas perspectivas acadêmicas e de vida. A parceria demonstra um esforço conjunto para promover a educação e a inclusão social desses jovens no sistema socioeducativo do Distrito Federal.

Ademais, verificou-se que durante as entrevistas não houve qualquer referência ao programa de reforço escolar em questão. Apenas um dos gestores entrevistados mencionou que o programa Edukhan estava sendo oferecido aos socioeducandos. Tal ausência de menções sugere uma possível falta de divulgação ou integração do referido programa nas práticas pedagógicas discutidas pelos demais gestores.

Assim, a falta de divulgação do número exato de participantes do programa desde o seu início indica a necessidade de transparência e prestação de contas por parte das instituições envolvidas. Apesar dessa lacuna, a implementação do projeto piloto em unidades de internação e semiliberdade representa um passo importante na busca por soluções eficazes para a educação desses jovens, destacando a importância de iniciativas colaborativas e centradas no desenvolvimento integral dos indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeducativa.

5.1.2 Programa Medida de Aprendizagem

De acordo com dados obtidos junto à Sejus-DF, o programa "Medida de Aprendizagem" contou com a parceria do Ministério Público do Trabalho (MPT), Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), Procuradoria Regional do Trabalho da 10ª Região, Defensoria Pública do Distrito Federal (DPDF), bem como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Essa cooperação culminou no

estabelecimento de um Termo de Cooperação Técnica firmado desde o ano de 2018, em vigor até o momento, entre os órgãos públicos mencionados e o Senai e o Senac. Esse Termo de Cooperação materializa-se como um exemplo da integração operacional entre diversas instituições, evidenciando a cooperação conjunta no desenvolvimento e implementação das ações delineadas no acordo estabelecido (Unisau; Geprof, 2023).

O programa "Medida de Aprendizagem" possibilita a contratação de adolescentes como jovens aprendizes em diversas entidades, tanto do setor público quanto do setor privado. Os jovens, escolhidos com base em critérios estabelecidos pelo programa, recebem uma oportunidade de ingresso em programas de aprendizagem profissional, juntamente com uma bolsa auxílio e todos os benefícios previstos na legislação específica sobre aprendizagem (MPDFT⁴², 2019).

O projeto busca promover a reintegração social e a reabilitação cidadã de adolescentes e jovens que se encontram em unidades de internação do sistema socioeducativo. Isso é buscado por meio da oferta de programas de formação profissional e da facilitação do acesso a oportunidades de inserção no mercado de trabalho. A iniciativa visa não apenas fornecer habilidades profissionais, mas também empoderar esses jovens para que se tornem membros produtivos e responsáveis da sociedade (MPDFT, 2019, Senai⁴³, 2020).

Durante as entrevistas realizadas com os jovens egressos, observou-se que a maioria expressou elogios ao programa Medida de Aprendizagem, incluindo aqueles que não tiveram a oportunidade de participar diretamente do programa. Os jovens que participaram relataram ter adquirido conhecimentos significativos e consideraram a atividade uma importante experiência profissionalizante no contexto da MSE. Além disso, todos os gestores entrevistados mencionaram os cursos oferecidos pelo programa Medida de Aprendizagem, ressaltando consistentemente que esses cursos são os mais solicitados pelos socioeducandos. Este fato sublinha a relevância e a alta demanda pelos cursos proporcionados por este programa específico.

Vale destacar que a obrigatoriedade de contratação de aprendizes por parte das instituições tem fundamento no art. 429 da CLT, modificado pela Lei da Aprendizagem, que prevê que os estabelecimentos de qualquer natureza devem empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem um número de aprendizes equivalente a 5%, no

⁴² MPDFT, Disponível em: <https://mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/sala-de-imprensa/noticias/noticias-2019/10984-mpdft-participa-de-assinatura-de-acordo-de-cooperacao-para-capacitar-jovens-do-sistema-socioeducativo>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁴³ Senai, site oficial. Disponível em: <https://www.sistemafibra.org.br/senai/40-noticias/destaques/1406-senai-df-forma-segunda-turma-de-aprendizagem-de-internos-do-sistema-socioeducativo>. Acesso em: 15 nov. 2023.

mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores em cada estabelecimento, desde que as funções demandem formação profissional. Com o advento da Lei SINASE, em 2012, foi inserido o § 2º deste artigo, que prevê a oferta de vagas de aprendizes a adolescentes vinculados ao sistema socioeducativo, nas condições dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os estabelecimentos e os gestores dos sistemas socioeducativos locais. Assim, o Capítulo VIII do SINASE, que trata da capacitação para o trabalho, altera a redação dos decretos que instituíram vários programas do Sistema S, para assim ofertar vagas para os adolescentes usuários do sistema socioeducativo (Brasil, 1943).

Conforme Manfredi (2016), a educação proporcionada pelo Sistema "S" tem sido objeto de análises críticas devido à sua abordagem educacional, caracterizada por uma perspectiva disciplinadora do capital. Essas instituições adotam uma formação de natureza tecnicista, direcionada às demandas emergentes do mercado de trabalho e dos setores produtivos. Pontua, portanto, a necessidade de cautela ao afirmar que Senai, Sesi, Senac e Sesc constituem, atualmente, apenas aparatos ideológicos a serviço do empresariado.

São, como todos os outros sistemas educativos, palco de contradições, de tensões e de lutas internas, em que diferentes visões de mundo, de sociedade e de educação se defrontam. Essa nossa afirmação, contudo, não exclui a importância do debate acerca de sua ambiguidade institucional: sistemas que têm gestão privada prestando serviços de natureza pública, com recursos também de natureza pública. (Manfredi, 2016, p. 194).

Apesar das observações apontadas pela autora, é importante ressaltar que, atualmente, o Sistema S é o principal colaborador no âmbito do DF na oferta dos cursos profissionalizantes na socioeducação. No âmbito da aprendizagem profissional, os cursos têm duração de dez meses, com aulas regulares diárias dentro das unidades de internação, no turno contrário ao da escola e com todas as garantias legais (MPDFT, 2019; Sejus, 2023).

Destaca-se ainda que o Senai-DF participa ativamente do Acordo de Cooperação Técnica estabelecido em 2018, por meio do programa Medida de Aprendizagem. Esse programa foi concebido com o intuito de facilitar a reintegração social de jovens em unidades de internação do sistema socioeducativo, oferecendo-lhes formação profissional e oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Segundo informações disponibilizadas pelo Senai, obtidas através da Lei de Acesso à Informação, nos últimos cinco anos foram realizadas um total de 245 atividades no âmbito do programa Medida de Aprendizagem, conforme disposto no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Dados do projeto Medida de Aprendizagem – SENAI

Curso	2019	2020	2021	2022	2023	Alunos atendidos
CC – Edificações	46	-	-	-	*16	62
Assistente Administrativo	-	75	-	-	-	75
Assistente de Recursos Humanos	-	-	24	-	-	24
Almoxarife de Obras	-	-	24	13	**16	53
Pedreiro Revestidor	-	-	31	-	-	31
Total por ano	46	75	79	13	32	245

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo Senac por meio da lei de acesso à informação

*em andamento até 04/03/2024

**em andamento até 21/06/2024

Ademais, a aprendizagem profissional impõe exigências pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e social do educando, enfatizando que tais aspectos devem prevalecer sobre a dimensão produtiva. Vale destacar que essa modalidade não se assemelha à simples intermediação de mão de obra adolescente, uma vez que o contrato de aprendizagem envolve três participantes. De um lado, o aprendiz deve estar matriculado e frequentando o ensino regular, exceto se já tiver concluído o Ensino Médio. Por outro lado, a empresa contratante, ao registrá-lo no Livro de Empregados e anotá-lo na Carteira de Trabalho, além de proporcionar o pagamento de direitos trabalhistas decorrentes da contratação, como salário mínimo proporcional às horas de trabalho, vale transporte, férias, gratificação natalina, entre outros, também o receberá em suas instalações para a execução da parte prática do aprendizado, conforme procedido pelos socioeducandos que participam da aprendizagem profissional (MPDFT, 2019).

Ainda de acordo com informações disponibilizadas pelo Senac, obtidas por meio da Lei de Acesso à Informação, constata-se que, nos últimos cinco anos, foram conduzidas um total de 874 atividades profissionalizantes com os adolescentes nas unidades socioeducativas do Distrito Federal. Estas atividades englobam desde programas de aprendizagem profissional, que geralmente compreendem cursos com duração de dez meses, até cursos de curta duração, os quais podem ter uma carga horária de até três horas. Segue o Quadro 7 com os dados fornecidos pela instituição.

Quadro 7 - Dados cursos e oficinas ofertadas pelo SENAC

Curso	2019	2020	2021	2022	2023	Socioeducandos atendidos
Aprendizagem profissional em Serviços Administrativos	75	49	93	24	40	281
Auxiliar de garçom (Cumim)	-	-	37	6	-	43
Pizzaiolo	-	-	91	45	26	162
Salgadeiro	-	-	89	18	21	128
Padeiro	-	-	-	21	-	21
Auxiliar de padeiro	-	-	-	36	23	59
Design de sobancelhas	-	-	-	6	-	6
A arte de se comunicar e de vender mais	-	26	-	14	-	40
Planejamento e estratégias de empreendedores para o comércio	-	-	24	14	-	38
Qualidade no atendimento	-	24	-	14	-	38
Maquiador	-	-	7	-	-	7
Comunicação: Expressão oral e corporal	-	-	10	-	-	10
Criatividade: Pensamentos divergentes e convergentes	-	-	10	-	-	10
Pensamento crítico: análise crítica e resolução de problemas	-	-	11	-	-	11
Atitude sustentável: meio ambiente, diversidade e cidadania	-	-	10	-	-	10
Colaboração: trabalho em equipe	-	-	10	-	-	10
Total por ano	75	99	392	198	110	874

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo Senac por meio da lei de acesso à informação

Com base nos dados fornecidos pelo Senai e Senac, é evidente a participação do Sistema S na promoção da reintegração social de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Distrito Federal. Essa colaboração exemplifica a integração operacional entre diversas instituições em prol do desenvolvimento e execução de ações delineadas no acordo estabelecido. Essa atuação se dá por meio da oferta de formação profissional e da criação de oportunidades de inserção no mercado de trabalho para esses jovens, visando sua reintegração à cidadania e à sociedade.

Adicionalmente, é importante destacar que a profissionalização oferecida pelo Senac e pelo Senai nas unidades socioeducativas foi a que apresentou dados sistematizados de forma mais abrangente e detalhada. Esses dados incluíram informações anuais e um número detalhado de cursos oferecidos, permitindo uma análise minuciosa da abrangência e do impacto dessas iniciativas de formação profissional nas unidades socioeducativas. As parcerias estabelecidas com o Sistema S são amplamente reconhecidas como uma valiosa oportunidade para a capacitação profissional dos adolescentes e jovens inseridos no sistema socioeducativo. Essas colaborações proporcionam acesso a uma variedade de cursos e programas de formação que são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a

inserção no mercado de trabalho, promovendo, assim, uma reintegração social mais eficaz e duradoura (Feitosa, 2019; Barbosa; Quirino, 2020).

5.1.3 PRONATEC

Conforme dados disponíveis no portal oficial do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)⁴⁴, os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁴⁵ são distribuídos em três modalidades distintas. A primeira modalidade, denominada Compartilhada, tem por objetivo atender beneficiários com perfis diversos, como exemplificado pelos programas PRONATEC Brasil sem Miséria e PRONATEC Copa. A segunda modalidade, Prioritária, destina-se a atender prioritariamente determinados grupos na ocupação das vagas. Esses participantes podem ser incluídos em outras modalidades compartilhadas, desde que cumpridos os pré-requisitos estabelecidos, conforme ilustrado pelos programas PRONATEC Viver sem Limite e PRONATEC Seguro-Desemprego. Já a terceira modalidade, Exclusiva, destina-se a atender exclusivamente beneficiários que apresentam particularidades em seus perfis. Tais modalidades exclusivas são consideradas exceções e devem ser previamente acordadas com o MEC, como exemplificado pelos programas PRONATEC Aprendiz e PRONATEC Sistema Socioeducativo Fechado.

De acordo com informações disponibilizadas pela Unisau, a Subsis, por intermédio do PRONATEC, ofereceu turmas para os cursos de Copeiro, Agente de Limpeza e Vendedor, envolvendo um total de 108 socioeducandos. Contudo, não foram apresentadas informações específicas acerca da distribuição dos jovens em cada curso, da duração dos cursos e dos anos nos quais foram realizados.

A ausência de informações detalhadas sobre a distribuição dos jovens em cada curso, a duração dos cursos e os anos nos quais foram realizados evidencia a necessidade de uma maior transparência e de um monitoramento eficaz das atividades do programa. Esses dados são essenciais para avaliar o impacto e a eficácia do PRONATEC na formação profissional dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como para identificar áreas que

⁴⁴ Sistec. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/sistec>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁴⁵ Brasil, 2011. Lei 12.513. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

necessitam de melhorias e ajustes para garantir o pleno alcance dos objetivos estabelecidos pela legislação.

Ademais, verificou-se que, durante as entrevistas, a maioria dos gestores participantes não mencionou o programa PRONATEC. Apenas um dos gestores entrevistados relatou que o PRONATEC estava sendo oferecido aos socioeducandos. No caso dos dez jovens egressos entrevistados, não houve menção ao programa em questão. Essa ausência de referências ao PRONATEC pode indicar a necessidade de maior divulgação tanto para os gestores quanto para os socioeducandos das MSE.

Assim, podemos inferir que é de suma importância um acompanhamento mais rigoroso e sistemático das ações do PRONATEC no contexto da socioeducação, visando garantir a efetividade do programa e o cumprimento de sua missão de proporcionar oportunidades de educação e capacitação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade socioeducativa.

5.1.4 Passaporte para o futuro

Conforme descrito no portal oficial do Instituto Campus Party⁴⁶, o instituto fundamenta suas ações em quatro pilares essenciais, cada um deles com um propósito distinto e interligado. O primeiro pilar consiste em difundir e popularizar as tecnologias mais avançadas, visando tornar acessível o conhecimento e o uso dessas tecnologias para um público amplo. O segundo pilar é o empoderamento dos jovens talentosos, buscando oferecer-lhes recursos, oportunidades e apoio para que possam desenvolver plenamente seu potencial no campo das tecnologias. O terceiro pilar envolve o apoio ao empreendedorismo digital, por meio do qual o Instituto busca fomentar o desenvolvimento de iniciativas empreendedoras no contexto digital, incentivando a inovação e o crescimento econômico. Por fim, o quarto pilar se concentra em promover a inclusão social por meio da tecnologia, buscando reduzir as disparidades socioeconômicas e facilitar o acesso de grupos marginalizados aos benefícios e oportunidades proporcionados pelas tecnologias. Esses pilares formam a base das atividades e iniciativas do Instituto, que visa contribuir para o desenvolvimento social e econômico por meio do uso responsável e inclusivo das tecnologias.

Através da Portaria Conjunta nº 5, de junho de 2021, da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS) e da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), foi estabelecido o Programa "Passaporte para o Futuro" e implementado o Projeto Include.

⁴⁶ Mais informações no site: <https://institutocampusparty.org.br/>

Adicionalmente, em colaboração entre o Instituto Latino-americano para o Desenvolvimento da Educação, Arte, Ciência e Cultura, a SECTI e a SEJUS, o projeto Recicla Info foi realizado com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, proporcionando capacitação aos socioeducandos para a recuperação de equipamentos eletrônicos.

O propósito do Passaporte para o Futuro é oferecer conhecimentos e competências empreendedoras aos adolescentes, com o intuito de incentivar a criação e o desenvolvimento de projetos e iniciativas empreendedoras que possam facilitar sua inserção no mercado de trabalho, especialmente por meio do uso e da aplicação de tecnologias. No entanto, não foram disponibilizados dados referentes ao número de jovens que participaram efetivamente desse projeto, o que impossibilita uma análise quantitativa de sua abrangência e impacto.

Pelas informações públicas consultadas, esta iniciativa visa fornecer conhecimentos e competências empreendedoras aos adolescentes, objetivando facilitar sua inserção no mercado de trabalho, especialmente por meio do uso e aplicação de tecnologias. No entanto, neste programa também houve a ausência de dados quantitativos sobre o número de jovens envolvidos nesses projetos, o que dificulta uma análise abrangente de sua eficácia e alcance. Portanto, para uma avaliação mais precisa do impacto dessas iniciativas, é fundamental que sejam disponibilizados dados detalhados sobre a participação dos jovens e os resultados obtidos.

Além disso, constatou-se que, durante as entrevistas, nenhum dos participantes mencionou o projeto Passaporte para o Futuro. A informação referente a esse projeto foi obtida apenas por meio de documentos da Lei de Acesso à Informação (LAI), que indicavam ser uma das atividades oferecidas aos socioeducandos. A ausência de referências ao projeto Passaporte para o Futuro nas entrevistas pode sugerir uma divulgação insuficiente ou uma integração limitada do programa nas práticas socioeducativas implementadas pelos gestores.

5.1.5 Programa Jovem Candango

O Programa Jovem Candango é uma iniciativa do Governo do Distrito Federal voltada para proporcionar uma formação técnico-profissional sistemática, que combina atividades práticas e teóricas, alinhadas com o desenvolvimento físico, moral e psicológico do aprendiz. Este programa integra a aprendizagem ao contexto da Administração Pública, visando fomentar a convivência e o fortalecimento dos laços sociais, além de garantir a promoção da integração dos jovens no mercado de trabalho. Destaca-se que há vagas reservadas para os egressos do

sistema socioeducativo, bem como para os adolescentes institucionalizados (Portal Jovem Candango, 2023).

Conforme o portal do Jovem Candango, o projeto tem características do Programa de Aprendizagem que envolvem um contrato com duração fixa de até 24 meses, equivalente a 1.900 horas, abrangendo atividades teóricas e práticas. A formação teórica compreende uma etapa inicial de 40 horas e uma fase continuada de 360 horas, totalizando 400 horas. Após a conclusão da formação básica inicial, ocorre a formação prática em órgãos públicos do governo do Distrito Federal, totalizando 1.500 horas. A obtenção do certificado está condicionada a um aproveitamento mínimo de 75% durante o contrato.

De acordo ainda com as informações disponíveis no portal oficial do Programa Jovem Candango⁴⁷, 10% das oportunidades são reservadas para os jovens que se enquadram como egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal ou estão em processo de cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, semiliberdade ou internação. Neste último caso, desde que os adolescentes e jovens estejam usufruindo de benefício de saídas sistemáticas ou possuam autorização judicial que permita a participação integral nas atividades do programa.

Salienta-se que, de acordo com os dados repassados pela Subsis, o Distrito Federal inseriu mais de trezentos adolescentes e jovens vinculados às medidas socioeducativas de meio aberto e semiliberdade no âmbito do Programa Jovem Candango durante os últimos três anos (Unisau; Geprof, 2023). No entanto, a pasta informou que os adolescentes inseridos no programa estavam, em sua maioria, em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto ou já eram egressos do sistema. Entretanto, as informações não foram detalhadas em termos de percentuais, nem se os adolescentes permaneceram durante todo o tempo previsto pelo programa. Diante da ausência desses dados, não é possível avaliar os impactos desse programa junto aos adolescentes da socioeducação.

Além disso, durante as entrevistas, os jovens egressos relataram ter conhecimento do Projeto Jovem Candango, embora nenhum deles tenha participado do referido projeto. Por outro lado, os gestores entrevistados também mencionaram conhecer o Programa Jovem Candango, observando que ele é desenvolvido apenas no contexto das medidas de meio aberto e semiliberdade.

Enfim, podemos inferir que o programa Jovem Candango apresenta diretrizes delineadas e demonstra compromisso com a formação profissional dos jovens, oferecendo uma combinação de conhecimentos teóricos e práticos em um período determinado. No entanto,

⁴⁷ Disponível em: <https://jovemcandango.org.br/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

ainda não é desenvolvido para os jovens em medida socioeducativa de internação. Seria importante disponibilizar tal atividade aos socioeducandos, visto que os jovens que estão cumprindo a MSE na unidade de internação também poderiam ser beneficiados. Este programa busca preparar os aprendizes para ingressarem no mercado de trabalho, fornecendo-lhes habilidades relevantes e certificação ao atender aos critérios estabelecidos de desempenho (Portal Jovem Candango, 2023).

5.1.6 Escola Livre

De acordo com o site oficial do Centro de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes do Distrito Federal (CEDECA/DF)⁴⁸, a Subsis desenvolve um projeto que visa atender aos jovens egressos do sistema socioeducativo, chamado "Escola Livre", fruto de um Termo de Colaboração firmado entre a Secretaria de Justiça e Cidadania (Sejus) e o Centro de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes do Distrito Federal (CEDECA/DF).

O projeto atuará para a criação de espaços de expressões de adolescentes e jovens de até 21 anos egressos através de cursos e oficinas de comunicação e tecnologias digitais, estimulando o protagonismo juvenil e ampliando a possibilidade de atuação dos adolescentes e jovens nas comunidades, espaços institucionais e nas redes sociais. O presente projeto fará ainda acompanhamento psicossocial, jurídico e pedagógico de adolescentes e familiares visando à promoção de direitos e o fomento de diálogos em torno dos direitos humanos, de modo a contribuir para a prevenção às violências sofridas pelos adolescentes e a reincidência de atos infracionais (CEDECA/DF, Termo de Colaboração 01/2021).

Assim, o projeto Escola Livre atende aos egressos da medida socioeducativa do DF e atua no auxílio ao acesso aos direitos de adolescentes e jovens, promovendo oportunidades de reintegração social e escolar, além do curso profissional. O programa iniciou-se em 2021 e, desde então, atendeu 46 jovens egressos do sistema socioeducativo do DF até o mês de setembro de 2023. Os jovens participavam do projeto que funcionou nas dependências da Universidade Católica de Brasília (UCB), havendo um trabalho de desenvolvimento pessoal e profissional, objetivando resgatar sua autoestima e garantir seu preparo no mercado de trabalho (CEDECA/DF).

O projeto ofertou duas turmas, sendo a primeira do curso de Edição de Vídeo e a segunda turma com o curso de Fotografia, com duração de 6 meses cada, com 4 horas diárias, incluindo apoio financeiro no valor de R\$ 600,00 por mês, transporte para o desenvolvimento

⁴⁸ Disponível em: <http://www.cedecadf.org.br/>. Acesso em: 05 set. 2023.

das atividades programadas, dois lanches diários e o acompanhamento de equipe multiprofissional composta por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais (CEDECA/DF).

A inserção dos jovens egressos neste projeto foi efetuada por intermédio das recomendações das equipes sociopsicopedagógicas da Subsis, considerando que esses jovens previamente haviam cumprido medidas socioeducativas em diferentes unidades socioeducativas do DF. Os critérios para a seleção dos participantes envolviam não apenas a condição de egresso, mas também a necessidade de demonstrar disponibilidade e interesse em participar das atividades relacionadas à qualificação profissional propostas nas aulas (Site CEDECA/DF).

Salienta-se que o programa da Escola Livre é especificamente destinado aos egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal, sendo, no momento da pesquisa, o único programa que atende exclusivamente a essa população. Este programa não apenas proporciona uma bolsa-auxílio aos participantes, mas também oferece lanche e assistência para transporte. Esses aspectos logísticos são fundamentais para viabilizar e facilitar a permanência e continuidade dos jovens até a conclusão do curso, assegurando que eles possam se beneficiar plenamente das oportunidades de profissionalização oferecidas.

Além disso, constatou-se, durante as entrevistas, que os cinco jovens egressos que participaram do programa de profissionalização desenvolvido pela Escola Livre relataram ter adquirido conhecimentos significativos ao longo dos seis meses de curso. Destaca-se que, entre os sete gestores entrevistados, apenas aquele que estava diretamente envolvido no projeto da Escola Livre demonstrou conhecimento detalhado sobre o programa. Isso sugere uma possível falta de comunicação ou divulgação interna adequada sobre o programa de profissionalização aos egressos entre os demais gestores.

Portanto, podemos concluir que o projeto "Escola Livre" tem desempenhado um papel significativo na promoção dos direitos e na reinserção social e escolar de jovens egressos do sistema socioeducativo do DF e precisa ser fomentado entre os gestores da socioeducação. Ao oferecer cursos e oficinas de comunicação e tecnologias digitais, acompanhamento psicossocial, jurídico e pedagógico, o projeto busca estimular o protagonismo juvenil, ampliar as oportunidades de atuação dos jovens e prevenir a reincidência de atos infracionais. A iniciativa representa, portanto, um passo importante no acompanhamento e suporte aos egressos do sistema socioeducativo, auxiliando-os na formação profissional, assim, proporcionando oportunidades reais de transformação e crescimento para os jovens envolvidos.

5.1.7 Projeto Despertar

Conforme consta no site da Sejus⁴⁹, no final do ano de 2023, foi lançado o Projeto Despertar, uma iniciativa conjunta do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, juntamente com a Universidade Federal de Goiás, em parceria com o Instituto IECAP e o Instituto de Cooperação para Estudos da Ciência, Tecnologia e Inovação, além da Sejus. Esse projeto foi implementado no sistema socioeducativo do DF com o objetivo de aprimorar a aprendizagem, promover o desenvolvimento socioemocional e introduzir educação empreendedora em unidades de internação, semiliberdade e meio aberto selecionadas na região.

O propósito consiste em aumentar as possibilidades de reintegração social, familiar e profissional dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas por meio de uma série de atividades voltadas para o seu desenvolvimento integral. Essas atividades incluem a preparação para o mercado de trabalho, o estímulo ao empreendedorismo, a elaboração de um plano de vida pessoal, sessões de diálogo, o aprimoramento individual e, principalmente, o fortalecimento dos laços familiares (Sejus, 2024).

Conforme o site da secretaria, o Projeto Despertar é direcionado para oferecer suporte aos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas. Tem como objetivo colaborar de maneira integrada com todas as áreas pertinentes, integrando diferentes políticas públicas, como educação, saúde, sistema de justiça e assistência social. Essa abordagem visa ampliar as oportunidades futuras dos jovens em processo de socioeducação e reduzir os índices de reincidência delitiva.

Assim, a implementação do Projeto Despertar, conforme descrito no site da Sejus, representa um avanço significativo na abordagem socioeducativa no Distrito Federal. Ao unir esforços de diferentes órgãos e instituições, o projeto visa promover um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A introdução de atividades focadas no aprimoramento socioemocional, na educação empreendedora e na preparação para o mercado de trabalho demonstra um compromisso com a reintegração social, familiar e profissional desses jovens. A abordagem colaborativa do projeto, integrando diversas políticas públicas, sugere uma visão holística para lidar com as

⁴⁹ <https://www.sejus.df.gov.br/projeto-beneficiara-sistema-socioeducativo-do-distrito-federal/>. Acesso em: fev. 2024.

necessidades complexas desses jovens. Devido à precocidade do projeto, ainda não foram divulgados dados sobre o número de jovens atendidos neste programa.

5.1.8 Atividades referente a profissionalização

Conforme as informações fornecidas pela Subsis, observou-se que a pasta proporcionou diversas atividades formativas e culturais no contexto da medida socioeducativa de internação nos últimos anos. Essas atividades englobaram uma ampla gama de cursos, oficinas e eventos, promovidos tanto por entidades do setor público quanto do setor privado. Algumas das atividades mencionadas incluíram: a Oficina de Criatividade ministrada pelo CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola); Curso de Limpeza Facial oferecido pelo Instituto Formulando Beleza; Oficina de Panificação; Oficina de Grafite; Curso de Artesanato promovido pela ONG Organização Nacional das Periferias; Oficina de Foto, Filmagem, Edição de Vídeo e Produção Musical; 2ª edição da Feira de Profissões; Oficina de Confeção de Trufas de Chocolate; Curso Online de Digitação; Curso Online sobre Mediação de Conflitos e Comunicação Não Violenta, entre outras.

Essas ações representam esforços significativos para proporcionar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade. Ao oferecer uma variedade de atividades profissionais e culturais, essas iniciativas contribuem para a reintegração social desses jovens e para a construção de um futuro mais promissor. Entretanto, algumas atividades seriam mais adequadas como terapias ocupacionais ou projetos culturais, e não como programas de profissionalização. Muitas vezes, essas atividades servem apenas para ocupar o tempo livre dos jovens.

Durante as entrevistas, os jovens afirmaram que muitas das atividades de profissionalização, como oficinas de artes, artesanato e palestras, não alcançam seus objetivos de se constituírem como atividades significativas. Evidencia-se, assim, a necessidade de maior clareza nos objetivos dessas atividades profissionalizantes, para que possam efetivamente agregar valor às vidas dos jovens e contribuir de maneira mais substantiva para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste mesmo viés, Barbosa (2020) destacou em sua pesquisa que as políticas de profissionalização frequentemente priorizam cursos rápidos e de baixo custo, desconsiderando o desenvolvimento integral dos socioeducandos e sua capacitação para uma participação crítica e ativa na sociedade. Essas políticas tendem a focar na eficiência econômica, em detrimento de abordagens educacionais que promovam a formação holística, a autonomia e a inserção

significativa dos jovens no contexto social e profissional. Assim, destaca-se a importância de melhor estruturar a oferta da profissionalização na socioeducação.

5.2 PERCEPÇÕES DOS JOVENS EGRESSOS E GESTORES

A partir da análise temática empreendida sobre as entrevistas realizadas com os jovens egressos e gestores, surgiram três categorias temáticas: 1 - Projeto de Vida; 2 - Desafios para a inserção na profissionalização durante a MSE; e 3 - Perspectivas para melhorar a profissionalização. A seguir, as questões pertinentes serão detalhadamente apresentadas e discutidas, visando à compreensão e análise crítica dos aspectos encontrados.

Os segmentos delimitados por aspas " " representam transcrições literais das declarações fornecidas pelos entrevistados durante o processo de pesquisa. Com o intuito de proteger a confidencialidade, os participantes jovens egressos são identificados de forma anônima como J1, J2, e assim por diante, enquanto os gestores são identificados da mesma forma como G1, G2, e assim por diante.

Breve contextualização a respeito dos jovens participantes

As informações referentes ao perfil sociodemográfico dos 10 jovens egressos participantes do estudo foram coletadas no início das entrevistas. Esses dados, obtidos por autodeclaração dos participantes, visaram identificar características da população pesquisada, incluindo idade, gênero, escolaridade, cursos realizados durante a medida socioeducativa, estado civil, presença de filhos e situação laboral. Esses detalhes estão apresentados no Quadro 8 e fornecem uma compreensão abrangente dos participantes.

Quadro 8 - Perfil dos jovens egressos entrevistados

Código do Entrevistado	Idade	Gênero	Escolaridade	Tempo de MSE de internação	Tempo que saiu da MSE	Curso na MSE	Estado Civil	Filhos	Trabalho
J 01	19 anos	Masculino	6º ano	2 anos	7 meses	Não	Solteiro	1	Não
J 02	18 anos	Masculino	9º ano	1 ano e 5 meses	8 meses	Não	Casado	1	Sim
J 03	18 anos	Feminino	1º EM	1 ano e 2 meses	10 meses	Sim	Casada	1	Não
J 04	19 anos	Masculino	7º ano	2 anos e 4 meses	8 meses	Não	Solteiro	-	Não
J 05	20 anos	Masculino	EM	2 anos e 2 meses	7 meses	Sim	Solteiro	-	Sim
J 06	18 anos	Masculino	9º ano	2 anos	3 meses	Não	Casado	-	Não
J 07	22 anos	Masculino	3º EM	2 anos e 1 mês	1 ano e 9 meses	Sim	Solteiro	2	Sim
J 08	19 anos	Masculino	9º ano	1 ano e 4 meses	7 meses	Sim	Solteiro	-	Sim
J 09	23 anos	Masculino	EM	1 ano e 10 meses	2 anos e 3 meses	Não	Casado	1	Não
J 10	21 anos	Masculino	9º ano	2 anos e 6 meses	1 ano e 10 meses	Sim	Solteiro	-	Sim

Fonte: Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das entrevistas

O Quadro 8 apresenta as características dos jovens egressos participantes da pesquisa do sistema socioeducativo do Distrito Federal. Observou-se que a maioria dos jovens entrevistados, representando 70% da amostra, estava na faixa etária entre 18 e 20 anos, enquanto 30% tinham entre 21 e 23 anos no momento da entrevista. Embora a maioria já tenha ultrapassado a idade de 18 anos, apenas 20% deles concluíram o Ensino Médio; 60% estão matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e os outros 20% restantes estão cursando o Ensino Médio. Destaca-se que um dos jovens mencionou não estar estudando devido à dificuldade de encontrar vagas nas escolas próximas de sua residência. Quanto ao estado civil, quatro jovens afirmaram ser casados; porém, nenhum formalizou legalmente o casamento ou possui declaração de união estável.

Destaca-se que a metade dos entrevistados já têm ao menos um filho “*Sou pai, tenho uma menininha de vai fazer 3 meses agora*” ... “*Ah, é muito gasto, criança pequena, meu Deus do céu. E aluguel ainda?*” (J2). Dos 4 jovens casados, 3 tiveram filhos com seus respectivos companheiros, sendo que apenas um dos jovens possui dois filhos, porém ressaltou que não manteve relacionamento com as mães das crianças.

Quanto à realização de cursos durante o cumprimento da medida socioeducativa, constatou-se que metade dos jovens declarou ter participado de cursos profissionalizantes. No

entanto, apenas três fizeram cursos de longa duração, que são os de aprendizagem profissional; os demais participaram de outros cursos e oficinas oferecidos na MSE. Dos cinco jovens que participaram dos cursos durante a MSE, quatro deles conseguiram se inserir no mercado de trabalho após saírem da medida, mesmo que não estejam em atividades formais.

Ressaltamos ainda que, apesar de os outros 50% dos jovens afirmarem não ter participado de cursos e atividades profissionalizantes, apenas dois jovens realmente não participaram de nenhuma atividade profissionalizante devido à falta de convívio com os demais jovens. Durante as entrevistas, eles explicaram que nas oficinas em que participaram não houve emissão de certificados, pois, segundo os jovens, eram apenas oficinas ocupacionais com curta duração, oferecidas nas unidades por parceiros ou servidores. Além disso, alguns jovens mencionaram que frequentaram os cursos ou oficinas apenas para obter uma avaliação favorável perante a justiça, sem um real interesse na formação profissional. Também foi apontado que a carga horária dos cursos não foi devidamente cumprida, as atividades eram esporádicas, e apenas dois jovens afirmaram ter concluído o curso com certificação e cumprimento integral da carga horária.

No contexto das atividades laborais após o cumprimento da medida socioeducativa, a análise revelou que cinco jovens relataram não estar empregados nem realizando nenhuma atividade laboral com habitualidade. Alguns relataram que ainda não procuraram emprego devido ao pouco tempo que saíram da medida socioeducativa; três relataram que estavam apenas se dedicando aos estudos e ao curso que estava se encerrando naquela data, e que posteriormente pretendiam tentar se inserir no mercado de trabalho.

Destacamos ainda que um dos jovens relatou que já fez alguns trabalhos em eventos com o aprendizado do curso de audiovisual *“Tem vezes que eu pego Câmera emprestada para tirar ensaio fotográfico de casal de casamento, de jogo. De alguns times”, e “Antes eu nem sabia mexer pra uma pessoa que pega ali alugada ali uma máquina, e vai fazer uma sessão de fotos e recebe elogios e tal. É uma coisa gratificante, né? Pra gente, se tivesse igual esse outro curso deles aí do segundo ciclo, né? Bom também edição de vídeo, o nosso top demais”* (J2).

Dos demais jovens, um está empregado, mas ainda não teve sua carteira de trabalho devidamente assinada pelo empregador por questões burocráticas, embora toda a documentação já tenha sido entregue no departamento pessoal da empresa. Além disso, um jovem está participando do programa de aprendizagem, enquanto três afirmaram estar realizando trabalhos informais, conhecidos como "bicos", na área da construção civil, realizando atividades como pintura residencial e auxiliar de pedreiro em períodos que variam de duas a três vezes por semana.

Breve contextualização a respeito dos gestores participantes

As informações concernentes ao perfil sociodemográfico dos gestores, como idade, gênero, escolaridade, tempo de experiência no âmbito socioeducativo e tempo ocupando o cargo, estão apresentadas no Quadro 9. Com o intuito de salvaguardar a confidencialidade dos participantes pertencentes ao grupo de gestores, as declarações foram inseridas de maneira impessoal em um software, omitindo a identificação individual dos profissionais específicos. Nessa perspectiva, a análise centrou-se nas contribuições apresentadas pelos profissionais, considerando-os como representantes da gestão de forma global, sem distinção individualizada. Essa abordagem foi adotada como medida de precaução para proteger a identidade dos participantes, possibilitando, ao mesmo tempo, uma análise imparcial das contribuições do grupo gestor como um todo.

Quadro 9 - Perfil dos gestores entrevistados

Código do Entrevistado	Idade	Gênero	Escolaridade	Tempo de atuação na socioeducação	Tempo no cargo atual
G 01	36 anos	Masculino	Ensino Médio	3 anos	2 anos
G 02	38 anos	Feminino	Mestrado	10 anos	Menos de 1 ano
G 03	31 anos	Masculino	Graduação	7 anos	2 anos
G 04	26 anos	Masculino	Graduação	1 ano	Menos de 1 ano
G 05	36 anos	Feminino	Especialização	13 anos	2 anos
G 06	47 anos	Feminino	Graduação	5 anos	2 anos
G 07	36 anos	Masculino	Especialização	13 anos	2 anos

Fonte: Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das entrevistas

A análise do perfil dos gestores entrevistados revelou que a maioria é do sexo masculino, representando 57% do total, enquanto 43% são do sexo feminino. Quanto à faixa etária, a média dos gestores entrevistados situa-se em torno de 35 anos. No que tange à escolaridade, observa-se que apenas um gestor não possui formação superior, possuindo apenas o nível médio complementado por um curso técnico. Dois gestores possuem especialização, enquanto um possui título de mestre. A maioria dos gestores entrevistados possui mais de três anos de experiência no sistema socioeducativo, com apenas um gestor iniciando recentemente na área da socioeducação. Além disso, a maioria dos gestores possui ao menos um ano de experiência no cargo que ocupam. Esses detalhes fornecem uma visão abrangente do perfil dos gestores participantes da pesquisa.

As categorias temáticas

A análise temática foi conduzida, resultando na codificação dos trechos das entrevistas, os quais foram agrupados em nove subtemas, contribuindo para a composição de três temas principais. O tratamento dos dados seguiu um processo que considerou a saturação, indicando a repetição de conteúdos trazidos pelos participantes. Esses conteúdos foram organizados com base em similaridades semânticas em unidades temáticas, proporcionando uma explicação abrangente dos dados.

Dessa forma, os temas identificados com potencial para responder ao problema da pesquisa foram projetos de vida, desafios para a inserção na profissionalização durante a MSE e perspectivas para melhorar a profissionalização. Entre as possibilidades, o potencial tema "projetos de vida" abrange os extratos que envolvem aspectos de educação, profissionalização e trabalho na articulação entre a profissionalização e o cumprimento da MSE, incluindo trabalho lícito, ajudar a família, dar orgulho à família, ter um trabalho honesto e mudar de vida. Já o tema "desafios para a inserção na profissionalização durante a MSE" identifica as adversidades, incluindo a escassez de oportunidades, experiências de discriminação e limitações educacionais. No tema "perspectivas para melhorar a profissionalização na socioeducação", os subtemas relacionados foram relativos aos jovens, destacando a necessidade de cursos alinhados aos seus interesses, proporcionando uma formação sólida que lhes viabilize oportunidades após o término da medida socioeducativa. Isso evidencia a importância percebida por eles de receberem uma capacitação que esteja alinhada às suas preferências e que, ao mesmo tempo, ofereça perspectivas positivas para seu futuro pós-cumprimento da medida socioeducativa.

O Quadro 10 apresenta de forma simplificada as unidades temáticas, juntamente com seus subtemas, os quais são detalhadamente discutidos na sequência.

Quadro 10 - Descrição sumarizada dos temas e subtemas

Temas/ subtemas	Descrição
Projeto de Vida	O projeto de vida pode ser compreendido como uma estrutura que inclui objetivos, metas e estratégias delineados por um indivíduo em relação ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e social ao longo da vida. "Projeto de Vida" é um meio para o estudante exercer sua cidadania e tomar suas decisões com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2022).
Educação	A educação, concebida como um processo voltado para a capacitação cidadã e para promover a empregabilidade, é reconhecida como um direito inalienável de todos os cidadãos e um compromisso compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade, conforme preconizado no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.
Profissionalização	A profissionalização, uma das vertentes da EPT, destina-se a capacitar o indivíduo para uma participação autônoma na sociedade, promovendo sua empregabilidade e ampliando suas oportunidades de inserção em diversos segmentos profissionais presentes no mercado de trabalho contemporâneo (SISTEC, 2024).
Trabalho	“O conceito de trabalho decente sintetiza a sua missão histórica de promover oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas, sendo considerado condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável” (OIT, 2023).
Desafios para a inserção na profissionalização	Os desafios para a inserção na profissionalização durante a MSE, como em todo trabalho educacional, envolvem desde infraestrutura, investimento econômico, falta de oportunidades, discriminação e critérios de seleção excludentes.
Poucas oportunidades	As unidades socioeducativas de internação, em sua maioria, não dispõem de infraestrutura adequada para oferecer algumas modalidades de qualificação profissional que demandam maiores investimentos, proporcionando assim mais oportunidades de vagas aos socioeducandos.
Práticas discriminatórias	A discriminação vivenciada na socioeducação vai desde o preconceito da própria sociedade, que muitas vezes rotula os jovens, até a falta de formação profissional adequada para os operadores do sistema socioeducativo.
Critérios de seleção excludentes	Os critérios para a inserção na profissionalização por vezes excluem os jovens por apresentarem baixa escolaridade e até mesmo comportamento considerado inadequado na MSE.
Perspectivas para melhorar a profissionalização	As perspectivas para aprimorar a profissionalização nas medidas socioeducativas vão desde a oferta de cursos mais atraentes e com carga horária compatível com as necessidades dos jovens e da própria MSE, até as relações interpessoais e a falta de preparo/formação dos profissionais, bem como as relações entre os pares.
Cursos que despertem interesse	A oferta de cursos que atendam às perspectivas e aos interesses dos jovens em cumprimento de MSE é fundamental para um resultado satisfatório.
Diretrizes para as atividades profissionalizantes	Os programas ofertados na MSE precisam ter maior intencionalidade, ouvindo as demandas dos jovens e com cargas horárias compatíveis com as oferecidas a todo o público.
Relações Interpessoais	As relações interpessoais satisfatórias são fundamentais para o êxito no desenvolvimento das atividades profissionalizantes durante o cumprimento das medidas socioeducativas.

Fonte: Elaborada pela autora

5.2.1 Projeto de Vida

O projeto de vida pode ser entendido como uma estrutura organizada de objetivos, metas e estratégias traçadas por um indivíduo para orientar seu desenvolvimento ao longo da existência, abarcando dimensões pessoais, profissionais e sociais. Na análise das entrevistas

com os gestores, verificamos a fala do gestor sobre a importância da oferta da profissionalização para o projeto de vida dos socioeducandos, quando afirma que *“Os jovens selecionados passaram se sentir importantes, valorizados e com uma oportunidade durante a MSE. O projeto auxilia na construção de um projeto de vida deles, pois permite a ele acesso ao ensino profissionalizante durante o período de internação. No decorrer dos estudos, os aprendizes recebem bolsa-auxílio de aproximadamente R\$ 600,00, por mês para jornada diária de 4 horas, além de terem registro formal garantido e todos os benefícios trabalhistas e previdenciários”* (G5).

Desta forma, o projeto de vida engloba as aspirações individuais e sociais, bem como a implementação de ações concretas visando à realização pessoal e à consecução de metas ao longo do tempo. Neste sentido, temos a fala de um gestor *“A minha compreensão é de que esse jovem precisa de uma gama tão ampla de coisas, então, quanto mais possibilidades a gente dá para esses jovens, mais vai ser a chance de ele conseguir se engajar e conseguir ter uma vida melhor. Ter uma possibilidade de vida melhor, um projeto de vida, com realizações pessoal e profissional”* (G1).

Assim, podemos entender o conceito de "projeto de vida" de acordo com o descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo interpretado como um arcabouço que engloba os alvos, propósitos e abordagens delineados por um sujeito em relação ao seu crescimento pessoal, profissional e social ao longo de sua existência. Essa noção destaca-se como uma ferramenta essencial para os indivíduos exercerem sua cidadania e tomarem decisões com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017b).

No contexto da socioeducação, o projeto de vida adquire especial relevância como uma ferramenta que capacita o socioeducando a exercer sua cidadania de forma plena e consciente, fornecendo-lhe os meios para tomar decisões fundamentadas e assumir responsabilidades em relação ao seu próprio futuro. Por meio do desenvolvimento de um projeto de vida, o jovem é estimulado a refletir sobre suas potencialidades, interesses e valores, a fim de identificar objetivos pessoais e profissionais que estejam alinhados com suas aspirações e valores individuais. Tal atividade deve ser contemplada durante a elaboração do PIA e ajustada ao longo da MSE pela equipe técnica e pelos socioeducandos. Como se observa nos relatos dos jovens entrevistados quando afirmam *“Eu quero trabalhar e ter paz! Essa vida de corre não dá mais, não”* (J6). Neste mesmo sentido, outro jovem afirma que durante o seu atendimento técnico era estimulado a pensar no seu projeto de vida *“Na internação eu tinha uma técnica que sempre falava que eu precisava pensar no meu futuro e te metas! Tipo essas coisas de curso e trabalho que eu gosto.”* (J10).

Assim, o projeto de vida não apenas orienta o planejamento e a tomada de decisões individuais, mas também contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, fortalecendo sua capacidade de autogestão e autorreflexão. Dessa forma, o projeto de vida poderá emergir como uma ferramenta essencial no processo educativo, que visa não apenas preparar o socioeducando para a inserção no mercado de trabalho, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Neste sentido, a pesquisa de Barbosa (2020) afirma que durante essa fase do desenvolvimento, os jovens necessitam de acesso a conhecimento e experiências que ampliem sua compreensão do mundo, permitindo a formulação de um plano de vida flexível, sujeito a alterações, e não restrito à escolha de uma carreira específica. Assim, é importante que o Plano Individual de Atendimento (PIA) seja reavaliado constantemente e que o jovem possa ter várias oportunidades durante o cumprimento da MSE.

Os jovens participantes evidenciaram a importância de estabelecer um projeto de vida, expressando o desejo de obter um emprego satisfatório e construir uma família estável, afastando-se do envolvimento em atividades ilícitas. Nesse sentido, ao considerar o projeto de vida dos jovens após o término do período de cumprimento da medida socioeducativa, destaca-se que a declaração do jovem quando diz que agora deseja *“Ser outra pessoa, com outra mente pra ajudar a família e fazer outras amizades e dar orgulho à minha mãe, tipo mudar meus pensamentos”* (J8). Para eles, o acesso ao emprego é percebido como uma oportunidade significativa para promover mudanças em suas realidades sociais, proporcionando-lhes meios para uma reinserção mais efetiva na sociedade, como assevera Costa (2006):

[...] as ações educativas devem exercer uma influência edificante sobre a vida do adolescente, criando condições para que ele cumpra duas tarefas bem peculiares dessa fase de sua vida: i) plasmar sua **identidade**, buscando compreender-se e aceitar-se; ii) construir seu **projeto de vida**, definindo e trilhando caminhos para assumir um lugar na sociedade, assumir um papel na dinâmica sócio comunitária em que está inserido (Costa, 2006, p. 57).

A maioria dos gestores considera fundamental incorporar a construção de um projeto de vida no processo de elaboração do plano individual de atendimento dos jovens, como evidenciado por um dos gestores entrevistados *“No PIA podemos junto com os jovens elaborar as metas na área de educação e profissionalização e descobrir algumas habilidades desses jovens para serem trabalhadas ao longo da medida”* (G5). Eles acreditam que essa abordagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos jovens, facilitando sua participação em cursos de profissionalização e até mesmo influenciar suas escolhas de carreira

no futuro. Para os gestores, a construção de um projeto de vida representa uma estratégia importante para orientar e motivar os jovens durante o cumprimento das medidas socioeducativas, fornecendo-lhes direcionamento e perspectivas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar de ser um momento muito difícil, o cumprimento da MSE, as pesquisadoras Brondani e Arpini (2021) abordam as perspectivas futuras dos adolescentes e evidenciaram em sua pesquisa que as rotinas substancialmente distintas das anteriores oferecem a oportunidade de contemplar o futuro com o desejo de mudanças. Portanto, a medida socioeducativa de internação pode ser concebida como um ambiente protetivo que alivia os contextos turbulentos prévios, pois o ambiente externo parece não oferecer uma perspectiva acolhedora em relação ao futuro. Assim, é o momento em que os jovens podem pensar no seu futuro e delinear um projeto de vida.

Enfim, como destacado por Viana Rodrigues (2024), a ausência de adesão aos processos educacionais e de formação profissional influencia de maneira significativa a reconstrução do projeto de vida do indivíduo em medida socioeducativa, bem como afeta sua reintegração na sociedade, seja na procura por oportunidades laborais ou na determinação do desvencilhamento das práticas delitivas. Dessa maneira, é crucial direcionar uma atenção mais aprofundada para o planejamento do futuro dos jovens submetidos às MSE, a fim de prepará-los para uma reintegração social bem-sucedida e para a construção de expectativas positivas em relação a uma vida mais promissora e satisfatória ao retornarem à sociedade.

I - Educação

A educação, compreendida como um processo fundamental voltado para o desenvolvimento da capacidade cidadã e a preparação adequada para a integração qualificada no mercado de trabalho, é amplamente reconhecida como um direito fundamental e inalienável de todos os cidadãos. Este reconhecimento está fundamentado nos princípios estabelecidos no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo também uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

Ao serem questionados sobre a importância da educação de modo geral na vida deles durante o cumprimento da MSE, os jovens afirmam que pretendem estudar para a conclusão do ensino fundamental e médio, como observado na fala “*Arrumar um emprego, concluir os estudos, ser agente e comprar uma casa para mãe*” (J10), “*Eu devia ter estudado mais na*

cadeia” e “O estudo é tudo, né? Senão tiver estudo não consegue trabalhar, não” (J3). Destaca-se ainda que dois jovens mencionaram o interesse em fazer faculdade “Concluir os estudos; formar em advogado e comprar uma casa, se afastar totalmente de qualquer tipo de droga” (J6) e o outro afirma “Agora tô só estudando pra terminar os estudos. Quero fazer faculdade de administração e trabalhar direito e dar orgulho pra minha mãe” (J7).

Destaca-se também que muitos jovens reclamaram sobre a oferta da escolarização durante a medida socioeducativa, que não era contínua, não era muito atrativa e muitas vezes era chamada de 'lenda', termo utilizado por eles para designar fatos folclóricos, como se observa nas falas de alguns jovens “A escola lá era lenda, duas ou três vezes na semana pra cantar hinos da igreja das professoras e copiar do quadro! Terminei os estudos quando sai de lá!” (J9). Outro jovem afirma que o ensino na socioeducação era ineficiente e ele não entendeu como avançou de série “Aprendi muito pouco na escola durante a MSE, nem sei como eles me passaram de série” (J6) e “A escola do sistema é muito devagar, as professoras nunca aparecem lá e quando tá lá é só no pátio pra passar filme e cantar as músicas gospel” (J7).

Inclusive, um jovem comparou o rigor diferenciado da escola para os cursos de aprendizagem profissional, quando afirma “A escola nem tinha aula e quem era do curso do Senai tinha aula todo dia normal” (J3) e “Já no curso do Senai era todo dia mesmo, nem as técnicas tiravam os meninos das aulas do Senai” (J7).

Houve críticas ao cerceamento do direito à educação na socioeducação de alguns jovens quando estes apresentavam dificuldade de convivência, como evidenciado nas falas “Fiquei sem estudar direito lá na medida por eu dava muito trabalho e vivia de medida disciplinar” (J4) e “Não ia pra escola quase nunca, porque os caras queriam me matar. Aí a técnica me levava uns deveres, mas aula mesmo quase nunca” (J6), evidenciando o não cumprimento do direito à educação preconizado na Constituição Brasileira. Um jovem relata que havia concluído o ensino médio, porém não lhe foi dada oportunidade de continuar os estudos “Queria ter começado a faculdade, mas nem o vestibular não me escreveram” (J5).

Outro jovem relatou a dificuldade de acesso aos estudos e inclusive ao atendimento técnico durante o período da pandemia, como se observa nesta fala “Eu pedia pra alguns agentes alguns livros pra ler, eles me entregavam, porque os professores não davam aula por causa da covid e os técnicos sumiram uns três meses” (J5). Destaca-se um fator muito importante na fala deste jovem quando afirma que não era atendido pela escola nem pela equipe, porém estabeleceu uma relação cordial, empática e solidária com os agentes, figura que às vezes é apontada por outros jovens como de difícil relação de estabelecer.

Destaca-se ainda que um jovem relatou que, após sair da MSE, não conseguiu vaga perto de casa e não estava estudando no momento, apenas realizando o curso oferecido pela Escola Livre *“Não consegui vaga perto de casa e não estou estudando, só tô no curso do Cedeca que acaba agora”* (J4). Ressalta-se que, logo após a entrevista, o jovem foi orientado pela pesquisadora a buscar auxílio junto à regional de ensino da sua região administrativa para ser inserido em uma escola, visto que a educação é seu direito.

A partir da análise das narrativas dos entrevistados, além de outros indicadores desfavoráveis, como os índices apresentados anteriormente pelo Anuário Estatístico do SSE/DF, percebe-se que a garantia da educação durante a MSE é feita, porém de forma insatisfatória na visão dos jovens (Distrito Federal, 2022). Assim, é possível inferir que a educação na socioeducação precisa melhorar para que o Estado possa oferecer um ensino de qualidade e motivar os jovens a dar continuidade aos estudos.

Destaca-se que, na percepção dos gestores, a oferta da educação é um pouco diferente das alegações dos jovens. De acordo com os entrevistados, é oferecida a todos os socioeducandos a educação básica durante o cumprimento da MSE, conforme estabelecido na legislação. Alguns relatam eventuais dificuldades na garantia diária das atividades escolares, porém em casos pontuais, conforme as falas que se seguem *“Aqui na unidade a escola funciona de forma regular, apesar de alguns entraves como falta de pessoal (professores e agentes), mas de forma geral a escola gira bem”* (G5). O mesmo posicionamento de outro gestor quando afirma que *“A Subsis tem contato direto com a Secretaria de Educação para que todos os socioeducandos vinculados com a MSE tenha sua matrícula efetivada”* (G2).

Destaca-se que a educação deve ser vista como um processo contínuo e abrangente, que vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, envolvendo também a formação integral do indivíduo, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e éticos. É por meio da educação que se busca preparar os cidadãos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para o progresso da sociedade como um todo (Brasil, 1988, 1996).

A pesquisa de Amorim, Bastos e Dias (2022) também mostra que o jovem inserido no contexto da socioeducação muitas vezes apresenta uma trajetória marcada por desafios na aprendizagem, desempenho acadêmico insatisfatório, evasão escolar e repetência. Quando essa trajetória se desenrola em ambientes socioeconômicos desfavorecidos, pode ocasionar sentimento de frustração e impotência, predispondo o adolescente à prática de delitos. Diante disso, a socioeducação deve atentar-se ao direito à educação sem desconsiderar toda a trajetória

que envolve cada adolescente e jovem em relação ao seu processo de escolarização antes de chegar à socioeducação.

Assim, a garantia do direito à educação de qualidade é uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, que deve prover condições adequadas para o acesso e a permanência na escola; a família, que desempenha um papel fundamental no apoio e estímulo ao processo educativo; e a sociedade em geral, que deve colaborar na promoção de um ambiente educacional inclusivo, diversificado e de qualidade para todos os cidadãos. Segundo a Constituição, a educação, entendida como um processo direcionado à formação cidadã e à integração competente no mercado de trabalho, é considerada um direito inegociável de todos os indivíduos, estabelecendo-se como uma responsabilidade partilhada entre o Estado, a família e a sociedade (Brasil, 1988).

II - Profissionalização

A profissionalização, como um dos componentes essenciais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), representa uma abordagem educacional voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, visando capacitar o indivíduo para uma participação autônoma e produtiva na sociedade. Esse processo educativo tem como objetivo primordial promover a empregabilidade dos indivíduos, preparando-os para o ingresso e o sucesso em diversas áreas ocupacionais e profissionais (Brasil, 1996).

No contexto da EPT, a profissionalização abrange uma série de atividades e práticas pedagógicas que visam não apenas transmitir conhecimentos técnicos e habilidades específicas relacionadas a determinadas profissões, mas também desenvolver competências socioemocionais, cognitivas e comportamentais essenciais para o desempenho eficaz no ambiente laboral contemporâneo.

As falas sobre a profissionalização durante a MSE, que é o foco desta pesquisa, chamaram bastante atenção pelo fato de os jovens terem muito interesse em participar das atividades profissionalizantes. Os entrevistados demonstraram que tinham o desejo de fazer cursos profissionalizantes durante a MSE, como se observa nas falas “*Pedi pra fazer os cursos na cadeia, mas ninguém ligou, não*” (J3), “*Queria ter feito o curso de pedreiro que teve lá. Já trabalhei ajudando nas obras de vários conhecidos*” (J7). Outro jovem também demonstrou interesse “*Queria ter feito algum curso de verdade, tipo os do Senac e Senai durante a medida, mas só fiz horta e um lá de redação*” (J9).

Um dos jovens afirma que teve algumas oportunidades de fazer cursos *“Curso, fiz. Fiz um curso de informática e de assistente administrativo. Acho que 80 horas o de informática e de 10 meses o de assistente administrativo”* (J7). O jovem não gostou do curso de informática, mas elogiou o outro curso *“Outro é aí quase um ano, foi em 2021, aí teve lanche e bolsa. A aula era todo dia, tinha camiseta, lanche e o dinheiro. Minha carteira de trabalho foi até assinada. Mas o dinheiro era depositado na conta. Eles faz uma conta pra todo mundo no banco. O gerente do banco foi pegar nossa assinatura e tudo mais na unidade do Recanto”* (J7).

Alguns jovens inclusive afirmam que querem fazer ainda cursos, caso tenham mais oportunidades no mercado de trabalho e benefícios durante o curso *“Quero fazer um curso e fazer estágio (Jovem Aprendiz) igual o menino ali”* (J3) e *“Se a Sejus ligar oferecendo curso eu faço, claro”* (J4). Outro jovem afirma que tem planos para dar continuidade aos estudos e fazer cursos para se manter afastado da seara delitativa *“Eu hoje, planejo ficar estudando, fazendo cursos para não voltar para o mundo errado do crime”* (J6). Neste mesmo sentido, outro jovem afirma que *“Quero fazer mais cursos com bolsa ou arrumar um trabalho!”* (J9).

Destaca-se que um dos jovens que fez um curso de aprendizagem profissional durante a medida ficou muito satisfeito, pois o curso proporcionou sua inserção profissional, mesmo que temporária, como se observa na fala do jovem que afirma que o curso de aprendizagem profissional o ajudou *“Demais, né! Entreguei meu currículo que fiz durante o curso mesmo e depois de uns dias fiz a entrevista e mostrei o certificado e no outro dia o gerente ligou e mandou eu ir lá pegar o uniforme pra começar na segunda-feira. Nem acreditei que tinha dado certo mesmo, mas foi!”* (J7). O jovem relatou que trabalhou temporariamente cobrindo as férias de outros funcionários em um posto de combustível.

Ademais, outros jovens relataram também suas experiências nos cursos e como estes os ajudaram *“Fiz o curso do Senai só porque já tinha terminado o ensino médio, mais foi muito bom”* (J5). Outro jovem relatou que o curso da Escola Livre foi muito útil para sua vida *“Este curso me ajudou a ter um foco e um objetivo”* (J1). Inclusive um jovem teve oportunidade de fazer o curso durante a medida e depois foi convidado para fazer mais um curso promovido pela Escola Livre *“Fiz um curso do Senai na medida e agora esse do Cedeca! Achei massa os dois tinha bolsa”* (J2).

No entanto, alguns afirmam que não tiveram oportunidade de fazer cursos durante a MSE *“Não fiz curso não, na medida”* (J4), outro afirma que não teve oportunidade durante a MSE e só após a medida conseguiu ser inserido em um curso *“Não, eu só fiz acompanhamento mesmo! Só agora que estou nesse da escola livre”* (J1). Inclusive alguns jovens tiveram seu

direito à profissionalização cerceado devido ao comportamento durante a medida, como se observa a fala do jovem *“Nunca fiz nenhum curso nem nada, era só tranca mesmo!”* (J6).

Nesses discursos acerca da profissionalização na socioeducação, percebe-se que os jovens querem fazer cursos de seu interesse, os quais possam auxiliá-los a conseguir trabalho após a MSE. A profissionalização, uma das modalidades da EPT, tem como objetivo habilitar o indivíduo para uma integração independente na sociedade, facilitando sua capacidade de conseguir emprego e ampliando suas perspectivas de entrada em diversas áreas profissionais dentro do mercado de trabalho atual (Brasil, 1996).

Na visão dos gestores, é disponibilizada a profissionalização aos socioeducandos durante as MSE, porém ainda não conseguem abranger todos os socioeducandos interessados nas atividades profissionalizantes, como podemos verificar na fala de um dos gestores *“Os 60% a gente não conseguiu atingir ainda não. Se eu não me engano, eu posso até depois compartilhar esse dado com vocês. Baseado no último relatório de gestão, mas a gente está aí em quase 30% a nossa última avaliação. Esse dado, considerando o total de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, se a gente avaliasse a internação separadamente, esse percentual seria maior, que acaba que no meio aberto você tem uma quantidade maior de jovens e uma inserção menor”* (G2). Ainda segundo a profissionalização oferecida, são as oficinas ocupacionais que não atendem a todos os interessados *“As atividades profissionalizantes predominantemente se constituem de oficinas, as quais, quando disponíveis, possuem uma duração limitada e frequentemente não conseguem abranger todos os jovens das unidades”* (G2).

Foi relatada também a necessidade de se ter um projeto de intervenção voltado para a profissionalização dos jovens, ou mesmo a instituição de um programa de educação profissional e tecnológica para a socioeducação. Como se observa nas falas *“Hoje a profissionalização fica na unidade de gestão de políticas e atenção à saúde, acredito que se tivesse uma unidade de gestão para a educação profissional seria bem melhor”* (G3) e *“Na socioeducação temos apenas o eixo da profissionalização seria bom se houvesse uma regulamentação mesmo para a educação profissional e tecnológica, pois hoje a profissionalização não é vista como um direito e sim um bônus”* (G6) e *“Seria importante ter a profissionalização igual a educação na socioeducação”* (G7).

Destaca-se ainda que, na fala de um gestor, nem todos os jovens selecionados para a profissionalização demonstram o mesmo interesse em participar dos cursos *“Realmente alguns jovens apresentam um bom engajamento na participação das aulas do curso e durante os*

debates sobre os conteúdos trabalhados, cogitando sobre novas oportunidades de mudar seu estilo de vida. No entanto, não são todos os jovens que tem essa participação no curso” (G4).

Os gestores afirmaram, em sua maioria, que as oportunidades de cursos de qualificação podem auxiliar no processo de ressocialização dos jovens e ajudar na estruturação de um projeto de vida. Apesar de haver uma boa compreensão sobre a importância da profissionalização durante o cumprimento das medidas socioeducativas, é notório que as atividades profissionalizantes precisam ser melhor estruturadas para atender às demandas reais dos jovens. É necessário ter uma melhor organização dos cursos profissionalizantes para que haja intencionalidade nas atividades, e um projeto de intervenção direcionado à profissionalização seria muito importante na socioeducação.

Neste sentido, a pesquisa de Feitosa (2019) identificou uma das dificuldades ainda enfrentadas, mesmo diante das legislações atuais, que é a falta de observância do Princípio da Proteção Integral, conforme preconizado constitucionalmente, no que diz respeito ao atendimento desses adolescentes, justificando a apresentação de um projeto de intervenção para promover seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A pesquisa de Amorim, Bastos e Dias (2022) também concluiu, a partir das informações das entrevistas realizadas por elas, que a educação profissional permanece sendo vista como uma oportunidade para um futuro mais promissor para os adolescentes de famílias de baixa renda, frequentemente encorajados por seus próprios familiares. A formação profissional deve ser encarada como um componente intrínseco ao processo de desenvolvimento social dos indivíduos, abrangendo não apenas o aspecto profissional, mas também aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Esses elementos estão integrados à aquisição de habilidades, aos estilos de vida e às experiências de trabalho (Amorim, Bastos, Dias, 2022).

III - Trabalho

O conceito de trabalho decente, estabelecido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), representa uma abordagem abrangente e integrada para a promoção de empregos que ofereçam oportunidades significativas e sustentáveis para homens e mulheres. Este conceito visa garantir que o trabalho seja realizado em condições que assegurem liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas para todos os trabalhadores.

A garantia de condições de trabalho decentes também é crucial para a governabilidade democrática, pois promove o respeito pelos direitos humanos, a participação dos trabalhadores

na tomada de decisões e a promoção de relações laborais baseadas no diálogo e na negociação coletiva (OIT, 2023). Destaca-se que um jovem afirma estar trabalhando, porém ainda não teve o devido registro na carteira de trabalho *“Estou trabalhando de garçom. Ainda não me ficharam”* (J2).

No subtema relacionado ao trabalho, os jovens expressaram a importância de receber uma adequada capacitação profissional durante o período de MSE, a fim de possibilitar sua inserção em um trabalho legal e digno, com os devidos benefícios sociais assegurados. Os jovens compreendem que o trabalho lícito requer exigências e competências que precisam ser desenvolvidas ao longo do tempo, como demonstram as falas *“Sei que pra trabalhar honesto tem que ter estudo e os cursos”* (J9) e *“Sair do crime, quero estudar, arrumar um trabalho. Não precisa ganhar muito, não. Só um dinheiro honesto”* (J1) e também *“Quero trabalhar, comprar minha moto, minha casa, formar uma família”* (J5).

No mesmo sentido, outro jovem também relata que deseja *“Ser livre, ter um bom emprego e dar uma vida melhor para minha família”* (J1) e também afirma que *“Quero trabalhar honestamente para eu ser um cidadão de bem, já tenho filho e mulher”* (J9). Alguns jovens relataram que ainda durante a medida solicitava oportunidades de trabalho, como se observa na fala *“Falei pra eles arrumar alguma coisa que possa me ajudar, eu já tinha 20 anos, tava na hora de trabalhar”* (J10). Inclusive, um jovem afirma que pretende ter um trabalho honesto quando afirma *“Minha mãe sonha que eu vou ser alguém na vida e ter um trabalho honesto”* (J5).

Amorim, Bastos e Dias (2022), em seu artigo, também identificaram que os adolescentes se reconhecem por meio do trabalho e constroem sua identidade como membros da sociedade, reforçando o trabalho como um elemento crucial para a mudança social, compreendido em sua essência ontológica. Nesse sentido, o trabalho é concebido como um processo coletivo no qual os indivíduos produzem as condições fundamentais para a existência humana, constituindo-se como uma fonte de produção de conhecimento e saberes, e, portanto, um princípio educativo (Amorim; Bastos; Dias, 2022).

Observa-se que alguns jovens realmente desejam mudar de vida e não se envolver mais na criminalidade quando afirmam que almejam *“Agora tô só estudando pra terminar os estudos. Quero fazer o ensino médio profissionalizante nessas escolas tipo IFB e a escola técnica do areal”* (J8) e outro jovem afirma que *“A vida do crime eu não quero mais”* (J6). Teve um jovem que demonstrou vontade de seguir a carreira como agente socioeducativo, como se observa na fala *“Queria trabalhar igual os agentes, mas não sei se consigo passar nesses concursos”* (J10).

Os jovens relatam que solicitam muito uma oportunidade de trabalho durante o cumprimento da medida socioeducativa, pois alguns concluíram o ensino médio, já têm filhos ou mesmo estão na iminência de liberação da MSE, porém não têm perspectivas de inserção em nenhuma atividade laboral, como se observa nas falas a seguir “*As técnicas tinham que arrumar emprego mesmo! Falei vêi eu tenho filho e mulher, preciso trabalhar!*” (J9) e “*Fiquei 3 meses na UNISS sem fazer nada, só esperando a liberação! Podia ter trabalhado, né! Mas ninguém arrumou nada!*” (J5). Infere-se, assim, que alguns jovens ficam ociosos durante a MSE e que poderiam estar utilizando este tempo para se preparar para o trabalho ou mesmo iniciando sua busca para o mercado de trabalho lícito.

Inclusive, um jovem afirma que o curso lhe ajudou bastante a ter noção de trabalho, pois o professor deu vários exemplos de onde eles poderiam aplicar seus conhecimentos “*Um bocado de coisa, né? Como falar nas entrevistas de emprego, fazer o currículo e organizar as coisas. O professor mostrou vários vídeos dos lugares que dava pra trabalhar de assistente administrativo, até concurso público tem pra trabalhar disso também*” (J7). O jovem relatou trabalhou após o cumprimento da medida socioeducativa “*Eu só entrei lá no posto de gasolina só pra tirar as férias dos caras, né! Eles vão curtir as férias e tem que ter outra pessoa pra trabalhar no lugar deles. Ai fiquei 7 meses direto trabalhando, mas ninguém saiu mais. Ai acabou que estou 2 meses sem emprego fixo só fazendo bico, mesmo*” (J7). Relatou ainda que durante esse período no posto de gasolina, ele assumiu as responsabilidades típicas do trabalho, como atender os clientes, operar as bombas de combustível, realizar transações financeiras e manter a área de trabalho limpa e organizada.

Diante das falas dos jovens, é possível inferir que, em sua maioria, eles querem sair da vida do crime e ter um trabalho decente. O trabalho decente é fundamentado na ideia de que o emprego produtivo e de qualidade é essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, bem como para o progresso socioeconômico de uma sociedade. Portanto, promover o acesso ao trabalho decente é considerado um objetivo prioritário para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e a promoção do desenvolvimento humano sustentável (OIT, 2023). Assim, é importante que durante a MSE seja trabalhada a autoestima dos jovens para que entendam que têm capacidade e podem ser os protagonistas de suas vidas.

Destacamos que no Centenário da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre o Futuro do Trabalho, segundo Maria Cristina, “[...] as dificuldades enfrentadas pelos jovens foram enumeradas, incluindo a necessidade de mais e melhores informações sobre o mercado de trabalho atual” (OIT, 2017, p. 10). Assim, é válido destacar que durante a MSE é muito importante os profissionais que fazem o atendimento técnico explicarem para os jovens os

diferentes tipos de trabalho, quais as possibilidades que cada profissão pode oferecer e como os cursos ofertados dentro da medida socioeducativa podem auxiliá-los nessa escolha.

De acordo com os gestores, a inserção dos jovens no mercado de trabalho ainda é um grande desafio a ser superado na socioeducação, visto que não há nenhuma orientação específica ou legal sobre a inserção no mercado de trabalho dos jovens que cumpriram MSE. Afirmam que atualmente são feitas algumas tentativas de estágios e participação em processos seletivos, mas os resultados ainda são muito ínfimos *“Eles só podem trabalhar fora quando estão na Uniss ou são do meio aberto ou semiliberdade”* (G3) e *“Não há previsão legal sobre a inserção no mercado dos socioeducando, nem dos egressos. Então, não há nenhuma iniciativa que eu conheça”* (G6).

No que tange aos dados sobre os jovens egressos que foram inseridos no mercado de trabalho, a fala é que *“Não temos dados de jovens que saíram da MSE e estão no mercado formal de trabalho o que sabemos é alguns conseguem trabalho com os familiares e amigos”* (G3). Apenas informações de outros profissionais afirmam ter encontrado um jovem trabalhando *“Temos notícia que dois jovens conseguiram trabalho no McDonald’s”* (G2).

O trabalho representa não apenas uma aspiração moral, mas também uma necessidade prática e econômica para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. É essencial que políticas e práticas sejam adotadas para garantir a implementação de programas que possibilitem a entrada dos jovens provenientes da socioeducação no mercado de trabalho. Como observado na entrevista, quando o gestor relata os motivos pelos quais os jovens participam do curso de aprendizagem profissional *“Eles são contratados como jovem aprendiz, então eles recebem o auxílio mensal, então a grande maioria é por conta do auxílio e dessa questão da bonificação, né? Do benefício que vai trazer ali pra ficha deles junto ao judiciário durante a medida socioeducativa. Mas aí aos poucos a gente vai vendo que alguns ali no curso, que pode até ter entrado no curso por conta disso, mas a continuação é porque realmente viram ali no curso uma oportunidade de ter especialização profissional, né? De entrar no mercado de trabalho formal, enfim, e se desenvolver profissionalmente”* (G5).

Assim, o projeto de vida promove a autonomia do jovem, permitindo-lhe exercer sua liberdade de escolha e agir de acordo com suas convicções e princípios pessoais. Ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento da consciência crítica, capacitando o indivíduo a analisar de forma reflexiva as diferentes alternativas e consequências de suas decisões, bem como a compreender o impacto de suas ações no contexto social e coletivo, atividades importantíssimas a serem desenvolvidas durante os atendimentos socioeducativos.

A educação no processo de formulação do projeto de vida pode ser considerada um instrumento essencial para o pleno exercício da cidadania e para a promoção do desenvolvimento social e econômico de uma nação. Ela não apenas proporciona o acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias para o desempenho eficaz das funções individuais e coletivas na sociedade, mas também contribui para a formação de valores éticos, o fortalecimento da democracia e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 1988).

A profissionalização frente ao projeto de vida se apresenta como um meio eficaz para aumentar as oportunidades de inserção e ascensão profissional dos indivíduos, proporcionando-lhes as ferramentas e recursos necessários para enfrentar os desafios e demandas do mercado de trabalho em constante evolução. Além disso, ao promover a autonomia e a capacidade de adaptação dos profissionais, a profissionalização contribui para a construção de uma sociedade mais dinâmica, inclusiva e competitiva, onde todos os cidadãos possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento socioeconômico e o bem-estar coletivo (Brasil, 2022).

No estudo conduzido pelas pesquisadoras Costa, Alberto e Silva (2019) acerca das experiências nas medidas socioeducativas de internação para a formulação do projeto de vida de jovens, estes atribuem significado à profissionalização e à escolarização como meios de alcançar uma inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, adquirir mobilidade social e se afastar da prática ilícita.

Neste contexto, o trabalho surge como um fator que poderá contribuir para a superação da pobreza, uma vez que proporciona uma fonte de renda estável e digna para os trabalhadores, permitindo-lhes satisfazer suas necessidades básicas e melhorar seu padrão de vida. Além disso, ao garantir condições de trabalho justas e seguras, o trabalho decente contribui para a redução das disparidades socioeconômicas e para a promoção da equidade de gênero e inclusão social (OIT, 2023), contribuindo assim para a concretização de um projeto de vida promissor.

5.2.2 Desafios para a inserção na profissionalização durante a MSE

Os desafios enfrentados no contexto da inserção dos jovens na profissionalização são multifacetados e abrangem diversos aspectos, que envolvem questões de infraestrutura, falta de investimento, falta de formação dos profissionais e parceiros que atendem ao público socioeducativo, práticas discriminatórias, critérios excludentes de seleção para as atividades, dentre outros.

A infraestrutura inadequada nas instituições socioeducativas pode incluir problemas como falta de espaço físico adequado, insuficiência de recursos materiais e tecnológicos, e condições ambientais desfavoráveis, dificultando a realização de atividades profissionalizantes de qualidade. Além disso, a falta de investimentos econômicos suficientes pode comprometer a oferta de serviços e programas profissionalizantes eficazes, limitando o acesso dos socioeducandos a oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e significativas, como podemos verificar na fala do gestor *“Que é a questão da parte prática dessa profissionalização. A gente não consegue avançar, a gente oferece a parte teórica dentro do plano de curso, que seria um curso do curso regular, né? Para quem está quem não cumpre medida, para quem faria externamente, mas não consegue ofertar a parte prática. Então, o jovem que participa desse período, né? Dentro dessa formação, que é de 10 meses, ele sai bem deficitário nessa questão para poder atuar, até porque ele é contratado como jovem aprendiz. E ele não tem a experiência de estar numa empresa. Essa experiência do trabalho mesmo”* (G5).

Como citado há pouco, um fator importante a ser mencionado é a falta das aulas práticas para os jovens inseridos nos cursos profissionalizantes de aprendizagem na socioeducação. Devido à internação ser restrita, os jovens fazem as aulas teóricas e “práticas” dentro das unidades socioeducativas, não podendo vivenciar o ambiente profissional. Como podemos verificar na fala do gestor *“Da prática de trabalho do curso deles. Vou citar um exemplo do que a gente tem atualmente, que é o curso de almoxarife de obras. O que é que é Sêrio? O ideal a gente ter ao menos um arquivo com os documento, mas nem os maquinários temos. As partes de ferramenta que um almoxarife de obras trabalha. Para que o jovem pudesse manusear, ter conhecimento do dos da nomenclatura, né, daquele daqueles materiais, soubesse da entrada e saída desse almoxarifado. Isso é o primeiro ponto que é deficitário, porque a gente fica só na teoria. O segundo ponto é os dias que ele estaria na empresa. Ele não tem um convívio com uma chefia com demais colegas, então ele sai com essa experiência na carteira que ele foi contratado como jovem aprendiz, mas ele não tem a vivência”* (G5).

A falta de preparo devido à formação inadequada dos profissionais e dos parceiros pode comprometer a qualidade da profissionalização e do suporte oferecido aos socioeducandos, afetando severamente seu desempenho nas atividades de profissionalização, bem como os objetivos da medida socioeducativa. Os profissionais que atendem ao socioeducativo precisam ter uma boa formação para saber agir nas diversas situações do dia a dia.

A escassez de oportunidades de atividades profissionalizantes pode limitar as possibilidades de aprimoramento dos profissionais da socioeducação, dificultando a atualização

de seus conhecimentos e habilidades, assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Além disso, a persistência de práticas discriminatórias e a existência de critérios de seleção excludentes podem prejudicar o acesso igualitário à profissionalização e perpetuar desigualdades sociais.

Destaca-se que na pesquisa de Costa, Alberto e Silva (2019) foi relatado que os cursos profissionalizantes são disponibilizados de forma inadequada em relação ao número de jovens elegíveis conforme os critérios institucionais, resultando em uma lista de espera daqueles que almejam receber formação profissional. A profissionalização na socioeducação é entendida como uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos, capacitação para o trabalho e transformação de suas condições de vida. No entanto, aparentemente a situação de poucas oportunidades se revela na socioeducação de diversos estados do país.

A pesquisa de Barbosa (2020) apresentou divergência em relação ao que é preconizado no SINASE e no CONANDA, e ao que realmente acontece no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), pois os documentos determinam que a formação profissional dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas seja realizada por meio da educação profissional, abrangendo cursos de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e, eventualmente, a inserção no ensino superior. No entanto, observa-se que está distante de cumprir essa diretriz, uma vez que os cursos oferecidos aos jovens das MSE têm como objetivo capacitá-los para o mercado de trabalho em cursos de curta duração, realizados de forma paralela à Educação Básica, divergindo do que é preconizado pelo SINASE.

Quanto aos desafios para a inserção dos jovens na profissionalização durante o cumprimento das medidas socioeducativas, são inúmeros, sendo as mais relatadas dificuldades a falta de oportunidades, discriminação e a própria baixa escolaridade.

I - Poucas oportunidades

A maioria das unidades socioeducativas de internação enfrenta desafios relacionados à infraestrutura inadequada, o que limita a oferta de certas modalidades de profissionalização que exigem maiores investimentos. Essa falta de infraestrutura impacta diretamente a capacidade das unidades de proporcionar oportunidades de formação profissional adequadas aos socioeducandos.

Destaca-se ainda que na pesquisa de Barbosa (2020), a autora ressalta que a falta de oportunidades muitas vezes ocorre antes e depois do cumprimento da MSE, pois a maioria significativa desses jovens provém de camadas socioeconômicas desfavorecidas, enfrentando

oportunidades limitadas de educação adequada ou formação profissional. Este grupo é predominantemente composto por indivíduos pardos e negros, muitos dos quais estão sujeitos ao sistema de medidas socioeducativas do estado ou correm o risco de envolvimento em atividades criminosas em suas comunidades, podendo ser alvos de intervenções policiais ou envolvidos em conflitos entre grupos rivais e milícias.

A infraestrutura precária nessas unidades inclui problemas como falta de espaço físico adequado, equipamentos obsoletos ou ausentes e condições ambientais inadequadas, dificultando a implementação de programas de profissionalização mais abrangentes e eficazes. Isso limita as opções disponíveis para os jovens em cumprimento de MSE em termos de formação profissional, comprometendo suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do período de internação. Como observado nas falas dos jovens quando afirmam que *“A sala da oficina não tinha nem janela, calor cabuloso”* (J10) e outro jovem afirma que *“As atividades era no auditório gigante e não dava pra concentrar (...) Tinha outra coisa rolando do outro lado”* (J8).

Para mitigar essa questão, é necessário um aumento significativo nos investimentos destinados à política de profissionalização na socioeducação. Isso envolve a alocação de recursos financeiros adequados para melhorar a infraestrutura das unidades socioeducativas, bem como para desenvolver e implementar programas de profissionalização mais abrangentes e adaptados às necessidades e capacidades dos socioeducandos, como verificado durante a entrevista com o gestor *“Olha, eu acho que deveria ter um investimento um pouco maior na parte lúdica, digamos, então eles terem um pouco mais de conteúdo prático mesmo, né? Ter um pouco mais de investimento para trazer recursos durante as atividade prática, porque a gente vê que quando fica algo muito teórico é difícil para eles imaginarem e entenderem os conteúdos, né? E às vezes não prende tanto a atenção quando prenderia se fosse algo mais prático”* (G4).

Conforme também apontado na pesquisa de Barbosa (2020), as condições de implementação da profissionalização nas unidades socioeducativas indicam precariedade, não favorecendo assim a inserção no mercado de trabalho dos jovens. Há algumas lacunas nas legislações que deveriam assegurar o acesso aos cursos de capacitação profissional, além de interrupções ou descontinuidades no cumprimento das medidas socioeducativas, o que dificulta a formulação de um projeto de vida pelos jovens.

As instituições encarregadas de aplicar medidas socioeducativas de internação apresentam variações em suas rotinas, as quais são influenciadas pelas atividades de profissionalização disponíveis naquele período para oferecer aos jovens. Essas atividades

podem ser conduzidas pelos próprios profissionais, os quais frequentemente possuem competências ou qualificações adicionais e se dispõem a compartilhar esses conhecimentos com os adolescentes. Geralmente, essas atividades são organizadas sob a forma de oficinas recreativas, que não têm o propósito de oferecer formação profissionalizante propriamente dita, como observado nas falas dos jovens *“Só tinha oficina de horta e música”* (J1). Outro jovem afirma que a oficina que realizou foi ofertada pelos agentes socioeducativos que não teve certificado *“Fiz só a escola de campeão, que os agentes ajudavam a gente”* (J9).

Destaca-se que, apesar de alguns jovens afirmarem ter feito cursos profissionalizantes durante a medida, eles não consideram as oficinas ocupacionais como verdadeiros cursos profissionalizantes, como destacado por alguns *“Participei só das oficinas de pintura, desenho e miçangas que foi só uns 10 dias tudo e uma horinha só. Isso é curso pra quem puxou mais de 1 ano de internação. Isso era só pro diretor dizer que dava curso pras meninas também. Mais isso não é curso não!”* (J3) e *“Eu fiz só um curso do senai na internação, mas as técnicas diziam e colocavam no meu relatório que eu fiz vários curso, mas era tudo oficinas de poucas horinhas e que não aprendia nada”* (J5).

Destaca-se que os jovens relatam que as atividades profissionalizantes não atendiam a todos os interessados *“Os cursos não dá pra todo mundo, não! Nem adianta reclamar”* (J1), *“Não, eu fiz só acompanhamento mesmo”* (J2), também *“Os cursos do Senai era só pra 12 meninos, aí eu fiquei sem”* (J9) e *“Sim, deve ter pra todos os meninos fica lá. No meu quarto só eu que fiz esse curso mesmo. Os coitados dos outros nem tiveram oportunidade de fazer nenhum curso de verdade”* (J7). Assim, o número de vagas dos cursos é muito limitado, o que gera outro agravante na socioeducação. Inclusive, alguns jovens atribuem a seleção para os cursos como um ato discricionário dos especialistas *“A técnica só colocou os que ela queria no curso do Senai. Aí eu tive que fazer os paias”* (J9).

Foi observado que nas unidades femininas, apesar do público ser reduzido, ainda assim há falta de oportunidades tanto de cursos quanto de inserção no mercado de trabalho, como observado na fala da única jovem que participou da entrevista *“Fizeram uma unidade feminina, mas não adiantou nada, porque não tem quase nada de cursos de verdade! Só rola oficinas velhas, sem graça”* ... *“Só tem um tico de meninas e ninguém arruma emprego pra gente”* (J3).

Assim, a falta de estrutura também é um fator que diminui as oportunidades de cursos profissionalizantes na socioeducação, como se observa na fala do jovem *“Não teve o curso de panificação porque não tinha lugar”* (J3).

A dificuldade de inserção dos jovens nas atividades profissionalizantes devido à necessidade de preservar a integridade física torna-se outro empecilho, visto que alguns jovens

apresentam muita dificuldade de convivência durante a MSE, como observa-se nos relatos dos jovens “*Não fui escolhido porque tinha muitas ocorrências disciplinares*” (J4) e também “*Na tranca não tinha escola, nem curso, nem atendimento*” ... “*Não dão oportunidade nenhuma pra quem fica de tranca, imagina curso com bolsa*” (J6). Dessa forma, os jovens que apresentam um comportamento dito como atípico não têm oportunidade de realizar atividades profissionalizantes durante o cumprimento da MSE.

Nessa questão das oportunidades durante a medida socioeducativa em relação à escolarização e à profissionalização, as autoras Barbosa e Quirino (2020) inferem que a oferta dessas oportunidades ainda é inadequada e está impregnada de preconceitos e estereótipos de gênero, como também foi observado nesta pesquisa quando, na entrevista, a fala de uma jovem foi citada “*Quando tem os cursos pras meninas sempre é de coisas paias, artesanato, cozinha...*” (J3). A fala dessa jovem nos remete à legislação da década de 40 sobre o ensino secundário, que foi citada no capítulo II deste trabalho, quando traz a recomendação sobre o ensino feminino separado do masculino, bem como a obrigatoriedade da disciplina de economia doméstica, recomendação devido à missão da mulher dentro do lar (Brasil, 1942b), demonstrando assim que ainda hoje presenciamos práticas sexistas no tratamento das jovens meninas que cumprem MSE.

Quanto à falta de oportunidades de atividades profissionalizantes durante o cumprimento das MSE, os gestores relatam que o objetivo é a inserção de 60% dos jovens em atividades profissionalizantes durante a MSE. No entanto, reconhecem que ainda a pasta está um pouco distante da meta, como afirmação “*O objetivo da Subsis é a inserção de 60% dos socioeducandos em atividades profissionalizantes*” (G2). Os jovens são inseridos de acordo com os cursos que chegam até a unidade “*Atualmente os jovens são inseridos em atividades profissionalizantes de acordo com a oferta de cada unidade*” (G3).

É importante aumentar o número de atividades profissionalizantes para que os jovens possam ter mais oportunidades, principalmente a oportunidade de escolher os cursos que mais se identificam, como podemos verificar na afirmação do gestor ao explicar que “*Por exemplo, que a gente tivesse um leque de oportunidades em que o jovem finalizasse um curso já pudesse começar o outro. Acho que seria o ideal que a gente tivesse um rol mais completo de opções de cursos para que desse mais margem para que o jovem também optasse por determinada área que fosse mais do seu interesse*” (G2).

Destaca-se ainda que alguns gestores relataram que muitos jovens, durante a medida socioeducativa, afirmam querer participar das atividades de profissionalização apenas para obter uma boa avaliação na medida perante o judiciário. Alguns não aproveitam as

oportunidades e desistem do curso, tirando a vaga de outro jovem que poderia ter aproveitamento, como afirmado pelo gestor *“Os socioeducandos muitas vezes só querem o curso devido a bolsa auxílio e a boa avaliação do judiciário, eles mesmos admitem no curso”* (G4) e também pelo gestor *“Selecionar os jovens interessados, pois muitos participam sem motivação, assistindo apenas por obrigação pensando nos efeitos benéficos junto ao judiciário”* (G6). Outro gestor afirmou que *“O problema que muitos socioeducandos diz que quer o curso aprendizagem profissional e depois desistem. E nossos parceiros não aceitam fazer a troca de jovens, aí prejudica o número de beneficiados nos cursos”* (G7).

De acordo com as falas supracitadas, é necessária uma melhor adequação nos critérios de seleção dos jovens para fazerem os cursos, pois é fundamental que os jovens participem por vontade e interesse próprios, evitando assim a desistência e uma formação aquém do esperado. Ademais, muitas vezes as unidades socioeducativas oferecem oficinas ocupacionais que não são do interesse dos jovens, os quais participam apenas para ter um momento fora do quarto *“É esses cursos que as técnicas ficam oferecendo que não tem certificado nem aula. Só é conversar, mais algumas coisas. Ai, o cara sai do quarto e fica um pouquinho lá fora e fala que tava participando da oficina”* (J7).

II - Práticas discriminatórias

As práticas discriminatórias enfrentadas no contexto da socioeducação abrangem uma ampla gama de formas, que vão desde o preconceito e estigmatização por parte da sociedade, que frequentemente rotulam os jovens envolvidos nesse sistema, até a ausência de formação profissional adequada para os profissionais que atuam no âmbito socioeducativo.

A discriminação pode manifestar-se de diversas maneiras, incluindo a marginalização e exclusão social dos jovens em cumprimento de MSE e egressos, a aplicação de estereótipos sistemáticos que perpetuam sua desvalorização e a dificuldade em obter oportunidades de reintegração e ressocialização. Além disso, a falta de capacitação e formação profissional adequada para os operadores do sistema socioeducativo pode comprometer a qualidade e eficácia das intervenções e serviços oferecidos, impactando danosamente o processo socioeducativo. Um desafio muito importante a ser superado é a discriminação que os jovens relatam experimentar devido às passagens pelo sistema socioeducativo, sendo rotulados pela comunidade. Alguns são discriminados pelo modo de se vestir, pelo jeito de falar, pelo gênero e inclusive pela raça, como observado na fala do jovem *“A desigualdade, né? Racial? A desigualdade racial que não só aqui, né? Em todo o processo que a gente teve, acompanha eu,*

né? Na minha vida, no meu ponto de vista, todo o processo que eu estiver acompanhando o curso ou fazendo parte do curso. Teve alguns momentos de preconceito racial das partes, assim, do lugar do local que a gente está, dá vestimenta que a gente está usando” (J2). Em outra fala, do outro jovem, também observa-se a discriminação racial sofrida por ele “Só por causa da minha cor as donas já acham que sou bandido! Sei que já fiz coisa errada, mas estou de boa agora!” (J10).

Conforme registrado no Anuário Estatístico do SSE/DF, 75,2% dos jovens em medida socioeducativa de internação em 2021 autodeclararam-se como negros (Distrito Federal, 2022). Os dados demonstram que mais de três quartos dos jovens na internação se declaram negros e podem, como foi relatado pelos egressos, ser alvo de discriminação racial, inclusive durante as atividades profissionalizantes.

Os jovens inseridos no contexto do sistema socioeducativo frequentemente relatam sentir-se alvos de julgamento pela sociedade devido ao ato infracional que cometeram, em detrimento da apreciação de suas características individuais e identidade pessoal.

A falta de preparo dos profissionais para atuarem na socioeducação se destaca na fala do jovem quando afirma que “*Acho que os instrutores do Senai tinham que entender melhor a gente, o professor ficou com medo, aí não dá! Acho que era só preconceito*” (J5). Neste mesmo viés, um gestor relatou a necessidade de troca de instrutor devido a este não ter se adaptado com o público do socioeducativo “*Solicitamos ao parceiro a troca do instrutor, pois o mesmo não conseguiu ministrar as aulas afirmando não ter sido preparado para trabalhar dentro de uma unidade de internação*” (G7).

Corroborando com os relatos do jovem e do gestor, na pesquisa de Cunha, Oliveira e Branco (2020) foi evidenciada a necessidade de instituir uma política de educação continuada para os profissionais envolvidos na execução das MSE. A prática de compartilhar, circular e trocar ideias, valores, crenças, emoções e afetos vivenciados no dia a dia do trabalho no campo da socioeducação pode contribuir para a construção de conhecimentos mais alinhados com os princípios da proteção integral e a visão do jovem como sujeito de direitos, conforme estabelecido no ECA. Essa prática também tem o potencial de revelar tensões e contradições que precisam ser abordadas.

A discriminação em relação ao gênero foi evidenciada na fala de uma jovem também, quando afirma que “*Sou muito discriminada porque sou mulher que estava no crime e ninguém quer me dar oportunidade*” (J3). Neste mesmo viés da discriminação de gênero, as pesquisadoras Barbosa e Quirino (2020) revelaram em sua pesquisa que as meninas são mais duramente punidas do que os meninos, enfrentando abandono familiar, preconceito

institucional e violência, o que as estigmatiza por violarem normas sociais. Diante desse quadro, torna-se fundamental a formulação de políticas públicas que capacitem e profissionalizem adolescentes e jovens em medidas socioeducativas de internação, especialmente as do sexo feminino, visando promover seu empoderamento e desfazer os estereótipos de gênero associados à delinquência feminina.

Destaca-se ainda que a discriminação acontece também pelo fato de o jovem já ter cumprido MSE, observa-se na fala do jovem *“Nunca falo que já cumpri medida socioeducativa porque o povo quando houve isso já segura a bolsa e o celular!”* (J5). *“Fiz duas entrevista e só falei que fiz o curso de aprendizagem profissional, nem falei que foi na cadeia, porque senão já era a oportunidade”* (J8). As falas dos jovens demonstram um preconceito da sociedade como um todo em relação aos adolescentes e jovens que já cumpriram medidas socioeducativas.

Na percepção dos gestores, a questão da discriminação em relação à inserção dos jovens nas atividades profissionalizantes ainda ocorre, principalmente quando os possíveis parceiros ficam sabendo que o jovem está cumprindo medida socioeducativa, algumas vezes isso cria empecilhos para não disponibilizar as vagas de cursos, como observa-se nas falas *“Fizemos as inscrições de cinco jovens para fazer o curso e quando comunicamos que a unidade iria levar os jovens e ficaria aguardando até o término da aula o responsável afirmou que seria complicado essa dinâmica”* (G5). Inclusive, um gestor afirma que a discriminação racial aconteceu durante a execução de um curso em parceria com uma faculdade *“Nós negros somos vítimas de preconceito o tempo todo, os meninos ao entrarem aqui na faculdade pra fazer o curso são escoltados sempre. Isso é errado!”*(G1) e também relatou que *“Durante o curso inteiro alguns jovens reclamaram que eram escoltados até aqui na sala pelos seguranças da universidade”* (G1).

Conforme indicou Mendonça (2023), para adotar uma postura antirracista é necessário compreender o fenômeno para além das características individuais e do funcionamento institucional, considerando-o como uma formação ideológica que atribui papéis específicos na sociedade. No contexto do sistema socioeducativo, é crucial trabalhar para mitigar a reprodução desse perfil estigmatizado, priorizando a garantia dos direitos fundamentais e sociais dos jovens envolvidos. É essencial contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas às comunidades periféricas, que abordem questões relacionadas à educação, saúde e lazer da juventude negra (Mendonça, 2023).

A questão do combate ao racismo é um fator muito importante a ser trabalhado em toda a sociedade, principalmente nas unidades educacionais, como é o caso do socioeducativo. Vale destacar que as atitudes racistas ocorreram surpreendentemente em uma instituição de

ensino. Ressalta-se a valorosa citação de Angela Davis quando afirma: "Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista".

É importante destacar que essa discriminação pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo questões sociais, econômicas, culturais e políticas, e que sua superação requer ações coordenadas e multidisciplinares em diferentes níveis. Isso inclui a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos, a sensibilização da sociedade para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, e o investimento na formação e capacitação dos profissionais que atuam na socioeducação, visando garantir um atendimento mais qualificado e humanizado aos jovens em cumprimento de MSE.

III - Critérios de seleção excludentes

Os critérios utilizados para selecionar os jovens para as atividades de profissionalização muitas vezes resultam na exclusão de participantes que apresentam baixos níveis de escolaridade e comportamentos considerados inadequados no contexto da MSE. Esses critérios de seleção restritivos podem impedir o acesso desses jovens à oportunidade de profissionalização, o que está em desacordo com os princípios constitucionais que garantem o direito à educação e à formação profissional, como pode ser observado na fala do gestor *“A seleção, primeiro a gente verifica o curso e os pré-requisitos do curso. Primeiro ponto é a escolaridade. Depois que a gente faz essa pré-listagem, né? Depois da escolaridade, a gente vai verificar o tempo de medida do jovem. Para ver se o tempo de medida dele não vai ser muito superior, a gente conta assim, mais de 1 ano e meio. Porque como dura 10 meses, então a gente já faz esse corte. Escolaridade, tempo de medida e benefício também. Se o jovem já está em usufruto, a gente também não consegue incluir e. E o outro ponto vai para o crivo é o da VEMSE”* (G5).

A baixa escolaridade é frequentemente vista como um obstáculo para a participação em programas de profissionalização, sendo utilizada como critério de exclusão em muitos casos. No entanto, essa abordagem desconsidera o potencial de aprendizado e desenvolvimento dos jovens, perpetuando desigualdades e dificultando o acesso a oportunidades de qualificação profissional durante o cumprimento das medidas socioeducativas.

Quanto à falta de oportunidades durante a MSE, Santos (2022) relata que a oferta da profissionalização deve ser inclusiva, considerando a capacidade dos educandos, independentemente de sua escolaridade. Essa abordagem é essencial para a inclusão das classes

populares na educação profissional pública e de qualidade. É importante que essa modalidade educacional seja uma política pública voltada para atender às necessidades específicas da população mais vulnerável. Portanto, esses cursos devem ser oferecidos prioritariamente pelas instituições públicas de educação profissional e tecnológica.

Neste mesmo viés, a pesquisa de Piccioni (2019) apresenta diversas violações enfrentadas, dentre elas cita que os jovens em MSE frequentemente não conseguem cumprir os critérios mínimos necessários para se inscreverem em programas de aprendizagem, sendo excluídos desde o primeiro estágio de busca por capacitação profissional. As exigências relacionadas à escolaridade mínima para acessar oportunidades de cursos durante o cumprimento da medida socioeducativa.

Da mesma forma, os comportamentos considerados inadequados na MSE podem levar à exclusão de jovens dos programas de profissionalização. No entanto, é importante considerar as causas subjacentes a esses comportamentos e adotar estratégias que promovam a ressocialização e o desenvolvimento socioemocional dos jovens, em vez de simplesmente puni-los.

No caso da baixa escolaridade representar um desafio na inserção na profissionalização, os jovens relatam que a evasão escolar, aliada à baixa escolaridade, dificulta a inserção nos cursos considerados melhores pelos jovens, como observado nas falas “*Não me colocaram no curso porque eu estava na quarta série e não sabia ler direito*” (J1), “*Eu sei que fiquei muito tempo sem querer estudar e que isso dificulta muito a minha vida*” (J3) e “*Não fiz curso do Senai porque estava muito atrasado nos estudos*” (J1). Assim, os critérios de seleção dentro da própria medida socioeducativa excluem os jovens de novas oportunidades. Nesse mesmo sentido, a pesquisa desenvolvida por Piccioni (2019) desvelou que as exigências legais destinadas a garantir os direitos dos jovens em MSE muitas vezes os excluem desses benefícios básicos. Os critérios para participação no programa de Aprendizagem não estão alinhados com a realidade dos jovens em situação de vulnerabilidade social, o que resulta na falta de priorização desses indivíduos, como estipulado por legislações específicas.

Vale destacar que os jovens que apresentam baixa escolaridade também demonstram a vontade de estudar e fazer o curso técnico, como observa-se na fala do jovem “*Queria fazer o ensino médio igual meu primo lá no IFB. Ele vai terminar os estudos e ainda vai ser eletricista de uma vez só!*” (J4). Sobre essa temática, Trindade (2023) em sua pesquisa destacou a urgência de qualificar esses jovens para o mercado de trabalho, dada a alta proporção de adolescentes em medidas socioeducativas que não completaram o Ensino Fundamental e Médio. Corroborando com esse viés, no Centenário da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

sobre o Futuro do Trabalho, Maria Cristina afirmou que “o ensino técnico concomitante com a formação acadêmica foi mencionado como uma possibilidade de inserção profissional” (OIT, 2017, p. 10).

Destaca-se ainda que a própria LDB prevê a oferta de cursos de qualificação profissional como uma modalidade em que a matrícula deve estar condicionada à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade. Nesse contexto, percebe-se que cursos que sigam esse modelo podem representar uma oportunidade para promover a inclusão das camadas populares na esfera da educação profissional pública e de qualidade. Diante disso, ressalta-se a importância de disponibilizar essa modalidade educacional como uma política pública voltada para atender às necessidades específicas da população mais vulnerável, considerando os desafios significativos em sua trajetória educacional e a urgência de integração no mercado de trabalho como meio de alcançar independência e sustento. Portanto, é evidente que tais cursos devem ser priorizados nas instituições públicas de ensino profissional e tecnológico (Santos, 2022).

Os gestores indicam que a conjunção entre evasão escolar e baixa escolaridade constitui um desafio para a participação nos cursos na socioeducação. Esse cenário reflete na dificuldade de acesso a programas mais abrangentes e especializados, impactando a inserção eficaz dos jovens nessas oportunidades de profissionalização, conforme observado nas falas “*A maior parte deixou a escola prematuramente, enquanto aqueles que permaneceram no ambiente escolar ainda apresentam defasagens significativas em relação à série correspondente à sua idade. Embora estejam na faixa etária típica para concluir o ensino médio, ainda frequentavam o ensino fundamental*” (G2). Neste mesmo sentido, outro gestor afirma que “*Infelizmente o critério de escolaridade se tornou um grande obstáculo na seleção dos jovens para inserção nos cursos que envolve a aprendizagem profissional, pois a maioria tem o crivo da escolaridade mínima*” (G5). Assim, outro gestor também afirma que a questão da escolaridade é um critério estabelecido por instâncias superiores e pelos parceiros “*A unidade segue os critérios estabelecidos pela Subsis e os parceiros para incluir os jovens na profissionalização*” (G7).

Diante desse cenário, fica evidente que os jovens em MSE frequentemente enfrentam múltiplas violações de direitos, o que pode dificultar o acesso deles aos programas de profissionalização. Barreiras como requisitos de escolaridade mínima e discriminação social podem levá-los a desistir de participar ou até não serem selecionados para as atividades que poderiam oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional. Essas experiências de exclusão e estigmatização decorrentes do envolvimento com o sistema de justiça juvenil podem

afetar negativamente sua disposição em buscar e se engajar em programas de capacitação (Picciani, 2019).

Esta pesquisa também demonstrou que alguns jovens não realizaram atividades profissionalizantes devido ao envolvimento em ocorrências disciplinares durante a MSE, e tais fatos se tornaram um empecilho para a inserção na profissionalização. Como relatado enfaticamente pelos jovens entrevistados *“Tinha muita guerra na rua e na cadeia, aí briguei com os caras nos módulos e só ficava de medida”* (J4), *“Herdei umas guerras dos meus irmãos e tinha gente querendo minha cabeça. Aí já viu... era briga mesmo! Nem na escola eu ia direito”* (J6) e *“Meu amigo não fez curso porque tinha guerra e era só tranca. Ficou sem direito nenhum, só punição mesmo”* (J5).

Neste sentido, a pesquisa de Costa, Alberto e Silva (2019) mostra que a implementação da socioeducação preconizada pelo SINASE ainda não se concretizou devido à persistência de práticas punitivas e à falta de um projeto pedagógico adequado. Os relatos dos jovens enfatizam a necessidade de intervenções que promovam a autonomia e considerem os interesses individuais durante o cumprimento das MSE.

No tocante às medidas disciplinares durante o cumprimento da MSE, estas são respaldadas pelo SINASE. No entanto, a legislação estipula que a aplicação da medida disciplinar de isolamento é restrita, sendo utilizada apenas em situações em que seja estritamente necessária para garantir a segurança do jovem ou dos demais internos. Adicionalmente, a imposição dessa medida deve ser comunicada ao defensor, ao Ministério Público e à autoridade judiciária (Brasil, 2012). No entanto, observa-se uma tendência acentuada em adotar práticas características do sistema prisional, onde a ênfase na punição prevalece no ambiente institucional em detrimento de abordagens pedagógicas voltadas para a resolução de conflitos e responsabilização dos jovens por meio alternativo à sanção punitiva.

Os jovens também mencionaram as condições impostas para participarem dos cursos e das oficinas durante a MSE, condições essas que muitas vezes não estão previstas na legislação, como pode ser observado nas falas *“O técnico disse que eu tinha que ficar 6 meses sem medida disciplinar para poder entrar em algum curso, mas não rolou nem 2 meses sem tranca!”* (J6).

De acordo com a maioria dos gestores, o comportamento e, principalmente, a dificuldade dos jovens em cumprir a MSE e conviver com os demais colegas muitas vezes dificultam sua inserção nas atividades profissionalizantes das unidades. Isso resulta em mais uma violência contra o jovem, pois, ao invés de a unidade tentar contornar e resolver o problema, muitas vezes apenas exclui os jovens ditos "problemáticos" da rotina pedagógica.

Como pode ser observado nas falas dos gestores *“Teve dois alunos que precisaram sair da turma, pois tinham guerra e brigaram durante o curso”* (G4), *“Os socioeducandos que precisam ficar em medida disciplinar às vezes não conseguem realmente participar da jornada pedagógica da unidade”* (G6) e *“Temos jovens que cumprem a medida quase toda só no módulo de medida disciplinar, tanto pra preservar sua vida, como a dos demais socioeducandos”* (G7).

A pesquisa de Costa, Alberto e Silva (2022) aborda a temática das punições ao tratar das medidas disciplinares, afirmando que são violações de direitos. As medidas disciplinares resultam da aplicação de sanções executadas pelas unidades de MSE em resposta a transgressões disciplinares cometidas pelos jovens, conforme estabelecido no regimento interno da instituição. Quando os jovens são submetidos a essa medida, são removidos dos alojamentos coletivos e transferidos para quartos individuais, onde permanecem trancados durante o dia, privados de participar das atividades rotineiras da instituição por um período determinado. Essa experiência é interpretada pelos jovens, segundo as autoras, como uma ação que restringe ainda mais seus escassos direitos dentro da unidade e intensifica a sensação de confinamento ao prolongar o tempo de isolamento.

Diante do exposto, observa-se que os jovens entrevistados relataram inúmeras violações de direitos sofridas durante o cumprimento da medida socioeducativa. Outra constatação derivada das entrevistas é que a estrutura institucional não é capaz de fornecer o apoio adequado diante das peculiaridades enfrentadas pelos adolescentes e jovens, os quais frequentemente encontram dificuldades para se integrar em outras políticas públicas.

Dessa forma, enfrentar esses desafios requer a implementação de políticas e estratégias abrangentes e integradas, que visem melhorar a infraestrutura da socioeducação, aumentar os investimentos econômicos no setor, promover a formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos socioeducadores, combater práticas discriminatórias e promover critérios de seleção mais inclusivos e equitativos. Essas medidas são essenciais para garantir a oferta de uma profissionalização de qualidade, acessível e inclusiva para todos os socioeducandos.

No que tange aos investimentos na política socioeducativa, são essenciais para ampliar as oportunidades de inserção na profissionalização dos jovens em cumprimento de MSE, contribuindo assim para sua reintegração social. Além disso, um maior foco na profissionalização na socioeducação pode promover uma abordagem mais abrangente e inclusiva na aplicação das medidas socioeducativas, ajudando a transformar a vida desses jovens e a auxiliar na construção de um futuro mais promissor para eles. Como se observa na fala do gestor durante a entrevista, quando sugere que os cursos de aprendizagem possam ter

visitas técnicas nas empresas ou mesmo aumentar os recursos para que a parte prática dos cursos possa ser mais eficiente *“É uma visita técnica ou é trazer os recursos para cá e criar um ambiente prático, né? Acho que algo nesse sentido aí para não ficar tanto preso na parte teórica”* (G4).

Enfim, de acordo com a pesquisa, os critérios de seleção dos jovens para as atividades profissionalizantes são excludentes. Alguns cursos precisam cumprir vários critérios, como idade, escolaridade, tempo de medida, comportamento, entre outros, restringindo ainda mais o acesso ao direito à profissionalização dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Neste mesmo viés, de forma mais incisiva, Costa, Alberto e Silva (2019) concluem a análise de sua pesquisa revelando que as vivências durante o cumprimento das medidas socioeducativas de internação não contribuem efetivamente para a construção dos projetos de vida dos jovens. Embora alguns jovens tenham acesso à educação e a cursos profissionalizantes durante a internação, tais oportunidades não são suficientemente estruturadas para promover o desenvolvimento e a autonomia dos adolescentes, devido à oferta restrita ou à falta de condições adequadas.

A aplicação de critérios de seleção excludentes com base na baixa escolaridade ou em comportamentos inadequados representa uma violação dos direitos fundamentais dos jovens à profissionalização, conforme estabelecido na Constituição Federal. Portanto, é necessário revisar esses critérios e adotar abordagens mais inclusivas e equitativas, que promovam o acesso de todos os jovens ao direito à profissionalização, independentemente de sua situação educacional ou comportamental.

5.2.3 Perspectivas para melhorar a profissionalização na socioeducação

As perspectivas para aprimorar a profissionalização na área da socioeducação envolvem a implementação de cursos que sejam mais atraentes e adaptados às necessidades específicas dos participantes, considerando tanto os requisitos dos cursos quanto as demandas individuais dos jovens envolvidos, além das exigências inerentes à MSE.

As perspectivas de mais cursos e novas parcerias são importantes fatores que devem ser observados. A parceria com o sistema S é citada como uma ação que deve ser continuada, conforme a fala do gestor *“Esse acordo de cooperação técnica foi muito benéfico para o sistema socioeducativo, na minha opinião. Então esse modelo da aprendizagem profissional, essa vinculação a possibilidade dessa formação mais longa com essa parceria com o sistema S, que é sempre tão rica e tão importante deve ter continuidade na socioeducação”* (G2).

Corroborando com a fala do gestor supracitado, Rezende (2019) afirma que a aprendizagem profissional, além de fornecer conhecimento técnico em uma área específica, também promoveu o desenvolvimento pessoal dos participantes da pesquisa por meio de sua dimensão formativa humana. As entrevistas revelaram que novos valores foram adquiridos, a autoestima aumentou e, mesmo estando sob medida socioeducativa ou após sua conclusão, os adolescentes demonstraram perspectivas de futuro amplas, incluindo o desejo de cursar o ensino superior.

É importante destacar que é necessário também uma revisão cuidadosa das estruturas curriculares dos cursos de aprendizagem existentes, com a finalidade de tornar os cursos mais dinâmicos, relevantes e engajadores para os participantes. É necessário considerar não apenas os conteúdos programáticos, mas também as metodologias de ensino, recursos didáticos e atividades práticas que possam despertar o interesse e promover uma aprendizagem significativa. Além disso, é crucial que a carga horária dos cursos seja compatível com as necessidades da dinâmica socioeducativa, levando em conta as necessidades do público-alvo.

No que se refere às relações interpessoais, é fundamental reconhecer a importância de promover interações mais positivas e efetivas entre os profissionais envolvidos na socioeducação. Isso inclui ações que visam fortalecer o trabalho com os adolescentes e jovens em cumprimento de MSE, fomentar a comunicação aberta e transparente, cultivar a empatia e o respeito mútuo, além de desenvolver habilidades de resolução de conflitos e negociação.

Ao investir no aprimoramento das relações interpessoais, é possível criar um ambiente mais colaborativo e acolhedor, que potencialize o desenvolvimento dos adolescentes e jovens que estão cumprindo as medidas socioeducativas. Os jovens expressam a necessidade de cursos alinhados aos seus interesses, proporcionando uma formação sólida que lhes viabilize oportunidades após o término da medida socioeducativa. Dentre as perspectivas para melhorar a profissionalização na socioeducação estão atividades profissionais mais atraentes, maiores oportunidades, superação da discriminação e o fortalecimento das relações interpessoais.

I - Cursos que despertem o interesse dos jovens

A disponibilidade de cursos que estejam alinhados com as perspectivas e interesses dos jovens que cumprem MSE desempenha um papel fundamental na obtenção de resultados satisfatórios nesse contexto de profissionalização, evitando assim as desistências ao longo dos cursos, como observado na fala do gestor “*Temos jovens que desistem dos cursos por não se interessarem com a temática do cursos*” (G2).

Essa afirmação ressalta a importância de uma abordagem curricular que leve em consideração as características e preferências específicas desse grupo demográfico, visando aumentar sua motivação, engajamento e participação nos cursos oferecidos. Ao adaptar os conteúdos e metodologias de ensino para serem mais pertinentes e atrativos aos jovens, é possível potencializar sua aprendizagem e promover uma maior eficácia no alcance dos objetivos pedagógicos propostos.

Além disso, a oferta de cursos que estejam em sintonia com as aspirações e necessidades dos jovens contribui para uma maior relevância e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, possibilitando uma melhor preparação para os desafios e demandas do mercado de trabalho. Quando o jovem faz um curso que gosta, ele se interessa pelo aprendizado, como observado nas falas dos jovens *“Curso nosso audiovisual e fotografia foi uma das melhores coisas e se tivesse de novo, eu faria de novo. É muito bom. É, eu não sabia mexer nem no computador direito. Sabia mexer em computador, não sabia mexer na Câmara”* (J2) e *“O curso do Senai me ajudou demais, tanto com a bolsa que deu pra juntar uma grana e agora pra consegui meus trampos. Toda hora pinta alguma coisa”* (J10). Portanto, investir na oferta de cursos que atendam às perspectivas e interesses dos jovens na MSE não apenas aumenta suas chances de inserção no mercado de trabalho, mas também promove uma educação profissional mais significativa e impactante para esses jovens.

Neste mesmo viés, a pesquisadora Piccioni (2019) argumenta que entre as medidas que contribuem para a exclusão velada dos jovens em cumprimento de MSE, não se limitam apenas à escassez de cursos que sejam do seu interesse, ou seja, cursos que façam sentido para esses jovens, mas, sobretudo, à falta de oportunidades para construir alternativas de maneira democrática e participativa. Contudo, para que essa construção seja efetiva e eficaz, é crucial enfatizar a importância da participação dos principais interessados nos resultados das políticas a serem concebidas e implementadas: os próprios jovens que estão cumprindo MSE.

Ademais, faz-se necessário relembrar que no passado, a legislação de 1909, como citado no capítulo II deste trabalho, o Estado instituiu as escolas de aprendizes onde a seleção das atividades de capacitação profissional era baseada na conveniência e necessidade do Estado, priorizando as indústrias locais em detrimento dos interesses individuais dos aprendizes (Manfredi, 2016). Situação essa que não podemos mais aceitar que volte à nossa sociedade, o Estado fornecendo apenas educação profissional com interesse em mão de obra rápida e barata para suprir as necessidades das empresas e indústrias.

Dos desafios para a melhoria na inserção dos jovens nas atividades profissionalizantes, os jovens relatam que os cursos precisam ser de acordo com os seus interesses e possibilidades,

como observado nas falas “Colocar cursos legais, porque oficina de miçangas é cansativo e não dá emprego!” (J3). Como podemos inferir, de acordo com a fala supracitada, algumas oficinas profissionalizantes ofertadas não atendem às expectativas dos jovens. Em outra perspectiva, o jovem menciona o que poderia ser ofertado aos jovens em MSE “Podia ter cursos pros meninos de DJ, corte de cabelo, barba esses cursos top” (J6).

Os jovens reconhecem a importância dos cursos profissionalizantes para a inserção no mercado de trabalho formal e citam inclusive exemplos “Eu acho que hoje em dia tecnologia sabe os custos de tecnologia, chamar atenção da tecnologia é, todo mundo gosta, está inteirado. Mas também tem de pedreiro e mecânica que é muito top também. Meu amigo Breno fez o de pintor na cadeia e já arrumou vários trabalhos desde que saiu de lá. Teve até um de carteira assinada em Águas Claras que ele trabalhou na obra um tempão” (J7) e “Tinha que dar curso de mecânico de carro e moto para os meninos presos, porque são cursos que depois nem precisa de certificado nem nada. Se o cara sabe fazer o serviço ele consegue emprego mesmo. O irmão da minha ex fez esse curso de mecânico de moto e ganha muito arrumando tudo por aí” (J1).

Destaca-se que, antes de serem implementados quaisquer programas de capacitação, é importante consultar os jovens para identificar quais cursos têm interesse em cursar, considerando que é comum a oferta de formações que não despertam o interesse deles. Dessa forma, pode ocorrer desistência, falta de engajamento nas aulas ou percepção de falta de aplicabilidade prática do conteúdo aprendido, todos os quais representam ônus para o Estado e não resultam em efetividade. Visto assim, os jovens poderiam escolher e fazer cursos mais interessantes de acordo com sua vivência e evitar algumas oficinas ocupacionais que não atendem aos interesses dos jovens, conforme relatado a seguir “Corte de cabelo, e fotografia, edições de vídeo é uma das coisas que é mais usada hoje em dia, né? E grife de moda, roupa. Costurar essas coisas assim. A gente teve muito sarau que não dá emprego pra ninguém” (J2), “O de informática não gostei não, muito paia. Não podia entrar na internet nem nada. Era pra ser diferente né? Ninguém aprendeu nada não, o professor só mandava copiar um texto e depois já acabava. E falava que era a aula de informática” (J7), “Podia deixar a gente fazer curso lá no Areal, minha irmã fez um curso massa lá de eletrônica e já tá trabalhando” (J6) e “Porque uma oficina de música que eu fui umas 5 vezes lá não aprendi nada. Era três caras e ninguém tocava nada. Aí, o professor deixava escutar umas músicas um pouco e os agentes falava que já era pra voltar pra cela” (J7).

Os cursos mais frequentemente mencionados como atraentes pelo público entrevistado foram os de corte de cabelo, fotografia e edição de vídeo, pedreiro, auxiliar de pedreiro, DJ e

pintor. Inclusive, alguns jovens afirmam que, se tivessem oportunidade, fariam um aprofundamento nos conhecimentos dos cursos já ofertados, ou seja, um aperfeiçoamento *“mas seria bom para mim fazer outro curso de edição de vídeo”* (J2). Os cursos que não foram bem recebidos pelos jovens durante o período de cumprimento da medida socioeducativa incluem os de informática, sarau e poesia.

Na visão dos gestores, quanto a ter cursos mais atraentes, ou seja, do interesse dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, eles consideram que são necessários maiores esforços para a disponibilização de uma gama maior de atividades profissionalizantes, o que requer maiores investimentos no eixo de profissionalização *“Sabemos que é necessário ofertar cursos mais interessantes aos socioeducandos e fazemos levantamento sobre interesse dos cursos”* (G2), *“Os cursos que vem da Subsis pra unidade são selecionados de acordo com as pesquisas deles, então não há muita alternativa pra quem trabalha na ponta”* (G6) e *“É necessário um maior investimento no eixo profissionalização pela Subsis”* (G7).

No contexto de cursos mais atrativos, destacamos que quando o curso inclui uma parte prática para ser desenvolvida, isso se torna um foco relevante na visão dos gestores, que consideram importante mesclar bem a parte teórica e prática, como se observa no trecho da entrevista com o gestor *“Essa, principalmente essa parte aí, de um investimento na área prática, né? De fazer uma mescla maior entre teoria e prática. E é isso, talvez ter um pouco mais de atenção das empresas, né? Tanto de quem contrata quanto de quem fornece o curso, né?”* (G5).

Neste mesmo sentido, como uma perspectiva para melhorar a oferta da profissionalização aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, foi desvelado que os cursos ofertados pelo sistema S e por parceiros como a Escola Livre estão em destaque por proporcionarem oportunidades aos socioeducandos e aos egressos do sistema, como observa-se a seguir *“O curso daqui foi uma porta aberta pra gente sair e dar vida errada, né? [...] Se não tivesse o curso, com certeza estaria na vida errada, né? Deu uma aliviada para a gente, como eu sou pai [...] a bolsa de 600 reais alivia muito”* (J2).

Nas entrevistas, um item com uma demanda frequente refere-se à disponibilização de cursos e programas de capacitação, os quais desempenham um papel fundamental na preparação profissional dos jovens, possibilitando-lhes acesso a oportunidades de emprego, bem como ao seu próprio desenvolvimento. Os cursos podem auxiliar os jovens a entrar no mercado de trabalho após o cumprimento da MSE, como demonstra a fala de um dos jovens *“Como se comportar e se vestir nas entrevistas de trabalho, fizemos o currículo. O curso de*

assistente administrativo é muito bom acho que entrei no jovem aprendiz por causa desse curso que eu tinha feito na internação” (J8).

Os jovens evidenciam a relevância da oportunidade proporcionada pelo sistema socioeducativo aos que já cumpriram medida socioeducativa de realizar cursos, destacando a significativa contribuição para aprimorar sua qualificação profissional, e consideram importante a oferta de cursos tanto para os jovens que estão em cumprimento de MSE quanto para os que não estão *“Eu acho que poderia ter essas oportunidade antes de você entrar no sistema. Ia ser muito bom que quem está na rua não tem essas oportunidades assim. Deveria ter mais cursos do senai, senac desse assim tanto pra quem está lá na cadeia, mas também pra que não está preso. O sistema tem que ser pra todo mundo. Acho que as coisas têm que ser abertos para todo mundo, sabe? Para o público. Antes, antes da pessoa cometer o delito para ele saber que é errado” (J7).*

Os jovens enfatizaram que a oportunidade concedida para realizar o curso, acompanhada do suporte financeiro fornecido, desempenhou um papel de extrema importância em sua trajetória longe da ilicitude após o cumprimento da medida. Dos jovens que participaram dos cursos de profissionalização oferecidos durante a medida socioeducativa em parceria com o sistema S, também evidenciaram que foi uma excelente oportunidade e que ajudou muito em seu projeto de vida após o cumprimento da medida.

Corroborando esse entendimento, a pesquisa de Rezende (2019) revelou que a aprendizagem profissional foi vista como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal dos adolescentes, impactando positivamente sua autoestima e perspectivas futuras. Conforme a pesquisadora, a abordagem contribuiu para elevar a autoestima e adquirir habilidades, além de influenciar positivamente a percepção dos adolescentes sobre o trabalho.

Neste mesmo viés, Brondani e Arpini (2021) nos resultados do estudo fornecem contribuições quando dizem que cada experiência adolescente é única e que as expectativas futuras variam de acordo com as particularidades de cada família. Embora tenham sido identificados elementos comuns nos discursos dos entrevistados, as expectativas foram descritas de maneira contextualizada, refletindo as peculiaridades de cada contexto familiar, especialmente entre famílias de origem popular e periférica. Isso influencia as expectativas em relação à carreira profissional, que frequentemente se concentram em oportunidades de curto prazo devido às circunstâncias socioeconômicas.

II - Diretrizes que garantam o direito à profissionalização na socioeducação

As diretrizes dos cursos e atividades profissionalizantes a serem executados nas medidas socioeducativas requerem uma abordagem mais intencional na elaboração dos programas oferecidos. É imperativo que tais programas sejam concebidos levando-se em consideração as demandas específicas do público jovem, de modo a garantir sua relevância e eficácia. Nesse contexto, a escuta ativa das necessidades dos jovens é fundamental para informar o desenvolvimento curricular e a seleção de conteúdos pertinentes. Além disso, é crucial que as cargas horárias dos cursos profissionalizantes sejam adequadas e compatíveis com as especificidades da MSE, visando assegurar o acesso equitativo e a participação efetiva de todos os socioeducandos que tenham interesse.

De acordo com as entrevistas, os cursos ofertados na socioeducação do Distrito Federal são disponibilizados de forma aleatória, sem previsibilidade e continuidade *“Às vezes não temos nenhum curso previsto nos próximos dois meses e de repente recebemos a informação para a unidade selecionar de vinte socioeducandos para uma oficina ou curso”* (G6), *“Muitas vezes aparece um parceiro novo que recebeu uma emenda parlamentar e disponibiliza o curso para uma ou duas unidades e precisamos aproveitar”* (G3) e *“Já tivemos que dispensar uma oficina aqui na unidade, pois não conseguimos o mínimo de socioeducandos para participar da atividade que cumprisse os critérios necessários”* (G7).

As falas dos gestores evidenciam a falta de diretrizes e estrutura para a oferta do eixo de profissionalização preconizado nos documentos legais como o SINASE e ECA. Ressalta-se a necessidade de diretrizes com programas sistemáticos para que os socioeducandos tenham orientações sobre as diversas profissões e cursos, possibilitando que entendam inicialmente as atividades dos profissionais da área, o que pode despertar interesse ou não pelas atividades profissionais ofertadas. Neste mesmo viés, a pesquisa de Cunha, Oliveira e Branco (2020) menciona que *“Em relação à falta de profissionalização, os jovens denunciam acesso escasso a cursos profissionalizantes e a falta de conhecimento acerca das profissões e cursos mais acessíveis a eles, o que dificulta ainda mais a entrada no mercado de trabalho”* (p. 10).

Durante as entrevistas, um ponto frequentemente mencionado pelos jovens é a questão da carga horária dos programas oferecidos na MSE, pois estes precisam ser compatíveis com a dinâmica específica da socioeducação, como observado nas falas *“Eu ia até fazer um curso na internação, mais aí tinha que ficar mais 10 meses empenhado, aí nem a técnica quis que eu fizesse”* (J1) e *“Quando eu cheguei não tinha nenhum curso começando, aí depois de um ano apareceu, mais aí não dava mais tempo”* (J9).

No artigo de Mendonça (2023), ela trata da questão dos cursos profissionalizantes na socioeducação do DF, que muitas vezes, inclusive, atrapalham a concessão de benefícios,

desestimulando assim os jovens a participarem da profissionalização em alguns casos e violando o princípio da brevidade da própria MSE.

No Distrito Federal há prática judicial construída no sentido de postergar benefícios de saídas especiais ou a própria liberação para possibilitar que os internos concluam, antes, cursos profissionalizantes ou formem-se nas turmas em que estão matriculados (Mendonça, 2023, p. 99).

Nesse sentido, a pesquisa de Barbosa (2020) afirma que as políticas de profissionalização para jovens em medidas socioeducativas frequentemente carecem de continuidade e qualidade. Embora o ECA preconize a proteção integral, na prática, muitos jovens sofrem interrupções em suas vidas, minando seus direitos. Portanto, é necessário um planejamento cuidadoso e uma abordagem sensível às necessidades dos jovens, bem como uma estruturação flexível dos programas, para garantir que sejam verdadeiramente inclusivos e eficazes na promoção da profissionalização na socioeducação.

Ademais, quanto à duração das atividades profissionalizantes, os jovens consideram ser necessário que as atividades de profissionalização tenham mais horas de aula e atividades práticas para que tenham um melhor entendimento e compreensão do que é estudado “*Mais tempo de curso, 6 meses é um prazo muito curto. Pra manter as pessoas assim próximas, né? 6 meses passa muito rápido, acaba que você nem vê*” (J2), “*O curso daqui do Cedeca foi legal, mais só 6 meses é pouco*” (J3) e “*Esse curso do Cedeca tinha que ser de 10 meses também, pra gente aprender mais coisas*” (J1).

Tendo em vista que um dos objetivos da medida socioeducativa é o desenvolvimento dos socioeducandos e a garantia de seus direitos sociais, o direito à profissionalização deve ser garantido. De acordo com um dos jovens entrevistados, o período de cumprimento da MSE permitiu que ele tivesse oportunidades de profissionalização e refletisse sobre seu futuro “*E no socioeducativo tive oportunidade de pensar melhor e fazer esses cursos aí que deu uma ajudada pra consegui o emprego no posto de gasolina. Quero agora consegui outro emprego e fazer faculdade pra ser um homem de verdade e dar orgulho pra minha mãe*” (J7).

Os gestores relatam que, em relação à duração das atividades profissionalizantes, algumas realmente têm uma duração bem reduzida em comparação com outras. O objetivo é a inserção de 60% dos jovens em atividades de profissionalização durante a MSE. No entanto, não foi citada nenhuma programação sintetizada sobre como esses cursos serão realizados nem como será aumentada a oferta do eixo de profissionalização.

Neste mesmo tema, a pesquisa de Barbosa e Quirino (2020) destaca que a ausência de uma política pública de educação e profissionalização, a falta de programas e planejamento para atender às demandas e desejos dos adolescentes e do mercado de trabalho, além da falta de parcerias formalizadas entre o poder público e as instituições públicas e privadas, dependendo de articulações diretas dos gestores das unidades, prejudica a eficácia da medida socioeducativa como um todo.

Há ainda outro fator citado por um dos gestores: a falta de previsão legal para que os socioeducandos possam ter em sua posse os materiais didáticos dos cursos e atividades profissionalizantes, como livros e apostilas, para estudarem fora do horário das aulas *“A restrição ao acesso a materiais fora do horário do curso limita a capacidade dos alunos de revisar e reforçar o aprendizado. Embora desejamos que possam memorizar textos curtos, essa impossibilidade de acesso a materiais dificulta esse processo de aprendizagem”* (G5).

Se houvesse uma diretriz para as atividades profissionalizantes com a previsão de cursos e oficinas, permitindo que esses materiais necessários, como livros e apostilas, ficassem na posse dos jovens, isso facilitaria seu aprendizado. Fica assim evidenciada a necessidade de uma diretriz que oriente legalmente o trabalho desenvolvido pelo eixo de profissionalização na socioeducação.

Como evidenciado na pesquisa de Costa, Alberto e Silva (2019), a experiência cotidiana dos socioeducandos dentro de uma instituição socioeducativa é descrita como repetitiva e monótona, carente de estímulos para o cultivo de novos interesses. Essa situação reflete a falta de um enfoque pedagógico estruturado que guie a implementação da medida socioeducativa, engajando os adolescentes de forma responsável e promovendo seu desenvolvimento por meio de iniciativas organizadas e meticulosamente planejadas com propósitos claros.

III - Relações Interpessoais

A obtenção de êxito nas qualificações profissionais desenvolvidas durante as MSE é grandemente influenciada pela qualidade das relações interpessoais estabelecidas pelos profissionais envolvidos e pelos jovens. Essas relações abrangem interações e vínculos estabelecidos entre profissionais, jovens, colegas de equipe, gestores e outros membros da comunidade envolvidos no processo de socioeducação.

Relações interpessoais satisfatórias nesse contexto são caracterizadas por uma comunicação eficaz, empatia, respeito mútuo, colaboração e trabalho em equipe. A capacidade

de estabelecer e manter tais relações influencia diretamente a eficiência e eficácia dos serviços prestados, além de impactar positivamente na ressocialização dos jovens.

Além disso, a qualidade das relações interpessoais entre os próprios profissionais das MSE pode influenciar significativamente a dinâmica da equipe de trabalho, a resolução de conflitos, a tomada de decisões e a eficiência na prestação de serviços.

No quesito relações interpessoais, os jovens consideram que deve haver uma melhor relação interpessoal com as equipes técnicas, os instrutores, os professores e seus pares para obterem êxito na concretização da profissionalização durante o cumprimento das MSE *“As técnicas chegam e só fala que o fulano foi selecionado pro curso bom e os outros ficam na mau”* (J8), *“O professor de português falo que eu tinha que ter aprendido na 4ª série e agora tá tarde demais no ensino médio”* (J3) e *“O professor do curso foi trocado porque tinha medo da gente. Ele pensou que ia morrer”* (J5). Tais falas evidenciam que a dinâmica das relações entre os adolescentes e os profissionais que atuam no socioeducativo nem sempre é cordial e empática como deveria ser.

Alguns jovens relataram que tiveram dificuldades na comunicação com os diversos setores, incluindo os agentes socioeducativos, especialistas socioeducativos, professores e instrutores, entre outros, conforme observado nas falas *“Tinha gente lá que achava que nois era tudo lixo, não só os agentes, não!”* (J1), *“A diretora era especialista, mais nem parecia, só era humilhação com ela também”* (J4), *“As donas lá tinham medo de nois tudo, só dava aula se o agente tivesse dentro das salas”* (J8) e *“Passei algumas humilhações lá, não vou mentir, não! Sei também que passei um pouco do limite!”* (J10). Denota-se assim que, muitas vezes, as relações pessoais eram hostis e estremecidas durante a MSE.

Diante do exposto pelos entrevistados, pode-se perceber que a necessidade de uma boa relação interpessoal para o atendimento das medidas socioeducativas, o treinamento e capacitações aos servidores e parceiros que atuam nas políticas públicas de socioeducação são extremamente relevantes para o sucesso da aplicação das mesmas.

Os jovens relataram também que as relações interpessoais interferem no cumprimento da MSE, visto que alguns chegam nas unidades com muita dificuldade de convivência com seus pares, o que ocasiona o isolamento *“Na internação podiam fazer alguma coisa legal pra gente que tem muita guerra, porque fiquei só isolado quase dois anos e meio. Tive até depressão por causa disso, mas ninguém ligou não, só a técnica que ia e falava pra eu tomar mais remédio que logo ia acabar”* (J4).

Nesses discursos acerca das relações interpessoais entre os servidores e os jovens que cumprem medida socioeducativa, percebe-se ainda a necessidade de maior capacitação dos

profissionais, principalmente em relação às legislações especiais concernentes à proteção integral e às garantias. Vale ressaltar que, na pesquisa de Ramos (2020), foi constatado que, ao lidar com esse grupo vulnerável, as estratégias educacionais devem transcender o ensino de habilidades técnicas, abrangendo aspectos como a vivência dos indivíduos e questões de inclusão, autorrealização, emancipação e construção de significados. Dessa forma, estabelecendo uma relação amistosa que desperte a confiança entre os adolescentes e os profissionais.

Vale destacar ainda que é relevante notar que alguns jovens egressos participantes das entrevistas mencionam a experiência da medida socioeducativa de internação como uma oportunidade para adquirir conhecimento e desenvolver maturidade, quando afirmam *“Lá também aprendi muita coisa, na rua não tive quase oportunidade de estudar direito nem de fazer curso”* (J10) e *“Agradeço às vezes as ideias que as técnicas, eu tive outros pensamentos legais de estudar e trabalhar na boa, mesmo!”* (J5). Assim como na pesquisa de Rezende (2019), que destaca a necessidade das relações interpessoais no contexto das MSE, sua pesquisa enfatiza a importância de ouvir e respeitar as histórias e experiências dos adolescentes em situação de vulnerabilidade, reconhecendo sua resiliência e dignidade, sempre oferecendo oportunidades aos jovens.

Na percepção da maioria dos gestores, a relação entre os socioeducandos e os servidores que atuam diretamente na profissionalização com eles possui uma boa relação interpessoal *“Ao término do programa, os jovens expressam gratidão aos profissionais participantes, no entanto, alguns jovens reconhecem a relevância do curso, mesmo assumindo que não se dedicaram tanto como deveriam, e se comprometem a considerar uma potencial transformação em suas vidas”* (G3), *“A relação dos jovens com os instrutores costuma ser muito boa”* (G6) e *“Todos os servidores da Subsís receberam capacitação inicial para trabalhar com os socioeducandos e muitos fazem cursos regulares de atualização. No entanto alguns parceiros precisam ser melhor orientados sobre o trabalho com os socioeducandos”* (G2).

No entanto, reconhecem que muitos parceiros ainda precisam ser melhor capacitados para o atendimento aos socioeducandos, a fim de entender as especificidades do público. Inclusive, é necessária uma maior instrução para os parceiros, pois muitos alunos concluem o curso, mas não sabem como proceder depois *“Aí, tipo, acabou, eu, tipo, acabou o curso, a gente ficou meio sem, sem rumo, né? Aí foi aonde eu procurei melhorar! Procurei evitar as coisas que me puxava para trás”* (J2).

De acordo com a pesquisa de Amorim, Bastos e Dias (2022), a educação profissional deve ser fundamentada em uma abordagem pedagógica que promova não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas. Dessa forma, a educação se torna o meio pelo qual a sociedade prepara os adolescentes para enfrentar os desafios e garantir sua sobrevivência.

A qualificação dos profissionais que trabalham nas medidas socioeducativas é fundamental para uma melhor relação interpessoal. A pesquisa de Santos (2022) revelou que, apesar das condições favoráveis à aprendizagem dos socioeducandos e de seu envolvimento nos cursos, há limitações no ensino e aprendizagem devido à falta de preparo dos docentes para lidar com grupos vulneráveis, incluindo adolescentes em medidas socioeducativas.

Neste sentido, dos relatos apresentados, Trindade (2023), durante sua pesquisa sobre a docência, ressalta a importância da formação contínua e específica para os profissionais que trabalham com esses adolescentes, dada a complexidade de seus contextos e necessidades.

Assim, a efetivação do direito à profissionalização na socioeducação apenas ocorrerá conforme preconizado pela legislação em vigor se forem implementadas políticas públicas que disponham de diretrizes adequadas, bem como de condições de acesso e permanência, visando à formação integral dos jovens que manifestem interesse em participar de programas de profissionalização durante o cumprimento de medidas socioeducativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo consistiu em elucidar a implementação da profissionalização junto aos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação no Distrito Federal, buscando vislumbrar se ela pode se constituir como uma ação emancipadora para a promoção da cidadania dos adolescentes e jovens que passaram por esta experiência. Para tal fim, foi conduzido um estudo sobre a história evolutiva da educação profissional e tecnológica no Brasil, correlacionando-a com a história da socioeducação em nossa sociedade, especialmente as legislações referentes à política de garantia de direitos das crianças e adolescentes, bem como os projetos e programas desenvolvidos no âmbito da socioeducação do DF. Foi realizada uma revisão integrativa para subsidiar a exploração do tema e identificar a realidade dos últimos cinco anos sobre o direito à profissionalização no âmbito da socioeducação, além de uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com os jovens egressos do sistema socioeducativo e os gestores atuantes na socioeducação no Distrito Federal.

O primeiro objetivo específico deste estudo historiou a educação profissional no Brasil e sua inserção no Sistema Socioeducativo, buscando identificar relações entre esses dois contextos. A análise combinada da literatura e de documentos permitiu explorar o tema do direito à profissionalização no ambiente socioeducativo. A trajetória da educação profissional no Brasil inicialmente focou-se na reabilitação de jovens em situação de vulnerabilidade, visando retirá-los das ruas e integrá-los à sociedade através do trabalho e da instrução. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, marcou o reconhecimento da integração do ensino profissional ao sistema convencional (Kuenzer, 2007).

No contexto da socioeducação, o segundo Código de Menores, em 1979, mantinha uma abordagem punitiva e institucionalizadora, até que a CF de 1988 e o ECA de 1990 introduziram a Doutrina da Proteção Integral. Com a terceira LDB, em 1996, houve uma integração mais coesa entre os ensinamentos propedêutico e profissionalizante, estabelecendo diversas dimensões da educação profissional e tecnológica, inclusive para adolescentes em medidas socioeducativas (Brasil, 1979, 1988, 1990, 1996).

A educação profissional no contexto da socioeducação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes brasileiros, fortalecendo vínculos sociais e mitigando vulnerabilidades, ao mesmo tempo em que promove o exercício pleno da cidadania.

O segundo objetivo específico foi a investigação das iniciativas e programas vigentes no DF voltados à efetivação da profissionalização para os adolescentes em processo de

cumprimento de medida socioeducativa. Durante o desenvolvimento deste estudo, verificou-se que o DF dispõe de uma gama de parceiros que disponibilizam atividades profissionalizantes para todas as MSE, como o programa Edukhan, o Medida de Aprendizagem, o PRONATEC e o mais novo programa, o Projeto Despertar. No entanto, não há diretrizes para que tais atividades profissionalizantes atendam de forma sistemática e contínua a todos os socioeducandos que demonstram interesse durante o cumprimento da MSE, ou seja, ainda não há no DF previsibilidade de articulação da educação profissional e tecnológica à educação, como previsto na LDB (Brasil, 1996), alinhada às especificidades da socioeducação. Além disso, foi possível constatar a importância e a necessidade de uma estrutura com redes de apoio voltadas para a implementação do eixo da profissionalização dentro do contexto socioeducativo.

Durante a pesquisa, identificou-se uma escassez de informações detalhadas sobre a alocação dos jovens em cada programa e projeto de profissionalização, a duração dos cursos e os períodos de sua realização no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Isso destaca a necessidade urgente de maior transparência e de um monitoramento eficaz das atividades profissionalizantes nesse contexto. A falta de dados quantitativos sobre o número de jovens envolvidos nessas iniciativas dificulta uma análise abrangente de sua eficácia e alcance. Portanto, para uma avaliação mais precisa do impacto dessas ações, é essencial sistematizar informações detalhadas sobre a participação dos jovens e os resultados obtidos. Isso permitirá identificar áreas que necessitam de melhorias e ajustes para garantir o pleno cumprimento dos objetivos estabelecidos pela legislação em vigor.

O terceiro objetivo específico foi a identificação e análise das percepções dos jovens que finalizaram o período de cumprimento da medida socioeducativa e dos profissionais encarregados pela administração e execução da profissionalização no sistema socioeducativo do DF. Esta análise foi conduzida com base nas entrevistas realizadas, as quais indicaram que a oferta do eixo da profissionalização apresenta desafios, como a necessidade de ampliação das vagas de cursos e oficinas profissionalizantes, o enfrentamento de práticas discriminatórias dentro da socioeducação, muitas vezes praticadas inclusive por operadores da socioeducação, além da evidência do uso de critérios de seleção excludentes que impossibilitam os jovens de serem inseridos nas atividades profissionalizantes.

Com base nas entrevistas conduzidas, compreende-se que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas reconhecem a relevância da profissionalização durante o período de execução dessas medidas, percebendo-a como um direito inerente à sua

condição de cidadãos. A profissionalização pode desempenhar um papel significativo no apoio aos jovens em suas trajetórias de vida e na consecução de seus projetos pessoais.

Por fim, o quarto objetivo específico consiste em fornecer, com base nos achados da pesquisa, recomendações e propostas para ampliar a profissionalização aos adolescentes e jovens das medidas socioeducativas de internação no Distrito Federal. Foi possível verificar várias iniciativas de órgãos públicos, como o Ministério Público do Trabalho atuando como parceiro, o Sistema S como entidade executora dos programas, e as organizações da sociedade civil de interesse público também participando da oferta da profissionalização na socioeducação do DF.

Tais ações são de grande valia para a garantia do direito à profissionalização na socioeducação. No entanto, sugere-se que a gestão da socioeducação primeiramente defina diretrizes e sistematize a forma como deve ocorrer a profissionalização nas diferentes MSE. Para isso, é necessário programar grupos de trabalho para a escuta ativa dos adolescentes e jovens, suas famílias e dos executores das medidas, de modo a verificar quais as melhores estratégias para a oferta da profissionalização, o tempo de duração das atividades e a periodicidade dos cursos, dentre outros aspectos que poderão ser suscitados ao longo do levantamento com todos os envolvidos. Assim, sistematizando e organizando as prioridades e estruturando os programas e projetos mais adequados às necessidades e interesses dos adolescentes e jovens.

Recomenda-se, para uma melhor organização e fluidez dos trabalhos, que as reuniões e estudos sejam realizados em um local específico e previamente definido. Além disso, deve ser estabelecido um cronograma detalhado e amplamente divulgado, a fim de garantir transparência e publicidade para todos os envolvidos. Busca-se, por meio dessa iniciativa, construir um processo coletivo e colaborativo em prol da efetivação do direito à profissionalização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Com o objetivo de assegurar a transparência nas ações realizadas pelo grupo de trabalho, recomenda-se que as reuniões sejam conduzidas em formato híbrido, com transmissão por meio eletrônico. Essa abordagem visa ampliar o alcance e a participação de todos os interessados. Dessa forma, garantir-se-á o acesso às deliberações, discussões e decisões em andamento, promovendo uma maior inclusão e visibilidade dos processos desenvolvidos pelo grupo.

Quanto aos atuais parceiros, deve-se propor ações conjuntas objetivando adequar os programas existentes às necessidades apontadas pelos grupos de trabalho, assim potencializando as iniciativas já existentes e ampliando para mais jovens. Destacamos

principalmente a necessidade de uma formação mais completa sobre os direitos e garantias dos adolescentes em MSE para os parceiros que irão atuar junto aos jovens da socioeducação, visando sobretudo mitigar atuações preconceituosas (Feitosa, 2019; Santos, 2022). Mantendo assim uma relação respeitosa e mais dinâmica com todos os envolvidos, e não permitindo que os executores e parceiros reproduzam dinâmicas sociais racistas dentro da socioeducação.

A priori, recomenda-se que a atividade de Feira de Profissões realizada pela Subsís seja uma atividade regular e frequente para todos os socioeducandos em todas as unidades socioeducativas, inclusive para os adolescentes que estão na internação provisória, pois assim permitiria aos adolescentes vislumbrar alguma atividade que tenha interesse para suas vidas, independentemente da MSE. Nas demais medidas socioeducativas, a atividade poderia ser desenvolvida a cada três ou quatro meses, considerando a rotatividade inerente à prática socioeducativa de cada modalidade de MSE. Ressalta-se que, quando os cursos profissionalizantes são ofertados, muitos socioeducandos têm dificuldade em escolher, pois é necessário conhecê-los minimamente para despertar o interesse ou não na participação da atividade proposta a eles.

No que diz respeito aos cursos de longa duração, uma proposta seria a implementação de cursos com duração de apenas seis meses. Dessa forma, seria possível atender a um número maior de socioeducandos, permitindo também que estes tenham a oportunidade de participar de múltiplos cursos durante o período de cumprimento da MSE. Outra proposta para os cursos de longa duração envolve uma estrutura de seis meses, com conteúdos básicos para o primeiro e mais aprofundados para o segundo, ambos com parte prática. Por exemplo, os cursos poderiam ser divididos em níveis progressivos, como "Auxiliar Administrativo I" e "Auxiliar Administrativo II", proporcionando uma formação mais detalhada e robusta para os participantes.

No contexto das unidades de internação que operam com diferentes períodos de permanência, como a internação provisória, a internação sanção e a internação com saídas sistemáticas, uma proposta relevante seria a implementação de cursos modulares com duração de trinta dias. Esses cursos não exigiriam pré-requisitos, permitindo que os socioeducandos iniciem as atividades profissionalizantes imediatamente ao chegarem nas unidades. Essa abordagem modular garantiria maior flexibilidade e acessibilidade, atendendo às necessidades socioeducativas e formativas dos jovens em diferentes fases de sua internação.

Por fim, uma proposta adicional envolve a parceria com o Instituto Federal de Brasília, que poderia oferecer suporte educacional aos socioeducandos interessados em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esta colaboração potencializaria as

oportunidades de formação técnica, permitindo que os jovens desenvolvam competências específicas e obtenham qualificações profissionais reconhecidas, facilitando sua reintegração no mercado de trabalho e contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os estudos realizados indicam que, para promover o direito à profissionalização na socioeducação, é essencial considerar a trajetória de vida, interesses e projetos dos adolescentes, respeitar sua dignidade e desenvolver diretrizes sólidas. Essas diretrizes devem abordar a inclusão social, realização pessoal, emancipação e construção de novos significados, tornando a profissionalização uma ação emancipadora para o exercício da cidadania. Programas claros e bem estruturados têm maior capacidade de influenciar positivamente o potencial dos jovens e suas perspectivas de reintegração social.

Frente ao contexto contemporâneo do mercado de trabalho, torna-se imperativo explorar novas abordagens para a formação e integração dos jovens nesse ambiente produtivo, o que demanda uma mudança paradigmática no modo de conceber, decidir, agir e sentir, considerando o trabalho como um elemento unificador de natureza técnico-política na prática pedagógica, alinhada aos interesses dos adolescentes e jovens (Viana Rodrigues, 2024).

Ao concluir este estudo, pode-se dizer que a profissionalização dentro do contexto da socioeducação pode, potencialmente, representar uma ação emancipadora para o exercício da cidadania, desde que as atividades de profissionalização atendam às aspirações individuais dos jovens, despertando seu interesse e engajamento, que a oferta seja acessível a todos os interessados na profissionalização, que se façam adaptações nos critérios de seleção dos jovens para evitar a exclusão de muitos, e que haja diretrizes claras para o eixo de profissionalização na socioeducação.

Longe de esgotar a temática, este estudo abre espaço para novas investigações sobre o assunto. Isso pode incluir a investigação do cumprimento do direito à profissionalização para adolescentes e jovens, a análise de experiências bem-sucedidas de diretrizes do eixo de profissionalização na socioeducação no Brasil, bem como a proposição e avaliação de estratégias para implementar diretrizes que promovam a emancipação dos adolescentes e jovens por meio da profissionalização durante o cumprimento da medida socioeducativa. Essas pesquisas têm o potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento de políticas e práticas de profissionalização mais eficazes no campo da socioeducação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. Fundamentos Históricos da Escolarização no Contexto das Políticas de Institucionalização da Adolescência Desvalida. *In: CAVES, V. L. L.; Souza, E. C.*

Documentação, Memória e História da Educação no Brasil; Diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade. v. 1. Tubarão, SC: Copiart, 2016.

AMORIM, Mario Lopes; BASTOS, Stephanie; DIAS, Maria Sara de Lima. **Percepções sobre a qualificação profissional para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: um estudo de caso**. *Interfaces da Educação, Paranaíba, MS*, v. 13, n. 37, p. 243-263, maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v13i37.4688>. Acesso em: 2 dez. 2023.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. Tendências de organização da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais. *In: OLIVEIRA, Patricia de (Org.), Educação Profissional técnica integrada ao ensino médio*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, p. 9-30.

ANABUKI, E. T. **Eficácia Escolar Das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional**: análise dos fatores intra e extraescolares associados ao desempenho dos estudantes e fluxo escolar. Juiz de Fora, 2021, Tese (Doutorado), Universidade De Juiz de Fora – Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais, 2021, 276 p. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13617>. Acesso em: 14 mar. 2023.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

AZEVEDO, Rodolfo Almeida; MAIA, Hemmilys Karolinne de Sousa. Reflexões sobre a utilização da Lei de Acesso à Informação para a pesquisa científica. **Ciência da Informação**, Suplemento: trabalhos apresentados na 10ª Conferência Luso-Brasileira de Ciência Aberta – ConfOA, v. 48, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v48i3.4752>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BARBOSA, A. S. **Sentidos e concepções da profissionalização nas medidas socioeducativas: análise das políticas de semiliberdade do estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2020, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, 2020, 175 f.

BARBOSA, S. D. P. **A educação profissional de meninas adolescentes em medida socioeducativa de internação no estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2018, Dissertação (Mestrado), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Minas Gerais, 2018, 109 p.

BARBOSA, S. D. P.; QUIRINO, R. **A educação profissional de jovens em privação de liberdade**. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 16, n. 37, 2020, p. 465-482. DOI: 10.22481/praxiedu.v16i37.6210. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6210>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BASTOS, Stephanie Freires. **Percepções sobre a qualificação profissional para adolescentes egressos e em cumprimento de medidas socioeducativas de prestação de serviços comunitários ou liberdade assistida: O Projeto Tempo de Despertar**. Curitiba, 2019, Dissertação (Mestrado), Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Paraná, 2019, 149 p. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4567/1/CT_PPGTE_M_Bastos%2c_Stephanie_Freires_2019.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BISINOTO, Cynthia *et al.*, Socioeducação: Origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, out/dez, 2015, p. 575-585. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz Gomes. A amostragem em snowball (Bola de Neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/index>. Acesso em 28 abr. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

BRASIL. **Decreto nº. 947, 29 de dezembro de 1902**. Brasil, 1902. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-947-29-dezembro-1902-584264-publicacaooriginal-107022-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 4.780, 2 de março de 1903**. Brasil, 1903. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4780-2-marco-1903-515922-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Brasil, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 5.241, de agosto de 1927**. Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias, 1927a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Código de Menores. Brasil, 1927b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasil, 1937a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Brasil, 1937b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial, Brasil, 1942a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário, Brasil, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Consolidação das Leis Trabalhistas: CLT.** Brasil, 1943.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Brasil, 1946a. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Brasil, 1946b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Nova organização dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Brasil, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases do 1º e 2º grau. Brasil, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Transformação das Escolas Técnica Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasil, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Código de Menores. Brasil, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil, 1990.

BRASIL. **Lei nº. 8.242, de 12 de outubro de 1991.** Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasil, 1991.

BRASIL. **Lei nº. 9.496.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.097,** de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Brasília: Casa Civil, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda.** Resolução nº 119. Brasília. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativa destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasil, 2012.

BRASIL. Lei 12.852 de 05 de Agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em 20 de jan. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Brasil, 2013. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013b.

BRASIL. **Resolução nº. 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativas: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32016.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.579 de 22 de novembro 2018** (atualizado em 2023). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.139, de 16 de abril de 2021**. Institui o Dia Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. Brasil, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114139.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - EPT**. Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Brasil, 2023a. Alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Brasil, 2023b. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRONDANI, R. P.; ARPINI, D. M. **Medida Socioeducativa de Internação e Expectativas de Futuro de Adolescentes e Familiares**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 41, p. e223537, 2021.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. **Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos**. Psicol. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>. Acesso em: 21 maio 2024.

COSTA, A. C. G. (Coord.). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/SINASE/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

COSTA, C. S. DA S.; ALBERTO, M. DE F. P.; SILVA, E. B. F. DE L. **Vivências nas Medidas Socioeducativas: Possibilidades para o Projeto de vida dos Jovens**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, p. e186311, 2019.

COSTA, Cibele Soares da Silva; ALBERTO Maria de Fatima Pereira; SILVA, Eralayne Beatriz Félix de Lima. **Responsabilização ou Punição: Violações de Direitos na Medida Socioeducativa de Internação**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 10-31, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/66450/41762>. Acesso em 11 jan. 2023.

COSTA, M. I. S., IANNI, A. M. Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, p. 122. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CUNHA, G. G.; OLIVEIRA, M. C. S. L. DE .; BRANCO, Â. U. Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e220197, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220197>. Acesso em: 2 dez. 2023.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. 22. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal: Internação**. Distrito Federal: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal – I PDASE**. Distrito Federal: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2016. Disponível em: <https://www.crianca.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Plano-Decenal-de-Atendimento-Socioeducativo-do-DF.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Anuário Estatístico do Sistema Socioeducativo (SSE) DF, Ano Base 2020 e 2021: os anos de Pandemia de Covid-19**. Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. Brasília, DF, 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Contextualização: o Paradigma, o Governo e a desigualdade**. In: FALEIROS, Vicente de Paula *et al.*, Estatuto da Criança e do Adolescente: uma década de direitos. Avaliando resultados e projetando o futuro. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p. 43-45.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente. Objeto sem valor no Brasil Colônia e Império. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FALEIROS, Vicente P. Cidadania e política. In: LUIZ, Danuta E. C. **Sociedade civil e democracia: expressões contemporâneas**. São Paulo: Veras Editora, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (Org). **A arte de governar crianças: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FEITOSA, E. C. **Adolescente em Conflito com a Lei e Medidas Socioeducativas Restritivas de Direito: Fortalecer o Engajamento e a Ressocialização nas Varas da Infância e Juventude de Fortaleza**, 2019, Dissertação (Mestrado), Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos, Fortaleza, 120 f.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. Educação profissional na socioeducação? In: SOARES, Carla Poennia Gadelha; VIANA, Tania Viana. (Orgs.), **Educação em espaços de privação de liberdade: descerrando grades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 105-130.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023)**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda**. In: Educação profissional: desafios e debates [recurso eletrônico] / Acácia Zeneida Kuenzer... [et al.]; Franciane Heiden Rios; Roberta Rafaela Sotero Costa; Sandra Terezinha Urbanetz (organizadoras). – Dados eletrônicos (1 arquivo: 454 kilobytes) – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 1). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Educacao-Profissional-desafios-e-debates.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. **Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo**. Belo Horizonte, 2011, Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2011, 126 p. Disponível em http://biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GualbertoJG_1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

GURALH, Soeli Andrea. **O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa**. Ponta Grossa, Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pós Graduação em

Ciências Sociais Aplicadas, Paraná, 2010, 196 p. Disponível em <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/300>. Acesso em: 13 dez. 2022.

HOMEM, Luciene Flores. **Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 143 f., 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11473>. Acesso em: 15 nov. 2023.

KOERICH, Bruna Rossi; PERONDI, Maurício (coord.). **Panorama nacional da educação no contexto socioeducativo**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. 151 p. ISBN 978-65-88653-23-4. [livro eletrônico]. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Panorama_Educacao_Socioeducativo.pdf. Acesso 25 out. 2023.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, L. L.; CARMO, M. F. **Bases e Fundamentos da Socioeducação: O Sistema Socioeducativo no Brasil**. In: BISINOTO, B. Docência na Socioeducação: Faculdade UnB Planaltina (FUP), Brasília, 2014.

LEAL, M. L. P. ; BAZZI, T. ; ZUQUIM, J. (coord.). **Violências Vivenciadas por Adolescentes em Espaços Educativos e na Socioeducação do Distrito Federal (2019 – 2022)**. Observatório de Violência e Socioeducação - OVES/DF. Brasília. 2023.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul/dez. 2002.

LUIZ, D. E. C, **Capacitação e emancipação: uma relação possível**. 2009, Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-88, 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/481>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editora, 2016.

MANZINI CROVE. Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 2002.

MATOS, A. L. *et al.*, Termos e conceitos do campo socioeducativo. In MUNTEAL, Oswaldo (Orgs.) *et al.*, **Socioeducação e cidadania: a construção de um programa estratégico**. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022 9. 16-47. Disponível em: <https://labes.uerj.br/wp-content/uploads/2022/11/Socioeducacao-e-Cidadania-ebook-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências**

na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enferm*, v. 17, n. 4, 2008, p. 758-764. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MENDONÇA, Mariama Rezende. **O racismo estrutural refletido no sistema socioeducativo do Distrito Federal e o papel da Defensoria Pública**. *Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal, Brasília*, [revista eletrônica], v. 5, nº 1, 2023, p. 87-101. Disponível em: <http://revista.defensoria.df.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci**, Tradução e organização: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010, p. 154.

OLIVEIRA, A. G. B., ALESSI, N. P. Cidadania: instrumento e finalidade do processo de trabalho na reforma psiquiátrica. *Ciências & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 1, p. 191-203, jan. 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT), **O Futuro do Trabalho, “4º Diálogo Nacional sobre o Futuro do Trabalho - Novas Formas de Governança para o Futuro do Mundo do Trabalho: desafios e possibilidades para novas regras do jogo”**. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/genericdocument/wcms_608085.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nos Institutos Federais de ensino profissional**. Campinas, Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Pós-Graduação da Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. 324 p.

PICCIONI, Jaqueline da Silva, **O Sistema Socioeducativo e a Profissionalização de Jovens em Conflito com a Lei**. Franca, 2019, Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, São Paulo, 2019, 143 p.

RAMOS, H. V. **Educação profissional tecnológica e socioeducação: o uso do letramento em programação no apoio ao processo de inclusão tecnológica de adolescente em situação de vulnerabilidade social**. Espírito Santo, 2020, (Dissertação Mestrado), Instituto Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2020, 137 f.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 11 abr. 2023.

REZENDE, S. B. A. **Aprendizagem profissional para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com restrição de liberdade: desenvolvimento humano e reintegração social**. Campo Grande, 2019, Tese (Doutorado), Universidade Católica Dom Bosco – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Local Doutorado Acadêmico, Mato Grosso do Sul, 2019, 367 f.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, D. S, OLIVEIRA, M. C. L, SOUZA, T. Y. **Participação Política Juvenil**. In: BISINOTO. B. Docência na Socioeducação: Faculdade UnB Planaltina (FUP), Brasília, 2014.

SANTOS, Gidair Lopes dos. **A educação profissional e tecnológica de jovens e adolescentes em medida socioeducativa: iniciativas no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco**. 2022. 244 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2022.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescentes em Conflito com a Lei da indiferença à Proteção Integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Joana Darc. Sistema Socioeducativo: as tensas relações entre o punitivo e o educativo. In: JULIÃO, E. F. (Org). **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 181-200.

TRINDADE, V. A. **A viabilidade da educação profissional integrada ao ensino médio como instrumento de efetividade da gestão pública voltada ao centro de atendimento socioeducativo de Santa Maria/RS**. Santa Maria, 2023, p. 151.

VIANA RODRIGUES, V. Espacialização geográfica das relações sociais ligadas a educação e das profissionalizações de adolescentes e jovens no sistema socioeducativo brasileiro. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 263–279, 2024. DOI: 10.46551/rss202414. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/6600>. Acesso em: 22 mar. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES: integrante da Unidade de Gestão de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescente (COORPSAU/SUBSIS)

1. Dados de identificação (nome, idade, formação acadêmica).
2. Está no cargo da Subsis há quanto tempo? Há quanto tempo atua no Sistema Socioeducativo? Há quanto tempo é gestor na área de profissionalização?
3. Quantos adolescentes se encontram vinculados ao sistema socioeducativo no Distrito Federal atualmente? (internação, semiliberdade, liberdade assistida e internação provisória).
4. Quantos adolescentes vinculados ao sistema socioeducativo no Distrito Federal estão participando de cursos profissionalizantes? (internação, semiliberdade, liberdade assistida e internação provisória e em quais cursos).
5. No ano de 2022 quantos adolescentes vinculados ao sistema socioeducativo no Distrito Federal concluíram de cursos profissionalizantes? (internação, semiliberdade, liberdade assistida e internação provisória e em quais cursos).
6. Sabendo do princípio de incompletude institucional, quais os impasses enfrentados para se conseguir profissionalizar os socioeducandos? (Estabelecimento de contratos de parcerias, fugas e evasões).
7. Na função de responsável pela Subsis, como você percebe a profissionalização dos socioeducando em cumprimento de medida socioeducativa de internação? (oferece novas oportunidades após o desligamento, poderá ser um meio de fonte de renda, auxilia na elaboração de novos projetos de vida).
8. De acordo com sua experiência no âmbito socioeducativo, qual a importância da oferta de educação profissional para os socioeducandos durante o período de cumprimento da medida socioeducativa de internação?
9. Sendo a profissionalização um eixo da medida socioeducativa, como é ofertada essa modalidade de educação? Como são feitas as parcerias? Qual a duração aproximada dos cursos? Quais cursos atualmente são oferecidos? Quais instituições ofertam? Quais cursos são ofertados com mais frequência?
10. Como a profissionalização acontece para os socioeducandos que estão na internação?
11. Para inserir os socioeducandos em cursos profissionalizantes, quais fatores são levados em consideração? (Tempo de medida, idade, escolaridade, desejos futuros, contexto social vivenciado anteriormente, novos projetos de vida).
12. É feita uma análise sobre a importância desses cursos em suas vidas após o cumprimento da medida socioeducativa?

13. A Subsis possui dados sobre os egressos na questão de profissionalização e inserção no mercado de trabalho? Caso afirmativo, como é feito este acompanhamento? Caso negativo, quais são as dificuldades?
14. Quais as dificuldades e desafios encontrados para a oferta de educação profissional aos socioeducandos nas Unidades de Internação?
15. Quais sugestões você recomenda para melhorar a oferta da profissionalização para os adolescentes e jovens durante o período de internação?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES: integrante do núcleo pedagógico de uma Unidade de Internação do DF

1. Dados de identificação (nome, idade, formação acadêmica):
2. Está no cargo do Nuped há quanto tempo? Há quanto tempo atua no Sistema Socioeducativo? Há quanto tempo é gestor na área de profissionalização?
3. Conhece a história da Unidade? (histórico anterior ao SINASE).
4. Como é feita a articulação dos serviços com a rede de atendimento? (saúde, educação, profissionalização, trabalho, cultura, lazer e esporte).
5. Sendo a profissionalização um eixo da medida socioeducativa, como é ofertada essa modalidade de educação? Como são feitas as parcerias? Qual a duração aproximada dos cursos? Quais cursos atualmente são oferecidos? Quais instituições ofertam? Quais cursos são ofertados com mais frequência?
6. Como a profissionalização acontece para os socioeducandos desta Unidade?
7. Para inserir os socioeducandos em cursos profissionalizantes, quais fatores são levados em consideração? (Tempo de medida, idade, escolaridade, desejos futuros, contexto social vivenciado anteriormente, novos projetos de vida).
8. É feita uma análise sobre a importância desses cursos na vida dos socioeducandos após o cumprimento da medida socioeducativa?
9. Quantos jovens atualmente estão participando de cursos profissionalizantes? Em quais cursos? Qual o tempo de duração destes cursos?
10. No ano de 2022 quantos jovens participaram dos cursos profissionalizantes? Em quais cursos? Qual o tempo de duração destes cursos? Quantos concluíram?
11. Quais as dificuldades e desafios encontrados para a oferta de educação profissional aos socioeducandos nas Unidades de Internação?
12. De acordo com sua experiência no âmbito socioeducativo, qual a importância da oferta de educação profissional para os socioeducandos durante o período de cumprimento da medida socioeducativa de internação?
13. Quais sugestões você recomenda para melhorar a oferta da profissionalização para os adolescentes e jovens durante o período de internação?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES:
colaborador/parceiro responsável pelo programa de qualificação profissional.

1. Dados de identificação (nome, idade, formação acadêmica).
2. Qual o seu cargo atual? Há quanto tempo atua nesta função?
3. Como surgiu a possibilidade de atuação junto ao Sistema Socioeducativo?
4. Compreende a educação profissional como integrante da educação básica?
5. De acordo com sua experiência no âmbito socioeducativo, qual a importância da oferta de educação profissional para os socioeducandos durante o período de cumprimento da medida socioeducativa de internação?
6. Quais as dificuldades e desafios encontrados para a oferta de educação profissional aos socioeducandos nas Unidades de Internação?
7. Quais sugestões você recomenda para melhorar a oferta da profissionalização para os adolescentes e jovens durante o período de internação?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS: adolescentes que cumpriram medida socioeducativa de internação no Distrito Federal.

1. Dados de identificação (nome, idade).
2. Data da desvinculação do Sistema Socioeducativo de Internação?
3. Durante a medida socioeducativa realizou algum curso profissionalizante?
 - a. Se positivo, qual ou quais cursos? Tempo de duração do curso ou dos cursos? Como se deu a escolha desse(s) curso(s)?
 - b. Se negativo, por quê?
4. Qual a sua percepção sobre o curso realizado durante a medida socioeducativa? O que você gostou e o que você não gostou?
5. O curso realizado lhe auxiliou em algum aspecto?
6. Gostaria de ter feito outro(s) curso(s)? Qual(is)? Justifique.
7. Atualmente participa de algum curso ou está trabalhando?
8. Você tem alguma sugestão sobre a profissionalização para os adolescentes durante o período de internação?

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Qualificação profissional na socioeducação: uma ação emancipadora para a cidadania?”, de responsabilidade de Erica Aparecida de Rezende, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é desvelar como se materializa o eixo profissionalização aos adolescentes e jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação no Distrito Federal, bem como verificar se a qualificação profissional ofertada aos adolescentes e jovens promove o desenvolvimento da cidadania. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da pesquisa documental a documentos (contratos de cooperação, portarias, projetos) referentes aos programas de profissionalização que estão em vigência e entrevistas semiestruturadas com gestores do Sistema Socioeducativo responsáveis pela implementação dos programas de profissionalização aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal. É para esta entrevista que você está sendo convidado(a) a participar.

Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: a possibilidade de você sentir algum tipo de constrangimento durante a entrevista, por abordar algumas questões de ordem subjetiva. Acaso se sinta incomodado pelas perguntas, constrangido pela pesquisadora, ou por quaisquer outras situações, fique à vontade para não responder ou encerrar a entrevista. Também existe o risco de exposição de sua identidade e de violação de sua privacidade, porém, estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: (i) um termo de confidencialidade será assinado por mim e pela professora orientadora e ficará em seu poder; (ii) seu nome será substituído por um código alfa numérico de modo a não identificá-lo(a); (iii) será sempre utilizado o termo “Gestor” para os gestores e “Egresso” para os jovens e nenhuma alusão ao cargo ou qualquer outro adjetivo que possa identificá-lo será feito decorrer do texto.

A pesquisa analisará os programas dos cursos de qualificação profissional ofertado aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, ponderando-se sobre a legislação vigente e os interesses da juventude contemporânea. Os potenciais benefícios esperados com esta pesquisa se relacionam a contribuir para a construção de subsídios que norteiem práticas socioeducativas inovadoras e orientadas para a promoção de direitos e da cidadania de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98188-3752 ou pelo e-mail erica.sejusdf@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da entrega de uma cópia digital do trabalho à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo - Subsís e à Escola Distrital de Socioeducação, após a conclusão do trabalho, bem como o acesso livre a todos por meio do acervo digital de dissertações e teses da Universidade de Brasília e também será entregue uma cópia digital a todos os egressos que participaram da pesquisa. Ademais, a equipe de pesquisa poderá fazer uma apresentação

dialogada sobre os principais resultados, mediante comum acordo com os participantes da pesquisa.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O Comitê é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Desde já, agradeço seu interesse e a sua valiosa contribuição nesse estudo, que pode contribuir para melhoria do sistema socioeducativo.

Eu, _____,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília/DF, _____ de _____ de 2023.

Pesquisadora responsável: Erica Aparecida de Rezende. Telefone: (61) 98188-3752. e-mail: erica.rezende@aluno.unb.br

Orientadora: Cynthia Bisinoto. Telefone: (61) 99215-4344. e-mail: cynthia@unb.br

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude. Endereço: Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro. Pavilhão Multiuso 1-Bloco C, 1º andar. Bairro: Asa Norte. Cidade: Brasília/DF. CEP: 70910-900

APÊNDICE F - Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização de meu som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Qualificação profissional na socioeducação: uma ação emancipadora para a cidadania?”, de responsabilidade da pesquisadora Erica Aparecida de Rezende, estudante de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude (PPGPPIJ), da Universidade de Brasília – UnB, realizada sob orientação da Prof.^a. Dra. Cynthia Bisinoto.

Meu som de voz pode ser utilizado apenas para fins de transcrição e análise dos dados. Tenho ciência de que não haverá divulgação de meu som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também que a guarda e demais procedimento de segurança com relação aos sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, de meu som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília/DF, _____ de _____ de 2023.

Pesquisadora responsável: Erica Aparecida de Rezende. Telefone: (61) 98188-3752. e-mail: erica.rezende@aluno.unb.br

Orientadora: Cynthia Bisinoto. Telefone: (61) 99215-4344. e-mail: cynthia@unb.br

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude. Endereço: Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro. Pavilhão Multiuso 1-Bloco C, 1º andar. Bairro: Asa Norte. Cidade: Brasília/DF. CEP: 70910-900.

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA AÇÃO EMANCIPADORA PARA A CIDADANIA?

Pesquisador: ERICA APARECIDA DE REZENDE
Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71207323.0.0000.5540

Instituição Proponente: Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.208.957

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado profissional, intitulado "QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA SOCIOEDUCAÇÃO: UMA AÇÃO EMANCIPADORA PARA A CIDADANIA?", realizado junto ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares - CEAM/UnB.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo primário o seguinte:

"Desvelar como se materializa o eixo profissionalização aos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação no DF."

E como objetivos secundários:

"Historicizar a educação profissional no Brasil e a configuração do eixo profissionalização no Sistema Socioeducativo brasileiro, com especial ênfase na medida socioeducativa de internação; identificar e compreender as iniciativas e programas existentes no DF que favorecem a concretização da educação profissional aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação; fornecer, com base nos achados da pesquisa, recomendações e propostas para ampliar a qualificação profissional aos adolescentes e jovens das medidas socioeducativas de internação no DF.

Página 01 de 03

Continuação do Parecer: 6.208.957

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente apresenta os seguintes riscos para a pesquisa: constrangimentos, exposição da identidade e violação da privacidade durante a entrevista, os quais serão minimizados pela assinatura dos termos de anonimato e confidencialidade.

Como benefício, a pesquisadora sugere contribuir para a construção de subsídios que norteiem o eixo da qualificação profissional no socioeducativo com práticas inovadoras e orientadas para a promoção de direitos e da cidadania de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Não há comentários a serem feitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todos os termos de apresentação obrigatória, com exceção do seu currículo lattes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora anexou o currículo lattes da sua orientadora, mas não anexou o seu próprio. Para não atrasar a sua pesquisa, sugiro a aprovação dessa proposta, com a recomendação que ela anexe de imediato o seu currículo lattes à proposta.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2157099.pdf	09/07/2023 23:24:23		Aceito
Outros	Instrumento.pdf	09/07/2023 23:22:13	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/07/2023 23:21:20	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_2023.pdf	09/07/2023 23:13:42	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Outros	Curriculum_Lattes_Cynthia.pdf	29/06/2023 21:17:42	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_assinada.pdf	28/06/2023	ERICA APARECIDA	Aceito

Página 02 de 03

Continuação do Parecer: 6.208.957

Folha de Rosto	Folha_rosto_assinada.pdf	14:29:42	DE REZENDE	Aceito
Outros	CARTA_de_REVISAO_ETICA.pdf	06/06/2023 22:09:50	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Formulario_subsis.pdf	06/06/2023 21:45:39	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Manifestacao_Local.pdf	06/06/2023 21:44:15	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao.pdf	06/06/2023 21:39:42	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Outros	CARTA.pdf	06/06/2023 21:37:38	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/06/2023 21:34:41	ERICA APARECIDA DE REZENDE	Aceito

Situação do**Parecer:** Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 31 de Julho de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Página 03 de 03