



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Aline Menezes de Barros

**Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa
de internação: estudo bibliográfico**

Rio de Janeiro

2015

Aline Menezes de Barros

**Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de
internação: estudo bibliográfico**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B277 Barros, Aline Menezes de.
Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de
internação: estudo bibliográfico / Aline Menezes de Barros. – 2015.
184 f.

Orientadora: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Aspectos Sociais – Teses. 2. Pesquisa Bibliográfica – Teses.
3. Assistência a menores – Teses. 4. Infância – Teses. 5. Adolescência – Teses. I.
Mattos, Carmen Lúcia Guimarães de. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37-052.3/5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Menezes de Barros

**Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de
internação: estudo bibliográfico**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 01 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Wálcea Barreto Alves
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Jamil Ahmad Chitrali
University of Peshawar

Prof^a. Dr^a. Paula Almeida de Castro - suplente
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Sandra Cordeiro de Melo - suplente
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A todos os adolescentes que entram e saem cotidianamente das unidades socioeducativas nos alimentando com esperança, vigor e resiliência, típicos da adolescência. Aos que nos fazem lutar por um melhor atendimento, por condições dignas de trabalho e pela garantia dos direitos humanos, mesmo diante das experiências mais aviltantes, aquelas que a priori devem ser educativas, mas que jamais podem ser assim classificadas.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses dois anos nunca estive sozinha e por isso tenho muito a agradecer... São tantos os agradecimentos... Começamos então pelo mais importante... Em primeiro lugar agradeço a Deus, sempre! Por me possibilitar a vida, me agraciar com saúde, família acolhedora e paz de espírito, sem esses itens eu não poderia concluir minhas atividades acadêmicas com êxito. Obrigada senhor, por estar comigo e por abrir portas onde aparentemente não existem.

Agradeço a minha família, alicerce de todas as minhas conquistas. Em especial a minha mãe, Déia, que com esforço criou-me sozinha, com firmeza, educando-me e conduzindo-me pelo caminho do bem, sempre abdicando de seus sonhos para que eu pudesse construir os meus. Obrigada mãezinha, eu te amo! Agradeço a minha filha, Mariah, que sempre me incentivou a continuar, mesmo tendo que abrir mão da mãe para que a mestrandia pudesse concluir alguma atividade. Nessa minha presença ausente ela verbaliza o desejo de seguir meus passos, mesmo sem conhecê-los com segurança, apenas por confiar em mim. Filha você é a melhor parte de mim!

A minha irmã, Michele, que com seu exemplo de vida e sua trajetória acadêmica sempre me ensinou que estudar vale à pena. Com sua garra e determinação, foi a primeira a concluir uma graduação na nossa família, alterou seu futuro e dos demais membros da comunidade familiar, inclusive o meu. Sempre foi minha inspiração acadêmica e profissional, tenho orgulho de ser sua irmã! Ao meu sobrinho e afilhado Gabriel, que há nove anos enche-me de alegria. A dinda te ama! Ao meu cunhado Vagner, que é como um irmão! Essa vitória merece um churrasco!

Aos meus queridos avós, Salvador e Iracema, por mostrar-me a cada dia o quanto sou abençoada por tê-los ao meu lado, com suas histórias e cafunés. Vale à pena cultivar o amor. Vocês são prova disso!

Ao meu companheiro e grande amor da minha vida, Eduardo, obrigada por permanecer firme ao meu lado, sempre me incentivando a prosseguir, mesmo tendo, desde a graduação, que me dividir com livros. Eu te amo! Aos membros da minha segunda família, Tatiane, Rosely, Waldemir e Yago pela compreensão nas ausências!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ - PROPED, que me permitiu continuar o processo acadêmico. Agradeço sinceramente a todos os servidores

(docentes, secretárias, funcionários da limpeza e manutenção), cada parte é essencial para que o todo se concretize. Obrigada!

A minha orientadora, Carmen Lúcia, pela orientação, pela leitura do material produzido e por me trazer a realidade, quando tentava voar alto demais, mostrando-me os riscos de adentrar pelo terreno baldio das políticas públicas (Costa, s/d).

Ao grupo de pesquisa NETEDU por me acolher com sorrisos largos e compartilhar saberes e fazeres. Cresci muito com vocês, Obrigada! Em especial as amigas Adriane, Susiane, Valbênia e as Julianas. A todos os companheiros de caminhada do mestrado, com os quais ao longo desses dois anos, pude dividir minhas angústias e minhas conquistas. Especialmente a Karoliny, amiga com quem dividi muito mais que os livros.

A professora Jane Paiva que acreditou em mim e na minha pesquisa durante a entrevista do mestrado e que tem se constituído ao longo desses anos em uma referência acadêmica, além de ser leitora crítica do meu projeto, obrigada, sem você não estaria aqui!

A todos os meus colegas de trabalho do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro, por cotidianamente aceitarem o desafio de lutar por melhores condições de trabalho e atendimento, por persistirem! Em especial as 5.009, com quem compartilhei desde o primeiro dia de trabalho as mesmas ideologias subversivas! Sem vocês tudo seria mais difícil! Aos adolescentes, esse estudo é mais um elemento para a construção de políticas públicas mais humanitárias e pela efetivação dos direitos humanos.

Ao Grupo de Trabalho Privação e Restrição de Liberdade, da Universidade Federal Fluminense (UFF), pelas preciosas contribuições nesse trabalho. Vocês me ajudaram a caminhar nessa temática, ainda pouco refletida em outros espaços acadêmicos. Agradeço ao professor Elionaldo, por acreditar em mim e me presentear com oportunidades acadêmicas e profissionais únicas e também as colegas que viraram amigas na caminhada, Patrícia e Vivian.

A minha professora e orientadora da graduação, Antônia Pincano, obrigada por investir em mim, sem você não teria chegado ao mestrado, muito obrigada!

A todos os olhos que atentamente leram e releeram a minha dissertação, apresentando críticas e sugestões, meu muitíssimo obrigado para: Karyne, Thássio, Sandra e especialmente, Luís Paulo, Wálcea e Jane Pacheco.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

A todos os amigos especiais, especialmente Talita (e Kaleb, claro!).

Sem vocês nada disso seria possível!

É urgente a mudança radical das instituições de detenção de menores, eufemisticamente chamadas de “socioeducativas”, para que deixem de ser espaços de barbárie e se transformem em lugares de escuta da dor da humilhação como sofrimento político (pois engendrado em relações desiguais de poder), para que seus portadores possam apropriar-se dela no plano simbólico, única forma de superar a retaliação cega e muitas vezes fria que essa dor engendra e de torná-la alavanca de entendimento, por parte desses jovens, da lógica que move uma realidade social que violenta o tempo todo os despossuídos e de ações que contribuam para a transformação dela em direções de fato democráticas.

Maria Helena de Souza Patto

RESUMO

BARROS, Aline Menezes de. *Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação*: estudo bibliográfico. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este estudo teve como temática a escolarização no sistema socioeducativo brasileiro. Buscou-se a partir de bibliografia especializada efetuar a análise da escolarização de adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação, ou seja, privados de liberdade. A dissertação foi construída prioritariamente a partir de documentos acadêmicos disponibilizadas no portal da CAPES e em *sites* de universidades brasileiras. Buscou-se realizar um balanço da produção científica sobre o tema no país, tendo como recorte os textos produzidos na área de concentração educação. O período temporal foi delimitado entre janeiro de 2010 e maio de 2015. A produção analisada é composta por 20 dissertações de mestrado e três teses de doutorado, totalizando 23 documentos acadêmicos. Após a seleção, os documentos foram sistematizados através do instrumento metodológico de pesquisa, Mapa Conceitual, e posteriormente, pelo *software* ATLAS.ti, o que colaborou para análise e comparação dos documentos estudados, permitindo identificar os temas discutidos, os autores utilizados e as temáticas e subtemáticas pouco estudadas ou não mencionadas no que tange a escolarização de adolescentes internados. O objetivo central do estudo foi analisar de que modo os documentos acadêmicos acessados apresentavam a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Percebeu-se que a escola acaba sendo, equivocadamente, responsabilizada pelo caráter pedagógico e educativo proposto pela socioeducação. Verificou-se que a escolarização para adolescentes institucionalizados em unidades socioeducativas de privação de liberdade apresenta todas as mazelas da escolarização extra-muros, e incorpora, na maioria das vezes, aspectos punitivos, repressivos e disciplinares das unidades de internação. A escolarização não tem sido realizada de forma a garantir esse direito aos adolescentes. O estudo sinalizou os encaminhamentos nacionais para a promulgação das Diretrizes Nacionais para a escolarização em unidades socioeducativas, que tendem a amenizar a situação. Ao escamotear a má qualidade da escola e negar o direito a uma educação escolar qualitativa, entende-se que os adolescentes vivenciam o não direito à escolarização, restando a estes apenas a inclusão precária no sistema de ensino, e posteriormente, o processo de culpabilização da vítima, pautado em um discurso meritocrático, que reafirma o adolescente como desinteressado pela escola, incapaz de seguir seu processo de escolarização e mal comportado, pois interessado apenas em novos atos infracionais.

Palavras-chave: Escolarização. Medida Socioeducativa. Internação. Pesquisa Bibliográfica.

ABSTRACT

BARROS, Aline Menezes de. *Schooling of adolescents in fulfillment of the internment social-educational institution: a bibliographical study*. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study had as theme the schooling in the Brazilian socio-educational system. From specialized literature was done the analysis of schooling of adolescents in conflict with the law who were in fulfillment of the internment social-educational institution, in other words, deprived of freedom. The dissertation was concluded priority from academics documents available on portal of CAPES in the sites of Brazilian university. We sought to realize a balance of the scientific production about the thematic in the country. We selected mainly the texts done in the educational area. The period was delimited between January 2010 and May 2015. The production analyzed is composed to 20 masters of dissertation and three doctoral theses, totalizing 23 academics documents. After the selection, the documents were systematized through of methodological tools of research, Conceptual Map, and then, was used the ATLAS.ti software, it collaborated to analyze and comparison of the documents studied, identifying the discussed themes, the used authors and the thematic and sub thematic little studied or not mentioned with regard the schooling of interns adolescents. The main objective of this study was consider how the accessed the academic documents presenting the schooling of the adolescents in fulfillment of the internment social educational institution. It was perceived that the school has been liable the pedagogical and educational proposed by socioeducacional. It was found that the schooling to adolescents institutionalized in socio-educational units of deprived freedom presents all the ills of schooling extramural, and incorporates, a lot of time, punitive aspects, repressive and disciplinarians of internment of units. The schooling have not been realized to ensure this right to adolescents. This study signalized national referrals to the enactment of the National Guidelines to schooling in socio educational units, which tend to soften this situation. To hide the low quality of the school and deny the rights to qualitative schooling, it understands that the adolescents experience the lack rights to schooling, leaving these only the precarious inclusion in the education system, and posteriorly, the process of victim guilt, based on meritocratic discourse, that reaffirms the adolescent as disinterested to school, incapable to follow own process of schooling and badly behaved, because only interested in new infractions.

Keywords: Schooling. Social-Educational. Internment. Bibliography Research.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Portal da CAPES.....	22
Figura 2 -	Órgãos gestores do sistema socioeducativo por estados/regiões.....	55
Figura 3 -	Proporção entre a pop. adolescente X restritos e privados de liberdade	78
Figura 4 -	Proporção de adolescentes em meio fechado e em meio aberto.....	79
Figura 5 -	Proporção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado.....	80
Figura 6 -	Tipificação dos atos infracionais cometidos por adolescentes.....	82
Figura 7 -	Sistema de Garantia de Direitos.....	83
Figura 8 -	Número de matrículas na Educação Básica por gênero.....	110
Figura 9 -	Imagem - Seminário Nacional – 2013.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Modelo de Mapa Conceitual.....	27
Quadro 2 -	Produção por ano de publicação.....	36
Quadro 3 -	Aspectos metodológicos predominantes nos documentos.....	37
Quadro 4 -	Frequência das categorias - ATLAS.ti 7.....	39
Quadro 5 -	Subcategorias não aprofundadas.....	40
Quadro 6 -	Nomenclatura do sistema socioeducativo por estado.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Produção por região do Brasil.....	37
Gráfico 2 -	Distribuição de unidades de internação por regiões do Brasil.....	80
Gráfico 3 -	Escolas com turmas e que atendem unidades de internação (2010-2013)	107
Gráfico 4 -	Escolas com estudantes em turmas de unidades de internação.....	108
Gráfico 5 -	Matrículas em turmas de unidades de internação.....	109
Gráfico 6 -	Número de matrículas na Educação Básica de adolescentes privados de liberdade em unidades socioeducativas por faixa etária – Brasil (2012)	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATLAS.TI	Quantitative Data Analysis Software
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAOCA	Centro de Apoio Operacional da Criança e do Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CGDH	Coordenação Geral de Direitos Humanos
CIDC	Convenção Internacional dos Direitos das Crianças
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS	Centros de Referência Especializados de Assistência Social
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro
DIESP	Diretoria Regional de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DOC	Documento do Word
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENS	Escola Nacional de Socioeducação
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FONACRIAD	Fórum Nacional de Dirigentes de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FUNDAÇÃO CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome
MEC	Ministério da Educação
MSE	Medida Sócio Educativa
NETEDU	Núcleo de Etnografia em Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDF	Portable Document Format
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEDUSE	Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas do Paraná
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSC	Prestação de Serviços a Comunidade
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAC	Universidade Federal do Acre
UFCS	Universidade Federal de Santa Catarina
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIBAN	Universidade Anhanguera de São Paulo
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	16
1	METODOLOGIA	19
1.1	Coleta dos documentos	21
1.2	Mapa Conceitual	26
1.3	Descrição sistemática dos documentos a partir dos Mapas Conceituais	28
1.4	ATLAS.ti	38
2	RELATO HISTÓRICO SOBRE INSTITUCIONALIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES INTERNADOS	42
2.1	Instituições	51
2.2	Legislações	57
2.3	Adolescência	64
2.3.1	Adolescentes Internados	71
3	ANÁLISES E RESULTADOS	73
3.1	Internação	75
3.2	Escolarização	99
3.2.1	Desafios da escolarização no sistema socioeducativo	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A – Mapa conceitual	155
	APÊNDICE B – Documentos pesquisados	163
	ANEXO A – Currículo fundação casa	167
	ANEXO B – Diretriz nacional	170

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Essa dissertação inclui-se nas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (NETEDU), criado em 2004. Vincula-se ao grupo de pesquisa Etnografia e Exclusão em Educação e a linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, ambos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Como tal agrega conhecimentos para os estudos sobre exclusão e escolarização em unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei.

A temática desta dissertação originou-se do trabalho de final de curso desenvolvido pela autora¹. A monografia possibilitou o despertar para a realidade dos processos de escolarização vivenciados em espaços de privação de liberdade. Ficou evidenciado que muitas vezes as atividades escolares desenvolvidas no atendimento ao público do sistema penitenciário contrariavam as determinações previstas na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) e nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010a).

Ao compreender que a prisão tem três objetivos principais: punir o indivíduo; proteger a sociedade e reintegrar o infrator (JULIÃO, 2009), percebe-se que não existe uma preocupação no que diz respeito ao processo formativo dos adultos na essência da pena. Diferentemente das medidas socioeducativas para adolescentes, estas, embora também possam restringir ou privar do direito de ir e vir, são por lei essencialmente educativas.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o sistema socioeducativo acolhe adolescentes na faixa etária entre 12 e 18 anos, podendo excepcionalmente atender jovens que não excedam os 21 anos, desde que tenham cometido ato infracional, ou seja, conduta descrita como crime ou contravenção penal.

De acordo com o Art. 112 do ECA (BRASIL, 1990) podem ser aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais as seguintes medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade e internação em estabelecimento educacional. Pode-se aplicar também, as medidas protetivas descritas no Art. 101, I ao VI, da mesma lei, a saber: encaminhamento aos responsáveis, orientação, apoio e acompanhamento temporários,

¹ Para mais detalhes sobre o estudo monográfico ler: MATTOS, A. M. de B. *Educação em Penitenciária: Um olhar sobre o discurso e a prática?* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2012.

requisição de tratamento médico, acolhimento institucional, entre outras. Nesses casos, assumem a condição de medidas socioeducativas “atípicas”.

Apesar do ECA (BRASIL, 1990) prever uma série de medidas socioeducativas mais brandas, inclusive protetivas, aos adolescentes que cometem atos infracionais, verifica-se que na prática a medida privativa de liberdade, ou seja, a internação em estabelecimento educacional, apesar de ser a mais rígida e excepcional, por privar o adolescente de sua liberdade é amplamente utilizada pelo judiciário.

A medida socioeducativa, apesar de ser uma sanção imposta pelo judiciário, possui por lei conteúdo predominantemente pedagógico (COSTA, 2006a) e tem na escolarização um de seus pilares. Diante dessa realidade, essa dissertação tem o objetivo de fazer um balanço do que tem sido produzido nos programas de Pós-Graduação em Educação sobre escolarização no interior de unidades socioeducativas que executam a medida de internação e funcionam em regime de privação de liberdade.

Para tal, buscou-se compreender, a partir da recuperação analítica da produção existente sobre o tema, as formas de organização e funcionamento da escolarização em unidades de internação no sistema socioeducativo brasileiro. O trabalho fixou como recorte temporal o período dos últimos cinco anos, contemplando os textos publicados entre janeiro de 2010 e maio de 2015.

Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, pois não se identificou produção acadêmica que realizasse um levantamento exclusivo sobre escolarização de adolescentes internados, configurando uma lacuna a ser preenchida. Realizou-se a recuperação dos documentos que versam sobre o tema, analisando criticamente, e prioritariamente, dissertações de mestrado e teses de doutorado, oriundos da área de concentração educação.

Buscou-se, a partir dos documentos acessados, realizar um levantamento de como o direito à escolarização tem sido oferecido ou negado aos adolescentes internados, tendo em vista que, além das complexidades do sistema público de ensino, essas escolas estruturam suas práticas pedagógicas em territórios marcados pela coexistência da punição e da educação.

Pretendeu-se com este estudo colaborar com subsídios para a elaboração, implantação e monitoramento de futuras políticas públicas e pesquisas quantitativas e qualitativas na área, assim como ampliar a troca de informações entre a comunidade acadêmica e os demais atores envolvidos no processo de socioeducação e de escolarização no sistema socioeducativo brasileiro.

A dissertação estrutura-se de acordo com os seguintes capítulos: *Introdução e justificativa*, delineando a escolha, relevância e objeto do estudo.

O capítulo I, *Metodologia*, dedica-se a esclarecer o leitor sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo: coleta, sistematização e análise dos documentos.

O capítulo II, *Relato histórico sobre institucionalização e escolarização de adolescentes internados*, faz um histórico das instituições e legislações, envolvendo adolescentes privados de liberdade no Brasil. Neste capítulo é apresentado o conceito de adolescência.

O capítulo III, *Análises e resultados*, apresenta no tópico Internação, a medida socioeducativa de privação de liberdade, refletindo como esta tem sido executada no Brasil no contexto da socioeducação, pautado na Doutrina da Proteção Integral, e no tópico Escolarização, apresenta o modo como os documentos acessados, descrevem a escolarização no sistema socioeducativo e os desafios para a oferta de uma educação escolar qualitativa.

Apresentam-se a seguir as *Considerações Finais*, seguida das *Referências*, *Bibliografias*, *Apêndices* e *Anexos*.

1 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica embasou os estudos realizados nesta dissertação e através dessa metodologia foi possível realizar um levantamento teórico e uma análise conceitual sobre escolarização no contexto das escolas localizadas em unidades socioeducativas de internação no Brasil. Buscou-se compreender e analisar como a escolarização tem sido ofertada aos adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade, assim como, verificou-se se a organização e o funcionamento das escolas correspondem à proposta educativa estabelecida na política de socioeducação brasileira.

Para Mattos (2010) o estudo bibliográfico é um tipo de pesquisa analítica que pretende compreender detalhadamente todos os componentes de uma temática, ou seja, investigam-se conteúdos, teorias e metodologias. Para a autora, as sucessivas análises dos componentes de um tema central tendem a gerar sínteses particulares, que desagregadas, possibilitam a investigação. A partir dessas sínteses e das relações percebidas entre esses pares é possível estabelecer padrões, formular hipóteses ou confirmar teses preexistentes.

A abordagem metodológica escolhida permitiu a sistematização dos documentos acessados. Em nível macro, foi possível perceber, através dos documentos acadêmicos, oriundos de diferentes regiões do país, algumas características comuns e/ou significativas variações na política socioeducativa entre os estados da federação, especialmente nas formas de ofertar o direito à escolarização, com diversos programas, currículos, calendários etc. Em nível micro, foi possível acessar a realidade cotidiana das unidades de internação e das escolas, pois os documentos acadêmicos descreveram a execução das medidas socioeducativas e o contexto em que se executou a escolarização considerando as especificidades das unidades. Foram descortinados os principais conceitos presentes nos textos, assim como as principais lacunas existentes em relação ao estudo acadêmico acerca da temática.

Destaca-se, ainda, que a pesquisa bibliográfica possibilitou o acesso e a leitura de vasto material teórico, tornando possível a análise sistematizada por categorias temáticas. Para Mattos (2010) o estabelecimento dessas categorias constituiu um importante instrumento para a compreensão do tema, uma vez que permitiu a aproximação entre as principais temáticas e subtemáticas, além de indicar as tendências e as contribuições dos autores estudados para a escolarização de adolescentes internados. As categorias levantadas nesse estudo serão apresentadas posteriormente.

Utilizou-se, pautado em Mattos (2010), como procedimento analítico para a revisão bibliográfica os seguintes questionamentos:

- I. Como a produção atual pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema de estudo?
- II. Qual a relevância e a consistência do conhecimento produzido, considerando-se as categorias e descritores selecionados para o estudo?
- III. Quais são as consequências e implicações dos resultados encontrados nos estudos analisados para o estudo atual?
- IV. Quais as contribuições desses estudos para a prática escolar e de pesquisa?
- V. Como as formas de generalização, validação e fidedignidade desses estudos foram demonstradas? De que modo podem as mesmas serem integradas ao estudo atual?
- VI. Quais as similaridades e diferenças teórico-conceituais entre os estudos analisados, os preexistentes e os atuais? Que implicações trazem esta comparação para o tema em estudo?
- VII. Podem os pressupostos políticos expressos nestes estudos informar sobre os estudos atuais de modo que os conteúdos expressos ultrapassem o caráter 'temporário' dessas políticas?
- VIII. Quais são as teorias, metodologias e conceitos descritos nos textos que expressam diretamente a atualidade do tema? Tiveram estes visibilidade em discussões acadêmicas, congresso, eventos? São estes citados regularmente em outros textos? (MATTOS, 2010, p. 28-29).

Para a autora, o tipo de acesso ao tema constitui um importante instrumento para que padrões de aproximação e distanciamento do objeto pesquisado se verifiquem. Esse cuidado é necessário para que o pesquisador tenha segurança ao indicar as categorias e as tendências percebidas nos trabalhos analisados (MATTOS, 2010).

Nesse estudo, foram priorizados documentos produzidos pelos programas de Pós-Graduação em Educação, publicados no período entre janeiro de 2010 e maio de 2015. A partir desse delineamento metodológico e do período temporal delimitado, apresentam-se a seguir as questões que orientaram o estudo:

- 1) De que modo se deram historicamente os processos de institucionalização e escolarização dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil durante o Paradigma da Situação Irregular?
- 2) De que modo os adolescentes são representados na sociedade e como é ser adolescente no contexto de privação de liberdade?
- 3) De que modo os documentos acessados neste estudo retratam a execução da medida socioeducativa de internação no contexto brasileiro de socioeducação pautado na Doutrina da Proteção Integral?
- 4) De que modo os documentos analisados neste estudo apresentam a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação?

A partir dessas questões iniciais, destaca-se que o objetivo geral desta dissertação foi compreender, a partir da bibliografia especializada, a escolarização de adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação no contexto brasileiro. Para tal, seguiu os seguintes objetivos específicos:

1) Analisar em leis, regulamentos, artigos científicos e livros o histórico punitivo das instituições de internação para adolescentes no Brasil a partir da década de 1920 e o papel da escolarização nessas instituições.

2) Discutir na literatura específica e nas leis recentes o modo como são representados os adolescentes e como é ser adolescente no contexto de privação de liberdade.

3) Pesquisar nas leis publicadas a partir da década de 1980 o novo ordenamento jurídico e nos documentos acessados a concepção de socioeducação presente na medida de internação no contexto brasileiro.

4) Analisar e discutir através dos documentos acessados a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Para Deslandes (2013, p.16): “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. Nesse sentido, essa dissertação buscou compreender como é concebida e organizada a escolarização no interior das unidades de internação, uma vez que tal atividade é essencial para o êxito da dimensão ético-pedagógica da privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei.

A partir das questões acima elencadas essa mestranda procurou documentos acadêmicos que colaborassem com a discussão e reflexão acerca do tema. A seguir serão apresentados os procedimentos de coleta dos documentos acessados.

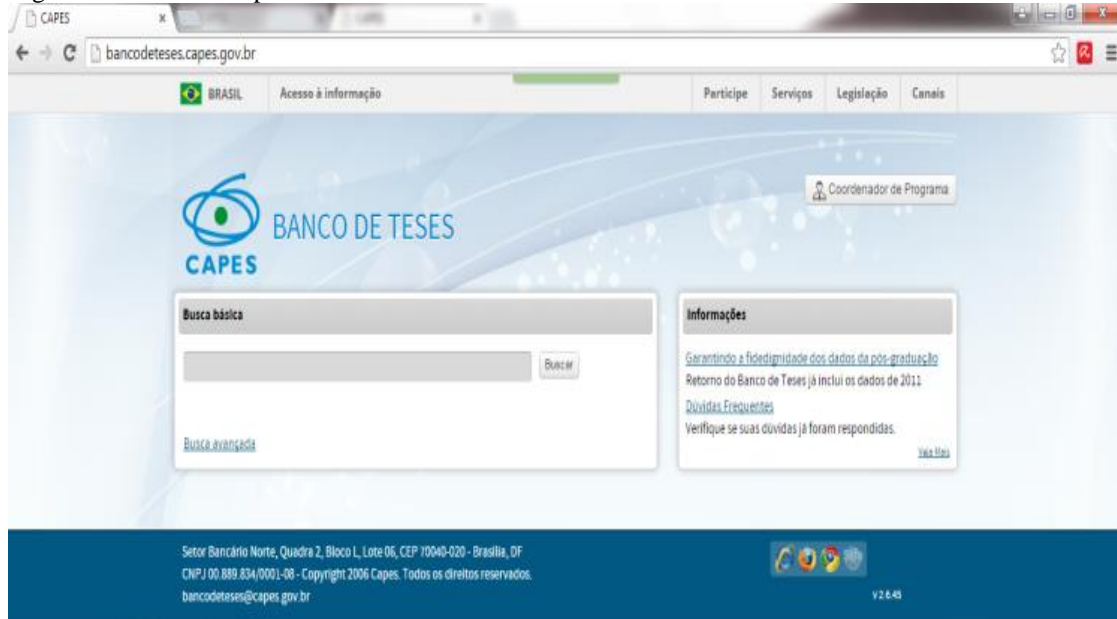
1.1 Coleta dos documentos

A pesquisa bibliográfica teve início com a busca de textos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se do sistema oficial do governo brasileiro para depósito de dissertações de mestrado e teses de doutorado, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com a Portaria n. 13, da CAPES, de 15 de

fevereiro de 2006, todas as universidades, públicas e privadas, têm a obrigatoriedade de manter cópia *online* da produção científica no portal da CAPES.

O endereço eletrônico do *site* é: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, o acesso é gratuito e não exige senhas, logo acessível para qualquer cidadão. Segue imagem do *site* pesquisado:

Figura 1 - Portal da Capes



Fonte: CAPES, 2015

O portal da CAPES possibilita o acesso e a seleção de dissertações e teses de diversas áreas de conhecimentos - serviço social, direito, sociologia, e outras; de diferentes programas - psicologia social, adolescente em conflito com a lei, educação, etc.; instituições de ensino - Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, e outras; nível de curso - mestrado acadêmico, profissional e doutorado; orientadores e autores, possibilitando maior acesso à produção, maior visibilidade do tema e da instituição.

A CAPES disponibiliza dissertações e teses publicadas a partir de janeiro de 2010, fornecendo as referências bibliográficas e os resumos dos textos. Caso haja necessidade do texto completo, existe um *link* no portal que direciona o usuário do *site* para a universidade onde o trabalho foi desenvolvido e neste é possível localizar o texto completo. Infelizmente, tanto o *site* das universidades quanto o portal da CAPES estão desatualizados, sendo necessário, em alguns casos, o contato por *e-mail* direto com os autores. Neste estudo, ao contactar os autores, em casos raros, obtiveram-se respostas positivas, mas na maioria dos casos, não se obteve êxito no contato e/ou no acesso aos documentos.

No portal da CAPES realizou-se levantamento entre o período inicial disponibilizado pelo *site* (2010) e a data final da busca de textos para a pesquisa foi 31/05/2015, pela limitação temporal do mestrado. A busca dos textos foi realizada no endereço eletrônico mencionado anteriormente pela modalidade de busca básica, ou seja, extraímos de nosso objeto de estudo termos centrais de busca, identificados pelos seguintes vocábulos: *sistema socioeducativo*; *medida socioeducativa*; *adolescente em conflito com a lei*; *adolescente infrator*. A partir desses quatro termos-chave foi possível identificar os documentos publicados sobre a temática. Os textos foram filtrados pela área de concentração educação.

Iniciou-se a busca pela palavra-chave: *sistema socioeducativo*. Foram encontrados 56 documentos, sendo selecionados inicialmente 11, relativos à área da educação. Após a análise dos documentos, três textos foram descartados, dois por tratarem das medidas socioeducativas em meio aberto, ou seja, aquelas que não privam os adolescentes da liberdade, são elas: prestação de serviços à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA), que não são foco do presente estudo² e também um documento, por não se referir ao sistema socioeducativo, mas a práticas tecnológicas digitais³, totalizando oito documentos selecionados.

Em seguida, a busca foi realizada pela palavra-chave: *medida socioeducativa*. Nessa foram encontrados 102 registros, dos quais apenas 17 documentos estavam relacionados à área da educação. Desse total, foram excluídos 11 trabalhos, seis por abordarem as medidas socioeducativas em meio aberto⁴, um por estar relacionado ao tratamento de dependência

² GREGORACCI, L. M. O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: vozes e vivências de adolescentes em conflito com a lei. Universidade Federal de São Carlos, 2012,

NOLETO, P. B. T. A educação e o processo da intersectorialidade: um estudo do atendimento destinado aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de liberdade assistida em campo grande/MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

³ MARTINS, C. A. Práticas educativas digitais (ped): uma história, uma perspectiva. Universidade Federal do Ceará, 2011.

⁴ BOMBARDA, F. Liberdade assistida: pressupostos da legislação brasileira e a prática dos orientadores de medida socioeducativa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2011.

FLORES, P. S. Oficina socioeducativa – oficina com adolescentes em medidas socioeducativas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DIAS, A. F. Liberdade assistida: pressupostos da legislação brasileira e a prática dos orientadores de medida socioeducativa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2011.

HERNANDEZ, L. H. de A. A inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida. Centro Universitário Moura Lacerda, 2011.

MAIA, I. M. de Q. A política pública de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: análise crítica da medida socioeducativa de liberdade assistida executada pelo poder municipal em fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2012.

ZACCHE, K. S. Orientadores sociais voluntários no programa liberdade assistida: paradoxos da experiência de Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

química⁵ e quatro por já estarem selecionados na busca citada anteriormente, totalizando seis novos documentos.

Continuou-se a busca dos textos no portal da CAPES, através da palavra-chave: *adolescente em conflito com a lei*. Identificaram-se 123 registros, porém totalizando apenas 13 documentos da área de concentração educação. Desse total, 11 textos foram excluídos, quatro por tratarem das medidas socioeducativas em meio aberto⁶, três por tratarem de temáticas não relacionadas à privação de liberdade⁷ e quatro por já estarem selecionados anteriormente. Totalizando dois novos documentos.

Em relação à palavra-chave: *adolescente infrator*, foram encontrados 14 registros, totalizando apenas dois documentos da área de concentração educação, sendo que desse total um já havia sido selecionado anteriormente e um se referia a outra temática⁸, não havendo documento selecionado.

Nas buscas pelas quatro palavras-chave acima elencadas foram localizados 295 documentos acadêmicos sobre a temática, porém, ao filtrarmos a busca pela área de concentração educação e selecionarmos os estudos referentes à medida privativa de liberdade, ou seja, internação, a produção se resumiu drasticamente, totalizando apenas 16 documentos.

O baixo quantitativo de estudos na área evidenciou a pequena produção acadêmica da educação no que se refere à escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Fato sinalizado por Sposito (2009) no estudo da arte sobre juventude, no qual constatou a significativa presença de estudos que beneficiam a

⁵ RODRIGUES, G. D. Dispositivos socioeconômicos na pedagogia de grupos socioeducativos. Universidade de Brasília, 2012.

⁶ FERREIRA, R. M. de A. Inclusão escolar de adolescentes em situação de liberdade assistida. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.
HERNANDEZ, L. H. de A. A inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida. Centro Universitário Moura Lacerda, 2011.
LOURENCO, J. K. de S. Representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei. Universidade de Brasília, 2012.
MAIA, I. M. de Q. A política pública de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: análise crítica da medida socioeducativa de liberdade assistida executada pelo poder municipal em fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2012.

⁷ MENDES, F. C. Ações educativas na polícia civil no atendimento a crianças e adolescentes: aprendendo a ser polícia de criança. Universidade La Salle, 2012, 97f.
SALGADO, A. C. A inclusão social dos jovens em situação de conflito com a lei: uma análise sobre o PROJovem. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
LUZ, M. G. E. da. Narrativas musicais na construção de identidades e processo educacional. Universidade Estadual de Maringá, 2012.

⁸ MENDES, F. C. Ações educativas na polícia civil no atendimento a crianças e adolescentes: aprendendo a ser polícia de criança. Universidade La Salle, 2012, 97f.

escolarização de adolescentes, porém, contraditoriamente, evidenciou que poucos estudos retratam a trajetória escolar do aluno institucionalizado.

Do portal da CAPES foram selecionados 16 documentos, sendo 15 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Cabe considerar que os textos selecionados no portal da CAPES foram os textos base, pilares iniciais do estudo, porém não se deixou de utilizar outros, sobretudo pelas fragilidades e desatualização do portal. Como sinalizado por Sposito (2009) trata-se de um sistema instável, pois incorpora arquivos novos ou mesmo de anos anteriores, impossibilitando levantamentos precisos; e não exaustivo, uma vez que é possível encontrar textos não disponibilizados na internet diretamente com universidades, autores e orientadores.

Buscaram-se também documentos em *sites* de universidades e bibliotecas, tais como: Universidade de Brasília (UNB); Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹. Procuraram-se representatividades de universidades em todas as regiões do Brasil e priorizou-se a região Sudeste por ser a que mais produz sobre o tema (SPOSITO, 2009). Nas buscas posteriores encontraram-se mais cinco dissertações e duas teses, todas publicadas entre o período 2010-2015. O material encontrado posteriormente à busca na CAPES foi incorporado à pesquisa pela relevância da produção.

Pesquisou-se, ainda, a produção construída pela Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIBAN), especificamente no único mestrado profissional sobre adolescente em conflito com a lei. Consultou-se o *site* da instituição¹⁰ e neste encontraram-se 64 dissertações. Entre essas se destacam cinco dissertações¹¹ que tinham relevância para o objeto de estudo, ou

⁹ UERJ: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/index.php>; UFF: <<http://www.bdttd.ndc.uff.br/>>; UFRJ: <www.minerva.ufrj.br/>; UFRRJ: <<http://pergamum.ufrj.br/biblioteca/>>; UNIRIO: <<http://educacao.unirio.br/>>; USP: <<http://www.theses.usp.br/>>. UNB: <<http://repositorio.unb.br/>> UFG: <<https://www.ufg.br/>>. UFS: <<http://oficiais.ufs.br/>>. UFAC: <www.ufac.br>. UFSC: <<http://ufsc.br/>>. BDTD: <<http://bdttd.ibict.br/>>.

¹⁰ UNIBAN: <<http://strictosensu.portalpos.com.br/uniban/curso/adolescente>>.

¹¹ Santos (2011), na dissertação: Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade; Araújo (2012), na dissertação: Manual técnico de orientação: a prática da mediação de conflitos na escola; Freitas (2012), com a dissertação: Esporte e educação: uma estratégia para inclusão social de adolescentes na escola; Nascimento (2012), na dissertação intitulada: A indisciplina em sala de aula e a

seja, a escolarização de adolescentes internados. Infelizmente os trabalhos oriundos do mestrado profissional não puderam ser acessados, pois o *site* da instituição exige uma senha que inviabiliza o acesso de usuários não cadastrados. Tentou-se contato com a instituição, através do coordenador do mestrado e com os autores, porém, sem sucesso. Por esta razão, as contribuições desses documentos não puderam ser incluídas nesta dissertação.

No total, o estudo contemplou 23 documentos, sendo 20 dissertações de mestrado e três teses de doutorado. O número reduzido de teses, segundo Sposito (2009), configura a pouca consolidação do interesse pelo tema, sendo esta uma tendência da produção acadêmica, desde o último balanço realizado pela autora em 2006. O presente estudo também analisou artigos de periódicos sobre o tema e suas contribuições foram apreendidas e utilizadas ao longo da dissertação.

O material coletado auxiliou no mapeamento do que tem sido produzido e compreendido sobre essa área do conhecimento na universidade. Foi possível compreender como se têm dado os estudos sobre a escolarização no contexto socioeducativo da medida de internação, assim como em que condições metodológicas estão sendo produzidos esses documentos acadêmicos, em quais estados, sobre quais temáticas, procurando identificar os sujeitos da pesquisa, os conceitos mais trabalhados e os aspectos que estão sendo omitidos.

Tendo em vista a quantidade de documentos e o limite de tempo, algumas escolhas se impuseram a esta mestranda, que optou por analisar o material coletado de duas formas: manualmente, através da leitura e sistematização das principais informações, através do instrumento Mapa Conceitual; e posteriormente, por meio digital, no qual se confirmaram as análises manuais, através do *software* ATLAS.ti.

A seguir serão apresentadas as especificidades dos procedimentos de análise.

1.2 Mapa Conceitual

O núcleo de etnografia em educação (NETEDU), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do qual a mestranda é integrante desde sua aprovação no programa de Pós-Graduação, em 2013, tem ao longo de mais de duas décadas se utilizado do instrumento metodológico Mapa Conceitual como método de estudo e análise de conteúdo de textos

científicos em temáticas variadas. Este vem sendo utilizado pela autora desta dissertação desde sua entrada no curso de mestrado, especialmente nos Seminários Permanentes de Pesquisa, desenvolvido pelo NETEDU e seus membros, nos quais o Mapa Conceitual surge com o objetivo de sistematizar: conteúdos, metodologias, autores e teorias, de acordo com as temáticas em discussão no grupo.

Nesta dissertação, os Mapas Conceituais foram utilizados para análise dos documentos acessados. Adaptou-se o modelo, através de dados do grupo NETEDU (MATTOS; BORGES; CASTRO, 2013). Fizeram-se modificações, no sentido de extrairmos de cada documento o modo como a escolarização em unidades de internação foi abordada pelos autores. O Mapa Conceitual utilizado para essa dissertação possui três colunas específicas que deram origem aos três temas centrais desse estudo: adolescência; internação e escolarização, conforme o modelo:

Quadro 1 - Modelo de Mapa Conceitual:

MAPA CONCEITUAL MESTRADO EM EDUCAÇÃO		
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:		
QUAL É O FOCO DAS ANÁLISES DO TEXTO SOBRE ADOLESCENTES:	ATIVIDADES EDUCATIVAS - ESCOLARIZAÇÃO	APLICAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO:
CITAÇÕES DIRETAS MAIS RELEVANTES:		
AUTORES MAIS CITADOS:		
CONCEITOS MAIS USADOS E TEORIAS ASSOCIADAS:		
INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA SOBRE O TEXTO:		
METODOLOGIA:		

Fonte: A autora, 2014

O modelo de Mapa Conceitual utilizado contemplou também colunas que permitiram esquematizar as citações mais relevantes, os autores mais citados, os conceitos e teorias presentes nos documentos, a metodologia escolhida pelos autores e uma breve interpretação desta mestranda sobre o conteúdo do documento.

A elaboração do Mapa Conceitual buscou o máximo de exatidão e cuidado nas informações destacadas. Essa abordagem de sistematização de dados nos permitiu, ao longo

do estudo, retornar de forma rápida aos principais conteúdos apresentados. Colaborou para ampliar a visão sobre o objeto de estudo, pois a sistematização de informações auxiliou na percepção dos temas mais discutidos, assim como na identificação dos pontos que foram menos explorados ou desconsiderados nos documentos analisados.

A análise do material permitiu descrever as práticas escolares ofertadas aos adolescentes internados, possibilitando a sistematização das principais informações e a ampliação do conhecimento sobre: medida socioeducativa de internação em tempos de socioeducação; escola do sistema socioeducativo, atividades educativas formais e “informais” e adolescentes em conflito com a lei. O termo informal é utilizado entre aspas, pois se entende que todas as atividades que ocorrem nas unidades de internação acontecem dentro da proposta de socioeducação, tendo assim características educativas, e sendo formalizadas pelo Projeto Político da Instituição (PPI), conforme preconizado pelo SINASE (BRASIL, 2012).

A seguir, serão apresentados aos leitores os documentos acessados e analisados por meio do instrumento metodológico Mapa Conceitual. Informa-se que um Mapa Conceitual preenchido está disponível no Apêndice A dessa dissertação a título de exemplo.

1.3 Descrição sistemática dos documentos a partir dos mapas conceituais

Nesse tópico serão apresentados os 23 documentos selecionados para este estudo. Todos foram analisados manualmente através dos Mapas Conceituais, permitindo a esta mestrandia identificar o título e a modalidade do estudo - mestrado ou doutorado; o ano da publicação - 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 ou 2015; o autor; a origem do estudo - estado da federação e universidade, assim como, o objetivo central identificado em cada documento selecionado.

A seguir, serão apresentadas as principais informações sobre os estudos acessados, de acordo com o ano da publicação e classificação em ordem alfabética.

Lima (2010), na dissertação: *O fim da Era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo*, defendida pela Universidade de São Paulo, investigou as mudanças ocorridas após a troca de nomenclatura da FEBEM para Fundação CASA, evidenciando elementos de um novo paradigma de atendimento, pautado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990) e no SINASE (BRASIL, 2012).

A pesquisa identificou um avanço no que tange à garantia dos direitos dos adolescentes internados na Fundação CASA, embora reconheça que o sistema socioeducativo de São Paulo reproduz, em algumas instituições, o modelo repressor-punitivo e não executa uma política socioeducativa democrática e participativa, centrando suas ações na política de completude institucional com pequena abertura à sociedade civil.

Oliveira (2010), na dissertação intitulada: *A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar*, defendida pela Universidade Cidade de São Paulo, analisou se o currículo escolar ofertado aos adolescentes internados da Fundação CASA contribuía ou não para a reinserção social e para a vida escolar após a internação. Concluiu que o currículo escolar desenvolvido pela Fundação CASA não contemplou as atividades esperadas e que os adolescentes desejavam uma escolarização com mais significado.

Gualberto (2011), na dissertação: *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*, defendida pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, se propôs a compreender e analisar a política educacional voltada aos adolescentes privados de liberdade. Constatou que somente em 2004 a escolarização oferecida aos adolescentes nos centros socioeducativos tornou-se efetiva, ou seja, somente nesse ano as Secretarias de Estado de Defesa Social e de Educação assinaram convênio de cooperação técnica, objetivando a oferta de ensino fundamental e médio aos adolescentes internados.

Iversen (2011), na dissertação: *A política socioeducativa para adolescentes em medida de privação de liberdade e a práxis docente*, defendida pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, pontuou a importância da intervenção pedagógica e da formação de professores no sistema socioeducativo da Fundação CASA. Ao longo da dissertação, destacou que os professores assumiam prioritariamente a atividade educativa que deveria ser compartilhada por todos os atores do sistema socioeducativo e não exclusivamente pela escola. Apesar da tendência de atribuir à escola a dimensão educativa, constata-se que muitas escolas reproduzem as características da instituição, tornando-se lugar de insegurança, medo e punição para alunos e professores.

Moraes (2011), na dissertação: *Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*, defendida pela Universidade do Estado da Bahia, analisou as práticas pedagógicas de docentes que atuam nas escolas localizadas nas unidades de internação. Trata-se de estudo comparativo entre Bahia e São Paulo. A autora sugeriu a pedagogia social como orientadora das práticas pedagógicas desenvolvidas nas

escolas das unidades de internação e sinalizou a necessidade de formação inicial e continuada para os docentes.

Ongaro (2011), na dissertação: *Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba*, defendida pela Universidade Federal do Paraná, apresentou um elemento importante no processo de escolarização de adolescentes internados, pois na unidade pesquisada implementou-se a prática de uma educação escolar diferenciada, possibilitada pelo uso do rádio como ferramenta pedagógica. A proposta apresentada reflete um espaço de educação para além da unidade escolar e a articulação, ainda que inicial, entre escola e unidade socioeducativa, pois a partir do pressuposto básico do exercício do direito à expressão e do uso da palavra, trabalharam-se conteúdos escolares e educativos.

Trata-se de proposta interessante para o contexto da socioeducação, que deve estruturar-se em torno do protagonismo juvenil, ou seja, o adolescente como o centro das ações desenvolvidas, como destinatário, mas também, e principalmente, como produtor. Em relação à proposta apresentada pela autora, identificaram-se outras similares, infelizmente nem sempre envolvendo escolarização, tais como: o Projeto Lego e a TV Novo DEGASE, desenvolvidos no estado do Rio de Janeiro.

Caffagni (2012), na dissertação denominada: *Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo ECA: uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault*, defendida pela Universidade de São Paulo, parte do marco histórico de 1999, quando houve uma significativa comoção social para a causa da adolescência em conflito com a lei, a partir de uma rebelião que ganhou destaque na mídia e na sociedade no estado de São Paulo.

O autor buscou elementos do que denominou de reforma pedagógica, ocorrida com a implementação do ECA (BRASIL, 1990), mas que ganhou relevância a partir do episódio ocorrido. Sua dissertação fez uma reflexão profunda das teorias de Foucault, articulando-as à política socioeducativa, discutindo a redução da maioria penal e apontando o sistema socioeducativo como mecanismo de controle social.

Conceição (2012) na dissertação: *Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?* defendida pela Universidade Federal de São Carlos, problematizou a relação entre o direito ao lazer e a realidade das medidas socioeducativas de internação. Destacou que ao longo da infância de muitos adolescentes em conflito com a lei o direito ao lazer foi negado, sobretudo aos pobres, sendo assegurado, posteriormente, somente após a apreensão. Para o autor, negar o direito ao lazer é contribuir para o cometimento de atos

infracionais. Vale ressaltar a conclusão de que o lazer é definido pelos adolescentes colaboradores da pesquisa como atividades que geram prazer e momentos de ludicidade, mesmo quando obrigatórias. Nesse sentido, a escola e as salas de aula podem constituir-se como lazer.

Cossetin (2012), na dissertação: *Socioeducação no estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*, defendida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou a política de socioeducação no estado. Refletiu sobre os conteúdos dos cadernos de socioeducação do Paraná e percebeu a identificação da proposta de socioeducação com os pressupostos do documento: *Um tesouro a descobrir* (UNESCO, 2010), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coordenado por Jacques Delors. Apresentou críticas ao documento, destacando que se trata de uma proposta que congrega pressupostos teóricos deslocados do seu contexto histórico e, muitas vezes, une teorias divergentes.

Acredita que essa concepção de educação, inspirada nos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, supervaloriza a ação pessoal do adolescente, restringindo a este toda a responsabilidade pelo processo educativo, desconsiderando a realidade social local, a diversidade da situação socioeconômica e cultural e a subjetividade, sendo uma proposta de prescrição de comportamentos. Para a autora, as concepções de educação e socioeducação desenvolvidas no estado do Paraná representam uma modalidade de educação que prepara para determinado comportamento, ou seja, traz em sua essência a educação e a escolarização como controle social.

Costa Júnior (2012), na dissertação: *Tá em casa ou na escola? uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo*, defendido na Universidade Nove de Julho, faz pensar na estrutura e nas características da escola internada, problematizando a partir da abordagem crítica, fundamentada nos referenciais foucaultianos e deleuzianos da sociedade disciplinar.

O autor questionou o quanto se está longe do modelo socioeducativo que, se estivesse vigorando na prática, levaria a uma discussão sobre a incompletude institucional e profissional, ou seja, reconhece que a unidade socioeducativa não pode sozinha garantir todos os direitos aos adolescentes, desconstruindo as características de instituição total (GOFFMAN, 2010) e disciplinar (FOUCAULT, 2011).

Dornelles (2012), na dissertação defendida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentou sob o título: *Formação humana ou adaptação à lógica do capital?* os processos educativos que relacionam a escola e o trabalho no contexto da privação de

liberdade no estado. Revelou que as ações escolares e profissionalizantes alimentam a lógica do mercado e estão pautadas no modelo capitalista, destituído de criticidade.

O autor pontuou que aos adolescentes é ofertado um modelo educativo que estimula a aceitação das regras da sociedade capitalista, fundamentadas no esforço individual e no mérito pessoal para o sucesso ao término da medida socioeducativa. Sobre a ideia defendida na dissertação, considera-se que a escola intra-muros reproduz as características da escola regular extra-muros e também suas mazelas e, dessa forma, funciona muitas vezes a serviço do mercado, desconsiderando o aluno, suas especificidades e seus desejos.

Fialho (2012), na tese: *A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei*, defendida pela Universidade Federal do Ceará, buscou compreender como a experiência da internação interfere na vida dos adolescentes em conflito com a lei. Em relação à escolarização, a pesquisadora relatou que o sistema socioeducativo não conta com unidade escolar própria, oferecendo uma formação escolar acelerada aos adolescentes, que só é possível por conta do rodízio de alunos na escola.

A pesquisadora denunciou que, para que todos os alunos frequentassem a escola, existia uma organização interna que oferecia apenas a carga horária mínima de uma hora de aula por dia até 2010 e a partir de 2011 duas horas diárias, o que contraria o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Nunes (2012), na dissertação denominada: *Prática pedagógica em contexto socioeducativo*: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração, defendida pela Universidade Federal do Piauí, apresentou uma discussão sobre a proposta pedagógica desenvolvida por professores na socioeducação. O objetivo central foi analisar de forma colaborativa a prática pedagógica desenvolvida por professoras que atuavam no sistema socioeducativo do Piauí.

Pedron (2012), na dissertação: *Entre o coercitivo e o educativo*: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei, defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais, discutiu as formas de tratar e prevenir o delito, apontando para os aspectos coercitivos e educativos da medida socioeducativa, que se fortalece como forma de tratamento para a criminalização. Refletiu sobre o conceito de socioeducação, apresentando uma discussão sobre responsabilização em suas três dimensões, ou seja, jurídica, subjetiva e educativa. No que tange especificamente à medida de internação a autora buscou elementos para descortinar como a socioeducação é pensada e vivida pelos adolescentes e demais servidores.

Prado (2012), na dissertação: *Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola*: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade, defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais, analisou os olhares dos adolescentes em conflito com a lei para a escola, percebendo os sentimentos em relação a este espaço. Identificou que alguns alunos veem sentido na escola, mas outros apenas a frequentavam como uma obrigação imposta pela medida socioeducativa, na qual por vezes a preocupação com a segurança se sobressai, deixando a educação e a escolarização em plano inferior.

Silva J. (2012), na dissertação: *O sentido da Educação para Adolescentes em conflito com a Lei*, defendida pela Universidade Federal de Mato Grosso, apresentou elementos que auxiliam a compreender o sentido da escolarização para adolescentes em conflito com a lei e a visão dos professores em relação a estes adolescentes. A autora tratou da história de vida dos alunos, baseando-se na pesquisa de campo e nos relatos das experiências dos adolescentes, procurando entender seu histórico de vida até a chegada na unidade socioeducativa.

Concluiu que a maioria dos adolescentes não está na faixa etária correta de escolarização, evidenciando a necessidade de melhorar o atendimento escolar ao adolescente em cumprimento de medida de internação, pois, segundo suas análises, a proposta pedagógica é a mola propulsora da “reinserção” social do adolescente, pois dela incidem ações que possibilitam a organização interna e externa dos alunos em regime de internação. Argumenta que quando a escolarização não visa à transformação social colabora para a situação de exclusão.

Silva, V. (2012), na dissertação: *Um arte-educador no ensino não-formal*: um estudo dos sentidos e significados constituídos para a atividade docente de arte e cultura em medida socioeducativa, defendida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, auxiliou a pensar na importância do diálogo e das trocas na execução da medida socioeducativa e nas atividades oferecidas aos adolescentes no contexto de privação de liberdade, pois refletiu como a escolarização liga-se às demais atividades educativas ocorridas nas instituições de internação.

Silva, W. (2012), na dissertação: *Política de atendimento educacional a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em Teresina-PI*, defendida pela Universidade Federal do Piauí, relatou o caso no qual repentinamente uma escola regular assumiu a responsabilidade de matricular e escolarizar os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação, relatando quais os desdobramentos dessa decisão política para alunos e docentes.

O autor teve como principal objetivo analisar a eficácia da política de atendimento educacional na “ressocialização” de adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade, o que nos faz pensar se a execução da medida socioeducativa tem consequência direta com a “ressocialização” e a reincidência.

Sousa (2012), na dissertação: *Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida*, defendida pela Universidade Federal do Pará, refletiu sobre as representações sociais das adolescentes autoras de atos infracionais sobre a socioeducação nas medidas de internação e semiliberdade e as implicações dessa experiência nos seus projetos de vida.

A pesquisa foi realizada no Centro Socioeducativo Feminino que pertence à Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA). O trabalho amplia o entendimento sobre como as adolescentes vivenciam a internação e como as características punitivas e disciplinares marcam a permanência delas nas unidades socioeducativas. A autora apresenta-nos ainda a questão da formação profissional, marcada pelas questões de gênero.

Abdalla (2013), na tese intitulada: *Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: Memória, paradoxos e perspectivas*, defendida pela Universidade Federal Fluminense, analisou os paradoxos e as contradições existentes entre as políticas públicas em direitos humanos na socioeducação e as práticas cotidianas voltadas para os adolescentes em conflito com a lei, ainda marcadas pela dicotomia entre o ideal proposto em lei e o real praticado nas instituições socioeducativas.

Na tese, a autora pontuou que apesar de a unidade pesquisada ter 100% dos alunos matriculados, essa não é uma realidade do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, sendo a garantia da escolarização exceção e não regra no estado. A autora problematizou se a escolarização tem ocorrido como proposta de acesso e produção do conhecimento ou se, ao contrário, representa simplesmente uma medida punitiva.

Almeida (2013), na tese: *Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica*, defendida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tratou da escolarização em contexto de privação de liberdade, abordando como esse direito tem sido ofertado às adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e às mulheres apenadas em presídios.

O estudo analisou dois ambientes de privação de liberdade: unidades socioeducativas, nas quais a escolarização é obrigatória e unidades penais, na qual estudar é uma opção, infelizmente, cabe ressaltar que, para que exista tal opção é necessário haver escolas e vagas, realidade nem sempre verificada nas unidades penais. A autora sinalizou que nos dois casos é

evidenciada a precarização com que o direito à escolarização tem sido ofertado, pois a fragilidade dos currículos e a informalidade das atividades realizadas em sala de aula expõem um descompromisso institucional com a escolarização.

Souza (2013), na dissertação: *Trajetórias sociais e profissionais: a ambiguidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE)*, defendida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, buscou compreender o processo de formação da identidade profissional dos agentes do DEGASE concursados em 1994 e 1998, contribuindo para entender os atravessamentos de uma política educativa que desrespeita tanto adolescentes quanto servidores e, por vezes, inviabiliza propostas educativas.

Oliveira (2015), na dissertação: *Sistema Socioeducativo: uma análise sobre as concepções dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) do Rio de Janeiro*, defendida pela Universidade Federal Fluminense, buscou compreender como os operadores do Sistema de Garantia de Direitos do estado do Rio de Janeiro entendem o sistema socioeducativo. A pesquisa problematizou a escola como centro da política de socioeducação e sinalizou o desconhecimento dos operadores sobre a face educativa da socioeducação.

A pesquisadora assinalou que os adolescentes continuam sendo tratados como incapazes, como objetos, porém, atualmente, sob o discurso de proteção, que na prática não se materializou. Ao pontuar a criminalização da pobreza, assinalou que o Estado tem convertido vulnerabilidade social em periculosidade.

A breve apresentação dos documentos permite ao leitor um panorama geral da produção utilizada neste estudo. O balanço da produção sobre escolarização em unidades de internação englobou 23 documentos, como informado, a maior parte produzida no ano de 2012, no qual foram publicadas 12 dissertações e uma tese. Provavelmente o aumento da produção é reflexo das discussões acerca da promulgação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012). No levantamento realizado não se identificou documento publicado em 2014.

A seguir o leitor observará um quadro com o quantitativo de publicações por ano:

Quadro 2: Produção por ano de publicação

PRODUÇÃO POR ANO DE PUBLICAÇÃO						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015 ¹²
Dissertação	2	4	12	1	0	1
Tese	0	0	1	2	0	0
Total Produzido	2	4	13	3	0	1

Fonte: A autora, 2015

No que se refere à regionalização da produção elencada nesses documentos, encontra-se maior expressividade na região Sudeste, com um total de catorze documentos, sendo 12 dissertações e duas teses. Das 27 unidades federativas brasileiras, apenas dez tiveram representatividade nesse estudo, não sendo identificada produção sobre o tema em 17 estados brasileiros, expressando sonegação dos estados no que diz respeito ao tema.

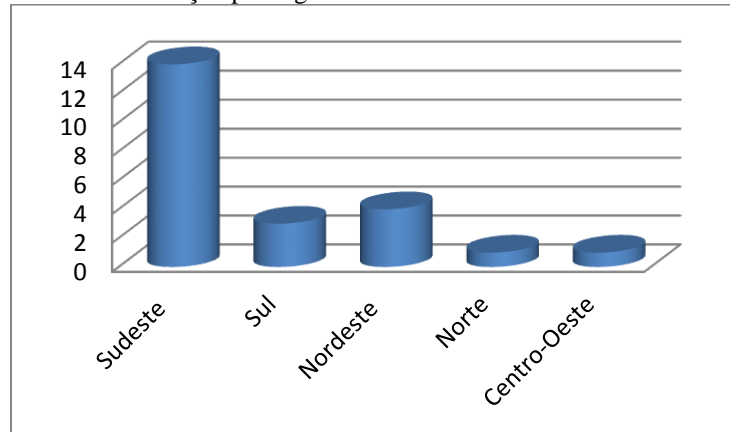
Na região Sudeste destacam-se os seguintes documentos, no estado de Minas Gerais: Gualberto (2011); Pedron (2012); Prado (2012); no Rio de Janeiro: Abdalla (2013); Almeida (2013); Souza (2013) e Oliveira (2015); em São Paulo: Lima (2010); Oliveira (2010); Iversen (2011); Caffagni (2012); Conceição (2012); Costa Júnior (2012) e Silva, V. (2012), totalizando 14 publicações.

Na região Sul os seguintes trabalhos, no estado do Paraná: Ongaro (2011) e Cossetin (2012); no Rio Grande do Sul: Dornelles (2012), totalizando três documentos. Na região Nordeste, no estado da Bahia: Moraes (2011); no Ceará: Fialho (2012), no Piauí: Nunes (2012); Silva, W. (2012), totalizando quatro publicações. Na região Norte, no estado do Pará: Sousa (2012) e na região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso: Silva, J. (2012), totalizando uma publicação em cada região.

Para melhor visualização, o gráfico a seguir demonstra a produção acadêmica por regiões geográficas do Brasil e o ano da publicação:

¹² Análise parcial até maio de 2015.

Gráfico 1: Produção por região do Brasil



Fonte: A autora, 2015

No que se refere à metodologia utilizada, constata-se preponderância da pesquisa qualitativa, presente em 21 documentos. Estes estudos conjugaram elementos diversos, tais como: estudo de caso, pesquisa colaborativa, análise do discurso e de conteúdo, realizados a partir de entrevistas, grupos focais, exibição de vídeos e pesquisa de campo.

Entre os documentos acessados, encontram-se trabalhos que mesclam a pesquisa qualitativa e bibliográfica e também elementos quantitativos e qualitativos. Apenas dois documentos pautaram-se exclusivamente na pesquisa bibliográfica de caráter teórico, com análise de leis, textos acadêmicos, artigos científicos e documentos, são eles: Caffagni (2012) e Cossetin (2012).

Alguns aspectos sobre as metodologias presentes nos documentos acessados podem ser verificados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Aspectos metodológicos predominantes nos documentos:

Nº	Ano:	Autor (a):	METODOLOGIA
01	2010	Lima	Pesquisa qualitativa e bibliográfica - observação e entrevistas.
02	2010	Oliveira	Pesquisa qualitativa - observação e entrevistas.
03	2011	Gualberto	Pesquisa qualitativa - estudo de caso.
04	2011	Iversen	Pesquisa qualitativa e quantitativa - abordagem interpretativa.
05	2011	Moraes	Pesquisa qualitativa - estudo de caso contrastivo.
06	2011	Ongaro	Pesquisa qualitativa - estudo de caso.
07	2012	Caffagni	Pesquisa bibliográfica.
08	2012	Conceição	Pesquisa qualitativa - estudo de caso etnográfico.
09	2012	Cossetin	Pesquisa bibliográfica.
10	2012	Costa Júnior	Pesquisa qualitativa - estudo de caso etnográfico.
11	2012	Dornelles	Pesquisa qualitativa - estudo de caso.

12	2012	Fialho	Pesquisa qualitativa - triangulação metodológica combinada com a técnica de estrutura geradora do discurso e análise do conteúdo.
13	2012	Nunes	Pesquisa qualitativa - caráter colaborativo.
14	2012	Pedron	Pesquisa qualitativa.
15	2012	Prado	Pesquisa qualitativa - estudo de caso.
16	2012	Silva, J.	Pesquisa qualitativa - abordagem fenomenológica.
17	2012	Silva, V.	Pesquisa qualitativa - entrevista.
18	2012	Silva, W.	Pesquisa qualitativa - estudo de caso etnográfico com elementos da análise do discurso e de conteúdo.
19	2012	Sousa	Pesquisa qualitativa - teoria da representação social.
20	2013	Abdalla	Pesquisa qualitativa e bibliográfica - observação, entrevistas e grupo focal.
21	2013	Almeida	Pesquisa qualitativa - natureza etnográfica, observação e entrevistas
22	2013	Souza	Pesquisa qualitativa - observação e entrevistas.
23	2015	Oliveira	Pesquisa qualitativa e bibliográfica - observação e entrevistas.

Fonte: A autora, 2014

Diante do panorama geral dos documentos acessados, será apresentado a seguir o procedimento digital utilizado após a sistematização manual. Trata-se do *software* ATLAS.ti. A análise digital dos documentos acessados objetivou reafirmar as categorias levantadas manualmente, através dos Mapas Conceituais, e observar, a confiabilidade e relevância das mesmas.

Entre os autores pesquisados, destacam-se: Michel Foucault e Erving Goffman, apontando as características disciplinares e punitivas ainda predominantes nas instituições; Elionaldo Julião para a privação de liberdade, Antônio Carlos Gomes da Costa, para a concepção de socioeducação e Paulo Freire, François Dubet marcando os elementos de escolarização. Mario Volpi também aparece como uma referência para os estudos sobre a adolescência institucionalizada. Alguns trabalhos também pontuam a criminalização da miséria e usam como referência Loïc Wacquant.

1.4 ATLAS.ti 7

O *Software* ATLAS.ti 7 (*Quantitative Data Analysis Software*) é uma ferramenta de análise de dados, foi desenvolvido por Thomas Muhr, em 1989. É distribuído pela *Scientific Software Development*. Trata-se de uma ferramenta computacional científica de

processamento de dados qualitativos em grande escala, especialmente útil para categorização e manipulação do conteúdo de textos.

O *software* ATLAS.ti tem sido usado, sistematicamente, pelo NETEDU, desde 2000, para consolidar as análises, tornando-se mais um instrumento de triangulação e validação de dados. Neste estudo, o *software* contribuiu para dar fidedignidade às análises realizadas, pois permitiu o manuseio dos dados com maior agilidade e segurança em comparação à forma manual. Através do programa foi possível a inserção de arquivos em formatos diferenciados (PDF e DOC), o que em nosso caso, permitiu a análise dos textos selecionados e dos respectivos Mapas Conceituais.

Segundo Mattos (2010), esta ferramenta permite a vinculação e manipulação de várias categorias distintas ao mesmo tempo, possibilitando uma interlocução entre textos, imagens e categorias. O *software* permitiu que os textos fossem inseridos em seu banco de dados, contabilizando a frequência de palavras nos arquivos de modo a categorizá-las.

A utilização desta ferramenta permitiu que os textos inseridos no *software* fossem desmembrados em uma planilha no programa Excel, em que nesta constavam todas as palavras presentes nos arquivos e a frequência em que cada uma apareceu nas produções selecionadas. A partir dessa planilha as palavras isoladas foram agrupadas em grupos de palavras com sentidos semelhantes, formando categorias, como por exemplo: aprisionar, abrigar, acautelar, cercear etc.

Esses agrupamentos possibilitaram, posteriormente, o levantamento das categorias e subcategorias centrais para o estudo, uma vez que na medida em que se contabilizavam as palavras e as agrupávamos, os temas centrais foram emergindo pela recorrência das palavras, confirmando as hipóteses levantadas manualmente.

Da utilização do *software*, emergiram três temas centrais, são eles: internação; educação - com foco na escolarização; e adolescência, confirmando as categorias dos Mapas Conceituais. Apresenta-se a seguir o quadro com os dados que emergiram de forma indutiva e que compõe os resultados das análises processadas pelo *software* ATLAS.ti.

Quadro 4: Frequência das categorias - ATLAS.ti:

CATEGORIA - INTERNAÇÃO:		Frequência: 45.246
SUBCATEGORIAS:	Castigo/ Punição/ Tratamento/ Ato Infracional	11.161
	Institucionalização/ Prisão/ Privação de Liberdade	15.743
	Atividade Educativa/ Direito/ Socioeducação	18.342
CATEGORIA - EDUCAÇÃO:		Frequência: 15.572
	Escolarização	9.037

SUBCATEGORIAS:	Profissionalização	4.529
	Atividades culturais, esportivas e de lazer	2.006
CATEGORIA - ADOLESCÊNCIA:		Frequência: 15.288
SUBCATEGORIAS:	Etapa do desenvolvimento Psicossocial	2.571
	Estigma/ Estereótipo	5.734
	Exclusão/ Vulnerabilidade	6.983

Fonte: A autora, 2014

As categorias e subcategorias acima orientaram esta mestrand a traçar o caminho do estudo e a definir os capítulos da dissertação. Do *software* emergiram as seguintes categorias:

- 1) Medida socioeducativa de internação, oscilando entre as ações educativas e punitivas que marcam a execução das mesmas;
- 2) Educação, envolvendo escolarização, profissionalização e as atividades esportivas, culturais e de lazer. Nesse tópico privilegiou-se a educação escolar, foco do presente estudo;
- 3) Adolescência, com foco na vulnerabilidade e na exclusão. Surgem as palavras estigma e estereótipo que marcam a forma como são identificados os adolescentes internados.

Importante ressaltar que da utilização do *software* ATLAS.ti emergiram ainda as categorias abaixo, porém pela limitação da pesquisa de mestrado, essas temáticas não foram aprofundadas nesta dissertação, decidindo-se por abordá-las em outras oportunidades de estudo.

Quadro 5: Subcategorias não aprofundadas

SUBTEMÁTICAS NÃO APROFUNDADAS	Frequência:
Sistema de Justiça	2.984
Gênero	1.036
Etnia/ Raça	1.024
Comunicação/ Mídia	895
Drogas	669
Religião	400

Fonte: A autora, 2014

Ao analisarmos as subcategorias presentes na categoria internação, derivadas do ATLAS. ti, verificam-se duas concepções divergentes. De um lado, a punitiva, pautada no castigo físico e mental dos adolescentes e na perspectiva de internar para realizar um tratamento médico e social. De outro, a perspectiva legal, ou seja, a socioeducação,

fundamentada no ordenamento jurídico da década de 1980 e que entende o adolescente como sujeito de direitos, o que significa dizer que a internação é a responsabilização do adolescente por seus atos, sem que isso represente perda dos direitos constitucionais.

Apesar dos avanços no campo legal, a execução da medida socioeducativa e da escolarização em unidades de internação são marcadas pela história brasileira, pautadas em lógicas punitivas. Por esta razão, o capítulo seguinte fornecerá ao leitor um panorama histórico que colabora para o entendimento das dicotomias e paradoxos que marcam a socioeducação e a educação escolar de adolescentes em conflito com a lei.

2 RELATO HISTÓRICO SOBRE INSTITUCIONALIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES INTERNADOS

A história dos adolescentes no Brasil permite recapitular a desigualdade social, em uma de suas formas mais brutais, uma vez que legitimada pelo poder público e pela sociedade. Em nosso país, a origem familiar e socioeconômica interfere, até os nossos dias, diretamente, na maneira como é concebida a adolescência e também no tratamento jurídico a ela destinado.

Ao analisar o percurso histórico da adolescência no Brasil, foi possível identificar políticas públicas legitimadoras da exclusão social, entendida aqui como inclusão precária na sociedade (MARTINS, 1997). Esse modo de inclusão às avessas reserva à institucionalização, ou seja, à permanência prolongada em instituições de acolhimento e/ou socioeducativas como destino de muitos adolescentes, especialmente pobres, inseridos em um contexto global de criminalização da miséria (WACQUANT, 2011).

Nesse capítulo, buscou-se pontuar parte dessa história - a institucionalização e a escolarização de adolescentes em conflito com a lei, utilizadas como ferramentas de controle social. Para Camara (2010) as intervenções realizadas pelo Estado não se efetivaram no sentido de universalizar direitos, mas objetivavam o controle e o disciplinamento das classes sociais mais pobres.

O adolescente não era considerado genericamente de forma universal, pois inexistia uma legislação para o conjunto da população nessa faixa etária. Logo, também não existiam políticas públicas universais que garantissem a todos direitos e deveres. Existia, porém, de forma bem delimitada, uma lei somente para os considerados em situação irregular. Para Faleiros, V. (2011) a noção de situação irregular abrange:

A privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoridade de infração penal. (FALEIROS, V., 2011, p.70).

Percebem-se profundas variações na concepção, implementação e execução dos ordenamentos jurídicos brasileiros. De acordo com Bazílio e Kramer (2003), a problemática das políticas públicas duais tem sua origem na desigualdade econômica, estrutural, na longa história de escravidão, na ausência de reforma agrária e ainda na falta de distribuição de

renda, de serviços e benefícios econômicos, culturais e sociais, sendo acentuado significativamente pela omissão do Estado, pela falta de políticas públicas e pela co-participação da sociedade civil.

O grave problema da condição socioeconômica como fator determinante para a exclusão social jamais foi tratado como proposta política séria que resolvesse a essência do problema, possibilitando maior distribuição de renda e acesso à educação e saúde com qualidade (RIZZINI; PILOTTI, 2011), porém, as intervenções realizadas pelo Estado concentravam-se apenas no nível da aparência, sendo utilizadas para manter a segregação de classes e as diferenças sociais.

Para Mendéz (2013), o direito baseado na Doutrina da Situação Irregular, ou seja, em um modelo jurídico destinado exclusivamente para o segmento da população com baixo poder econômico, constituía-se como eficiente instrumento de controle social, especialmente pela criminalização da pobreza. Concorde-se com esta afirmação, pois o citado modelo adequou-se perfeitamente à política autoritária e discricionária da época, consolidando o que Dias (2013) denominou de ideologia do “menorismo”, com políticas que vislumbravam os adolescentes com baixo poder econômico pelo prisma da incapacidade e da inferioridade, identificando-os pelo que não possuíam, como meros objetos na mão do Estado.

Na análise realizada por Camara (2010) sob a década de 1920 é possível identificar a adolescência como uma construção sócio histórica, que se expressou pela construção de dois tipos ambivalentes. De um lado, idealizada, feliz e perfeita, representada pelas famílias com alto poder financeiro, e de outro, carente, desvalida e infratora, representada pelos órfãos, abandonados, vadios e ociosos, oriundos das classes populares.

Posição compartilhada por Rizzini, Irene (2011) quando faz menção à classificação dos adolescentes de acordo com a origem familiar e a “herança” social. Segundo a autora, os bem nascidos podiam gozar dessa fase da vida, enquanto os demais estavam destinados ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los, ora por meio da institucionalização e da disciplina, ora por meio da oferta da educação instrumental, com conteúdos curriculares mínimos, focada exclusivamente no mercado de trabalho.

Em muitos estados a representação social da adolescência perigosa ocorreu concomitantemente com os avanços no processo de reforma urbanística e o desenvolvimento de práticas higienistas, como na cidade do Rio de Janeiro, capital do país à época, intensificando ações de repressão, policiamento e violência.

De acordo com Paulilo e Silva (2012) a escola também teve importância nesse processo, uma vez que a esta cabia a função de inculcar determinadas condutas e hábitos na

população, contribuindo para a reconstrução e reorganização do espaço público. Como um aparelho do Estado, a escola contribuiu para a intervenção social na cidade, determinando a formação do sujeito ideal para a nova estrutura urbanística.

Diante desse cenário de reforma urbana, tornou-se central a questão da segurança pública e do controle da população pobre, inclusive, em alguns casos, para que esta não retornasse aos antigos locais de moradia, considerados a partir de então, irregulares. A partir dessa problemática e da sensação de insegurança se intensificaram o controle e a disciplina das classes pobres, investindo-se cada vez mais em dispositivos de intervenção e confinamento.

As pessoas que vagavam nas ruas eram consideradas futuros criminosos e, portanto, possíveis “clientes” das penitenciárias e instituições correcionais. Fato que obrigava as instituições caritativas, e posteriormente filantrópicas, a oferecerem “tratamento” adequado aos pobres que ameaçavam a cidade. Para Camara (2010, p.50), “a rua aparecia como principal agente de contaminação da população pobre, particularmente da infância desamparada, numa cidade que convivía com os problemas advindos do seu processo de urbanização acelerado”.

Soma-se a esta instabilidade social a questão étnica, sobretudo pela herança dos longos anos de escravidão: pobres e negros constituíam-se vítimas em potencial desse sistema. Aos recém-libertos não foram dadas escolas, terras e empregos. Com a libertação dos escravos desconectada da situação real vivenciada por essa população, muitos homens “livres” escolheram, devido à falta de opção, ficar com seus senhores para evitar a morte, pela fome.

Para Arantes (2011) as leis do Ventre Livre, n. 2040, de 28 de setembro de 1871 (BRASIL, 1871) e da Abolição da Escravatura, Lei n. 3353, de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888) permitiram que os escravos adquirissem o *status* de livres, porém não lhes permitiram exercer a cidadania e os direitos correlatos à liberdade, colaborando para que adolescentes pobres, identificados a partir de então como “menores abandonados material e moralmente”, passassem a ser encontrados nas ruas, brincando, trabalhando, esmolando ou mesmo cometendo pequenos furtos.

Para Faleiros, E. (2011a), a estes adolescentes não restava senão vender muito cedo sua força de trabalho e vivenciar uma “infância-curta”, pois histórica, ideológica e economicamente estava destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivenciada pelos pobres.

O Brasil é fruto de uma sociedade marcada por relações de escravidão, exploração, caridade, assistencialismo e filantropia. Talvez, este seja um dos fatores que influenciaram, e

influenciam até os nossos dias, a longa história de desigualdade socioeconômica, legitimada pelo Estado. Nesse sentido, Mendéz (2013) afirma que:

Por sete décadas (1919-1990), as leis de menores foram muito mais do que uma epidemia ideológica e mero símbolo de um processo de criminalização da pobreza. As leis de menores foram um instrumento determinante no desenho e execução da política social para a infância em situação de pobreza. As leis de menores foram um instrumento (legal) determinante para legitimar a alimentação coercitiva das políticas assistenciais (MENDÉZ, 2013, p.19).

A adolescência indesejada, em suas múltiplas facetas, composta prioritariamente de negros e pobres, constituiu-se como grupo indesejado, sendo categorizada pelo termo “menor”, carregado de estigma e de preconceito. Para Santos (2009) a palavra menor anteriormente era utilizada em relação à idade limite para assumir determinadas responsabilidades sociais, porém, neste contexto, o termo “menor”, adquire um novo significado, categorizando sociologicamente os adolescentes pobres, que vagavam nas ruas, e que por isso, eram considerados empecilhos ao desenvolvimento da cidade.

Para Rizzini e Pilotti (2011) parcelas expressivas da população infanto-juvenil, com faixa etária entre zero e 17 anos, pertenciam a famílias pobres ou miseráveis, contabilizando cerca de 30 milhões de “abandonados” ou “marginalizados”, o que segundo os autores, contradiz a falácia da proporção minoritária dessa população, evidenciando que os adolescentes considerados ideais, oriundo das famílias com alto poder aquisitivo, representavam a minoria da população nessa faixa etária. Ao longo de 308 anos de exploração de Portugal, de 1500 a 1808, permaneceu-se ignorando o adolescente como categoria genérica e, ao contrário, classificando-o em categorias específicas: “pobres, negros, expostos, desvalidos, infratores”, entre outras.

Em relação ao campo jurídico no Brasil, evidencia-se que em 16 de dezembro de 1830, foi promulgado o Código Criminal do Império (BRASIL, 1830), o que segundo Rizzini, Irene (2011) pode ser considerado um avanço, uma vez que até então vigoraram as Ordenações do Reino de Portugal, cujas medidas punitivas foram abolidas por serem consideradas bárbaras.

O Código Criminal do Império (BRASIL, 1830) atestava no Art. 10º que os adolescentes (descritos no texto oficial como menores) com menos de 14 anos não seriam julgados criminosos, inaugurando a imputabilidade penal, ou seja, a incapacidade de o adolescente responder por seus atos de ação ou omissão, na data do fato. Porém, no Art. 13 do mesmo Código, existia a exceção à regra, justificando a punição dos adolescentes com menos

de 14 anos, nos casos em que se comprovasse o discernimento do fato, ou seja, a capacidade de distinguir entre o certo e o errado.

Inaugurou-se, assim, uma concepção jurídica fundamentada na discricionariedade: por meio da análise biopsicológica era possível diagnosticar adolescentes que, segundo os critérios da época, ameaçavam a ordem social e, por isso, deveriam ser internados por longos anos, a critério do judiciário. Nessas situações, os acusados eram recolhidos a Casas de Correção, unidades de internação responsáveis por combater a prática dos delitos e promover a “regeneração” dos adolescentes, pela institucionalização no tempo indicado pelo juiz, não podendo ultrapassar a idade de 17 anos. Importante destacar que essa legislação era amplamente utilizada, enquanto a Lei de 15 de outubro de 1927, que determinava a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império era, ao contrário, constantemente ignorada (BRASIL, 1927).

Para Rizzini, Irene (2011), o Brasil é marcado por fases históricas delimitadas. No Brasil Império existiu o predomínio do enfoque religioso e caritativo. No Brasil República teve destaque a esfera jurídica, sendo essa o principal catalisador da formulação do problema da adolescência e da busca da solução. Para a autora, na passagem do Império para a República intensificou-se a preocupação com as péssimas condições das Casas de Detenção e esboçou-se a ideia de criar uma legislação específica para adolescentes, o que não se concretizou, mantendo-se a tendência meramente punitiva.

O novo Código Penal (BRASIL, 1890) não apresentou amadurecimento em relação aos adolescentes, rebaixando a idade penal. A lei estabeleceu, no Art. 27, que em hipótese nenhuma haveria punição para crianças abaixo de nove anos. Em relação à faixa etária entre dez e 14 anos, expressou que poderia haver punição, desde que se comprovasse o discernimento do fato. Nesses casos, segundo o Art. 30, os culpados seriam então levados para estabelecimentos industriais, podendo ficar da idade da apreensão até os 17 anos.

Para Faleiros, V. (2011), a medida possuía relação com a crescente necessidade de mão de obra, pois a estratégia de encaminhar o adolescente pobre para o trabalho articulava o econômico com o político, contribuindo para a naturalização da desigualdade social. Segundo o autor, apesar de existirem leis que impedissem a execução de determinados trabalhos, ignorava-se a legislação e encaminhavam-se adolescentes para o trabalho subalterno e precoce. A mão de obra adolescente foi utilizada de forma abundante na indústria e o salário representava um complemento para as famílias operárias.

Em 1903 foi criada a Colônia Dois Rios, em Angra dos Reis, com o objetivo primordial de separar crianças, adolescentes e adultos. Porém, segundo Santos (2009), a

Colônia foi duramente criticada pelos reformadores da época, por recolher todo tipo de população indigente da cidade do Rio de Janeiro, atendendo adolescentes em ala separada, sem oferecer qualquer tipo de formação profissional ou escolar.

Em 1920 realizou-se o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e, em 1921, foi promulgada a Lei Orçamentária Federal, n. 4242 que autorizou o governo a organizar um serviço de proteção e assistência ao “menor” abandonado e delinquente, conforme termos oficiais da época (BRASIL, 1921). Inaugurou-se em 1923 o Juizado Privativo de Menores da Capital Federal, constituindo-se assim a primeira instituição estatal voltada para a assistência aos adolescentes abandonados física e moralmente, transferindo para o Juizado a responsabilidade que até então era da polícia, de julgar e penalizar.

De acordo com Rizzini, Irma (2011), desde a criação da chefia de polícia no século XIX até a instalação dos juzados de menores a partir da década de 1920, coube à instituição policial a apreensão de adolescentes nas ruas. Camara (2010), analisando os procedimentos realizados pela polícia, afirma que as apreensões se davam geralmente pelos mesmos motivos: “vagava pela rua em completa ociosidade, não tem profissão nem arte ou fortuna própria, vive de pequenos furtos” (BULCÃO, 1992 apud CAMARA, 2010, p.56) o que demonstra que certos sujeitos constituíam alvos em potencial desse sistema.

Com o Decreto n. 17943A, de 12 de outubro de 1927, foi promulgado o primeiro Código de Menores (BRASIL, 1927), conhecido também por Código Mello Mattos, inspirado no trabalho do jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, um dos idealizadores do Código de Menores, que atuou na área até 1934, quando faleceu. O Código apresentava 231 artigos e era fortemente influenciado pelas legislações européia e estadunidense, consolidando o Decreto n. 16272, de 20 de dezembro de 1923 (BRASIL, 1923), que regulamentava a assistência e proteção aos “menores” e o Decreto n. 5083, de 01 de dezembro de 1926, que autorizou o governo a decretar o Código de Menores (BRASIL, 1926).

Esse grupo de adolescentes recebeu como prêmio, em comemoração ao Dia das Crianças, a promulgação do primeiro Código de Menores, legislação que vigorou até 1979, quando foi substituída pelo segundo Código de Menores, promulgado pela Lei n. 6697, de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979), que consagrou a noção do “menor em situação irregular”, encarando a problemática da adolescência marginalizada como “patologia social” (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

A utilização do termo “menor em situação irregular” e sua descrição evidenciam a questão social como fator preponderante para a classificação e aplicação das medidas jurídicas cabíveis aos adolescentes pobres. Isentava-se desta legislação a população com alto

poder socioeconômico que, segundo Arantes (2011), era regida por outra legislação, o Código Civil (BRASIL, 1916). Durante os anos nos quais vigoraram ambos os Códigos (BRASIL, 1927; 1979) predominou a Doutrina da Situação Irregular. Segundo essa concepção eram recolhidos e institucionalizados os adolescentes considerados: “abandonados, doentes, carentes, infratores” e outros mais que ameaçassem a ordem e a dinâmica da reforma urbana.

Historicamente, segundo Camara (2010), a ação educativa destinada a esses adolescentes era constituída com ênfase no caráter moralizante, higiênico e disciplinar. Obviamente devemos ter em mente que a maioria das pessoas abaixo dos 18 anos que estavam nas ruas era analfabeta, pois:

Diferencialmente dos filhos de elite ou dos setores médios, a criança pobre, assim que adquiria autonomia física, começava a circular pelas ruas da cidade, vendendo doces e frutas ou trabalhando onde conseguisse emprego. A transmissão dos conhecimentos e valores fazia-se de forma assimétrica, em parte pela família, quando havia uma, em parte pela socialização da vida de rua. As crianças pobres raramente frequentavam a escola (CAMARA, 2010, p.53-54).

Nesse período era comum a prisão de adolescentes ociosos ou envolvidos em ocupações ocasionais que estivessem circulando nas ruas, independente do cometimento de infração penal, sendo encarcerados muitas vezes por não possuírem domicílio fixo. Aos adolescentes “perigosos” restava a inclusão no novo modelo de sociedade, através da sua exclusão dos espaços urbanos públicos e da posterior inclusão e incorporação nas instituições de privação de liberdade, que gradativamente passaram a incorporar o discurso de salvação da adolescência por meio da escolarização e do trabalho.

A educação escolar foi amplamente utilizada como elemento de ordem social, possibilitando junto com as leis repressoras o controle e o disciplinamento da população por ela atendida (CAMARA, 2010). Ilustrativa nesse sentido é a frase do ministro Lêoncio de Carvalho, no Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879), que expressava a preocupação com a obrigatoriedade do ensino instrumental, como um meio de redução do dinheiro investido na área da segurança pública, e não a perspectiva do direito humano (MOACYR, 1936 apud PATTO, 2007).

Acompanhando a tendência da sociedade de educar e disciplinar os pobres, as instituições de “recolhimento” e “tratamento” de adolescentes, denominadas à época de Casas de Correção e de Preservação, surgiram como meios de transformação dos adolescentes. Dessa forma, eram responsáveis pelos processos de escolarização e profissionalização, e buscavam, por esses sustentáculos, resgatar a adolescência do suposto erro.

Sobre essa temática, Patto (2007) nos faz pensar na concepção que rompe os anos e que se fundamenta na máxima: “Escolas cheias, cadeias vazias”, contextualizando o porquê de a escola ter assumido o papel social de educar, evitando assim, a futura punição. De acordo com a autora, explícita ou implicitamente, uma das funções da escola tem sido a de prevenir a criminalidade, o que, de certa maneira impossibilita a verdadeira função social da mesma, que é garantir o direito de todos ao conhecimento.

De acordo com a autora, a escola apresenta como uma de suas funções a manutenção da ordem social e dos privilégios da classe dominante desde o século XVIII. Ao educar para a disciplina e também para impedir atos de rebeldia, o Estado não garantia somente o direito de cada indivíduo, mas prioritariamente, a segurança do próprio Estado. Patto (2007) aponta que esse modelo educativo era dualizado, tendo o corte de classes como fator determinante para o tipo de educação recebido.

Os filhos dos ricos eram destinados aos liceus que preparavam, especialmente para a entrada na universidade, para as carreiras liberais e para os postos de comando. Por outro lado, para a população com baixo poder econômico, era reservada a oferta reduzida de rudimentos de leitura e escrita, alguma habilidade manual e muita doutrinação moral e religiosa, possibilitando ao Estado a segurança advinda da educação que prepara o povo para a docilidade e para o trabalho não reflexivo.

Sobre a atuação da escola na redução da criminalidade, Patto (2007) nos alerta que a instituição não dá conta dessa dimensão salvadora, uma vez que o ensino da moral e dos bons costumes não muda a realidade objetiva desses adolescentes, e a entrega de um certificado, não lhes garante uma oportunidade real, por conta do desemprego estrutural vivenciado na sociedade globalizada.

Fundadas nessa crença, as instituições de internação de adolescentes investiram na escolarização e no trabalho, como meios de uma possível “recuperação” da adolescência, em seu modelo idealizado. A maior parte das instituições presentes, durante o período em que vigorou a Doutrina da Situação Irregular, destinadas a acolher adolescentes, dispunha de alguma modalidade de ensino, fosse o profissionalizante, o prático, o manual ou o escolar. Porém, Arantes (2011) nos chama a atenção para a má qualidade do ensino ofertado, que na realidade visava apenas à manutenção da ordem social, pois:

Quando analisamos mais de perto em que consistia o ensino ministrado pela caridade, constatamos que ele não apenas era o mínimo suficiente para a incorporação da criança nos postos mais baixos da hierarquia ocupacional, como também era atravessado por subdivisões das próprias categorias de órfãos, abandonados e desvalidos como, por exemplo, órfão branco e órfão de cor, filho

legítimo e ilegítimo, pobre válido e inválido, criança inocente e viciosa. Ou seja, um ensino marcado pelos preconceitos da época, que visava apenas à manutenção do ordenamento social (ARANTES, 2011, p.182).

Considera-se que o modelo de assistência realizado, assim como o ideal da salvação pela escolarização e pelo trabalho fracassou, pois como apontado por Teixeira (2013), esteve atrelado a uma educação que seguiu como proposta a prática de conduzir adolescentes em uma relação de domínio e de obediência, a fim de mantê-los em total dependência do aparato institucional e em condições sociais de adolescentes à margem da sociedade, reservando-lhes um modelo de formação elementar, básico, marcado pelos preconceitos sociais, étnicos e de gênero, que não garantiam a estes sujeitos a inserção no mundo do trabalho, mas ao contrário, os mantinha nas posições socioeconômicas originais.

Nesse sentido, Teixeira (2013) destaca que a educação, especialmente nas vertentes da escolarização e da profissionalização, foi defendida pela FEBEM como principal meio de reinserção social dos adolescentes, no entanto tal objetivo não chegou a ser concretizado, uma vez que:

A profissionalização e a educação foram utilizadas como mecanismos para distanciar mais crianças e jovens do meio social, pelo fato de a instituição não prover as condições necessárias para que eles tivessem iguais condições de inserção no mercado de trabalho, ou demais práticas socialmente aceitas. A educação era descrita em seus documentos legais como um direito de todos que estivessem na instituição, pressupondo que todos tivessem iguais oportunidades. Desse modo, cabia a crianças e adolescentes alcançar ou não os objetivos propostos. Ao fracassar tais expectativas, a culpa não era da instituição, mas sim deles (VIOLANTE, 1982 apud TEIXEIRA, 2013, p.189).

A educação que não potencializa a emancipação do sujeito, mas ao contrário o mantém na mesma posição de subordinação é definida por Baudrillard (1991); Rummert (2008), como uma educação simulacro, pois aparentemente democrática, é utilizada na verdade como forma de manutenção da posição de subordinação da vítima.

Se a escola extra-muros amplia sua função social, colaborando também na função de prevenir a violência e a prática de atos infracionais, essa exigência torna-se mais relevante e extremamente acentuada quando a escola se localiza em uma instituição socioeducativa. Na pesquisa realizada por Santos (2009) é possível perceber que a escola que funciona dentro de uma unidade socioeducativa tem certa “obrigação” em contribuir com a não reiteração de novos atos infracionais. Desse modo, a escola assume muitas vezes a principal função de colaborar com a segurança, e conseqüentemente com o Estado, evitando novos atos ilícitos, deixando desse modo de exercer seu papel de formação humana, acadêmica e profissional.

Do exposto neste capítulo, percebe-se que é possível dividir a história do atendimento aos adolescentes em três etapas (MENDÉZ, 2000), que são: 1) de caráter penal indiferenciado; 2) de caráter tutelar e 3) de caráter juvenil ou socioeducativo.

A primeira etapa situa-se entre o século XIX até a primeira década do século XX, demarcando o surgimento dos primeiros códigos penais e suas ações meramente retributivas, sem qualquer diferenciação entre os usuários do sistema prisional. A concepção predominante no segundo período se origina nos Estados Unidos, no período equivalente à primeira década do século XX, influenciando a legislação da Argentina e dos demais países da América Latina, respondendo aos anseios da população, principalmente por conta da promiscuidade e da violência ocorridas nos cárceres.

Para Saraiva (2013) esse modelo se caracterizou por resultar em uma grande quantidade de adolescentes em privação de liberdade, que em sentido estrito não haviam cometido nenhum tipo de delito, mas que apenas se tratavam de sujeitos em condições de vulnerabilidade social (CASTEL, 2007).

As reflexões apresentadas até o momento nessa dissertação expressam resumidamente algumas características e prioridades políticas das duas primeiras etapas.

A terceira e atual etapa será abordada ao longo dessa dissertação. Inaugurou-se com os preparativos para a Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, ocorrida em 1989, na qual se apresentou a concepção de processo de responsabilização juvenil. Cabe mencionar que, em relação a esta fase, o Brasil se destacou pelo seu pioneirismo, principalmente pela promulgação dos Artigos 204 e 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do ECA (BRASIL, 1990).

A seguir serão apresentadas algumas instituições criadas para atender os adolescentes em conflito com a lei.

2.1 Instituições de atendimento ao adolescente

1) O Serviço de Assistência ao Menor (SAM), foi instituído pelo Decreto-Lei n. 3799, de 05 de novembro de 1941 (BRASIL, 1941), assinado por Getúlio Vargas, constituiu-se como primeiro órgão federal responsável pelo controle da assistência oficial e privada aos adolescentes, em escala nacional. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011) o órgão realizava

basicamente o atendimento de triagem e internação dos adolescentes encaminhados pelo Juízo de Menores.

O SAM herdou a estrutura das Casas de Correção e Preservação, como o Instituto Sete de Setembro, Instituto Profissional Quinze de Novembro, Escola João Luiz Alves, Patronato Agrícola Artur Bernardes, Patronato Agrícola Venceslau Braz. Segundo o Art. 2º do Decreto-Lei o SAM tem por fim:

A) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; B) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes; C) abrigar os menores, á disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; D) recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento; E) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos; F) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (BRASIL, 1941).

De acordo com Santos (2009) no início do funcionamento do SAM, o órgão é reconhecido pela sociedade, sobretudo pela proposta de funcionamento centrada no modelo cientificista, expressado pelas palavras do juiz Saul de Gusmão:

Pelo seu caráter nitidamente científico, um verdadeiro laboratório de biologia infantil, o Serviço de Assistência ao Menor é um organismo de assistência social altamente benéfico e de suma importância. Dele é que parte a orientação médica, tanto quanto pedagógica, dos institutos de amparos aos menores, como órgão supervisor que é dos estabelecimentos oficiais de proteção à criança; a sua estrutura original se impõe pela excelência dos resultados práticos de que é capaz, como já se demonstrou de maneira convincente (GUSMÃO, 1944 apud SANTOS, 2009).

Para Faleiros, V. (2011), o SAM deveria orientar e fiscalizar educandários particulares; investigar os adolescentes para fins de internação e ajustamento social, proceder aos exames médicos-psicológicos, abrigar e distribuir os casos pelos estabelecimentos, incentivando a iniciativa particular de assistência e estudando as causas de abandono. Em relação à proposta inovadora, o SAM não apresentou significativos avanços, pois suas ações deram continuidade ao que era desempenhado pelo Juizado de Menores.

Muitas das irregularidades evidenciadas no SAM estão presentes no livro: “Sangue, Corrupção e Vergonha”, do ex-diretor Paulo Nogueira Filho. Pensado para ser um grande pólo irradiador e multiplicador da nova racionalidade, acabou por ser conhecido, no final da década de 1950, como “escola do crime”, “sem amor ao menor”, “sucursal do inferno”, “fábrica de criminosos”, “fábrica de monstros morais” (FILHO, 1956), sendo extinto em

1964, após a constatação de uma série de corrupções e denúncias de maus tratos aos adolescentes.

2) A Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada pela Lei n. 4513, de 01 de dezembro de 1964 (BRASIL, 1964). A instituição surge no contexto repressivo do Regime Militar e rapidamente se enquadra à tecnocracia e ao autoritarismo. Para Vogel (2011) a FUNABEM pretendia ser a antítese do SAM, porém, de acordo com Faleiros, V. (2011), apesar de a FUNABEM ter nascido de um movimento de oposição ao sistema repressivo anterior, integrou-se rapidamente ao sistema tecnocrático da ditadura e passou a reproduzir, como um sistema centralizador que se ramificava nos Estados através das FEBEMs, com a política e a assistência repressiva, punitiva e ineficaz.

A FUNABEM herdou a estrutura física e administrativa do SAM, o que segundo Vogel (2011) a obrigou a conviver com a desconfiança da opinião pública provocada, sobretudo, pela carga simbólica do antigo SAM. Para o autor, a imagem da FUNABEM padecia de um mal originário, pois, sendo herdeira dos bens do SAM, era, em princípio, suspeita de ter herdado, também, os seus métodos.

Para Santos (2009), com a FUNABEM, dissemina-se a ideia, através de seus documentos oficiais, de que as causas da delinquência juvenil estão relacionadas à “desestruturação familiar”, acrescentando à já vivenciada culpabilização das famílias os problemas estruturais urbanos ocasionados pela migração em direção aos grandes centros e a acelerada expansão das “regiões metropolitanas”. Nesse sentido, Vogel (2011) acrescenta que: o surgimento das “regiões metropolitanas” corria em paralelo com a expansão da pobreza, pois, “o mercado de trabalho revela-se incapaz de absorver todos esses adventícios, excessivos quanto ao número e limitados quanto à sua qualificação como mão-de-obra” (VOGEL, 2011, p.291).

Para Vogel (2011) o modelo elaborado e proposto pela FUNABEM pretendia assentar-se em bases científicas, capazes de sustentarem, conceitual e politicamente, a formulação de sua estratégia de controle social, como pode ser ilustrativo o Centro Piloto de Quintino, que de acordo com o autor, compreendia várias escolas, um centro de recuperação e triagem e um hospital, que como evidenciado na pesquisa de Santos (2009), inicia o atendimento de caráter multidisciplinar.

Apesar do atendimento biopsicossocial e pedagógico, de acordo com Faleiros, V. (2011), as construções feitas sob orientação da FUNABEM para a “reeducação” são verdadeiras penitenciárias e, por isso, inadequadas ao atendimento de adolescentes.

3) A Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), criada pela Lei n. 8029, de 12 de abril de 1990, Art. 16, (BRASIL, 1990a) e extinta em janeiro de 1995, pelo presidente Fernando Collor. Segundo Costa (2006e) a instituição foi criada para ser o coveiro da FUNABEM e chegou a iniciar um movimento de reordenamento jurídico, mas pela turbulência do governo Collor não chegou a concluí-lo, sendo extinta prematuramente.

A rápida extinção da CBIA ocorreu após a descentralização das medidas socioeducativas, sobretudo com a proposta enunciada no Art. 88, inciso I, do ECA (BRASIL, 1990), ou seja, a municipalização do atendimento, mas também pelas mudanças políticas no governo federal. Com a extinção do órgão, a execução das medidas socioeducativas e o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei deixaram de ser executados pelo governo federal e passaram a competência dos governos estaduais e municipais, conforme o próximo tópico.

4) A execução das medidas socioeducativas de internação pelos estados brasileiros, ocorreu após a municipalização das medidas socioeducativas. As ações que eram executadas exclusivamente pelo governo federal ou estadual foram assumidas pelos municípios, que passaram a atuar no seu limite geográfico, objetivando “fortalecer o contato e o protagonismo da comunidade e da família dos adolescentes atendidos” (BRASIL, 2006, p.29).

Atualmente, os estados brasileiros executam as medidas privativas e restritivas de liberdade, ou seja, internação e semi-liberdade, e os municípios executam as medidas em meio aberto, como liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade (BRASIL, 2006). Em nível nacional, percebe-se que o meio aberto está estruturado na política pública de Assistência Social, através dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), e o meio fechado, em 10 estados brasileiros repete o vínculo com a Assistência Social, enquanto em outros 17 estados encontra-se em outras Secretarias, principalmente na Justiça, Segurança Pública, Direitos Humanos e Criança e Juventude. Identifica-se que não existe um padrão na vinculação do sistema socioeducativo a determinada Secretaria, existindo significativas disparidades.

O Rio de Janeiro, por exemplo, vincula-se à Secretaria de Educação, o Rio Grande do Norte vincula-se à Secretaria de Habitação e o Rio Grande do Sul liga-se à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, existindo diversas outras inserções. Na percepção de Saraiva (2014) a problemática de execução da medida socioeducativa nacional se complica, uma vez que o sistema socioeducativo estadual não tem lugar definido, e lógicas diferenciadas nos

vários estados da federação e, por isso, esbarra em ações incoerentes e até contraditórias. A figura a seguir mostra essa vinculação:

Figura 2: Órgãos gestores do sistema socioeducativo por estados/regiões

REGIÕES	UF	GESTORES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO POR REGIÕES E ESTADOS	ASSISTÊNCIA, INCLUSÃO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL COMBATE À POBREZA	JUSTIÇA	CIDADANIA	TRABALHO	SEGURANÇA, DEFESA SOCIAL	CRIANÇA, ADOL., JUVENTUDE	DIREITOS HUMANOS	MULHER	DESENVOLVIMENTO HUMANO	EDUCAÇÃO	EMPREENDEDORISMO	HABITAÇÃO
			10	8	7	6	4	3	3	1	1	1	1	1
NORTE	ACRE	S.E. JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS		X					X					
	AMAPÁ	S.E. TRABALHO E EMPREENDEDORISMO				X							X	
	AMAZONAS	S.E. ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA	X		X									
	PARÁ	S.E. ASSISTÊNCIA E DESENVOLV. SOCIAL	X											
	RONDÔNIA	S.E. DE JUSTIÇA – SEJUS		X										
	RORAIMA	S.E. TRABALHO E BEM ESTAR SOCIAL	X			X								
	TOCANTINS	S.E. SEGURANÇA, JUSTIÇA E CIDADANIA		X	X		X							
NORDESTE	ALAGOAS	S.E. MULHER, CIDADANIA E DIR. HUMANOS			X				X	X				
	BAHIA	S.E. DESENV. SOCIAL e COMBATE a POBREZA	X											
	CEARÁ	S.E. TRABALHO E DESENVOLV. SOCIAL	X			X								
	MARANHÃO	S.E. DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL	X											
	PARAÍBA	S.E. DO DESENVOLVIMENTO HUMANO									X			
	PERNAMBUCO	S.E. DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE						X						
	PAIUI	S.E. DA ASSIST. SOCIAL E CIDADANIA	X		X									
	RIO GR. NORTE	S.E. TRABALHO, HABITAÇÃO e ASSIST. SOCIAL	X			X								X
SERGIPE	S.E. INCLUSÃO, ASSIST, DESENV. SOCIAL	X												
C.OESTE	DISTR.FEDERAL	S.E. DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE						X						
	GOIÁS	S.E. DE CIDADANIA E TRABALHO			X	X								
	MATO GROSSO	S.E. JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS		X					X					
	MATO GR. SUL	S.E. JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA		X			X							
SUDESTE	ESPIR. SANTO	S.E. DE JUSTIÇA		X										
	MINAS GERAIS	S.E. DE DEFESA SOCIAL					X							
	R. DE JANEIRO	S.E. DE EDUCAÇÃO										X		
	SÃO PAULO	S.E. DA JUSTIÇA E DEFESA DA CIDADANIA		X	X		X							
SUL	PARANÁ	S.E. DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE						X						
	STA. CATARINA	S.E. DO TRABALHO E DESENVOLVIMENTO	X			X								
	RIO GR. SUL	S.E. DE JUSTIÇA E CIDADANIA		X	X									

Fonte: Levantamento Nacional (BRASIL, 2010, p.30)

Abaixo, segue um quadro com as nomenclaturas adotadas pelos estados da federação para os órgãos executores do sistema socioeducativo estadual:

Quadro 6: Nomenclatura do sistema socioeducativo por estado

Estados da Federação		NOMENCLATURA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO POR ESTADO
Nome	Sigla	
Acre	AC	ISE - Instituto Socioeducativo do Estado do Acre
Alagoas	AL	NEAS - Núcleo Estadual de Atendimento Socioeducativo
Amapá	AP	FCRIA - Fundação Estadual da Criança e do Adolescente
Amazonas	AM	GEASE - Gerência de atendimento Socioeducativo
Bahia	BA	FUNDAC - Fundação da Criança e do Adolescente
Ceará	CE	CPSE – Coordenadoria de Proteção Social Especial

Distrito Federal	DF	CAJE - Centro de Atendimento Juvenil Especializado
Espírito Santo	ES	IASES - Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo
Goiás	GO	GEERIA - Grupo Executivo de Apoio a Crianças e Adolescentes
Maranhão	MA	FUNAC - Fundação Estadual da Criança e do Adolescente
Mato Grosso	MT	SUSED - Superintendência do Sistema Socioeducativo
Mato Grosso do Sul	MS	UNEI - Unidades Educacionais de Internação
Minas Gerais	MG	SUASE - Subsecretaria de Atendimento as Medidas Socioeducativas
Pará	PA	FASEPA - Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
Paraíba	PB	FUNDAC - Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente
Paraná	PR	IASP - Instituto de Ação Social do Paraná
Pernambuco	PE	FUNASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo
Piauí	PI	DUASE - Diretoria da Unidade de Atendimento Socioeducativo
Rio de Janeiro	RJ	DEGASE - Departamento Geral de Ações Socioeducativas
Rio Grande do Norte	RN	FUNDAC - Fundação Estadual da Criança e do Adolescente
Rio Grande do Sul	RS	FASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo
Rondônia	RO	CAA - Coordenadoria de Atendimento a Criança e ao Adolescente em Conflito com a Lei
Roraima	RR	CSE - Centro Sócio Educativo
Santa Catarina	SC	DEASE - Departamento de Administração Socioeducativo
São Paulo	SP	FUNDAÇÃO CASA - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
Sergipe	SE	FUNDAÇÃO RENASCER - Fundação Renascer do Estado de Sergipe
Tocantins	TO	CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo

Fonte: A autora, 2014

Cabe ressaltar a tentativa nacional por parte do Governo Federal de criar diretrizes únicas para o cenário nacional. Entre elas, destaca-se a que ocorreu em 2013, com a aprovação pelo Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), da primeira versão do documento intitulado *Escola Nacional de Socioeducação – Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares*.

Objetiva-se, através da Escola Nacional de Socioeducação (ENS), organizar a formação inicial e continuada dos operadores do sistema socioeducativo, diminuindo assim as disparidades entre os estados e entre as formas de execução. Pretende, entre outros objetos,

assessorar as práticas das unidades socioeducativas e desenvolver assessoria técnica e metodológica para a formação em socioeducação.

Após a explanação das instituições de atendimento, faz-se necessário conhecer as legislações que orientam a execução das medidas socioeducativas no Brasil.

2.2 Legislações

1) Constituição da República Federativa do Brasil (CF.), publicada em 1988. A nação brasileira se organiza a partir dos princípios do Estado Democrático de Direito, ou seja, buscou-se no texto constitucional assegurar os direitos humanos, entre eles os fundamentais como: saúde, educação, minimizando as diferenças oriundas da divisão por classes sociais. Um de seus pilares é a proteção especial para adolescentes.

O sistema de proteção vem expresso no Art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), embora não esteja restrito a ele, estando também mencionado em outros artigos. Mendéz (2013) define o Art. 227 do texto constitucional como uma síntese da Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, que circulava nesse período em forma de anteprojeto. A Carta Magna reconhece os adolescentes em sua condição especial de seres humanos ainda em desenvolvimento físico, psíquico e social e, por isso, fixa a importância de um sistema de proteção especial, garantindo acompanhamento diferenciado, de acordo com a Doutrina da Proteção Integral.

Esse cuidado especial busca permitir que esses sujeitos completem sua fase de desenvolvimento, construindo suas potencialidades. Para Machado (2003) o desenvolvimento do adolescente é de evidência ímpar, uma vez que é inegável que ainda estão em processo de formação de suas múltiplas dimensões. Pelo exposto, percebe-se que o texto constitucional tem a preocupação em romper com a lógica estabelecida até então, na qual os adolescentes, especialmente pobres, eram submetidos à intervenção do Estado e, por isso, desconsiderados em suas especificidades, em uma lógica punitiva de assepsia social.

Para Machado (2003, p.119) a CF (BRASIL, 1988) reconhece que os adolescentes têm maior vulnerabilidade em relação aos adultos, uma vez que: “são portadores de uma desigualdade inerente, intrínseca, o ordenamento confere-lhes tratamento mais abrangente como forma de equilibrar a desigualdade de fato e atingir a igualdade jurídica material e não meramente formal”. Essa vulnerabilidade os expõe a uma situação de maior perigo, seja

porque não estão plenamente desenvolvidos em suas potencialidades, seja pela condição desfavorável em relação à luta pela defesa e garantia de seus direitos legais.

A estruturação jurídica da Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconhece as profundas desigualdades socioeconômicas e busca mecanismos para amenizar as discrepâncias sociais entre as pessoas. Não altera a lógica capitalista, mas reconhece a todos como seres humanos portadores de direitos. Para Machado (2003), cabe considerar que através do reconhecimento da igualdade entre todos os adolescentes, independente da condição socioeconômica, pretendia-se também, gradativamente, diminuir a desigualdade social.

Outra novidade na CF (BRASIL, 1988) refere-se à imposição para que família e sociedade estejam unidas com o Estado na garantia dos direitos dos adolescentes. A comunidade, individual e coletivamente, é intimada a participar da formulação e do controle das ações públicas. Para Mendéz (2013), o Art. 204 legitima a articulação de esforços coordenados entre governo e sociedade civil, “estabelecendo as bases explicitamente jurídicas para a reformulação de uma política pública, já não mais entendida como mero sinônimo de política governamental, e sim como resultado de uma articulação entre governo e sociedade civil” (MENDÉZ, 2013, p.4).

A Carta Magna inaugura uma nova fase no direito para adolescentes, determinando o rompimento com a Doutrina da Situação Irregular e instalando a Doutrina da Proteção Integral, que em primeiro lugar iguala todos os adolescentes, considerando suas especificidades e, em segundo, reconhecendo estes indivíduos como sujeitos de direitos.

Essa mudança, como apontado anteriormente, caracteriza a terceira fase, ou seja, a de caráter juvenil (MENDÉZ, 2000). Como principal característica dessa etapa destacam-se os princípios descritos por Saraiva (2013):

A. Princípio da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (que possui interface com a inimputabilidade): o estágio especial de desenvolvimento não implica total desresponsabilização e sim níveis diferenciados de responsabilidade. Logo, a inimputabilidade não significa irresponsabilidade, mas responsabilidade perante uma legislação especial que observa sua condição peculiar; B. Princípio do melhor interesse do adolescente: tem por finalidade atenuar restrições de direitos que seriam próprias do sistema penal comum (SARAIVA, 2013, p.8).

Para este autor, estes princípios expressam a inimputabilidade penal do adolescente, cláusula pétreia, instituída no Art. 228 da Constituição Federal, que significa fundamentalmente a insubmissão do adolescente por seus atos às penalizações previstas na legislação penal, o que não o isenta de responsabilização e sancionamento, como afirmado

anteriormente por Saraiva (2013), mas o responsabiliza em um sistema especial que fundamenta-se em preceitos educativos e socializadores.

Obviamente que entre o Paradigma da Situação Irregular, que considerava o adolescente como objeto, e assim, realizava as intervenções jurídicas na perspectiva do tratamento e o Paradigma da Proteção Integral, que se pauta na concepção do adolescente como sujeito em desenvolvimento e titular de direitos, esbarrou-se e ainda esbarra-se no que Mendéz (2013) denominou de Paradigma da Ambiguidade, caracterizado pelos que rejeitam por completo a concepção da Situação Irregular, mas não conseguem acompanhar as transformações reais resultantes da aplicação consequente da Proteção Integral.

Costa (2006a), ao tratar do Paradigma da Ambiguidade assinala que este caracteriza a tendência de modificar apenas o universo semântico, com novas leis e termos, mas sem que essas mudanças representem uma execução diferenciada da medida socioeducativa. Essa postura é definida pelo autor como *neocínica*, pois no discurso diz ser favorável ao novo ordenamento jurídico, mas, “no andamento efetivo dos acontecimentos, abrem as portas ao retorno das práticas e mentalidades características da Doutrina da Situação Irregular” (COSTA, 2006a, p.28), por não acreditar nas legislações específicas para os adolescentes.

2) O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado, através da Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, fruto de um amplo movimento social, envolveu diversos setores e ratificou o movimento de redemocratização do país, iniciado com a promulgação da Constituição Federal. O ECA (BRASIL, 1990) revogou os Códigos de Menores (BRASIL, 1927; 1979) e buscou atender aos ditames da CF (BRASIL, 1988) e das legislações internacionais.

Na década de 1980 o Brasil foi signatário de dois acordos internacionais: as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing), em 1985; e a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (CIDC), em 1989. Nesses documentos internacionais o Brasil se comprometeu a rever o modo como tratava a adolescência, e necessariamente sua concepção sociojurídica.

Dessa forma, a nova lei retifica e assegura a proteção integral a todos os adolescentes, fortalecendo os mecanismos de participação popular, pautados no conceito de democracia participativa, como os Conselhos Tutelares e os Conselhos de Direitos. Avançou-se em relação às legislações anteriores que tratavam as crianças e os adolescentes como meros objetos. O Estatuto evidencia os direitos de adolescentes, afirmando, conforme o SINASE (BRASIL, 2006, p.15): “a necessidade de especial respeito à condição de pessoa em

desenvolvimento, o valor prospectivo da infância e adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade”.

O ECA (BRASIL, 1990) trouxe muitas conquistas para a área da adolescência, principalmente a de igualar todos os adolescentes como sujeitos de direitos, independente de classe social ou origem étnica, posicionamento contrário ao que vinha sendo afirmado pelas ações políticas vigentes no país, anteriormente. Nesse sentido, abandona-se o termo “menor”, que ao menos legalmente deixa de ser utilizado.

Volpi (2001) acrescenta que o ECA (BRASIL, 1990) vem romper com a divisão entre adolescência e menoridade, pois consolida e reconhece a existência do adolescente como sujeito político e social que, como portador de direitos e garantias, não pode mais ser tratado por programas isolados e políticas assistencialistas. O Art. 3º do ECA (BRASIL, 1990) assegura que os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e declara que esses direitos, assim como a proteção integral, são fundamentais para garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

A lei destaca também a co-responsabilidade da família, comunidade, sociedade em geral e poder público, no Art.227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Art. 4º do ECA (BRASIL, 1990), que declaram que é dever da família, da comunidade e do Estado 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. Declara-se, ainda, no Art. 5º do ECA (BRASIL, 1990) que nenhum adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Cabe afirmar que em relação aos adolescentes em conflito com a lei, independentemente de sua situação jurídica, todos os direitos previstos no Estatuto também devem ser garantidos.

O ECA (BRASIL, 1990) estabelece no Art. 104, que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, o que significa dizer que esses sujeitos, ao cometerem um ato ilícito serão submetidos a um processo de responsabilização especial, que levará em conta sua condição de sujeito em desenvolvimento. A lei estabelece uma série de procedimentos que devem ser seguidos para os casos de apreensão de adolescentes, desde o momento inicial do ato infracional até a apuração, à execução da internação provisória e à aplicação de medida socioeducativa.

Pelo exposto, percebe-se que o ECA (BRASIL, 1990) investe esforços para superar a visão limitada que resume o adolescente ao ato infracional por ele praticado, superando a

visão coerciva da medida socioeducativa e, ao contrário, fortalecendo a concepção educativa das medidas socioeducativas, inclusive a internação.

A análise do ECA (BRASIL, 1990) nos permite identificar que existe uma preocupação do legislador em priorizar a aplicação das medidas em meio aberto, capaz de fortalecer os vínculos familiares e comunitários e oferecer maior contato com a rede de garantia de direitos. Infelizmente os dados atuais nos permitem identificar que após 25 anos de sua promulgação o ECA (BRASIL, 1990) tem sido uma lei sonegada pelo poder público e pela sociedade, talvez porque não se enquadre no modelo de uma sociedade que se formula e alimenta na desigualdade.

3) O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei n. 12594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). Iniciou suas discussões com a Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), promulgada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). O documento foi apresentado em comemoração aos 16 anos da promulgação do ECA (BRASIL, 1990), porém sua criação evidencia o desrespeito ao previsto no Estatuto. A Resolução reafirma a natureza pedagógica da medida socioeducativa e regulamenta os princípios, regras e critérios que regulamentam a execução das medidas socioeducativas no Brasil.

O documento é fruto de uma construção coletiva, iniciada em 2002, que envolveu diversas áreas de governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o país (BRASIL, 2006, p.13). Tais encontros ocorreram sob a supervisão do CONANDA, responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e adolescência.

O SINASE (BRASIL, 2006) concentrou-se em um tema que tem mobilizado a opinião pública, a mídia e diversos segmentos da sociedade brasileira: “o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2006, p.13)”. O documento atesta a absoluta prioridade do adolescente e colabora para que este seja compreendido como uma prioridade social. Reafirma a diretriz do ECA (BRASIL, 1990) sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, tendo como plataforma inspiradora os acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, tais como: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça

Juvenil; Regras de Beijing; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade. (BRASIL, 2006).

Importante destacar que o SINASE (BRASIL, 2006) pretendeu solidificar os avanços presentes no ECA (BRASIL, 1990) e contribuir para que as mudanças chegassem aos adolescentes em conflito com a lei através de uma política socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Assim, fixa as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, são elas:

- 1) Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios;
- 2) Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo;
- 3) Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas;
- 4) Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplariedade como condições necessárias na ação socioeducativa;
- 5) Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo;
- 6) Diretividade no processo socioeducativo;
- 7) Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa;
- 8) Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional;
- 9) Organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente;
- 10) Diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica;
- 11) Família e comunidade participando ativamente da atividade socioeducativa;
- 12) Formação continuada dos atores sociais (BRASIL, 2006, p.47-49).

Sobre essas bases pretende-se desenvolver um modelo educativo sustentável e garantista, ou seja, deve-se proporcionar ao adolescente: “o acesso aos direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social” (BRASIL, 2006, p.46). A política socioeducativa não deve estar restrita em si mesmo e nas suas possibilidades, mas ao contrário, deve buscar envolver o maior número de parceiros e de instituições, tendo em vista o melhor ao adolescente.

A Resolução torna-se lei somente em 2012 e está ainda em fase de disputa para que seja implementada, uma vez que os padrões exigidos no texto legal são de nível elevado, em consonância com as leis internacionais e com os princípios dos direitos humanos, logo incompatíveis com a realidade da maioria dos estados da federação.

A lei, segundo o Art. 1º, §1º (BRASIL, 2012) é um conjunto de princípios, regras e critérios que estão envolvidos na execução das medidas socioeducativas e envolvem de forma cooperativa os sistemas estaduais, distrital e municipais, assim como planos, políticas e programas específicos para adolescentes em conflito com a lei. Infelizmente, nem sempre a

responsabilidade é compartilhada pelos entes e pelo Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que por vezes desconhecem seu papel (OLIVEIRA, 2015).

Trata-se de um documento que se constitui como um importante instrumento jurídico-político que estabelece obrigações para o Estado na execução das medidas socioeducativas, fortalecendo o caráter sociopedagógico das mesmas e tendo em vista eliminar o caráter punitivo-repressivo ainda presente em nosso país, mesmo após 25 anos de rompimento com a Doutrina da Situação Irregular.

Atualmente, após três anos da implementação do SINASE (BRASIL, 2012) é possível perceber que existe ainda um longo caminho para o cumprimento do dispositivo legal, pois coexistem com as novas ações elementos punitivos e repressivos, pautados em uma política de segurança e de execução que criminaliza e encarcera prioritariamente adolescentes pobres, em uma seletividade jurídica e punitiva (D' ELIA FILHO, 2011).

Embora não produza modificações imediatas, o texto legal é um importante instrumento para se romper com a lógica que culpabiliza os adolescentes pela violência no país e investir em novas propostas de atendimento.

4) Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013). A Resolução n. 160, de 18 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013b), do CONANDA, aprovou o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE (BRASIL, 2013). Trata-se de um instrumento nacional construído coletivamente, que prevê ações articuladas para os próximos dez anos, objetivando o fortalecimento da política de socioeducação no país.

Foi construído de acordo com as discussões da IX Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Plano Nacional de Direitos Humanos III (PNDH3) e visa ações articuladas nas áreas de educação, saúde, cultura, esporte, assistência social, capacitação para o trabalho.

O Plano Nacional (BRASIL, 2013) pretende, através de uma matriz de responsabilidades e dos eixos de ação, orientar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no planejamento, construção, execução, monitoramento e avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais decenais propostos no parágrafo 2º, Art. 7º do SINASE (BRASIL, 2012). O Plano Nacional (BRASIL, 2013) está organizado em quatro eixos, treze objetivos e setenta e três metas, a serem realizados em três períodos: 2014-2015; 2016-2019; 2020-2023. Diante desse movimento, alguns estados já elaboram seus planos decenais, como por exemplo, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Rio de Janeiro.

O Plano Nacional (BRASIL, 2013) busca normatizar diretrizes para a educação no sistema socioeducativo. No que tange à escolarização, busca, entre outros aspectos, orientar os sistemas de ensino nos Planos Estaduais e Municipais, assegurando a escolarização como direito; estabelecer parâmetros para a escolarização no sistema socioeducativo; e principalmente homologar as Diretrizes Nacionais para a oferta da escolarização em unidades socioeducativas.

Após breve explanação sobre as principais instituições e legislações sobre a adolescência em conflito com a lei, considera-se importante refletir sobre o público a que se destina o aparato do sistema socioeducativo. Para tanto, convida-se o leitor a refletir sobre a adolescência institucionalizada, geralmente retratada, exclusivamente, como produtora da violência, mas que, via de regra, também é vítima dos sistemas de segurança pública, de justiça e de socioeducação.

2.3 Adolescência

Ao propor um tópico nesta dissertação para tratar da adolescência pretende-se esclarecer o leitor sobre o conceito de adolescência e desconstruir os mitos que vinculam os adolescentes à produção da violência no país. Para tal realizar-se-á um apanhado sobre os conceitos de adolescência e juventude.

O conceito de adolescência, segundo Coutinho (2009), foi inventado pela cultura ocidental no final do século XIX. Para a autora, esse termo começou a ser utilizado recentemente, consolidando-se no século XX, momento histórico em que passa a referenciar um período particular da vida de um ser humano, ou seja, a fase biológica específica entre a infância e vida adulta, geralmente designada por um período determinado de tempo, e por isso, criticada por alguns teóricos.

Para Peregrino (2014), considerar a adolescência como “fase da vida” traz uma série de limites, porém, por outro lado, “essa noção expressa um conjunto de estudos que vem agregando contribuições substantivas para o esclarecimento acerca das peculiaridades, diversidades e desigualdades, que marcam os modos de crescer em nossas sociedades” (PEREGRINO, 2014, p.258). Logo, se por um lado esse marco etário nos engessa e homogeneiza, por outro, nos possibilita identificar pontos em comum entre os adolescentes, mesmo em contextos desiguais.

Coutinho (2009) acrescenta que a adolescência e suas caracterizações dependem do meio social em que se está inserido, sendo o adolescente e sua “crise” produtos típicos da civilização ocidental moderna. Em outras realidades socioculturais essa fase ocorre de forma diferenciada, através de rituais de passagem ou é inexistente. Na tese defendida pela autora, fica evidenciado que a cultura na qual emerge a categoria adolescente é baseada no individualismo, pois estes sujeitos passam a se responsabilizar pela tarefa que até então era uma responsabilidade coletiva exercitada pelo grupo, por meio da tradição e dos ritos de iniciação.

Sobre o conceito de adolescência, Oliveira e Fungêncio (2010), ao abordarem a teoria Winnicottiana, esclarecem que Winnicott (2005) considerava essa etapa como um período do desenvolvimento humano marcado por características negativas como: imaturidade, rebeldia, ironia, descompromisso, arrogância, mentira, imediatismo, isolamento, hostilidade e confronto com pais, professores e sociedade. Na concepção de Winnicott (2005), a “cura” para a adolescência seria o natural amadurecimento, marcado pela passagem do tempo e o surgimento consequente do adulto amadurecido.

O conceito de adolescência defendido por Winnicott (2005) traz a concepção de transitoriedade, marcada pelo período de tempo no qual o adolescente aguarda o que será futuramente; enquanto não existe essa definição, vivencia a agrura desse período. Contrários à ideia de transitoriedade e expondo a preferência pelo termo jovem em substituição a adolescente, Carrano e Dayrell (2003) esclarecem que algumas concepções de adolescência encaram o sujeito pelo que ele ainda não é, lógica criticada pelos autores, pois implica em negar as experiências do presente, ou seja, da adolescência, em nome do futuro.

Entende-se como Carrano e Dayrell (2003) que a forma como a adolescência tem sido retratada, ou seja, o período da vida marcado por experimentações, irresponsabilidades e excessivas buscas de prazer, não corresponde à realidade vivenciada pela maioria dos adolescentes. Os autores afirmam que essa conclusão é precipitada e decorre de uma visão romântica e simplista, influenciada pela indústria cultural e pelo mercado de consumo. Pois, esse entendimento desconsidera a complexidade e a dimensão da diversidade entre esses sujeitos, delegando-lhes, sobretudo, uma posição negativa e submissa.

Para os autores, o termo juventude ou juventudes torna-se mais adequado, pois possibilita, ao mesmo tempo, o reconhecimento de: “uma condição social e um tipo de representação” (CARRANO; DAYRELL, 2003, p.3), ou seja, a juventude não pode ser baseada em critérios rígidos, pois apesar de existir particularidades no que diz respeito à faixa

etária e ao período de desenvolvimento, existe predominantemente o reconhecimento de um universo de diversidade.

Carrano e Dayrell (2003) esclarecem que essa diversidade se apresenta, sobretudo, na forma como as sociedades, dentro das diferenças socioculturais e dos momentos históricos representam e administram esse processo. A forma de conceber e organizar as classes sociais, as culturas, as etnias, as religiões, os valores, as identidades, os gêneros, as regiões geográficas, as relações de poder e diversos outros aspectos interferem diretamente na representação do que é ser jovem. Assim:

Construir uma noção de juventude na ótica da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado ao se entrar na vida adulta (CARRANO; DAYRELL, 2003, p.3).

Nesse sentido, Peregrino (2014, p.262) assegura que a “juventude constitui-se numa condição social (variável e desigual), e numa forma de experimentar essa condição”. Ou seja, cada sujeito vivencia esse período de uma forma específica e essa vivência única depende das condições sociais, culturais, econômicas, de gênero, raciais, entre outras.

Embora a noção de juventude surja como uma crítica à ideia de adolescência como fase-problema, essa concepção ampliada que prima pela diversidade e pelo desenvolvimento do jovem também pode ser estendida aos adolescentes. Nessa lógica, encontra-se aporte em Bourdieu (1983), que afirmou que juventude é apenas uma palavra, apontando assim para a diferença entre os sujeitos, pois estes, mesmo estando em um período de vida “comum”, exercem sua adolescência de forma totalmente diversa, resultando em diferenças e desigualdades nos modos de ser e existir.

Ao realizar, por exemplo, uma comparação entre adolescentes que só estudam e adolescentes que estudam e trabalham, o autor evidenciou que para alguns a família funciona como um simples atenuante, enquanto para outros representa a proteção total. Essa diferença provocada pela aquisição de responsabilidades, provavelmente influenciará na forma como este adolescente vivenciará a relação consigo, com o universo escolar, com o trabalho, a família, entre outros.

Sobre isso, Carrano e Dayrell (2003) trazem a reflexão de Melucci (1992) que propõe uma nova concepção, partindo da ideia de que o início da juventude pode ser marcado fisicamente a partir de algumas características corporais e psicológicas como, por exemplo, a

possibilidade de uma vida sexual ativa, possibilidades de auto-suficiência, de assumir responsabilidades sem a intervenção familiar. Ou seja, existe um desenvolvimento físico, psíquico, social e econômico que marcaria a entrada na nova fase da vida, porém a passagem por essas etapas não é crescente, linear ou cronológica.

Do exposto, percebe-se que o conceito de adolescência é complexo, diversificado e não temporal e, dessa forma, não pode ser analisado exclusivamente sob o viés preconceituoso que o encara como momento-problema. Acredita-se, como Carrano e Dayrell (2003) que:

A adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a meta última da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes de algum modo ao longo da vida (CARRANO; DAYRELL, 2003, p. 3).

Baseado no exposto, entende-se a adolescência de forma ampliada, representada pela forma diversa na qual os sujeitos constroem suas subjetividades, a partir de determinadas especificidades que lhes são particulares. Como afirmam Carrano e Dayrell (2003), a adolescência pode ser entendida como o início da juventude, sabedores que não há um único modo de ser adolescente, mas modos de viver as adolescências.

Embora a discussão sobre adolescência e juventude como período complexo, diverso, e não exclusivamente etário, esteja presente na academia, no que tange à implantação de políticas públicas alguns recortes por faixa etária são necessários. Dessa forma, o ECA (BRASIL, 1990) estabelece que adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Enquanto o Estatuto dos Jovens, Lei n. 12852, de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013a) declara que são jovens aqueles com faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. Dessa forma, podemos situar parte dos adolescentes em conflito no grupo de jovens. Apesar do recorte pela idade, vale afirmar que não se fala simplesmente de faixa etária, mas de representações sobre o ciclo da vida (CARRANO, 2013).

O Estatuto dos Jovens (BRASIL, 2013a) assegura o desenvolvimento integral, através de 11 direitos fundamentais: diversidade e igualdade; desporto e lazer; comunicação e liberdade de expressão; cultura; território e mobilidade; segurança pública e acesso à justiça; cidadania, participação social e política e a representação juvenil; profissionalização, trabalho e renda; saúde; educação; sustentabilidade e meio ambiente. Os direitos e as políticas públicas de juventude são assegurados a todos os brasileiros que estejam na condição de jovem,

entendendo que aos adolescentes entre 15 e 18 anos, aplica-se, prioritariamente, a proteção integral, prevista no ECA (BRASIL, 1990).

Nessa dissertação, optou-se pela utilização dos termos adolescente/adolescência, por ser o termo oficial presente no ECA (BRASIL, 1990) e no SINASE (BRASIL, 2012), e também na maioria dos documentos acadêmicos analisados nesse estudo e em estudos anteriores (SPOSITO, 2009).

O Brasil possui atualmente mais de 20 milhões de pessoas na faixa etária entre 12 e 18 anos (BRASIL, 2013). Esses adolescentes têm sido retratados, especialmente pela mídia, pelo viés negativo e violento. Percebe-se que por longos anos as políticas públicas no Brasil, para a adolescência, foram segmentadas, fragmentadas e pouco integradas (CARRANO, 2013) e propostas na tentativa de resolver problemas pontuais, como podemos explicitar pelas políticas descontextualizadas que tentam resolver apenas o caso dos adolescentes em conflito com a lei.

Para Carrano (2013), as políticas da juventude não precisam ser exclusivamente segmentadas apenas a grupos específicos, mas devem, pelo contrário: “ser de todos os jovens e também orientadas aos que mais precisam” (CARRANO, 2013, p.33). Conforme Costa (2006d, p. 38), “estamos diante de um adolescente que, por circunstâncias, cometeu ato infracional, não diante de um infrator que, por circunstâncias, é um adolescente”, ou seja, como políticas públicas devem ser universais, mas também atender os adolescentes em maior condição de vulnerabilidade, buscando atender de forma equitativa as demandas de diversos públicos.

Os adolescentes em conflito com a lei, com idade entre 12 e 18 anos representam 0,094% em cada grupo de mil adolescentes (BRASIL, 2013), mas são constantemente representados como os grandes autores da violência. Os atos infracionais cometidos por adolescentes são hiper valorizados, especialmente pela mídia, que os coloca exclusivamente como causa da violência. Para Volpi (2013, p.37) essa informação não é verdadeira, pois: “as estatísticas expõe claramente que a violência tem nos adultos os seus principais perpetradores e nas crianças e adolescentes as principais vítimas”.

O Mapa da Violência (WASELFISZ, 2013) assinala que o Brasil é um país violento, pois ocupa a 9ª posição no contexto internacional entre os países no que se refere à quantidade de homicídios por arma de fogo. Segundo a pesquisa, entre 1980 e 2010, morreram no Brasil 799.226 cidadãos vítimas de armas de fogo. Desse total, 67, 1%, ou seja, 450.255 eram jovens entre 15 e 29 anos de idade. A pesquisa assinala ainda que uma em cada três mortes juvenis é

provocada por disparo de arma de fogo. Assim, evidencia-se quem são as vítimas e qual a principal causa de mortalidade dos jovens brasileiros.

Diante do exposto, percebemos que embora os adolescentes sejam taxados como os maiores responsáveis pela violência no país, são na verdade suas maiores vítimas. Seria ingênuo não assinalar que estes adolescentes colaboram com a violência e têm participação como autores no percentual de mortes destacado pelo Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2013), porém, como assinala Volpi (2013, p.38): “menos de 5% dos delitos são cometidos por adolescentes. Mas mesmo entre este, 5% a maioria absoluta (75%), são delitos contra o patrimônio”.

Goffman (2004), ao tratar da teoria da estigmatização nos oferece pistas quanto à identidade deteriorada de um indivíduo. Para este autor a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas, assim como os atributos considerados comuns e naturais. Quando um atributo novo é percebido pelo grupo, ele é imediatamente rotulado como bom ou ruim. Em caso positivo, pode ser aceito como uma característica desejável ou, ao contrário, ser recusado pelo grupo como um fator ruim, negativo e, por isso, passível de rejeição. Tal característica pode ser definida como estigma (GOFFMAN, 2004). Importante assinalar que um estigma rejeitado por um grupo social pode ser imensamente valorizado por outro.

Entre os adolescentes que praticam atos infracionais podemos dizer que o estigma de “bandido” está sobreposto às demais características que o formam, ao menos no senso comum. Porém, ao nos debruçarmos sobre esses adolescentes percebemos que são em sua maioria vítimas da ausência de políticas públicas, pois como afirma Carrano (2013, p.23) essas representações sociais têm sido prioritariamente estigmatizadas, uma vez que: “enxergam o jovem como problema social, estimulam respostas públicas de caráter profilático, tutelam corpos, tempos e espaços e são pouco sensíveis às razões, sentimentos e vivências reais dos sujeitos aos quais se destinam as políticas”.

Becker (2008) ao analisar a sociologia do desvio, declara que quando um indivíduo deixa de cumprir uma regra estipulada, infringindo a lei, pode ser considerado um *outsider*. Ou seja, aquele que desvia as regras de um grupo. Para um ato ser considerado desvio, a parcela da sociedade tem que o ver dessa forma. Logo, um adolescente só será encarado como um desviante se a população tomar conhecimento do ato e exigir alguma forma de retratação. Para Becker (2008), existem níveis de desvio, essas escalas dependem do grau em que o ato será tratado como desvio, de quem o cometeu e de quem se sente prejudicado pelo mesmo.

Nesse sentido, D’ Elia Filho (2011) nos alerta sobre a seletividade punitiva que marca nosso país, fazendo distinção entre os adolescentes que são apreendidos, institucionalizados e

punidos. Para o autor, a “tríade: PRETO-POBRE-FAVELA” (D’ ELIA FILHO, 2011, p.24) potencializa as possibilidades de punição e pode representar os candidatos mais vulneráveis, uma vez que o crime tem sido, equivocadamente, cada vez mais associado à miséria.

Ao abordar o número de apreensões por tráfico de drogas no estado do Rio de Janeiro, o delegado D’ Elia Filho (2011) aponta que existe uma concentração de registros de ocorrência em determinadas regiões, pois como o sistema penal não pode prender, processar e julgar todas as pessoas “as agências penais devem optar entre o caminho da inatividade ou da seleção” (D’ ELIA FILHO, 2011, p.16). Ao optarem pela seleção, observa-se que:

Meninos de área de classe média, quando detidos, não chegam tão longe no processo legal como os meninos dos bairros miseráveis. O menino da classe média tem menos probabilidade, quando apanhado pela polícia, de ser levado à delegacia; menos probabilidade, quando levado à delegacia, de ser autuado; e é extremamente improvável que seja condenado e sentenciado. Essa variação ocorre ainda que a infração original da norma seja a mesma nos dois casos. De maneira semelhante, a lei é diferencialmente aplicada a negros e brancos (BECKER, 1977 apud D’ ELIA FILHO, 2011, p.48)

Para D’ Elia Filho (2011) o “Estado escolhe politicamente quais as condutas consideradas como crimes e quais as pessoas que irão responder por essas condutas” (D’ ELIA FILHO, 2011, p.127) legalmente, através dos processos penais, ou ilegalmente, tal como as ações configuradas no Mapa da Violência (WASELFSZ, 2013; 2014), configurando o atual processo mundial de criminalização da miséria (WACQUANT, 2011) ou criminalização dos consumidores falhos (BAUMAN, 1998), pois destituídos dos recursos para acessar o mercado de consumo. Para Sader (2005) esses adolescentes são vistos muitas vezes pelo que não possuem, pelo que não podem comprar.

O autor aponta que esses adolescentes são “os outros”, o que não queremos que nossos filhos se tornem, constituindo-se apenas “exemplos de vidas perdidas, de riscos de amizades com nossos filhos, de contaminadores” (SADER, 2005, p.9). Ao invés de serem tratados com respeito e dignidade ao longo de sua vida, estes adolescentes tornam-se um problema para a sociedade apenas após uma infração. Enquanto permanecem vivenciando a ausência ou a incipiência das ações do Estado, não incomodam e são, por isso, ignorados.

Diante do apresentado sobre a complexidade da adolescência e do mito sobre a periculosidade desses adolescentes, essa mestrandia buscou apresentar alguns dados específicos dos adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação, tendo em vista refletir se o perfil desses adolescentes se relaciona ao apresentado por D’ Elia Filho, 2011; Wacquant, 2011; e Bauman, 1998.

2.3.1 Adolescentes internados

No que tange especificamente ao perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, recentemente o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através do Programa Justiça ao Jovem (BRASIL, 2012a), divulgou que a maioria dos adolescentes internados está incluída na faixa etária entre 15 e 17 anos, sendo a média de idade dos internos 16,7 anos.

Em relação à dinâmica familiar, a maioria dos adolescentes foi criada apenas com a mãe (43%), o que provavelmente implica em significativos períodos desacompanhados, inclusive na infância, pois mães, chefes de família, geralmente trabalham fora e permanecem longos períodos distantes de suas residências.

O CNJ (BRASIL, 2012a) registra que 14% dos adolescentes já possuem filhos, mesmo sem as condições necessárias para educá-los e custear suas despesas. Fator que pode colaborar para o fenômeno da criminalidade intergeracional entre os entes da mesma família (FACCION; MATTOS, 2008; SILVA, J., 2012).

A maioria dos adolescentes internados são usuários de drogas ilícitas, os dados apontam que o percentual de dependência química atinge 80,3% na região Centro-Oeste, ficando em torno de 75% nas demais regiões. Importante ressaltar que muitos adolescentes poderiam estar realizando acompanhamento de dependência química em liberdade, mas ao contrário, permanecem internados para tratar uma questão de saúde pública.

Em relação à escolarização a pesquisa do CNJ (BRASIL, 2012a) identificou que os adolescentes possuem baixa escolarização e significativa defasagem idade-série, sendo que do total, 8% dos adolescentes são analfabetos. A maior parte parou de estudar entre 8 e 16 anos, sendo que 57% dos entrevistados declararam não frequentar a escola antes de ingressar na unidade socioeducativa. A maior parte dos adolescentes (86%) parou de estudar, entre a quinta e sexta séries (atualmente sexto e sétimo anos) do Ensino Fundamental, não concluindo sequer esta etapa de Educação Básica.

Observando-se a incidência de delitos, os atos infracionais mais praticados foram contra o patrimônio, especialmente roubo, seguido de tráfico de drogas. Registrou-se um índice significativo de adolescentes que haviam sido internados ao menos uma vez (43,3%). Quanto à reincidência a pesquisa expressa que os atos infracionais cometidos após a primeira internação apresentaram maior gravidade, o que significa que na segunda internação houve mais ocorrência de atos infracionais resultantes em morte.

Diante dos dados disponibilizados pelo CNJ (BRASIL, 2012a) percebe-se que o adolescente que cumpre medida socioeducativa é aquele que se encaixa, de alguma forma, na tríade: PRETO-POBRE-FAVELA (D' ELIA FILHO, 2011, p.24), ou seja, aquele que vivencia situações de vulnerabilidade ao longo de sua vida, pela sua condição social, econômica, regional, racial, entre outros, configurando um fenômeno multifacetado que se destaca pela injustiça social, penal e institucional. Deve-se esclarecer que os adolescentes com alto poder aquisitivo também cometem atos infracionais, mas dificilmente cumprem medidas socioeducativas.

Diante dessa reflexão, esta mestranda buscou a seguir identificar como os adolescentes em conflito com a lei estão sendo retratados nos estudos acadêmicos produzidos pela Pós-Graduação brasileira. Sposito (2009) identificou, ao abordar as expressões utilizadas nas pesquisas acadêmicas no campo, em descritores ou palavras-chave que, no campo educação, o termo juventude/jovem tem sido mais utilizado do que o termo adolescente. Porém, a autora esclarece que em relação à privação de liberdade, o termo adolescente sobrepõe-se ao termo jovem, uma vez os trabalhos adotam majoritariamente a designação oficial fornecida pelo ECA (BRASIL, 1990).

Sposito (2009) esclarece que os termos “infratores, delinquentes, marginais e menores”, ainda são utilizados em trabalhos acadêmicos. O uso de tais termos, ainda que em menor escala, evidencia o estereótipo e o estigma que ainda carregam tais adolescentes diante da sociedade.

Nos documentos acessados para este estudo esta mestranda verificou que os adolescentes foram retratados, prioritariamente, pelos termos: adolescente em conflito com a lei e adolescente infrator, embora também o termo jovem/juventude tenha sido utilizado ora como sinônimo, ora como contrário (FIALHO, 2012).

No trabalho de Silva, W. (2012) encontra-se uma reflexão sobre o termo menino, muito utilizado pelos operadores do sistema socioeducativo. O autor assinala que seu uso pode ser positivo ou negativo, pela variedade semântica do termo, pois ao mesmo tempo em que expressa certa inocência em comparação ao adulto, expressa também certa desvalorização em relação ao termo adolescente. A palavra menino remete aos termos garçon (francês) e mozo (espanhol).

Após a reflexão sobre o conceito de adolescência, a seguir serão analisados os documentos acessados neste estudo.

3 ANÁLISES E RESULTADOS

Analisa-se neste capítulo a produção discente sobre o tema: Escolarização em unidades socioeducativas de internação. Esta compreende um conjunto formado por 23 documentos acadêmicos, sendo 20 em nível de mestrado e três em nível de doutorado.

Para iniciar a análise parte-se do Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação brasileira, coordenado por Sposito (2009; 2009a), que resgata a produção acadêmica nas áreas: educação, ciências sociais (antropologia, ciência política, sociologia) e serviço social, sobre a temática juventude. O estudo refere-se ao período de 1999-2006 e acrescenta dados e comparações com o Estado da Arte anteriormente realizado, referente ao período 1980-1998, constituindo-se uma relevante produção sobre o tema.

Nessa dissertação trataremos apenas as questões relevantes no campo da educação - especialmente as questões referentes aos adolescentes internados. Verifica-se, na pesquisa de Sposito (2009), um recorte sobre a produção acadêmica discente realizada no campo da educação. Nessa área, a autora evidenciou que foram produzidos 971 estudos sobre juventude, sendo 823 dissertações de mestrado e 148 teses de doutorado. No sub-campo denominado: “adolescentes em processo de exclusão social”, que engloba as temáticas: adolescentes em conflito com a lei; programas e ações para adolescentes pobres; adolescentes de/na rua e adolescentes abrigados, foram encontrados nas três áreas analisadas 177 produções, 12,40% do total (SPOSITO, 2009, p.23). Ao observar apenas a produção na área da educação, o número é reduzido para 82 trabalhos, totalizando 8,34%, sendo 72 dissertações e 10 teses.

Do total exposto, apenas 35 referem-se aos adolescentes em conflito com a lei, totalizando 40 % da produção (SPOSITO, 2009, p.145). A autora aponta o pequeno número de trabalhos produzidos no período de oito anos, especialmente das teses. Tendência também identificada no estudo dessa mestranda.

Os trabalhos são produzidos pelos estados de São Paulo, Espírito Santo, Amazonas, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, evidenciando a sonegação e a omissão da maior parte dos estados da federação no que tange ao tema.

Como forma de sistematizar a produção acadêmica sobre os adolescentes em conflito com a lei, Sposito (2009) dividiu a produção em três sub-temas: trajetórias e representações, percepções e imagens dos adolescentes sobre os delitos e, também, sobre as medidas socioeducativas; experiência dos adolescentes nos programas e em projetos específicos

(medida socioeducativa) destinados a eles; adolescente em conflito com a lei e sua relação com a escola (SPOSITO, 2009).

No primeiro sub-tema foi evidenciado que os autores “são explicitamente críticos à medida de internação como recurso de (re)socialização dos adolescentes, com um forte conteúdo de denúncia das práticas institucionais” (SPOSITO, 2009, p.146). Pois:

Concluem que a medida de internação é prejudicial aos adolescentes nos aspectos referentes ao abandono das práticas infracionais e de sua reinserção social. A dinâmica da internação reforça a exclusão social (SILVA, 2004), alimentada pela descrença e despreparo dos agentes na recuperação dos adolescentes (SOUZA, 2004b), contribuindo, assim, para a reprodução das práticas delituosas (SILVA, 2004; SOUZA, 2004b apud SPOSITO, 2009, p.146).

Em relação ao segundo sub-tema, a autora percebe que as pesquisas expressam, de forma geral, os aspectos positivos das atividades corporais e artísticas ofertadas aos adolescentes, expressando seus benefícios para o retorno à sociedade. Desse grupo de trabalhos, aprende-se que muitas vezes essas atividades são desenvolvidas pelos próprios autores.

O terceiro sub-tema aborda a temática estudada nessa dissertação - escolarização de adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido: “os estudos são unânimes em apontar a debilidade do Estado na garantia efetiva do direito à educação” (SPOSITO, 2009, p.148), indicando também o “desinteresse dos adolescentes pelas escolas e seus conteúdos, evidenciado pelas trajetórias escolares marcadas por múltiplas repetências e evasão” (SPOSITO, 2009, p.148).

Das análises de Sposito (2009) apreende-se que é praticamente unânime, nos trabalhos analisados, a denúncia sobre a ineficácia do sistema socioeducativo e escolar, assim como a constatação de que nesse campo os avanços legais firmados no ECA (BRASIL, 1990) ainda não foram efetivados. A autora complementa ainda que os trabalhos denunciam: “o não-cumprimento da legislação quanto a esses adolescentes. Assim, o ECA permaneceu, pelo menos para esse segmento, letra morta e os trabalhos assumem, nesse sentido, um tom claro de denúncia” (SPOSITO, 2009, p.133).

Diante da constatação de Sposito (2009), pretendeu-se nesse capítulo analisar os documentos acessados nesse estudo, verificando se após a implementação da Resolução e da lei do SINASE (BRASIL, 2006; 2012) foram identificadas mudanças positivas na execução da medida socioeducativa de internação e na escolarização de adolescentes em conflito com a lei ou, se ao contrário, a tendência apontada por Sposito (2009) se mantém, mesmo com os

avanços na área de socioeducação. Faz-se, nesse capítulo, uma análise das duas maiores categorias originadas do ATLAS.ti, medida socioeducativa de internação e escolarização.

3.1 Internação

A medida socioeducativa de internação representa a mais complexa responsabilização aplicada ao adolescente que cometeu ato infracional. Trata-se de medida privativa de liberdade, ou seja, restringe o contato familiar e comunitário, reduz as possibilidades de conexão com a rede intersetorial de atendimento e limita formas de expressão e desenvolvimento.

Trata-se de uma imposição decorrente de decisão judicial e, por isso, configura-se em sanção. Apesar da natureza sancionatória, devido à coerção da privação do direito à liberdade, a medida socioeducativa tem conteúdo predominantemente pedagógico, ou seja, deve necessariamente garantir oportunidades educativas aos adolescentes, sendo a própria experiência da internação uma vivência enriquecedora, possibilitando a ampliação de suas escolhas e posicionamentos perante a vida.

A concepção educativa da medida de internação surge com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nos quais se abandonou legalmente o paradigma repressor punitivo, substituído pelo sistema garantidor de direitos, amparado na concepção de proteção integral ao adolescente.

A proposta de atendimento educativo aos adolescentes em conflito com a lei foi fortalecida pelo SINASE (BRASIL, 2006; 2012), e mais recentemente pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013). Também se apresenta nos documentos internacionais nos quais o Brasil é signatário, como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração dos Direitos dos Menores – Regras de Beijing (1985); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989); Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Direitos dos Menores Privados de Liberdade (1990); e Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de Riad (1990).

Diante dessas diretrizes, nacionais e internacionais, Andrade e Paiva (2013) apontam que a medida socioeducativa deve se constituir em uma estrutura que agregue valor formativo

à vida dos adolescentes. Logo, todas as ações, mesmo as mais simples e cotidianas, devem colaborar para o desenvolvimento social, educacional e psicológico dos adolescentes. As medidas socioeducativas devem estar focadas nos princípios dos direitos humanos e retratarem a preocupação em não aprisionar somente, tal como as penitenciárias, mas prioritariamente, preparar esses sujeitos para a vida em liberdade, diferindo assim, da lógica do sistema penal. De acordo com o SINASE (BRASIL, 2012), Art.1º, §2º, as medidas socioeducativas têm por objetivos:

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 de 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).

O ECA (BRASIL, 1990) estabelece que as medidas socioeducativas devem ser aplicadas somente aos adolescentes que cometeram atos infracionais, não de forma punitiva e/ou retributiva, mas ao contrário, pautadas em características eminentemente pedagógicas que permitam a responsabilização do adolescente diante do ato ilícito e, principalmente, o desenvolvimento físico, psíquico e social, tendo em vista a eliminação da prática de atos infracionais e a construção de um projeto de vida pautado na legalidade. Essa orientação permeia todas as medidas socioeducativas, listadas no Art. 112 do ECA (BRASIL, 1990) e apresentadas na introdução dessa dissertação. Inclusive as que privam o adolescente da liberdade, como a internação, foco deste estudo. Existem três tipos de internações, são elas:

A internação definitiva, ou simplesmente internação, regulamentada pelo Art. 121 e 122 do ECA (BRASIL, 1990), só pode ser aplicada nos casos de atos infracionais cometidos mediante grave ameaça ou violência à pessoa e por reiteração no cometimento de infrações graves. O prazo máximo é de três anos, devendo ser reavaliada pelo judiciário no máximo a cada seis meses.

A internação sanção, provocada por descumprimento reiterado e injustificável de medida socioeducativa anteriormente imposta. Nesse caso, a privação de liberdade não pode exceder o prazo de três meses.

E a internação provisória, prevista no Art. 108 do ECA (BRASIL, 1990), aplicada pelo prazo máximo de 45 dias, tempo necessário à resolução de questões processuais e aplicação da sentença cabível, logo não é definida pelo ECA (BRASIL, 1990) como medida socioeducativa. Cabe ressaltar que o prazo máximo da internação provisória muitas vezes é

desrespeitado e nesse período os adolescentes vivenciam as múltiplas vulnerabilidades da internação, pois estão, efetivamente, privados de liberdade, embora sem definição de medida socioeducativa. Importante destacar que, segundo Oliveira (2015), a internação provisória, embora não seja uma medida socioeducativa, vem sendo amplamente aplicada pelo judiciário, mesmo nos casos não necessários, constituindo uma nova modalidade de castigo aos adolescentes apreendidos.

Neste estudo, o foco é a medida de internação definitiva, na qual o adolescente permanece mais tempo institucionalizado e aprofunda o processo de escolarização que, por lei, deve ser iniciado na unidade de internação provisória. Segundo o ECA (BRASIL, 1990), a medida socioeducativa de internação deve ser executada com total respeito à condição peculiar de desenvolvimento do adolescente, podendo ser aplicada somente nos casos excepcionais mencionados acima e, mesmo assim, de forma breve. A lei estabelece ainda que a internação deve ser realizada de acordo com os critérios de idade; compleição física e gravidade da infração, tendo em vista amenizar as formas de violência e as influências negativas por parte de outros internos.

Para o ECA (BRASIL, 1990), segundo Art. 123, a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, sendo obrigatórias, durante o período de internação, inclusive provisória, atividades pedagógicas. O Art. 124 da mesma lei lista os direitos assegurados na internação, são eles:

I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público; II - peticionar diretamente a qualquer autoridade; III - avistar-se reservadamente com seu defensor; IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada; V - ser tratado com respeito e dignidade; VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima a domicílio de seus pais ou responsável; VII - receber visitas, ao menos, semanalmente; VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos; IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII - ter acesso aos meios de comunicação social; XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje; XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade; XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade (BRASIL, 1990).

O ECA (BRASIL, 1990) apresenta uma preocupação em evitar a ampla utilização da medida de internação, deixando expresso no Art. 122, § 2º que, em nenhuma hipótese, será aplicada a internação, havendo outra medida adequada. Essa preocupação do legislador refere-se ao fato de que a privação de liberdade era amplamente utilizada antes da

promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Atualmente, verifica-se, que apesar do reconhecimento de que a medida privativa de liberdade traz prejuízos aos adolescentes é ainda amplamente utilizada, conforme apontado por Fialho (2012); Gualberto (2011); Caffagni (2012); Águido (2011); Prado (2012); Cossetin (2012), entre outros.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) indica que aumentou a taxa de restrição e privação de liberdade de 4,5%, em 2010 para 10,6%, em 2011. Fenômeno caracterizado por Caffagni (2012) como a continuidade da mentalidade positivista, na qual a tendência à internação é ainda predominante. Segundo o Levantamento Nacional quanto ao atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2010), existiam no Brasil 20.666.575 adolescentes com faixa etária entre 12 e 17 anos completos, desse total 18.107, estariam cumprindo medidas de privação ou restrição de liberdade, totalizando uma proporção de 8,8 adolescentes para cada dez mil, conforme imagem a seguir:

Figura 3: Proporção entre a população adolescente X restritos e privados de liberdade

	UF	Adolescentes (12 a 17 anos completos)	Adolescentes restritos e privados de liberdade	Proporção (por 10 mil adolescentes)
BRASIL	BR	20.666.575	18.107	8,8
NORTE	AC	99.507	196	19,7
	AP	92.351	86	9,3
	AM	461.477	67	1,5
	PA	981.494	291	3,0
	RO	190.327	189	9,9
	RR	59.977	33	5,5
	TO	172.610	123	7,1
NORDESTE	AL	399.275	161	4,0
	BA	1.617.215	465	2,9
	CE	1.045.116	1.074	10,3
	MA	848.131	106	1,2
	PB	428.311	217	5,1
	PE	994.146	1.473	14,8
	PI	373.335	59	1,6
	RN	363.026	130	3,6
	SE	249.817	141	5,6
CENTRO OESTE	DF	261.614	775	29,6
	GO	642.869	239	3,7
	MT	345.489	215	6,2
	MS	273.457	193	7,1
SUDESTE	ES	364.575	490	13,4
	MG	2.062.612	1.068	5,2
	RJ	1.551.102	833	5,4
	SP	3.984.130	7.074	17,8
SUL	PR	1.118.284	1.092	9,8
	SC	640.379	434	6,8
	RS	1.045.949	883	8,4

Fonte: Levantamento Nacional (BRASIL, 2010, p.24)

Evidencia-se que muitos estados ainda não entenderam a lógica do ECA (BRASIL, 1990) e continuam a institucionalizar excessivamente, entre os estados com as maiores taxas de internação, destacam-se: Distrito Federal (29,6), seguido pelo Acre (19,7), São Paulo (17,8), Pernambuco (14,8), Espírito Santo (13,4), e com as menores taxas, destacam-se: Maranhão (1,2), Amazonas (1,5), Piauí (1,6), Bahia (2,9), Pará (3,0).

Somam-se a este total os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de meio aberto - Liberdade assistida (LA) e prestação de serviços a comunidade (PSC), atendidos pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), que no Levantamento Nacional (BRASIL, 2010) totalizavam 40.657 adolescentes.

O Levantamento Nacional (BRASIL, 2010), realizou também uma comparação entre o quantitativo de adolescentes internados e em semi-liberdade, identificando que a taxa média do país é de dois adolescentes em meio aberto para cada adolescente em meio fechado, mas os índices podem variar significativamente de acordo com o estado analisado, conforme imagem a seguir:

Figura 4: Proporção de adolescentes em meio fechado e em meio aberto

	UF	Adolescentes em Meio Fechado	Adolescentes em Meio Aberto	Proporção Meio Fechado: Meio Aberto
BRASIL	BR	18.107	40.657	1:2
NORTE	AC	196	142	1:1
	AP	86	74	1:1
	AM	67	168	1:3
	PA	291	514	1:2
	RO	189	130	1:1
	RR	33	510	1:15
	TO	123	153	1:1
NORDESTE	AL	161	103	1:1
	BA	465	623	1:1
	CE	1.074	2.770	1:3
	MA	106	448	1:4
	PB	217	253	1:1
	PE	1.473	1.637	1:1
	PI	59	109	1:2
	RN	130	229	1:2
CENTRO OESTE	SE	141	122	1:1
	DF	775	3.000	1:4
	GO	239	2.761	1:12
	MT	215	491	1:2
	MS	193	919	1:5
SUDESTE	ES	490	999	1:2
	MG	1.068	4.060	1:4
	RJ	833	1.052	1:1
	SP	70.74	8.729	1:1
SUL	PR	1.092	5.686	1:5
	SC	434	00:00	1:6
	RS	883	2.483	1:3

Fonte: Levantamento Nacional (BRASIL, 2010, p.26)

Nesse aspecto, quanto mais alta a taxa, melhor a condição do estado, pois significa que há um maior número de adolescentes em meio aberto para cada adolescente internado. Infelizmente, os dados oficiais, mesmo oriundos do mesmo órgão, a Secretaria de Direitos Humanos, apresentam distorção, e assim, encontram-se divergências entre o Levantamento Nacional (BRASIL, 2010) e Plano Nacional (BRASIL, 2013), no que se refere ao quantitativo de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas e também em relação ao percentual comparativo entre as medidas privativas e restritivas de liberdade.

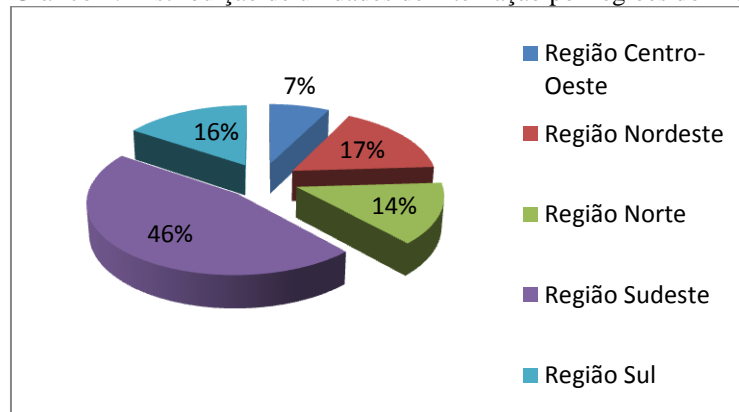
Figura 5: Proporção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado

Proporção de Adolescente em cumprimento de MSE em Meio Fechado e Meio Aberto			
ANO	MEIO FECHADO	MEIO ABERTO	PROPORÇÃO
2009*	16.940	40.657	1 para 2,4
2010*	17.703	69.650	1 para 3,9
2011	19.595*	88.075**	1 para 4,5

Fonte: Plano Nacional, 2013, p.14

A pesquisa Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação (BRASIL, 2012a), do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), declarou que o número de adolescentes cumprindo medida de internação em 2012 era de 17.502. De acordo com a pesquisa, existem 320 estabelecimentos de internação no contexto brasileiro (BRASIL, 2012a), segundo a seguinte distribuição:

Gráfico 2: Distribuição de unidades de internação por regiões do Brasil.



Fonte: A autora, 2015

Do gráfico acima se apreende que a região Sudeste concentra 46% dos estabelecimentos socioeducativos, sendo que o estado de São Paulo é o que mais institucionaliza. A estrutura do estado é composta por 112 unidades de internação (BRASIL, 2012a). O segundo e terceiro lugar em número de unidades de privação de liberdade, são representados pelos estados de Minas Gerais e Santa Catarina, com 19 unidades de internação cada. Em contrapartida, os menores índices são encontrados na região Centro-Oeste, com 24 unidades de internação, o que pode ser explicado pelo tardio processo de urbanização e povoamento regional (BRASIL, 2012a).

Nesse aspecto é possível analisar significativa discrepância no que se refere ao quantitativo de unidades de internação entre as regiões do país, o que evidencia a necessidade de se discutir os critérios de criação de unidades entre os entes da federação, pois alguns estados estruturam suas políticas de socioeducação somente na lógica do encarceramento, necessitando assim, cada vez mais, de novas unidades socioeducativas.

A pesquisa do CNJ (BRASIL, 2012a) esclareceu também que, em relação ao tipo de internação, as internações definitivas são maioria (73%), porém há um alto percentual de internações provisórias nas regiões Norte e Nordeste (33% e 27%, respectivamente). As internações do tipo sanção são mais aplicadas na Região Nordeste (7%) (BRASIL, 2012a, p.139).

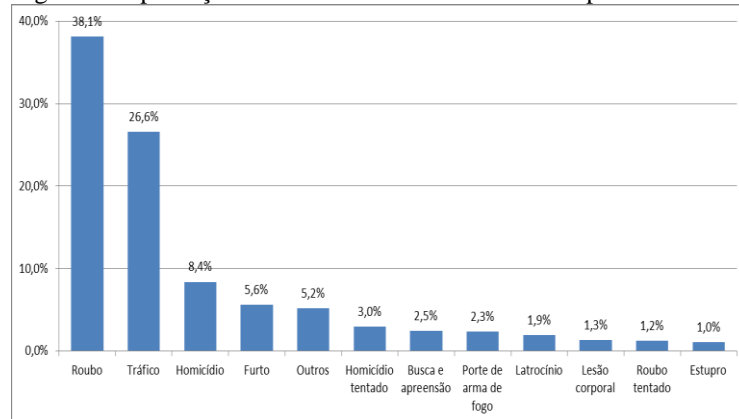
Ao comparar os dados do CNJ (BRASIL, 2012a) com os publicados no documento base da Resolução n. 119, do CONANDA (BRASIL, 2006) é possível identificar que existiam 190 unidades de atendimento socioeducativo que executavam a medida de internação, destinadas a atender 9.555 adolescentes internados (BRASIL, 2006, p. 19). Logo, nos últimos seis anos o número de unidades de internação quase dobrou no país, o número de adolescentes internados também cresceu, passando para 17.502 em 2012 (BRASIL, 2012a, p.35).

Esses dados indicam duas realidades antagônicas e crescentes no país. De um lado a tendência da sociedade de tentar solucionar a problemática da violência institucionalizando os sujeitos, sobretudo os pobres, num movimento higienista de limpeza das ruas, sobretudo para os grandes eventos, como Olimpíadas e Copa do Mundo. De outro, a tentativa dos estados em adequar as unidades socioeducativas às diretrizes, inclusive arquitetônicas, apontadas pelo SINASE (BRASIL, 2006).

No Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) é possível identificar que os atos infracionais mais praticados pelos adolescentes são roubo e tráfico de drogas, ações definidas pelo documento como “diretamente relacionadas à vulnerabilidade

social a que estão expostos os adolescentes” (BRASIL, 2013, p.11). Juntas, essas condutas totalizam 64,7% dos atos infracionais, conforme a figura a seguir:

Figura 6: Tipificação dos atos infracionais cometidos por adolescentes



Fonte: BRASIL, 2013, p.12

Os dados apresentados permitem identificar que os atos infracionais graves, equivalentes aos crimes de homicídio, latrocínio e estupro, totalizam 11,3% do total. Nesse sentido, é possível perceber que o número de internações tem crescido sistematicamente enquanto os números de atos infracionais cometidos contra a vida não subiram em igual proporção. Desse dado, percebe-se que a medida de internação tem sido utilizada também em casos em que as medidas cabíveis seriam de meio aberto.

Pode-se apreender que apesar da preocupação do legislador com a nova ordenação jurídica, política e social coexistem avanços e retrocessos na política socioeducativa. De um lado, o inegável avanço jurídico no campo da socioeducação. E de outro, as antigas perspectivas repressivas e punitivas que insistem em permanecer vivas, configurando uma política socioeducativa caracterizada pela contradição entre lei e prática.

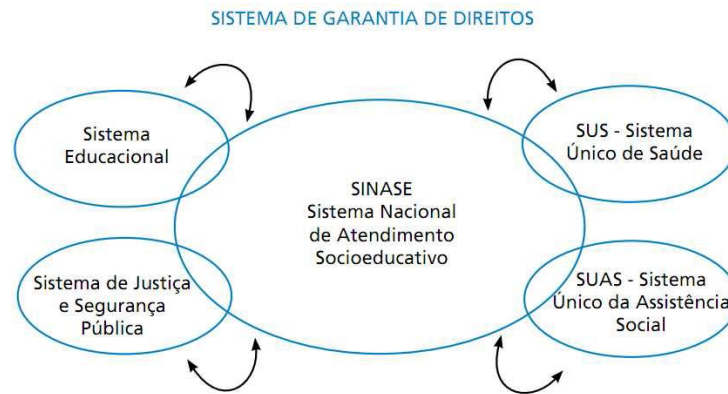
Nesse sentido, os documentos acessados nesse estudo sinalizam as contradições no sistema socioeducativo e assumem o tom de denúncia, pois explicitam o não cumprimento da lei durante a execução da medida de internação. O descumprimento das normativas legais e os investimentos no controle, vigilância e punição, em detrimento da educação, foram sinalizados também em pesquisas anteriores, por Sposito (2009) e Saliba (2006).

A ineficácia do sistema socioeducativo é uma responsabilidade do órgão de execução, mas não exclusiva deste, pois a lei fixa uma rede de proteção ao adolescente, com a corresponsabilidade administrativa do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que pressupõe a integração e a articulação entre Estado, família e sociedade, através de um processo colaborativo desenvolvido pelos três entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e

Municípios), pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), tendo em vista garantir a implementação prática dos dispositivos legais, sobretudo, os princípios previstos no ECA (BRASIL, 1990) e no SINASE (BRASIL, 2006; 2012).

O SGD estrutura-se em três eixos fundamentais: Defesa, Promoção e Controle, possibilitados através das interfaces com diferentes sistemas e políticas, conforme explicitado no Art. 86 do ECA (BRASIL, 1990):

Figura 7: Sistema de Garantia de Direitos



Fonte: BRASIL, 2006, p.23

Todos os cidadãos têm co-responsabilidade com os adolescentes em conflito com a lei, especialmente os atores do SGD. Porém, infelizmente a responsabilidade de educar ao longo da medida socioeducativa de internação por vezes se transforma em uma responsabilidade quase exclusiva da unidade escolar, problemática que será abordada posteriormente. Assim como a responsabilidade na execução das medidas socioeducativas acaba ficando restrita à esfera que a executa - o estado para as medidas restritivas e privativas de liberdade e o município para as medidas em meio aberto - quando na verdade deveria ser compartilhada nos âmbitos: federal, estadual e municipal, através de programas, planos e instituições em uma política de cooperação, conforme previsto no SINASE (BRASIL, 2006; 2012).

Na pesquisa realizada por Oliveira (2015), com o objetivo de compreender como os atores do Sistema de Garantia de Direitos entendiam a dimensão educativa da política de socioeducação, ficou evidenciado a não incorporação da concepção ético-pedagógica como orientadora das ações, assim como o fato de a política socioeducativa não estar consolidada e não ter eficácia, demonstrando desarticulação entre os atores, e prejudicando, assim, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Diante das evidências, deixa-se registrada a necessidade de intervenções junto às esferas do SGD, que precisam conhecer e executar seu papel na política socioeducativa,

especialmente o sistema de justiça, tendo em vista a necessidade de evolução do sistema jurídico para um modelo mais humanitário, tal como a justiça restaurativa.

Essa modalidade de justiça, ainda em construção, amplia a esfera de responsabilidade por um ato infracional, incluindo como co-responsável a comunidade, a vítima, o agressor e demais envolvidos, como familiares e amigos, por exemplo. A implantação dessa abordagem jurídica é essencial na justiça brasileira em um contexto de socioeducação, pois muitas vezes os adolescentes desconhecem os atores e os conteúdos tratados nas audiências que definem suas vidas e, por vezes, não cumprem as medidas socioeducativas pela falta de informação e/ou incentivo do Estado e da família.

Salla; Gauto e Alvarez (2006) refletem sobre a sociologia da punição, defendida por Garland (1995), este autor analisa a punição em uma abordagem pluralista e multidimensional, a considerando em diferentes aspectos sociais, relacionados à economia, política e cultura. Os autores entendem a punição como uma instituição social sendo, ela própria, alterada pelo processo civilizador, deixando de criar espetáculos em praças públicas, dando lugar gradativamente, formas mais refinadas de sofrimento.

Nesse sentido, a privação de liberdade tira dos olhos da comunidade o sofrimento físico, explícito, antes realizado em praças públicas e passa a investir em outras formas de punição, mais lentas e sutis (FOUCAULT, 2011). Pois, “a punição moderna é ordenada institucionalmente e representada em um discurso que nega a violência inerente as suas práticas” (GARLAND, 1995 apud SALLA; GAUTO; ALVAREZ, 2006, p.342). Os autores afirmam que:

O público não escuta a angústia dos prisioneiros e suas famílias, porque o discurso da mídia e da criminologia popular apresenta os criminosos como “diferentes”, e menos que totalmente humanos, e porque a violência das penas é geralmente sanitária, situacional e de pouca visibilidade, o conflito entre as sensibilidades civilizadas e a freqüentemente brutal rotina da punição é minimizada e feita tolerável (GARLAND, 1995 apud SALLA; GAUTO; ALVAREZ, 2006, p.342).

Salla, Gauto e Alvarez (2006) nos sugerem pensar a punição a partir dos efeitos provocados nos que a recebem, assegurando a ineficácia da privação de liberdade em cumprir sua função moral. Nos documentos acessados, identificou-se uma tese preocupada em analisar a experiência da internação na vida dos adolescentes e nesta foi assinalado o descontentamento e a percepção negativa com a privação de liberdade, que chega a ser definida por eles, como “perca de tempo” (FIALHO, 2012). Para Caffagni (2012) a medida de internação é inadequada para os objetivos socioeducativos, pois ao privar o adolescente do

direito à liberdade ocorrem diversas outras privações não autorizadas, como por exemplo, a destituição do direito à personalidade.

Em muitos casos, o adolescente vê-se obrigado a substituir sua identidade original por um personagem que precisa atender aos anseios da comunidade internada e ao mesmo tempo aos objetivos da instituição. Ele deve ser dócil e educado com os servidores, e ao mesmo tempo, assumir um papel de “bandido” para ganhar o respeito dos demais internos. Geralmente a nova identidade fundamenta-se na infração, uma vez que a lógica institucional fomenta a valorização de condutas violentas, baseadas na brutalidade e na força (CAFFAGNI, 2012).

Segundo Thompson (2002), a privação de liberdade, ao invés de ajudar, muitas vezes, dificulta o retorno do indivíduo à vida livre, pois anula certas exigências e posturas ativas que a sociedade extra-muros exige, valorizando, ao contrário, características, posturas e comportamentos submissos que serão desqualificadas pela sociedade livre. Nesse sentido, Silva, W. (2012), ao retratar a realidade das unidades de internação do estado do Piauí, menciona que os adolescentes vivenciaram um processo de transformação em suas identidades, passando a ser denominados pelo estigma da transgressão e da infração. Pois é comum, no ambiente socioeducativo, os adolescentes abandonarem seus nomes, para serem denominados por apelidos depreciativos ou vulgos, por parte deles mesmos. O abandono do nome social ocorre também pela instituição (SILVA, W. 2012), que comumente designa os adolescentes ora por números, ora por termos pejorativos, tais como “menor”, “bandido”, “vagabundo”, entre outros.

Cabe ressaltar que, quanto mais grave a infração cometida, maior é o prestígio do adolescente sobre os demais internos, sendo que em muitos casos ter a experiência de uma ou várias internações constitui título que garante aos adolescentes maior *status* extra-muros e, conseqüentemente, postos mais elevados no trabalho ilícito.

O sistema socioeducativo brasileiro, de acordo com o SINASE (BRASIL, 2006), item 7.4, 7, sinaliza que cada unidade de internação deve observar:

O número de até quarenta adolescentes em cada Unidade de atendimento, conforme determinação da Resolução de n.º 46/96 do CONANDA, sendo constituída de espaços residenciais (módulos) com capacidade não superior a quinze. E em caso de existência de mais de uma unidade no mesmo terreno estas não ultrapassarão a noventa adolescentes na sua totalidade (BRASIL, 2006, p.69).

Nesse sentido, pode-se afirmar mais um antagonismo do sistema, pois apesar da determinação quanto ao número de vagas, a superlotação fica evidenciada no cenário

nacional, expressando o não cumprimento da lei. O CNJ (BRASIL, 2012a) divulgou que a média de adolescentes internados é irregular, sendo que os estados que apresentam maior número de adolescentes por unidade são: Distrito Federal com uma média de 163 adolescentes por unidade, seguidos pelo estado da Bahia com a média de 126 e do Rio de Janeiro com uma média de 125 adolescentes.

Na tese de Fialho (2012) percebe-se a problemática da superlotação, na unidade pesquisada pela autora existia uma estrutura física adequada, porém a capacidade de vagas era desrespeitada, comprometendo o trabalho socioeducativo. No espaço pensado para 60 internos existiam aproximadamente 200 (FIALHO, 2012). Destaca-se que o excesso de adolescentes nas unidades de internação dificulta a realização de uma execução educativa.

Importante ressaltar que alguns documentos apontam que, apesar do discurso socioeducativo politicamente correto, as unidades investem em formas punitivas veladas. Na dissertação de Silva, W. (2012), o autor relata que os adolescentes são chamados pelos nomes e que não existe tortura ou violência na unidade pesquisada, porém, indica que as punições ocorrem usualmente por meio do isolamento, chamado eufemisticamente de “momento de reflexão”. Nesse sentido, vale destacar a informação trazida por Sousa (2012) sobre o Contrato Pedagógico assinado pelos adolescentes internados no Pará. O documento tem o objetivo de evidenciar os direitos e deveres dos adolescentes na unidade de internação, porém, ao debruçar-se sobre o documento, a autora percebeu que todos os itens estavam relacionados aos deveres não sendo possível identificar quaisquer direitos.

Almeida (2013), em sua tese, pontua o controle do corpo através da medicalização, que é usada pela instituição, mas também constantemente requisitada pelas adolescentes, que justificam seu uso pela necessidade de tratamento de problemas psiquiátricos, para ficarem calmas e conseguirem dormir. Essa punição mais sutil escamoteia, na verdade, a substituição da violência física/ coercitiva pela violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A violência institucional está presente em todos os estados da federação, e pode ser percebida ao analisar os dados do CNJ (BRASIL, 2012a), nos quais se registram inúmeras situações de violência no ambiente da internação. Entre os estabelecimentos de internação pesquisados, encontrou-se em 34 unidades, pelo menos, um caso de abuso sexual nos últimos 12 meses (BRASIL, 2012a). Sobre tal situação, entende-se que elas são potencializadas pela superlotação das unidades e pelas instalações inadequadas que, por vezes, impossibilitam os servidores de realizar acompanhamento eficaz. A pesquisa do CNJ (BRASIL, 2012a) também identificou diversos casos de morte nas dependências dos estados pesquisados, o que em nosso entender é o ápice do descaso do poder público e da sociedade civil.

No documento consta a informação de que em 19 estabelecimentos analisados foram registrados casos de mortes de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Sete estabelecimentos informaram a ocorrência de mortes por doenças preexistentes e dois registraram mortes por suicídio nos últimos 12 meses (BRASIL, 2012a). Esses dados indicam o quanto o Estado tem sido omissivo em seu dever de proteger e garantir ações que promovam o crescimento e o desenvolvimento físico, psíquico e social dos adolescentes.

Tais situações somam-se ainda às violências sofridas em nome da segurança. Segundo dados do CNJ (BRASIL, 2012a), dos 1.898 adolescentes em conflito com a lei entrevistados, 28% declararam ter sofrido algum tipo de agressão física por parte dos funcionários, 10% por parte da Polícia Militar dentro da unidade da internação e 19% declararam ter sofrido algum tipo de castigo físico no estabelecimento de internação.

Na pesquisa de Souza (2013) percebe-se a coexistência de três categorias distintas de agentes socioeducativos, são eles:

a) o Agente linha dura que não acredita na transformação do adolescente após o cumprimento da medida socioeducativa e defende a coerção e a redução da maioria penal; b) o Agente linha educativa que considera como elemento de transformação dos adolescentes as atividades esportivas, culturais e religiosas, na medida em que permitiriam o desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais e morais; c) o Agente indiferente que não se preocupa com o adolescente e com seu trabalho e, assim, procura manter uma neutralidade frente aos acontecimentos a fim de não se comprometer com o jovem e a própria instituição em que se encontra lotado (SOUZA, 2013, p. 34-35).

Apesar da diferença no perfil dos agentes, antes meramente punitiva, a autora traz a fala de um socioeducador que pontua a impossibilidade de realizar um trabalho educativo na instituição, devido à superlotação:

Como eu podia ser Agente Educacional, [...] com um grupo de mais de 450 menores soltos no [nome da instituição] se não fosse na base da porrada? [...] Era bater ou deixar a casa cair. Educação naquele momento era difícil... a instituição até exigia, mas a gente não tinha estrutura (SOUZA, 2013, p. 57).

Na dissertação de Iversen (2011, p.130-131) encontram-se exemplos de violência no estado de São Paulo. O autor destaca que: “os agentes de segurança ou autoridades utilizam da força e/ou repressão para intimidar os adolescentes, coagindo a determinadas situações contrárias ao sistema de proteção de direitos”.

No Rio de Janeiro, foi recentemente publicado pelo jornal Extra, uma série de reportagens, sob o título: “Novo Degase, velhas práticas”¹³, tendo em vista retratar que, apesar das novas diretrizes e da mudança na nomenclatura do Departamento, na realidade persistem práticas de violência, tortura e guerra entre facções rivais. A reportagem destacou que em 2014 morreram dois internos no DEGASE e recentemente, no primeiro semestre de 2015, mais dois adolescentes faleceram em unidades socioeducativas do estado.

Apesar de toda a legislação que diferencia o paradigma punitivo do educativo, na prática percebe-se que o tratamento destinado aos adolescentes em conflito com a lei é ainda muito semelhante ao prisional. Nesse sentido, Teixeira (2013) nos alerta que as unidades socioeducativas destinadas ao cumprimento da medida de internação ainda preservam características de instituições fechadas e destinadas à punição.

Isto porque, a organização de muitas delas se assemelha às instituições totais. Arquiteturas configuradas a partir de muros altos, prédios gradeados, portas, janelas com mecanismos que possibilitam a visualização de cada adolescente, nos espaços das unidades e construções afastadas das cidades. Presença de segurança para reforçar a vigilância que a própria arquitetura já permite. As camas de alvenaria, as paredes vazias, os cantos com alguns pertences para higienização. Jovens com cabeças raspadas, uniformes institucionais, agrupados e localizados a partir de suas tarefas diárias (TEIXEIRA, 2013, p.185)

As instituições totais são as definidas por Goffman (2010) como locais destinados a proteger a sociedade de perigos intencionais, são unidades que agregam um quantitativo de indivíduos com situação semelhante, que estão separados da sociedade mais ampla por um considerável período de tempo, que levam uma vida fechada e formalmente administrada.

A instituição total definida por Goffman (2010) colabora para a subjetivação do sujeito e para a docilização dos corpos, como nos alerta Foucault (2011), pois ao isolar os indivíduos em uma instituição, oferecendo neste espaço o maior número de serviços, evitando assim seu deslocamento e saída para a comunidade, anula-se gradativamente as vontades do sujeito, que cada vez mais passam a ser direcionados pelas regras da instituição. Estas determinam os horários das alimentações, dos banhos, as atividades que devem ser ofertadas, ou seja, na internação decidem tudo pelo adolescente e depois, quando este ganha a liberdade, exigem que ele tenha a capacidade de decidir e estruturar seu projeto de vida.

Para Sousa (2012, p.56): “as instituições do sistema socioeducativo encaixam-se nesse modelo, pois ainda tem como foco maior a preservação da segurança da sociedade fora de seus muros”. Diante das características de fechamento, do processo de exclusão vivenciado e

¹³ EXTRA, 17/08/2014.

da arquitetura com características semelhantes aos espaços prisionais, diversos autores entendem as unidades socioeducativas como instituições totais, são eles: Conceição (2012); Costa Júnior (2012); Fialho (2012); SOUSA (2012); Teixeira (2013) e estruturam suas análises em autores como Goffman e Foucault.

Entende-se que as unidades socioeducativas não deveriam, devido às disposições educativas e arquitetônicas previstas no SINASE (BRASIL, 2006), ser enquadradas nessa definição. Porém, mediante a organização atual de algumas instituições socioeducativas, é possível encaixá-las nessa modalidade e utilizar sua organização interna como exemplo de instituição total. Um exemplo que pode ser citado é o da Penitenciária Muniz Sodré, no estado do Rio de Janeiro que, após algumas reformas no espaço físico, passou a receber adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação, constituindo um simulacro de instituição socioeducativa. A mudança no nome da instituição, agora denominada de Educandário não foi suficiente para impedir a violação da dignidade humana e dos princípios legais.

Existe no estado uma tendência de nomear as instituições socioeducativas como Escolas e/ou Educandários. Apesar do nome, o texto de Arantes (2000) explicita os seguintes objetivos para definir o local: “chiqueiro imundo”; “campo de concentração”; “masmorra medieval”; “Auschwitz” (ARANTES, 2000, p.68). Para Zamora (2014), a dura realidade dessas unidades de internação reflete a “funcionalidade de um aparelho que opera e reafirma a seletividade de pobres e miseráveis” (ZAMORA, 2014, p.199), fruto de um Estado social mínimo e um Estado Penal Máximo (WACQUANT, 2011).

Castel (1997), ao analisar os fenômenos da marginalidade e da exclusão, nos leva a refletir sobre o conceito de vulnerabilidade social, ocorrida com a precarização do trabalho e, conseqüentemente, dos laços relacionais na sociedade contemporânea, que para o autor são fatores articulados. Segundo suas análises, existem três grandes zonas, são elas: Zona de Integração; Zona de Vulnerabilidade e Zona de Desfiliação (ou marginalidade). A primeira marcada por sólidas relações com o mundo do trabalho e comunitário/familiar, diminuindo na segunda Zona, marcada pelas instabilidades e turbulências, e praticamente anulando-se na terceira Zona, na qual existe o total rompimento com o trabalho e a ausência de relacionamentos. Castel apresenta, ainda, o que pode ser considerado como a quarta Zona, ou seja, o momento no qual o indivíduo está em situação de desfiliação, ou seja, na terceira zona, mas que recebe algum tipo de assistência comunitária ou institucional, possibilitada pelo poder público ou não.

Para o autor, o desemprego massivo e o subemprego dificultam o estabelecimento de uma trajetória profissional estável. Percebe-se que os adolescentes, sobretudo os de origem socioeconômica mais vulnerável, têm sido diretamente atingidos pelo desemprego estrutural, assim como têm sido vítimas de um sistema de inclusão precoce e informal no mundo do trabalho, uma vez que o trabalho infantil continua sendo amplamente utilizado. No que tange ao relacionamento familiar e comunitário, Bauman (2013) sinaliza tempos de relações líquidas, ou seja, fragilidades nos relacionamentos humanos, pautados cada vez mais no individualismo e no consumo.

Diante das zonas apresentadas por Castel (1997) cabe destacar que existem diversas formas de marginalidade que subsistem e duas formas centrais de marginalidade que estão em evidência. Uma que interage pontualmente com os serviços públicos apesar da distância em relação ao trabalho regular, utilizando os serviços públicos e seus benefícios. E outra, formada pelos que foram retirados da vida social comum, encontrando-se institucionalizados e, por isso, totalmente dependentes do Estado, como os adolescentes internados.

Para Castel (1997) as instituições totais (GOFFMAN, 2010) funcionam, muitas vezes, como locais especiais para indivíduos que não encontram lugar em outra parte. Esses ambientes são considerados superinstitucionalizados, ou seja, a instituição tende a dar conta de todas as demandas, saúde, educação, lazer etc. Mas, na verdade, realiza um fenômeno de exclusão, pois segrega parte da população do direito de acesso a políticas públicas. Nesse sentido, Martins (1997) questiona o conceito de exclusão e utiliza a concepção de inclusão precária, pois afirma que estes são parte da sociedade, embora privados de liberdade.

A instabilidade definida por Castel (1997) e os processos de inclusão precária, definidos por Martins (1997) reservam aos adolescentes em conflito com a lei, mesmo sob o paradigma da socioeducação, uma execução pautada prioritariamente na proteção da sociedade, especificamente para a parcela imersa na Zona de Integração, ou seja, aqueles que possuem relações estáveis de trabalho e relacionamentos. Percebe-se, nos documentos analisados, que a preocupação efetiva com os adolescentes e as políticas públicas para retirá-los da Zona de Vulnerabilidade e Desfiliação são ainda incipientes no Brasil.

No que tange à execução da medida socioeducativa de internação no Brasil tem sido predominante, até o momento, apesar das determinações em contrário, a preocupação com a segurança em detrimento dos aspectos educativos da medida socioeducativa de internação, como escolarização, profissionalização, saúde, lazer, entre outros. No trabalho de Ongaro (2011) percebe-se que na unidade de internação a preocupação com a segurança é tão grande que os responsáveis por essa ação são policiais militares, que circulam armados na instituição.

Para Abdalla e Julião (2013) a disciplina presente no sistema socioeducativo deveria ser considerada como um instrumento norteador do sucesso pedagógico e não como a estrutura central, pois deveria favorecer o ambiente como um polo irradiador de cultura e conhecimento e não ser vista apenas como um instrumento de manutenção da ordem institucional.

É inegável também que ao abordar a temática da internação não se pode desconsiderar que aquele local reproduz as relações presentes na sociedade. Nos espaços nos quais se executa a medida de internação é possível isolar os fenômenos e entender algumas regras que estão postas na sociedade, porém de maneira mais aprofundada. Um exemplo que pode ser dado diz respeito às regras próprias das facções criminosas, que punem e matam adolescentes que descumprem as regras, mesmo nas unidades de internação. É comum a violência perpetrada contra os adolescentes, sobretudo os mais novos, que desconhecem as regras e não possuem ligação com facção criminosa.

De acordo com a pesquisa de mestrado de Neri (2009) o sistema socioeducativo do Rio de Janeiro reforça a ligação dos adolescentes com a facção criminosa, pois ao distribuir os adolescentes com base neste critério, mesmo que seja com a justificativa de protegê-los, os acaba impulsionando - mesmo àqueles que não têm ligação com as ideologias das facções criminosas - a escolherem um lado, uma facção. Geralmente a escolha acaba sendo determinada pela facção predominante na região em que o adolescente reside. Para a autora, a dinâmica institucional além de não minimizar o poder paralelo da facção, tem acentuado sua expressão cotidianamente.

O sistema socioeducativo também se utiliza de brechas na legislação para punir os adolescentes internados considerados mais “problemáticos”, sobretudo os maiores de idade, sendo comuns ameaças verbais e transferências para as unidades prisionais, como apontado por Sposato (2004):

Há outros exemplos ainda mais absurdos que ilustram bem a necessidade de regulamentação de medidas disciplinares. Muitos deles foram colocados em prática, de forma recorrente, no ano de 2003, em São Paulo. Sabe-se que muitas das condutas que poderiam configurar como meras faltas disciplinares acabam dando origem a um Boletim de Ocorrência como se fossem um novo ato infracional. O mais grave, porém, ocorre quando estes Boletins de Ocorrência envolvem jovens maiores de 18 (dezoito) anos. Com isso, eles são automaticamente transferidos das unidades de internação para as penitenciárias, quando, muitas vezes, deveriam ser submetidos a sanções disciplinares, e não necessariamente a um processo crime. A imputabilidade penal dá-se aos 18 (dezoito) anos de idade, mas é preciso saber diferenciar a prática de uma falta disciplinar do cometimento de um crime (SPOSATO, 2004, p.81).

Outro dado relevante da execução das medidas de internação refere-se à arquitetura das unidades. Na pesquisa realizada pelo CNJ (BRASIL, 2012a) constatou-se que muitas unidades de internação brasileiras não apresentam espaços para a execução dos direitos, como saúde, profissionalização e cultura, embora estes sejam direitos humanos básicos. Essa realidade colabora para que muitos dos adolescentes internados conheçam apenas um lado do sistema socioeducativo, o lado punitivo, repressor e disciplinador, desconhecendo o que Zamora (2014) define como atividades dignas do nome “educação”, que deveriam ser base do sistema socioeducativo.

Na tese de Fialho (2012) foi possível identificar nos resultados da pesquisa a percepção negativa dos adolescentes quanto à experiência da internação no Ceará. Para a autora:

Os centros socioeducativos não diferem em demasia do sistema prisional: ociosidade, formação profissional incipiente, escolarização precária, atendimentos e acompanhamentos pontuais, fiscalização implacável, lotação nas instituições, falta de protagonismo, violência, medo, repressão e autoritarismo que tornam o ambiente hostil e desumano. Fazendo desses locais inapropriados, nas condições que se encontram, para formar cidadãos éticos e educados, e por vezes até contribuindo negativamente no desenvolvimento dos jovens, que são levados a revoltar-se, naturalizar a violência e aprender, com seus pares, mecanismos desvirtuados de sobrevivência (FIALHO, 2012, p.320)

Para Saraiva (2014) um dos objetivos da medida socioeducativa é reagir frente aos delitos dos adolescentes e ao mesmo tempo fornecer uma resposta para a sociedade no que tange à segurança pública. O autor acrescenta ainda que: “onde o Estado não der respostas sérias, a sociedade dará respostas brutais” (SARAIVA, 2014, p.30). Cabe pontuar o clamor da sociedade pela redução da maioridade penal e pela maior punição aos adolescentes.

Nesse sentido, ofertar atividades educativas e garantir os direitos previstos nas leis é contribuir para a efetividade da medida socioeducativa de internação e para a segurança pública, pois se estes adolescentes tiverem acesso a possibilidades de formação humana e intelectual, apoio familiar e ao egresso, terão maiores possibilidades de não retornar à prática de atos infracionais. De acordo com o item 13, das Regras das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade é possível apreender que não se deve negar aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa nenhum direito, pois estes continuam titulares dos direitos civis, econômicos, políticos, sociais ou culturais, vivenciando apenas a suspensão do direito à liberdade.

Tendo em vista dar conta das diversas dimensões necessárias ao desenvolvimento desses sujeitos, o sistema socioeducativo deve priorizar o atendimento interdisciplinar,

abarcando o máximo de políticas setoriais, estabelecendo um atendimento em rede, baseado na concepção de incompletude institucional e profissional, pois, esta colabora para que os adolescentes não vivenciem apenas o ambiente de privação, mas que, ao contrário, tenham acesso ao máximo de serviços públicos externos, assim como maior contato com a comunidade, tendo em vista amenizar os aspectos negativos da privação de liberdade.

Essa concepção elimina a ideia de instituição total, completa, mas ao contrário, afirma que o sistema socioeducativo deve obrigatoriamente estar articulado aos serviços e programas ofertados, tais como, programa nacional de estímulo ao primeiro emprego, programa nacional de inclusão de jovens (PROJOVEM), programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC), entre outros, tendo em vista a proteção integral e o direito ao acesso a todas as políticas públicas.

Apesar das orientações, existe ainda a tendência histórica, sobretudo das unidades de internação, de tentarem dar conta de todos os aspectos da medida. As saídas externas de adolescentes, apesar de ser um direito reconhecido por lei, ainda constituem privilégios, e como tal são tratados. Justifica-se o não cumprimento da lei por uma possibilidade de fuga e oferecem aos privados de liberdade apenas atividades básicas para a vida, desconsiderando outras necessidades vitais para pessoas em desenvolvimento, como acesso à arte e à cultura. Para Sposato (2004, p.63):

As instituições totais, como bem sugere esta denominação, ao invés de buscar a utilização dos recursos externos, trazem para dentro “dos muros” os serviços básicos a que os jovens têm direito, além daqueles que os dirigentes da instituição julgam necessários. Assim, as unidades transformam-se num mundo apartado da realidade social, adquirindo subsistência e, conseqüentemente, “fechando-se” cada vez mais, o que certamente não contribui para a reinserção social do interno.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) assegura que ao adolescente que cumpre medida socioeducativa deve ser dada proteção integral de seus direitos (BRASIL, 2013, p.9). Porém, o mesmo documento afirma que o sistema socioeducativo ainda não incorporou nem universalizou em sua prática todos os avanços consolidados na legislação (BRASIL, 2013, p.11).

Na pesquisa de mestrado realizada por Silva W. (2012) ficou claro, segundo a fala de um dos entrevistados que “não existe rede de cooperação, mas sim ilhas; a ilha da saúde, a ilha da educação, a ilha da assistência social” (SILVA, W. 2012, p.133). Evidencia-se que na maioria dos casos todos os aspectos da vida dos adolescentes são realizados em um único local e sob uma única autoridade, a do Estado, que controla os corpos e as atividades. Sobre essas características, Foucault (2011) nos alerta para as técnicas de controle e disciplina que

marcam algumas instituições, que investem em técnicas de medição, observação e correção, priorizando as atividades disciplinares e punitivas.

De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006), para dar conta da dimensão ético-pedagógica da medida socioeducativa de internação, se faz necessário um Projeto Político Pedagógico (PPP), construído coletivamente e em consonância com os princípios do SINASE (2006; 2012). Esse projeto deverá ser a base para elaboração dos demais documentos institucionais.

Nesse sentido, Andrade e Paiva (2013) nos fazem pensar na necessidade de um PPP para que a execução da medida socioeducativa aconteça de maneira a articular políticas e ações, conforme previsto no SINASE (BRASIL, 2006). Uma informação importante trazida pelas autoras é a de que o Projeto Político Pedagógico deve ser orientado em uma perspectiva de educação ao longo da vida e não em uma perspectiva pontual. Deve envolver os diversos atores, pois é imprescindível que os adolescentes em conflito com a lei conheçam valores e os vivenciem durante o atendimento socioeducativo.

Importante destacar que o PPP, como os demais documentos que estão presentes no sistema socioeducativo devem priorizar a construção coletiva e a participação dos diversos atores do sistema socioeducativo. Muitas vezes, esse documento existe, mas não reflete uma construção coletiva fundamentada em uma proposta de gestão democrática, sendo construído apenas por exigência legal, assim como nas instituições escolares, não integrando a equipe de servidores, os adolescentes, as famílias e a rede que existe na proximidade das unidades. Tal como, apontado na tese de Fialho (2012) na qual o único projeto existente não era do conhecimento dos profissionais.

Outro ponto relevante para a vida do adolescente, mas que acaba esvaziando-se de sentido, por muitas vezes ser encarado unicamente como uma exigência institucional, sendo destituído de seu real papel é o Plano Individual de Atendimento (PIA). O documento possui a proposta de orientar o adolescente em seu novo projeto de vida. Trata-se de uma construção coletiva, envolvendo família, unidade socioeducativa, escola e comunidade, mas prioritariamente, uma elaboração a partir dos interesses do adolescente, que vai gradativamente saindo do papel e transformando-se em realidade.

Infelizmente, muitas vezes, pelo alto número de adolescentes e o baixo quantitativo de servidores o PIA responde basicamente a uma questão institucional (IVERSEN, 2011). Observa-se que, pelas limitações das unidades, que apresentam falta de profissionais, de espaço físico, de atividades, entre outros, na maioria das vezes, não se oferecem atividades que façam sentido para os adolescentes. Logo, acabam tendo que enquadrar seus projetos de

vida nas escassas atividades ofertadas nos centros de socioeducação, não construindo o PIA em cima do seu desejo, do projeto de vida, mas ao contrário, sob as raras opções existentes na internação.

É importante ressaltar que a internação possui prazo de reavaliação determinado, devendo no máximo a cada seis meses ser emitido um relatório de acompanhamento e de prestação de contas para o judiciário. Na maioria dos estados esse documento é construído pela equipe técnica, ou seja, servidores de nível superior com formação em diferentes áreas: serviço social, psicologia, pedagogia, direito, terapia ocupacional, entre outros, que acompanham o caso no que tange a sua área de formação.

No que diz respeito à elaboração do PIA, dois pontos merecem destaque: a falta de profissionais para preencher todos os eixos e realizar o acompanhamento necessário, o que muitas vezes, faz com que um profissional dê conta de vários eixos, maquiando o instrumental; e a sobrecarga de trabalho, que geralmente faz com que os profissionais realizem o PIA de forma superficial, tendo como objetivo apenas responder ao judiciário. Sobre a construção do documento de acompanhamento, Fialho (2012) assegura que:

As conversas que eram para ser constantes, norteadoras, individualizadas e repletas de sensibilidade propiciando a construção facilitada de novos objetivos e sonhos, bem como na formulação de estratégias que subsidiem oportunizar a concretização de caminhos promissores; são prestadas de maneira aligeirada com pouca frequência e sem a parceria das famílias (FIALHO, 2012, p.145).

Para Silva, V. (2012) o trabalho de um educador no sistema socioeducativo (e dessa forma podem ser enquadrados todos que lá atuam) é uma ação impossível de ser realizada de forma aligeirada e na lógica da produção em massa. Ao atuar sobre a pressão da produção de relatórios, enfraquece-se o vínculo com o adolescente, e muitas vezes o inviabiliza. As limitações no acompanhamento, com frequência, deixam os profissionais inseguros em suas análises, optando assim por não se posicionar no relatório de acompanhamento. Nas poucas vezes em que os profissionais se sentem seguros e indicam a possibilidade de progressão de medida, ou seja, a possibilidade de encaminhamento do adolescente para um regime mais brando, por vezes é ignorada pelo judiciário, o que incorre em violação de direitos (CAFFAGNI, 2012).

Nesse sentido, Caffagni (2012) nos alerta que no processo de reavaliação da medida socioeducativa existe discricionarismo em relação aos critérios de progressão de medida e de manutenção da internação, ou seja, a falta de critérios para a aplicação e continuidade da medida socioeducativa colabora para que em locais diferentes adolescentes ganhem diferentes

medidas socioeducativas pelo mesmo ato infracional, ou ainda permaneçam na internação por tempos diferentes.

O ECA (BRASIL, 1990) tem preocupação com a individualização da medida socioeducativa, no entanto, em tempos de criminalização da miséria, essa discricionariedade colabora para a manutenção da internação para os de classe social mais vulnerável. Ao agir dessa forma, o Estado penaliza duplamente esses adolescentes, pois ao serem as maiores vítimas da ausência das políticas públicas em nosso país, são também os que permanecem mais tempo institucionalizados, com a justificativa de que não podem ser liberados, pois voltarão a cometer novos atos infracionais. Importante refletir como Águido (2011, p.48) que: “nem todo adolescente que comete um ato infracional chega a ser privado de sua liberdade e nem todo adolescente privado de liberdade está nessa condição por ter cometido um ato grave”.

Existe em nosso país, de acordo com o delegado D’ Elia Filho (2011), um fenômeno denominado de seletividade punitiva, ou seja, algumas pessoas estão mais inclinadas à punição que outras. Tal seleção ocorre de acordo com os padrões de vulnerabilidade dos candidatos à criminalização. Para Thompson (2007) quatro fatores preponderantes podem colaborar na explicação do fenômeno: a visibilidade da infração; a adequação do autor ao estereótipo do criminoso construído pela ideologia prevalente; a incapacidade do agente público em beneficiar-se da corrupção ou prevaricação; e a vulnerabilidade à violência.

Diante dessa seletividade penal é possível compreender dos dados que os adolescentes apreendidos são majoritariamente os excluídos ou incluídos perversamente (MARTINS, 1997) nas políticas públicas e no mundo do consumo (BAUMAN, 2013).

A medida socioeducativa de internação prevê a priorização das atividades educativas, em suas múltiplas dimensões e o investimento em atividades que fortaleçam os vínculos dos adolescentes com a família e a comunidade. Sobre esse aspecto, os dados apresentados pelo CNJ (BRASIL, 2012a) não são animadores, esclarecendo o quanto a dimensão educativa ainda é desvalorizada. De acordo com os documentos legais, recomenda-se que a educação seja tomada em sua concepção ampliada e ocorra nos diversos espaços-tempos das instituições, o que muitas vezes não é possível, pois o sistema socioeducativo ainda centra-se em práticas de repressão, violência, ocorridas em locais superlotados e com recursos humanos escassos.

Segundo o documento do CNJ (BRASIL, 2012a) ao analisar as medidas definidas como favoráveis para a “reinserção” social, constata-se o quanto a situação desses adolescentes é grave. Embora, Teixeira (2013), aponte que “a educação aparece como uma

das principais apostas dentro do contexto de discussão de aperfeiçoamento, ou de reforma institucional, a fim de retirar das instituições o peso do caráter penal, subjacente à prática de confinamento” (TEIXEIRA, 2013, p.190), os dados oficiais refletem uma educação simulacro (BAUDRILLARD, 1991).

Os dados do CNJ (BRASIL, 2012a) alertam sobre o papel dos cursos profissionalizantes. Segundo os dados dessa pesquisa, apenas 61% do total dos estabelecimentos pesquisados garante este direito aos adolescentes. Nesse aspecto, as instituições do Sudeste apresentam o maior número de estabelecimentos com cursos profissionalizantes (80%) e os estabelecimentos do Centro-Oeste o menor: apenas 25% (BRASIL, 2012a, p.134).

Nos documentos acessados ficou evidenciado que a formação profissional nem sempre parte do campo de interesse dos adolescentes e, por vezes, são ofertadas atividades sem ligação com a futura inserção no mundo do trabalho. Silva, W. (2012) pontua que no Piauí os adolescentes participavam até 2006 de cursos de fabricação de urnas funerárias (caixões). No Ceará identificaram-se oficinas de vassouraria, tecelagem, saneantes, vime (FIALHO, 2012) que deixam de funcionar constantemente por falta de materiais. Ongaro (2011) pontua que os adolescentes realizam cursos de pintura em gesso e tapeçaria no Paraná.

Em alguns estados existem cursos conveniados ao Sistema S - Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI); Serviço Social do comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); e Serviço Nacional de Aprendizado do Transporte (SENAT), conforme apontado por Prado (2012), mas constituem exceção e não regra e não atendem a todos os adolescentes, mas são restritos aos adolescentes mais comportados e disciplinados. Nesse sentido, Silva, W (2012) pontua que:

Se os adolescentes “malcomportados” não podem ser capacitados profissionalmente, dentro de uma instituição criada também para esse fim, após sair, sem incentivo ou oportunidade, tal capacitação será praticamente impossível. Ao privilegiar um critério como bom comportamento, observei uma prática conservadora, ainda presente nas instituições de ensino, que é a de reforçar positivamente os melhores relegando menor atenção aos “problemáticos”. Os cursos servem como recompensa ou punição, o grande erro dessa atitude está em negar oportunidade àqueles mais necessitados (SILVA, W., 2012, p.116).

Cabe ressaltar que embora não seja o foco deste capítulo, identifica-se a questão do preconceito de gênero, como um complicador para as oportunidades socioeducativas. Ongaro (2011) é quem desperta nossa atenção para a exclusão de todas as meninas do projeto

envolvendo o uso do rádio. Com a mesma crítica, Sousa (2012) relata que o sistema socioeducativo feminino no Pará ainda é marcado por atividades que remetem ao padrão de feminilidade aceito socialmente, o que faz com que as adolescentes tenham acesso a atividades tipicamente femininas, como corte, costura e bordado. Nesse sentido, Almeida (2013) aponta que as atividades profissionalizantes no Rio de Janeiro também se pautam em atividades consideradas socialmente femininas, como: bordar, atividades de cabeleireiro, artesanato e culinária. A autora questiona a naturalização com que essas atividades eram oferecidas às adolescentes, sem qualquer tipo de questionamento de professores, servidores e das próprias adolescentes.

Percebe-se que, embora a medida socioeducativa seja predominantemente pedagógica, as unidades não dispõem de instalações adequadas, recursos financeiros e humanos, sendo que em “12% das unidades não existe nenhuma oportunidade de formação aprendizados” (BRASIL, 2012a, p.134). Segundo o levantamento nacional, nas unidades socioeducativas brasileiras faltam “espaço para a prática desportiva e para a realização de oficinas em mais de 20% dos estabelecimentos não há sequer refeitório” (BRASIL, 2012a, p.140).

O documento sinaliza também as disparidades existentes entre as regiões do Brasil, considerando que: “97% dos estabelecimentos do Sudeste oferecem tais atividades, enquanto Centro-Oeste e Norte apresentam os piores índices quanto ao quesito pedagógico, com 75% e 76%, respectivamente” (BRASIL, 2012a, p.134).

Fica registrado que grande parte dos documentos acessados nesse estudo registrou que a unidade socioeducativa tem características semelhantes às instituições penais, como superlotação, falta de profissionais, arquitetura inapropriada, perda dos direitos à personalidade, poder paralelo de facções, despreparo de instrutores para as atividades educativas, entre outros aspectos. Contrariam assim, a concepção de socioeducação apresentada nos instrumentos legais, que seria uma nova forma “de atender ao segmento juvenil que infraciona, educando-o, além de atender, também, à necessidade de contenção social e constituir-se como instrumento para minimizar as consequências provenientes da sociedade dividida em classes sociais antagônicas” (COSSETIN, 2012, p.19).

Para a autora, a socioeducação nada mais é do que a própria educação, sendo utilizada, porém, com novo significado social, agora como responsável pelo impedimento de novos atos infracionais e quebras sociais, mesmo no contexto excludente de sociedade. Trata-se de utilizar a educação como estratégia para amenizar as mazelas sociais. Percebe-se, nesse sentido, que as discussões sobre o termo, a política e as práticas de socioeducação merecem ser aprofundadas. Pois, como apontado nas análises manual e digital dos documentos,

verifica-se prioritariamente as faces do castigo e da punição pelo ato infracional, ora de forma clara e ora de forma velada.

Reflete Caffagni (2012) que: “a crise do ECA” é motivada pela sua não efetivação. Pois, após sua promulgação, precisou-se criar outra lei para garantir sua aplicabilidade, e mesmo após a promulgação do SINASE (2006; 2012) são frequentes as evidências de que as medidas socioeducativas continuam a ser aplicadas de forma indevida. De acordo com Iversen (2011) as mudanças ocorridas no campo legal não tiveram significados para os adolescentes, uma vez que não chegaram às práticas cotidianas, alijando os adolescentes do processo em que deveriam ser protagonistas, tal como apontado por Sposito (2009).

A seguir serão apresentadas ao leitor as análises realizadas a partir dos documentos acessados sobre escolarização de adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

3.2 Escolarização

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece, no Art. 205, que a educação é direito de todos os brasileiros, devendo ser ofertada com três objetivos principais: desenvolver plenamente a pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. No que se refere especificamente aos adolescentes, o ECA (BRASIL, 1990) assegura a educação como direito, reafirmando o previsto na Carta Magna e desconsiderando a concepção da educação como favor ou privilégio, mas ao contrário, expressando que a formação educativa, essencial ao desenvolvimento do adolescente é dever do Estado e da família, tendo em vista desenvolvê-lo como pessoa, cidadão e profissional (COSTA, 2006b).

A educação é inerente ao processo de desenvolvimento humano (SAVIANI, 2011), pois como afirma Brandão (2007) ninguém escapa à educação: de forma difusa e assistemática, aprendizados e ensinamentos estão presentes no cotidiano. No entanto, com o desenvolvimento da cultura letrada e da noção de cidadania, o modo sistemático e formal de educação, ou seja, a educação escolar passou a ser valorizada, sendo considerada a “forma principal e dominante de educação” na sociedade contemporânea (SAVIANI, 2011, p.3). Por esta razão, muitas vezes a educação escolar é utilizada, de forma equivocada, como parâmetro para mensurar a educação extra-escolar, inclusive no sistema socioeducativo.

Nesse estudo, temos como objetivo investigar, a partir dos documentos acessados, a escolarização de adolescentes internados, desenvolvida em unidades de privação de liberdade no contexto brasileiro e, por isso, demarcada pela política de socioeducação. Para Costa (2006a), a medida socioeducativa tem conteúdo predominantemente pedagógico, ou seja, as ações desenvolvidas na unidade revestem-se de intencionalidade, colaborando com a formação educativa.

A socioeducação é constituída pela educação escolar, profissional, atividades artístico-culturais, práticas esportivas, assistência religiosa e todas as atividades associadas ao propósito de desenvolver no adolescente seu potencial (COSTA, 2006c). Ao tratar especificamente da educação escolar, não se deixa de considerar os demais processos formativos desenvolvidos no contexto da Socioeducação. Optou-se, porém, por este recorte, pois a educação escolar se converte em uma questão relevante para a construção da democracia em âmbito nacional.

Para Frigotto (2009) a educação escolar não pode ser tratada de forma isolada, uma vez que é constituída e constituinte de um modelo de sociedade marcado por profundas disparidades socioeconômicas. A escola pública, laica e universal, definiu-se no movimento de embate entre hegemonia e contra-hegemonia, desencadeado na “totalidade histórica, complexa e contraditória” (FRIGOTTO, 2009, p.17).

A escola brasileira não pode ser dissociada da história de colonização, exploração e desigualdade social, que marcam, sobremaneira, a forma de acesso e permanência dos grupos nesses espaços e que acarretam formas de invalidar ou legitimar a instituição, seus métodos e resultados.

Historicamente, a educação escolar para adolescentes em conflito com a lei foi utilizada como forma de controle, buscou-se através da escolarização respostas diversas para as demandas sociais, como se a instituição escolar fosse responsável por educar, cuidar, proteger, punir, controlar e prevenir crimes. Essa tendência não é exclusivamente aplicada às escolas que estão no sistema socioeducativo, mas presente nos lugares “marcados por ausências” de políticas públicas (ALGEBAILLE, 2009, p.328), fato que amplia, sobremaneira, o campo de ação da escola, colaborando, gradativamente, para que esta deixe de exercer sua principal função.

Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: qual a função da escolarização na sociedade e no sistema socioeducativo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), organiza a educação escolar no Brasil, ou seja, a

Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a Educação Superior, demarcando critérios mínimos para seu exercício.

Para Saviani (2011), a LDB (BRASIL, 1996) não representa mudança significativa na estrutura da educação brasileira, que se mantém pautada na política educacional de caráter neoliberal. Considera-se que apesar dessa realidade, a lei reafirma e/ou estabelece alguns direitos, que transformados em política de Estado, passam a ser passíveis de cobrança pela sociedade civil, pois “os limites mínimos de educação escolar vêm embutidos no próprio reconhecimento jurídico da educação como direito” (ALGEBAILLE, 2009, p.95).

Apesar do reconhecimento do direito à escolarização, percebe-se que “as coisas se ampliam para menos”, com esta frase de Manoel de Barros, Algebaile (2009) inicia suas análises sobre a escola pública e a pobreza no Brasil, ao constatar a inegável conquista da expansão da escola pública, e ao mesmo tempo, a desqualificação do ensino.

Algebaile (2009) faz uma análise dos processos desiguais que marcam a nossa sociedade, e conseqüentemente, o processo de escolarização no país, a autora evidencia que: “a desqualificação do ensino é, ainda, uma das mais eficientes políticas de contenção” (ALGEBAILLE, 2009, p.327), pois o Estado, ao omitir-se de suas obrigações e ao permitir que a escola represente a ausência de políticas públicas, colabora com o *robustecimento* desta (ALGEBAILLE, 2009), ou seja, a ampliação de sua esfera de atuação. Ao ampliar suas ações para o campo da saúde, assistência social, etc. a escola assume novas tarefas, sem que isso representasse ações eficientes no seu principal campo de atuação, o conhecimento.

A expansão quantitativa da escola (ALGEBAILLE, 2004, 2009; PEREGRINO, 2006), possibilita que os alunos antes excluídos tenham acesso à instituição, porém, não lhes fornece os conteúdos curriculares mínimos que, posteriormente, serão exigidos para que possam ingressar nos cursos superiores e/ou vivenciar trajetórias autônomas e criativas.

Esse fenômeno é definido por Frigotto (2001) como a produtividade da escola improdutiva, ou seja, aquela que produz seus efeitos, exatamente ao ofertar educação precária à massa da população e uma educação elitizada e de qualidade para a minoria, contribuindo para a manutenção do ordenamento sociopolítico e econômico do capital. Ao operar dessa maneira, a escola acaba sendo também autora da exclusão. Pois, como afirma Dubet (2003), a exclusão também é operada pela escola, através de seus escalonamentos e mecanismos, acarretando a expulsão de determinados grupos.

Nesse sentido, Rummert (2007) assegura que na sociedade contemporânea coexistem mecanismos contrários. Por um lado, o capitalismo exclui parte da população do sistema de ensino, uma vez que são desnecessários para a engrenagem lucrativa do mercado. Por outro,

existe a crença, por parte da população, de que através da escolarização poderão ingressar no mercado competitivo, alcançando os postos de sucesso, o que na maioria das vezes não ocorrerá. Para Dubet (2003) essa é uma característica da Teoria do Capital Humano que tem colocado a escola a serviço do desenvolvimento econômico, privilegiando o mercado e não os alunos.

Concordando com a afirmativa acima, Rummert (2007) adverte que a sociedade nega o fato de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. Porém, reduz-se a questão como se a responsabilidade fosse apenas individual, colocando a problemática no mérito pessoal e culpabilizando as vítimas desse processo, apesar do discurso genuíno de preocupação (RYAN, 1971).

Para Arroyo (2012), a concepção de mérito operada pelas escolas está totalmente difundida e produz respostas diante dos fracassos dos alunos, pois confirma a “condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem. Ou sem consciência de estarem nessa margem” (ARROYO, 2012, p.41). Para Dubet (2003), quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, contraditoriamente, mais ela exclui.

Sobre essa engrenagem, Rummert (2007) afirma que o capital não pode promover uma educação que efetivamente concorra voluntariamente para a corrosão de suas próprias bases. Percebe-se do exposto, que a escolarização de massa representa a antiga destituição de direitos, pois continua a excluir parcela significativa dos alunos, agora os culpabilizando e os fazendo acreditar que não estão a altura da escola.

Para Dubet (2003) a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, mas, muitas vezes, a acentua, pois ao abolir a discriminação social no acesso às escolas, investe-se em um discurso de igualdade de oportunidades e justiça social. Porém, essa suposta igualdade, não existe, constituindo uma falácia que escamoteia a relação entre exclusão social e exclusão escolar, pois ambas se relacionam e se fortalecem.

A concepção de Dubet (2003) pode ser constatada no Brasil, na pesquisa realizada por Rummert (2007), ao estudar as iniciativas públicas do Governo Federal para a educação de jovens, adultos e idosos (EJA), no período de 2003-2006. A autora identificou que as ações públicas destinadas ao grupo são aparentemente democráticas, mas na realidade, são quantitativas, descontextualizadas, pautadas na certificação e guiadas pelo modelo neoliberal (RUMMERT, 2007).

Importante ressaltar que nos trabalhos analisados para este estudo, percebemos que os adolescentes internados nos centros socioeducativos frequentemente estão matriculados nesta

modalidade de ensino (COSSETIN, 2012; FIALHO, 2012; NUNES, 2012; SILVA, J., 2012; SOUSA, 2012), entre outros. A inserção na EJA, ocorre, algumas vezes, de forma indevida, contrariando os critérios de idade estabelecidos na LDB (BRASIL, 1996), problemática que será abordada posteriormente neste capítulo.

Diante do exposto, entendemos, pautada nas reflexões de Rummert (2007) que: “conquistar essa educação é tarefa a ser enfrentada pela própria classe trabalhadora”. A luta pela educação como direito humano deve ser travada individual e coletivamente, através dos organismos nacionais e internacionais, que mesmo direcionados pelo mercado, podem colaborar com a elaboração de documentos e acordos que potencializam políticas educativas de Estado, pautadas na igualdade, atuando na contramão do modelo hegemônico.

Nesse sentido, é importante desconstruir a lógica de culpar os sujeitos pouco escolarizados pelo seu fracasso, mas ao contrário, os reconhecer como vítimas da lógica do capital, da profunda desigualdade social e da exclusão perpetrada fora e dentro dos espaços escolares, e assim, investir em práticas mais humanitárias. Ou correremos o risco de “naturalizar as relações significantes que são o produto da história” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.30) e, assim, colaborar com a manutenção da exclusão escolar, ou seja, estar afastado da escola, mas também estar incluído precariamente (MARTINS, 1997).

As iniciativas sugeridas por Rummert (2008) deixam clara a premissa de que: “a escola deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (CALDART, 2005 apud RUMMERT, 2008, p.198). Nesse sentido, a escolarização que ocorre no interior das unidades socioeducativas necessita reconhecer seus alunos e suas especificidades, dedicando a eles uma escolarização que não represente a repetição dos modelos anteriormente vivenciados, e nos quais, via de regra, fracassaram, não por incapacidade, mas pelos simulacros educacionais que vivenciaram. (BAUDRILLARD, 1991).

Do exposto, percebe-se que a escolarização no Brasil desenvolveu-se sobre bases de injustiças sociais e escolares, pois fruto de uma sociedade que se alimenta da desigualdade. Ao buscar aproximar-se do ideal democrático, ampliou o número de vagas nas escolas, possibilitando o acesso dos que antes estavam afastados, porém reduziu a qualidade, provocando um processo de exclusão. Pois como afirma Shiroma (2001, p.1): “O discurso da inclusão e conceitos coadjuvantes são utilizados para justificar a implantação de políticas que têm promovido seu oposto: a exclusão social”. Mas, se a escolarização no Brasil está organizada dessa forma, porque seria diferente nas escolas localizadas nas unidades socioeducativas?

A seguir apresentam-se características das escolas públicas que funcionam no sistema socioeducativo brasileiro, considerando suas semelhanças com a escola regular extra-muros e, também, suas especificidades, que lhes atribuem novos desafios no processo de escolarização de alunos institucionalizados em programas de privação de liberdade.

3.2.1 Desafios da escolarização no sistema socioeducativo

Ao tratar da escolarização no sistema socioeducativo é preciso inicialmente dissolver a confusão entre educação e escolarização, pois tais termos são utilizados, equivocadamente, como sinônimos. Ao propor a execução da medida de internação como uma ação educativa, espera-se, que ela não seja meramente punitiva e/ou retributiva como a pena destinada ao adulto. Mas ao contrário, espera-se que seja pautada na “educação para o convívio social e para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente” (COSTA, 2006a, p.42). Dessa forma, propõe-se que a experiência da internação, apesar de provocada por uma sanção do judiciário, em resposta a um ato infracional, constitua-se em uma experiência educativa, tal como explicitado no capítulo anterior.

Ocorre que, as unidades, ao não executarem a dimensão educativa das medidas, pois, pautadas ainda na lógica da punição, delegam tal responsabilidade, exclusivamente ou prioritariamente, à unidade escolar. Ao delegar à escola o papel de educar no sistema socioeducativo, amplia-se sua função, de escolarizar, garantindo o acesso dos alunos aos conhecimentos curriculares. Essa transferência equivocada de responsabilidades faz com que a unidade socioeducativa fortaleça-se no papel disciplinar e punitivo, pois a escola passa a ser a representação da educação no sistema socioeducativo.

Registra-se nesse estudo, que embora a escolarização seja relevante, ela não é única, nem tampouco a mais importante ação desenvolvida no espaço-tempo da internação. Logo, além das quatro paredes da sala de aula, existe educação. Conforme Brandão (2007, p.9) “a escola não é o único local onde ela [a educação] acontece e talvez nem seja o melhor”. Para Costa (2006a), trata-se de superar o trabalho escolar como forma exclusiva de transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido, Oliveira (2015) ao questionar os atores do SGD sobre a forma como compreendem o papel da educação no sistema socioeducativo, percebeu que, em sua maioria, restringem a educação apenas a uma de suas vertentes, a escolar, acreditando que a escola:

“apresenta-se como mola salvadora e responsável pelo sucesso das medidas” (OLIVEIRA, 2015, p.98). Essa prática da escolarização salvadora remete à Doutrina da Situação Irregular e ao histórico apresentando no capítulo II desse estudo. O retorno à história da escolarização possibilita entender que esta não atingiu os objetivos, ou seja, não salvou os adolescentes dos atos ilícitos, uma vez que não possui mecanismos para tal.

Nesse estudo, buscaram-se informações relativas à escolarização, porém, sem considerá-la como a dimensão mais importante do sistema socioeducativo brasileiro, mas apenas como um dos eixos preconizados pelo SINASE (BRASIL, 2012), considerando que existem outros direitos, tais como: saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho, esporte, entre outros.

As unidades escolares que atendem adolescentes em conflito com a lei estão incluídas no processo de expansão do direito à escolarização, logo, reproduzem limitações e características das escolas extra-muros que se ampliam para menos (ALGEBAILLE, 2009). As escolas localizadas no sistema socioeducativo reproduzem os problemas e os entraves do sistema regular de ensino, que muitas vezes passam despercebidos, pelo grande número de unidades escolares no Brasil.

Ao isolarmos as escolas do sistema socioeducativo e analisarmos a realidade micro, diante do quantitativo de escolas existentes, consegue-se verificar inúmeras mazelas que são ignoradas no sistema regular de ensino, mas que afetam os alunos matriculados. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012) existem no Brasil 192.676 escolas, responsáveis por matricular 50.545.050 alunos. Desse total, 83,5% são públicas e 15, 5% privadas. Porém, por outro lado e ao mesmo tempo, essas escolas vivenciam uma problemática exclusiva - educar adolescentes que estão privados da liberdade, logo sob a tutela total do Estado.

As escolas que funcionam no interior das unidades socioeducativas brasileiras têm a organização e funcionamento marcados por três características principais: a política socioeducativa; as leis que tratam da escolarização; e o fazer pedagógico. Esses aspectos evidenciam finalidades diferentes, por vezes divergentes e, por isso, embate de pressupostos. Nessa conjectura, a escola, infelizmente, ocupa um lugar de desvantagem, pois está hierarquicamente subordinada à unidade socioeducativa.

Os documentos acessados nesse estudo permitiram identificar a constante tensão entre unidade socioeducativa e escola, o que faz com que ela funcione no ambiente socioeducativo como um componente estranho (GRACIANO; SCHILLING, 2008), muitas vezes, indesejado.

Santos (2009), em sua dissertação de mestrado, evidenciou que existe nas instituições socioeducativas do estado do Rio de Janeiro um choque entre o paradigma punitivo da instituição e o emancipatório da escola. Pois, a primeira, apesar do discurso educativo, ainda pode ser definida como uma instituição total, preocupada prioritariamente, em disciplinar corpos e mentes (GOFFMAN, 2010). E a segunda, possui a cultura escolar típica de uma instituição de ensino e, por regra, deve executar suas atividades para o desenvolvimento humano, produção e aquisição de conhecimentos. Logo, instituições que na prática diferem em objetivos, métodos e ações.

A partir desse paradoxo, percebe-se que a sociabilidade presente nos espaços escolares é marcada pela realidade vivenciada pelos alunos nas instituições de internação. Essa constatação evidencia que a rotina escolar é em parte controlada pela instituição socioeducativa, pois para que haja aula dentro dos padrões de “normalidade” típicos das unidades escolares é essencial a parceria entre escola e instituição de internação, pois a segunda é quem determina se haverá aula; permite a saída dos alunos; faz com que estes cumpram os horários; garante a segurança; permite ou não reuniões de pais; atividades comemorativas e atividades extracurriculares, entre outras.

As unidades socioeducativas são retratadas, nos trabalhos analisados, ainda como locais de organização disciplinar e punitiva, que convergem para a padronização e imobilização dos internos (GOFFMAN, 2010), apesar de todas as legislações em contrário, que afirmam o espaço-tempo da internação como educativo. Tais instituições são as responsáveis indiretamente pela organização e funcionamento das escolas nas suas dependências, o que muitas vezes colabora para que a educação escolar reproduza as práticas das unidades de privação de liberdade.

Desenvolve-se assim, um processo educativo que acaba aperfeiçoando as relações hierárquicas de dominação (GRACIANO; SCHILLING, 2008), quando a intenção e a finalidade das medidas socioeducativas pressupõe a organização de outra estrutura escolar com espaços, tempos e currículos que favoreçam “a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo assim, com a repetição, rotina e burocracia” (BRASIL, 2006, p.59).

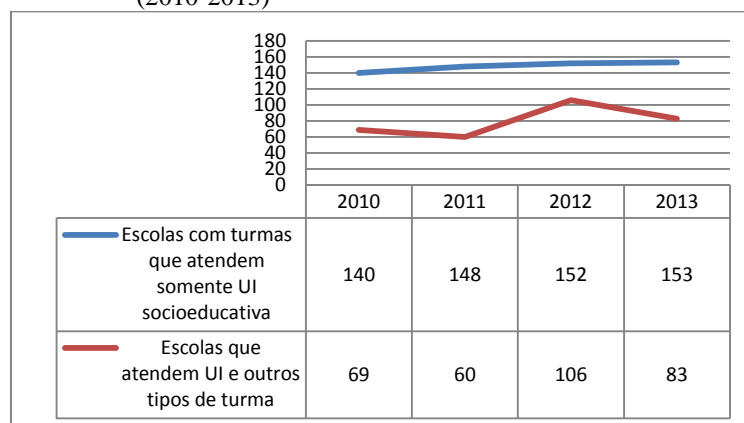
O sistema socioeducativo possui escolas, pois a oferta da escolarização constitui uma obrigação do Estado. Os adolescentes em conflito com a lei têm entre 12 e 21 anos, portanto, idade escolar para a Educação Básica e, em casos raros, a Educação Superior. Para a LDB (BRASIL, 1996), o ensino fundamental possui duração de nove anos, devendo ocorrer

preferencialmente dos seis aos 14 anos, e o ensino médio tem duração mínima de três anos, de preferência dos 15 aos 17 anos.

Nos documentos acessados para este estudo encontrou-se, na maioria dos casos, a escolarização sendo ofertada no espaço físico das unidades de internação, ora através da presença de escolas regulares localizadas nas instituições: Gualberto (2011); Iversen (2011); Ongaro (2011); Caffagni (2012); Conceição (2012); Cossetin (2012); Costa Júnior (2012); Dornelles (2012), Pedron (2012); Prado (2012); Silva, J. (2012); Silva, V. (2012); Sousa (2012), entre outros; ora através de escolas localizadas na comunidade, que possuem um anexo dentro do centro socioeducativo, como apontam Nunes (2012); Silva, W. (2012), entre outros. Em casos mais raros, a escolarização pode ser ofertada diretamente na comunidade, fora do programa de atendimento, conforme, Fialho (2012). Cabe ressaltar que de acordo com o SINASE (BRASIL, 2006) tais possibilidades são possíveis e legais.

De acordo com os dados do Seminário Nacional: “O Papel da Educação no Sistema Socioeducativo”, obtidos através do Documento Base de sistematização do encontro, fundamentado na Nota Técnica n. 38, de 26 de agosto de 2013¹⁴ (SEMINÁRIO NACIONAL, 2013), existe a seguinte relação entre as unidades escolares que atendem exclusivamente aos alunos internados e as unidades escolares que atendem os adolescentes internados e também a comunidade.

Gráfico 3: Escolas com turmas e que atendem unidades de internação (2010-2013)



Fonte: SEMINÁRIO NACIONAL, 2013, p.7

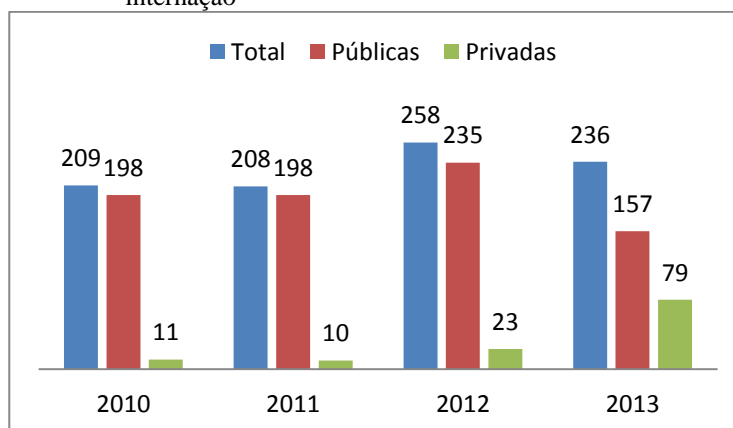
¹⁴ Nota Técnica n. 38/2013. Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH)/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS)/ Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC)/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), através do ofício conjunto n. 1 de janeiro de 2014 - SECADI/ Ministério da Educação (MEC) – SNPDC/Secretaria de Direitos Humanos (SDH) – Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

O SINASE (BRASIL, 2006) prevê a possibilidade de parcerias entre os programas de atendimento - no caso desse estudo, a internação - e os órgãos executivos do Sistema de Ensino, visando à garantia da escolarização e, sobretudo, o regresso, sucesso e permanência dos adolescentes ao ambiente escolar.

Identificou-se nos documentos acessados que os estados do Brasil contemplados nessa dissertação oferecem escolarização aos adolescentes privados de liberdade, através de um convênio com Rede Pública Estadual de Ensino, tal como preconizado pelo SINASE (BRASIL, 2006). Como exemplos, podemos citar: Gualberto (2011); Iversen (2011); Ongaro (2011); Caffagni (2012); Conceição (2012); Cossetin (2012); Costa Júnior (2012); Dornelles (2012); Fialho (2012); Nunes (2012); Pedron (2012); Prado (2012); Silva, J. (2012); Silva, V. (2012); Silva, W. (2012), Sousa, (2012).

Porém, identificou-se na Nota Técnica n. 38/2013 (SEMINÁRIO NACIONAL, 2013), também a existência de escolas privadas atendendo os adolescentes em conflito com a lei. Infelizmente, os dados relativos à existência de escolas particulares nos sistemas socioeducativos não puderam ser analisados com profundidade nessa pesquisa, mas merecem atenção, especialmente pelo expressivo aumento no número de escolas entre os anos de 2012 e 2013 e pela crescente discussão da privatização de unidades de privação de liberdade no Brasil. Os documentos acessados neste estudo não abordaram a questão, mas segue abaixo o gráfico que compara o quantitativo de escolas públicas e privadas disponibilizado no documento:

Gráfico 4: Escolas com estudantes em turmas de unidades de internação



Fonte: SEMINÁRIO NACIONAL, 2013, p.6

O Plano Nacional (BRASIL, 2013, p.14) traz as informações do: “Panorama do atendimento de escolarização oferecido aos jovens infratores privados de liberdade, segundo

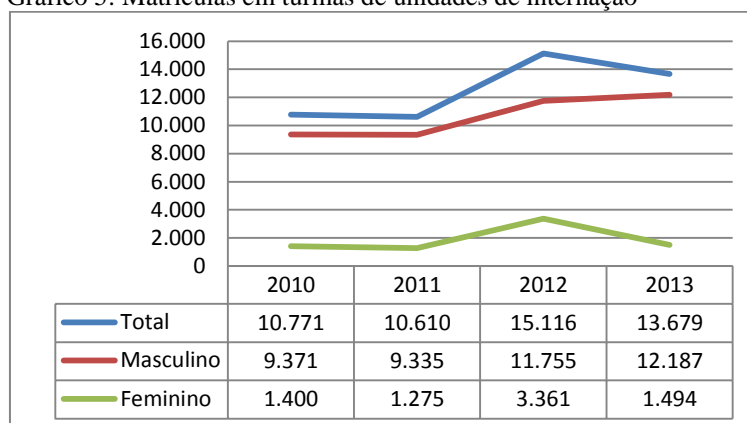
as informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica”, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC), e relata que em 2012 existiam no Brasil 235 escolas atendendo os adolescentes em privação de liberdade, sem distinção entre escolas públicas ou privadas.

Ao tratar da escolarização, inevitavelmente abordam-se dois sujeitos principais, aluno e professor. O aluno presente no sistema socioeducativo foi descrito quando se tratou da adolescência, no capítulo II dessa dissertação, especificamente no tópico: *adolescentes internados*. Trata-se de um aluno que, via de regra, abandonou a escola precocemente, ou foi expulso literalmente da unidade ou, ainda, vivenciou sucessivas suspensões e micropenalidades, até decidir por abandoná-la, pois a maioria dos adolescentes apreendidos está afastada da unidade escolar tendo, assim, de reiniciar o processo de escolarização durante a privação de liberdade.

São adolescentes com baixa escolaridade, significativas defasagens idade-série, situados, sobretudo, no ensino fundamental, especialmente na quinta e sexta séries (sexto e sétimo anos), mas representados também por analfabetos totais e funcionais. Cabe ressaltar que a idade predominante entre os adolescentes é entre 15 e 17 anos, logo, ao considerar exclusivamente a faixa etária, em idade apropriada para cursar o ensino médio.

O sistema socioeducativo possuía em 2013 o total de 13679 alunos matriculados (SEMINÁRIO NACIONAL, 2013, p. 6), sendo 12187 adolescentes do sexo masculino e 1492 do sexo feminino, reflexo da realidade das instituições, pois o número de infrações e apreensões cometidos por adolescentes do sexo masculino é maior do que o quantitativo de infracionais cometidas por adolescentes do sexo feminino. Conforme a imagem abaixo:

Gráfico 5: Matrículas em turmas de unidades de internação

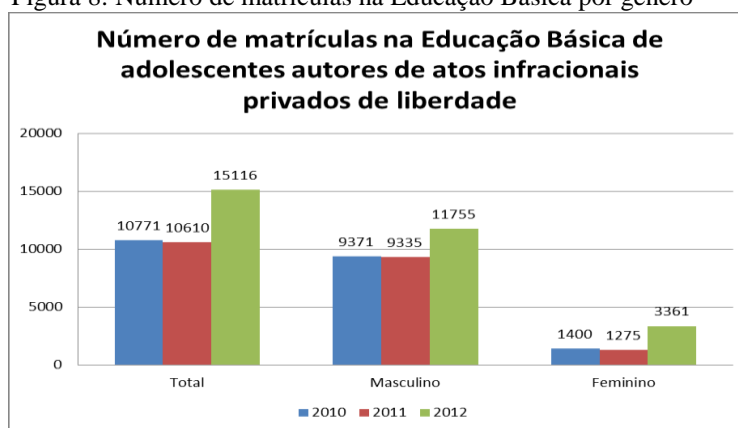


Fonte: SEMINÁRIO NACIONAL, 2013, p.6

Segundo dados do Plano Nacional (BRASIL, 2013, p.14), o sistema socioeducativo registrou em 2012 o total de 15116 alunos matriculados, sendo “3361 alunas e 11755 alunos”, conforme informações acima. Em relação à queda do número de matrículas entre os anos de 2012 e 2013, mesmo com a crescente institucionalização de adolescentes, não se encontraram registros nos documentos analisados.

Segue abaixo o número de matrículas realizadas em 2012, segundo o gênero:

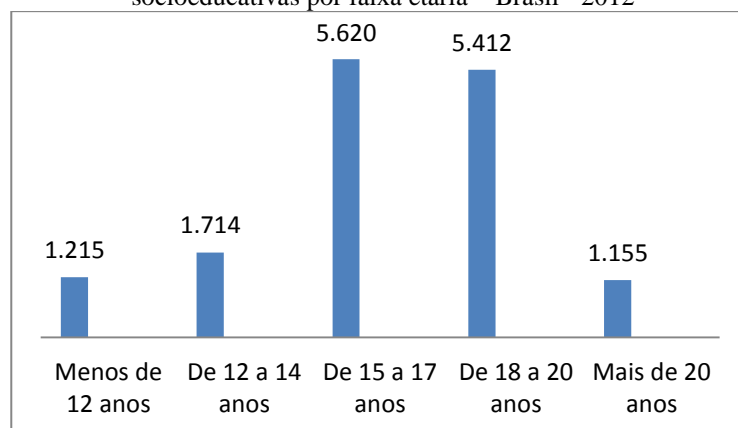
Figura 8: Número de matrículas na Educação Básica por gênero



FONTE: BRASIL, 2013, p.14.

O gráfico abaixo nos possibilita ver o quantitativo de adolescentes em cada faixa etária:

Gráfico 6: Número de matrículas na Educação Básica de adolescentes privados de liberdade em unidades socioeducativas por faixa etária – Brasil - 2012



Fonte: SEMINÁRIO NACIONAL, 2013, p.5

Nos documentos acessados, o aluno foi retratado, prioritariamente, como um aluno que não gosta de estudar, para o qual ir a aula é uma obrigação, logo, parte da medida socioeducativa. Embora também, em casos mais raros, tenham sido retratados como alunos

motivados, com interesse no processo de escolarização, tal como apontado por Ongaro (2011, p.118): “os docentes consideram os adolescentes perspicazes, educados e esforçados, pois demonstram interesse em aprender”.

Silva, J. (2012), ao retratar a percepção dos professores sobre a forma como os alunos se relacionam com a escola, encontrou as seguintes respostas:

“Tem alguns que não gostam, mas a maioria gosta” (professora há 4 anos); “50% gosta e 50% estuda por obrigação pra ir embora”. “Muitos falam que estudam aqui, na rua não conseguem estudar. Eles vêm porque vai no relatório do juiz ” (professora há 13 anos); “Aqui ir pra a escola e sair da tranca e a oportunidade de conversar com pessoas. Aqui dentro sim, é obrigado, fazer com que ele vá pra sala de aula, às vezes se ele não quer vir não vem” (professora há 18 anos); “Se eu falar que gostam, vou estar mentindo, porque adolescente não gosta de estudar, eles vem pra cá pra sair da cela. Alguns gostam, outros já não, a escola faz um relatório pra juíza e eles sabem disso.” (professora há 28 anos). (SILVA, J. 2012, p.80).

As falas acima indicam elementos extras que se relacionam ao simples fato de gostar ou não de estudar no contexto de privação de liberdade. Estudar trata-se da garantia da escolarização, assegurada como direito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), na qual o Brasil é signatário. O documento expressa no Art. 26:

1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Nacionalmente a LDB (BRASIL, 1996) assegura no Art. 5º que o acesso ao ensino fundamental é um direito público subjetivo, ou seja, um direito irrenunciável e passível de exigência por todos os indivíduos excluídos das escolas indevidamente. Em relação aos adolescentes, o ECA (BRASIL, 1990) assegura uma série de direitos, especialmente nos Art. 53 e 54, entre os quais destaco:

A igualdade de condições de acesso e permanência nos espaços escolares, o direito ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador e o atendimento no

ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990).

No sistema socioeducativo, a escolarização como direito confunde-se com mais uma obrigação, ou seja, como parte da medida socioeducativa. Por essa razão, palavras como obrigação, relatório, juiz, sanção são evocadas no trabalho de Silva, J. (2012) desenvolvido no estado de Mato Grosso.

No estado do Pará, Sousa (2012), infere que a escolarização tem sido predominantemente ofertada como medida punitiva e disciplinar, não configurando uma proposta de acesso ao conhecimento, de construção da cidadania ou de socialização, mas ao contrário, com características reprodutoras da realidade vivenciada pelos adolescentes nas instituições socioeducativas de internação.

Igualmente, em Minas Gerais, Prado (2012), esclareceu que a escola apesar de ser um direito garantido aos adolescentes, funciona como parte da medida socioeducativa, havendo no Regimento Único da unidade de internação pesquisada sanções para quem descumprir a ordem de frequentar a escola, o que segundo a autora, contribui para que a escola seja vista como parte da punição pelo ato infracional cometido. Nesse sentido, a autora defende que se aprende o “ofício de socioeducando”, desenvolvendo assim estratégias para cumprir com as tarefas da unidade e as educativas, visando unicamente ao objetivo de acelerar a chegada da liberdade.

Ao abordar a tarefa de tornar-se aluno, Castro (2011) problematiza questões referentes à identidade, ao pertencimento e a resiliência. Para a autora, muitos acontecimentos marcam a vida escolar dos adolescentes, tais como: escolha dos tipos de escola e ensino, mudanças de escola, relação entre sucesso e fracasso escolar, entre outros, e conseqüentemente, a forma como o aluno se entende como tal. A soma das experiências positivas e negativas compõe o processo identitário do adolescente, e implicam diretamente, na forma como esse aluno relaciona-se com o papel de aluno e com as oportunidades escolares.

Para Teixeira (2009), as experiências escolares extra-muros dos adolescentes internados são marcadas por:

Repetência, violência, expulsões, interrupções no estudo e abandono, originados pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar: brigas, discussões com os colegas e professores e desinteresse pelo estudo. Predominaram também relatos sobre as inserções em outros microterritórios, justificadas pela satisfação de estarem com outros grupos ou vivenciando outras experiências, que se distinguiam das escolares. Os relatos dos adolescentes sobre as suas trajetórias escolares iniciais demonstram a falta de sentido e de utilidade dos estudos, o que os levou a não quererem fazer parte desse espaço (TEIXEIRA, 2009, p.142).

Dessa forma, percebe-se que a maior parte dos adolescentes não desenvolveu sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Logo, apenas um pequeno grupo de adolescentes estará mais “habilitado e flexível para adaptar-se a novas situações que, por sua vez, vão demandar novos conhecimentos” (CASTRO, 2011, p. 22). Como esses lugares não são fixos, a escola deve desenvolver estratégias para motivar o aluno e lhe despertar para a construção da identidade de pertencimento à escola, ou seja, “partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento” (CASTRO, 2011, p.27). Pois, “o aluno que desenvolve características resilientes poderá ter mais chances de incorporar as normas escolares para tornar-se aluno de maneira mais bem-sucedida” (CASTRO, 2011, p.34).

O sucesso escolar, de alguma forma, relaciona-se ao comportamento do aluno. Como os adolescentes em conflito com a lei cometeram atos infracionais, logo, descumpriram normas sociais, têm a imagem constantemente associada a um padrão de comportamento inadequado, inclusive na escola, lógica por vezes, equivocada.

A escola precisa estar atenta para esses estigmas (GOFFMAN, 2004) e trabalhar para que a experiência da escolarização em unidades socioeducativas não se configure em mais um trauma para o aluno. É necessário que este seja visto e tratado como aluno, abandonando o rótulo de “bandido”, que muitas vezes inviabiliza a relação entre professor e aluno e, logo, o processo individual desse adolescente, de tornar-se aluno, estando sempre como um “estranho” em mundo escolar no qual não encontra pertencimento, nem dentro e nem fora da unidade socioeducativa.

O problema consiste no fato de que, muitas vezes, escola e unidade socioeducativa trabalham para o mesmo propósito - ainda que de forma diferenciada - de punição do adolescente pelo ato infracional. Nos documentos acessados, encontraram-se relatos nos quais os professores assumem responsabilidades da equipe da unidade, tal como fornecer elementos para o judiciário, indicando a possibilidade ou não do término da medida socioeducativa.

Tal prática implica em valor extra à tradicional avaliação escolar, que além de mensurar conhecimentos curriculares, passa a apontar quais alunos estão aptos ao convívio social, pois, direta ou indiretamente, a avaliação escolar influenciará no direito à liberdade do aluno.

Esteban (2012) ao tratar do modelo hegemônico de avaliação escolar afirma que esta não atinge seu objetivo, ou seja, não promove uma avaliação qualitativa da aprendizagem ao priorizar a perspectiva seletiva e excludente. Da forma como tem ocorrido no sistema socioeducativo, percebe-se que a avaliação escolar está sendo utilizada como mecanismo de

controle, funcionando a serviço da gestão da unidade socioeducativa e do judiciário e não dos adolescentes, como deveria ocorrer, pois perde-se a dimensão da avaliação como parte do processo pedagógico.

Nesse sentido, a autora pontua que: “a avaliação é uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam” (ESTEBAN, 2012, p. 578) e, como tal, incorpora as diversas dimensões que envolvem a escolarização de adolescentes em conflito com a lei, tais como: fenômenos do ensino, aprendizagem, características da adolescência e da privação de liberdade. Para Esteban (2012):

O processo de avaliação pode integrar-se a esse movimento, por meio de práticas fundamentadas na interação, no diálogo, na reflexão, em que erro e acerto não são posições com valores desiguais, mas expressões dos diferentes sujeitos, processos e conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades, de saber e de fazer (ESTEBAN, 2012, p.591).

Se a avaliação que verifica, mensura, julga, classifica, prescreve, não dá conta de medir o conhecimento escolar dos alunos, como influenciará na decisão do juiz, colaborando para indicar os aptos à liberdade?

Prado (2012) relata que essas avaliações causam divergências entre professores, que nem sempre se sentem confortáveis para executá-las, uma vez que, ao assumir o papel de avaliador, sentem-se prejudicados em sua prática pedagógica. Por outro lado, outros se utilizam dessa possibilidade para manter os alunos sob controle. Ao assumir o poder, estabelecem trocas, pois, como aponta a autora, muitos professores “acreditam que essa é uma maneira de fazer com que todos estejam na sala de aula, quietos, copiando a matéria do quadro, participando das atividades” (PRADO, 2012, p.99), como se a presença física e o comportamento disciplinado fosse o objetivo da escola.

De Maeyer (2013) nos alerta que nos espaços de privação de liberdade existe uma tendência à cultura da conformidade, que impõe atitudes e condicionamentos, sem os quais jamais o adolescente será considerado um bom interno, sendo que dessa capacidade de adaptação e submissão a regras, inclusive as escolares, depende seu acompanhamento e avaliação pela equipe de referência e pelo judiciário e, portanto, a progressão para uma medida mais branda ou, ao contrário, na manutenção da sua medida socioeducativa. Nesse sentido, Mocelin (2007) denuncia que a escola constitui-se como um sistema de privilégios, no qual as atividades e práticas pedagógicas fazem parte de um jogo, no qual serão beneficiados os alunos comportados, obedientes e disciplinados, concluindo que ao agir de

forma submissa e comportada menos tempo permanecerão na instituição e mais privilégios lhes serão concedidos.

Verifica-se nos documentos analisados que, em busca do comportamento “ideal”, algumas escolas e docentes investem em sanções disciplinares, estas aplicadas com o auxílio das unidades socioeducativas. O que, segundo Prado (2012), provoca nos alunos “uma relação de fragilidade com alguns professores” (PRADO, 2012, p.101). No trabalho da autora, os alunos mostram descontentamento com o tratamento recebido pelos docentes, principalmente quando estes lhes aplicam punições, conforme os relatos abaixo:

Ah! As professoras acha que é sua mãe, quer ficar gritando com cê, esparrar cê. Só por que tem agente do lado pra olhar elas. Aí é ruim (...). Se fosse na rua elas não iam fazer, chega aqui e elas fica querendo fazer gracinha. (...) Nós tá preso, elas acha que pode tudo, aí?! Abusa. (...) Igual a [cita um/a docente]. Tudo é falar que vai dar tranca se cê não fazer nada. Cê fala que num vai fazer, ela mete tranca no cê. Aluno 1.

Esses trem de professor poder dar tranca, com isso deles poder dar tranca, eles acham que podem ficar tirando nós, que nós não vai responder eles porque eles podem dar tranca, quem tem que dar tranca é os agentes, professor é professor, professor ficar dando tranca não existe esse trem não! Aluno 2.

Se você não inventar que tá passando mal, falar uma mentirinha ali, se você falar que tá passando mal eles deixa você ficar de cabeça baixa, mas se você não falar que tá passando mal que tá sentindo nada, aí eles fala que você é obrigado a fazer. Porque a escola aqui dentro é obrigatória, né. Tem que estudar. (...) Se não faz, toma castigo, fica de tranca. Aluno 3. (PRADO, 2012, p.102)

Historicamente, o sistema educacional direcionou professores para atuar em unidades socioeducativas como forma de castigo ao professor. Apenas recentemente, em alguns estados, essa realidade começa a se modificar, com seleção e concursos públicos exclusivos para atuação nas escolas localizadas em unidades socioeducativas, como no caso do estado do Rio de Janeiro ou com seleção por meio de projetos, como na Fundação CASA.

Assim, na maioria das escolas, encontram-se professores que foram transferidos sem seu consentimento e professores que optaram por atuar nessas unidades e com estes adolescentes. Logo, existem docentes que acreditam na escolarização e, por isso, investem em metodologias alternativas, objetivando a atenção do aluno, como a professora que assegura: “Nós nunca vamos ter o mesmo pensamento que a segurança. Nós vamos sempre acreditar nos adolescentes. O dia em que eu não acreditar no meu trabalho não preciso mais pisar aqui” (PRADO, 2012, p.109). Existem também os que executam suas ações nesse espaço, principalmente, pela “gratificação de periculosidade” (ZANNELA, 2010, p.15). E outros que simplesmente fazem o básico, o suficiente para manter o trabalho, conforme os relatos abaixo, fornecidos por alunos, retirados da pesquisa de Gualberto (2011):

O professor é meio estressado. Ele, tipo, ele não preocupa, assim, ensinar não. Acho que porque ele vê que nós tamo aqui, entendeu? Aí ele acha que a gente não é capaz. Ele é bom professor, mas só manda a gente copiar do livro. Aí se você vai questionar, aí você é punido, né. E aqui nós tem que evitar isso aí, porque qualquer condição nós vamos ficando aí mais tempo. (Aluno 1. In: GUALBERTO, 2011, p.93).

Nesse sentido, pode-se dizer que os professores acabam incorporando a lógica da punição, do castigo, muitas vezes atribuída pelos jovens à própria medida socioeducativa. Tem gente que respeita o seu limite, mas tem gente que não respeita o seu limite. E aí é onde que eu falo com você. Tem hora que você tem que engolir seco. Aí vem a pergunta: vai encarar? É um desafio. Então, assim, isso aí é momento. (Aluno 2. In: GUALBERTO, 2011, p.93).

A intenção nesse estudo não é criticar, penalizar ou culpabilizar o professor, mas ao contrário, evidenciar a necessidade de formação anterior e continuada para a prática pedagógica em escolas localizadas em unidades de internação e, também, de escuta constante para as demandas e questões. Além de conviver com as mazelas da escola pública, os professores têm seu fazer pedagógico limitado pela organização, funcionamento e estrutura da unidade socioeducativa.

Como a escola está localizada na unidade socioeducativa, outra presença constante nas unidades escolares são os agentes. Esses servidores são responsáveis por encaminhar os alunos da unidade para a escola e de permanecer em seu espaço para zelar pela segurança, cuidando de alunos, professores e demais servidores. Constantemente executam um papel disciplinador e autorizam ou não a circulação dos adolescentes pelos espaços físicos da escola.

Infelizmente, em algumas escolas os agentes interferem não somente nos corredores, mas diretamente no fazer pedagógico do professor, pois adentram nas salas de aulas e interferem na dinâmica da construção do saber. Em sua pesquisa de mestrado Gualberto (2011) apontou essa interferência dos agentes nas atividades estritamente pedagógicas, e também os entraves de um processo educativo e escolar que é marcado pela disputa de poder entre agentes e professores, estabelecendo uma relação “caracterizada por tensão e cansaço” (GUALBERTO, 2011, p.88).

Alguns agentes, infelizmente, ainda não entenderam a proposta educativa da unidade de internação e, conseqüentemente, a importância da escola no processo socioeducativo, pois apresentam comportamentos não cooperativos, “interrompem as aulas sem motivo, tiram a autoridade do professor ou aceitam as provocações dos alunos, causando situações desagradáveis em sala de aula” (GUALBERTO, 2011, p.88).

Nesse sentido, Iversen (2011) aponta que algumas práticas e posturas apresentadas cotidianamente pelos agentes socioeducativos são inadmissíveis, pois destituem o adolescente do seu lugar de aluno e o colocam no lugar de “bandido”.

“Nas situações em que há necessidade da intervenção do agente de segurança em sala de aula, a coisa se transforma”, diz o professor. Os agentes utilizam de uma postura rude e severa, muitas vezes reafirmando que ali é lugar de vagabundo, ladrão; que marginal tem que estar na cadeia, que ali o poder não é deles. São práticas e posturas inadmissíveis na sala de aula que, segundo o professor, desestrutura todo um trabalho que vem sendo construído e diariamente exercitado, criando revolta nos adolescentes (IVERSEN, 2011, p.124)

A relação conturbada entre professores, alunos e agentes expressa uma realidade do sistema socioeducativo. Os servidores desconhecem, ou mais constantemente, desacreditam, na proposta educativa da unidade de internação. Escola e unidade, contraditoriamente ao proposto em lei, parecem trabalhar para objetivos diferentes. Gualberto (2011) defende que existe uma desarticulação entre a unidade escolar e socioeducativa, unidades que muitas vezes chegam a competir.

De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006), o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribuam para a formação como cidadão. Estas ações devem ser contempladas nas diversas atividades ocorridas nas unidades, tanto as mais estruturadas, como as ações profissionalizantes e de escolarização, que contam com um local físico determinado, professores, material pedagógico e certificação ao término do processo; como as mais livres, atividades religiosas, culturais, esportivas, de lazer etc. ou, ainda, as mais “simples”, como uma conversa entre um agente socioeducativo e um adolescente, uma refeição ou uma consulta médica.

No contexto socioeducativo, devido à dimensão ético-pedagógica da medida de internação, todas as ações devem colaborar para a formação dos adolescentes, logo todas as atividades têm características formais de educação e devem atender os objetivos propostos no PPI da unidade predominantemente educativos, orientando, assim, as práticas cotidianas.

Infelizmente, o sistema socioeducativo brasileiro não tem cumprido a função de garantir a execução da medida socioeducativa de forma realmente educativa e, por isso, acaba delegando exclusivamente a função de educar à escola, quando teoricamente essa responsabilidade deveria ser compartilhada por todos os atores do sistema socioeducativo e do sistema de garantia de direitos.

Nesse sentido, ficou evidenciado nos trabalhos de: Santos (2009); Iversen (2011); Costa Júnior (2012), entre outros, que não existe uma articulação entre as atividades escolares

e a proposta socioeducativa das unidades. Santos (2009) declarou que a relação entre a escola e a unidade socioeducativa não se realizava de maneira integrada, com exceção de algumas atividades pontuais ocasionada por alguma cerimônia de comemoração, como o dia das mães ou dia das crianças.

Contrariando essa lógica, destaca-se como positivo o trabalho de Ongaro (2011), que apresenta uma proposta de articulação entre escola e unidade socioeducativa. O projeto do uso de rádio nas unidades de socioeducação no estado do Paraná, denominado: “Socioeducação nas Ondas do Rádio”, tem como objetivo complementar a formação escolar e possibilitar um novo espaço de produção e escuta. Ao utilizar o rádio como ferramenta pedagógica, pretendeu-se “enriquecer as aulas bem como favorecer o processo educativo através do uso da palavra e da expressão” (ONGARO, 2011, p.13).

O veículo de socialização e transmissão de conhecimentos, apesar de despertar o interesse dos adolescentes, não recebe total apoio da comunidade escolar e socioeducativa que, por vezes, não participa das ações realizadas, apesar de reconhecer seu potencial pedagógico.

Apesar dos entraves e da aderência parcial ao projeto, a iniciativa faz com que a escola da unidade seja considerada pelos adolescentes, apesar da privação de liberdade, como mais atrativa do que a escola extra-muros. Para os alunos, o diferencial da escola está nas “atividades diversificadas, propostas de materiais diversos, contato direto com o professor, melhor convivência entre os adolescentes e a Rádio CENSE” (ONGARO, 2011, p.117).

Para Ongaro (2011) ao utilizar o espaço da escola e o uso do rádio como ferramenta, esses alunos experimentam um sentimento de liberdade, pois podem “fazer uso da palavra para criar, debater e mostrar suas expectativas, angústias, revoltas e decepções” (ONGARO, 2011, p.120). Essas iniciativas escolares caracterizam o que Rubem Alves (2004) denominou de escolas asas, pois possibilitam voar mesmo em meio às grades.

A escola como um local de prazer e liberdade, contraposto à punição da instituição, também foi destacada nos trabalhos de Lopes (2006); Santos (2009); Dornelles (2012), entre outros. Na dissertação de Dornelles (2012) foi destacada a dimensão de prazer proporcionada pela escola, pois trata-se do único lugar onde os adolescentes podem, ao menos por algumas horas, ficar distantes da disciplina e da ordem impostas pela instituição socioeducativa.

Lopes (2006, p.134) declarou em seu trabalho que “a escola traz o lembrete de que os internos são gente”. Fato que pode ser confirmado no trabalho de Silva, W. (2012), ao relatar que após uma rebelião a escola foi o único local da instituição preservado, talvez pelo valor simbólico.

Diante do exposto, fica registrado que alguns trabalhos apontam que a escola possui uma representação positiva por parte dos adolescentes internados, logo, entende-se como Santos (2009), que a representação dos adolescentes sobre a escola, como local que permite melhor posição social e de atividades prazerosas, poderia constituir-se como um gancho importante para a retomada do valor simbólico da escola. Pois, acredita-se que ao ressignificar esse espaço e suas relações é possível investir em uma perspectiva de educação continuada.

Como afirma Costa (2006a):

Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo de sua vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas (COSTA, 2006a, p.55).

Ocorre que grande parte das escolas que funcionam em instituições disciplinares e punitivas acaba vivenciando também os efeitos da privação de liberdade e incorporando suas características. A escola que se localiza em uma unidade de internação foi denominada por Costa Júnior (2012) como escola internada, pois nela existem interações e sociabilidades próprias entre os adolescentes e destes com os professores, técnicos, agentes socioeducativos e demais servidores da escola e da unidade. Nessas escolas não existem meninas, não existe recreio, são proibidas conversas paralelas nos corredores, não é possível ir ao banheiro ou beber água sem a constante vigilância e raramente as aulas acontecem apoiadas em recursos eletrônicos, mesmo em tempos de grande desenvolvimento tecnológico, pois 69% das escolas não dispõem de sala com recursos audiovisuais e 42% não possuem sala de informática (BRASIL, 2012a, p.49).

Nessas escolas inexistem alguns dos critérios de separação propostos por Cândido (1956), como: grupos de idade, de sexo, associativos, por *status* e grupo de ensino. Entretanto, existem outros: facção; gravidade do ato infracional, pois alguns atos são repugnados pelos próprios internos, como estupro, por exemplo; a existência de turmas e/ou professores; compleição física e níveis de escolarização; e bom comportamento.

Nessas escolas, certos comportamentos tolerados em uma escola extra-muros, como conversar com o colega, questionar a metodologia utilizada pelo professor, ir ao banheiro ou beber água sem pedir são encarados como atos de indisciplina e, por isso, passíveis de punição.

Nas unidades socioeducativas, apesar do discurso de socioeducação, ainda prevalece à docilidade dos corpos (FOUCAULT, 2011). Geralmente, os adolescentes movimentam-se

com as mãos para traz e a cabeça baixa, acredita-se eles devem apresentar-se prontamente para as atividades escolares, profissionalizantes, recreativas, sem questionamentos e sem solicitar outras demandas como, por exemplo, um atendimento com a equipe de referência ou uma consulta médica.

O adolescente com boa conduta é aquele que se comporta como se tivesse entendido a gravidade do seu ato infracional, as regras, e é obediente. Solicita os agentes socioeducativos poucas vezes, reconhece a autoridade dos servidores e professores, aceita a medida socioeducativa e mostra-se interessado pelas atividades escolares oferecidas, mesmo quando estas mesmas não partem do seu campo de interesse, quando não consegue decifrá-las pelas suas limitações de conhecimento e/ou cognitivas ou quando não adequadas ao seu nível de escolaridade.

Segundo Lopes (2006), a concepção repressora se sobrepõe à educativa mesmo quando se está sob o comando de educadores. A autora afirma que a escola não exerce a função social de contribuir para o cumprimento da medida socioeducativa; mas ao contrário, é o “local onde a educação é obrigatória, mas a prioridade não é a educação escolar, e sim, a ordem e o controle” (LOPES, 2006, p.124).

Com base nessa afirmação, objetiva-se refletir sobre o papel que a escolarização assume dentro das instituições de internação, nas quais os adolescentes em conflito com a lei são obrigados a estudar, caracterizando o que Albrecht citado por Salas (2013) descreveu como educação pelo sofrimento. Pois, embora se trate da garantia de um direito legal, os adolescentes não entendem dessa forma, para eles trata-se de mais uma obrigação.

A escolarização surge como um efeito da medida socioeducativa, estudar torna-se uma obrigação para todos os adolescentes, independente se desejam ou não frequentar a escola. Difere, assim, da relação estabelecida anteriormente, na qual a maioria dos alunos ao romper com a escolarização na adolescência, não acarretava responsabilização para si e para seus pais. Conforme Abdalla (2013):

- É né. Aqui é obrigado a estudar.
- E é só aqui.
- Só aqui mesmo.
- É porque é “cadeia” mesmo, mas sei lá (*)... sei lá(*). Cadeia é tudo diferente, tudo... Sei lá. Na rua nós é mais solto, nós faz o que nós quiser, o que nós bem entender.
- Sem ninguém ficar vigiando nós 24 horas.
- Aqui nós faz uma atividade, senão que nós vai se atrasar”.
- Perde sucata também.
- Se não quiser ir pra escola, nós perde sucata. (Grupo Focal - Adolescentes) - (ABDALLA, 2013, p.146)

A escolarização nesses moldes adquire duas características centrais: a primeira de atividade imposta, na qual o indivíduo não pode deixar de participar obrigatoriamente; precisa estar estudando para ser contemplado pelas demais atividades oferecidas na unidade, tais como: cursos, oficinas, palestras etc. O desempenho na escola configura o passaporte para o ingresso em outras atividades. Logo, se o aluno não possui êxito no processo de escolarização, tem suas chances de acesso em outras atividades prejudicadas, pois é como se ele tivesse que ser bom na escola para ter êxito nas demais atividades.

Em segundo lugar, a educação escolar surge apenas como um atestado de bom comportamento, indicando ao judiciário, à equipe da unidade e à sociedade civil quais indivíduos estão preparados para o retorno à sociedade. Na dissertação de Costa Júnior (2012) identifica-se que a maior parte dos adolescentes percebeu a escola apenas como uma etapa da medida socioeducativa, com a qual não conseguiram estabelecer relação após a internação, configurando apenas como uma obrigação para que tivessem um item favorável em seu relatório técnico.

Igualmente, no estado de Mato Grosso, de acordo com as análises de Silva, J. (2012), a educação tem sido ofertada como forma de manutenção da situação de exclusão, pois representa apenas mais um instrumento do sistema socioeducativo para instaurar a disciplina e a docilidade.

Sobre isso, De Maeyer (2013) nos alerta que é preciso partir dos conhecimentos dos adolescentes, tomando nota dos saberes anteriormente adquiridos e trabalhar a partir deles, pois de acordo com o autor, a educação nunca parte do nada, sendo equivocada a ilusão de pensar que a escola que funciona no interior de uma unidade socioeducativa será o ponto de partida para a educação, mas que consistirá, ao contrário, em apenas uma etapa no processo da vida e de escolarização de cada adolescente.

A obrigação de estudar acarreta situações de conflito, ocasionadas pela contradição entre direito e obrigação. Para a maior parte dos adolescentes, voltar ao espaço escolar significa retornar a uma instituição que não atingiu seus objetivos, pois não despertou nesses alunos o desejo de aprender e não lhes garantiu um futuro no qual o conhecimento escolar tivesse ligação ao projeto de vida.

Nesses espaços, existem alunos desestimulados em relação ao espaço escolar, uma vez que, via de regra, suas experiências na escola não os permitem lembrar das experiências escolares com saudade, mas ao contrário, com um sentimento de incompreensão associado à frustração e à certeza de sua impossibilidade nesse espaço. Sobre esse sentimento negativo em relação à escola, Dubet (2003) esclarece que alguns alunos se auto-excluem da escola como

forma de proteção, preservando assim sua dignidade e auto-estima, que em seu entendimento, estão ameaçadas pela possibilidade de um novo fracasso escolar.

Esse movimento de proteção explica, muitas vezes, o discurso positivo em relação à escola apesar do desinteresse, pois é como se eles não estivessem à altura dessa instituição. Na pesquisa desenvolvida por Dias (2013), a autora identificou que apesar de os adolescentes declararem que a escola serve para auxiliá-los a “ser alguém na vida” e a “ter um futuro melhor”, geralmente os mesmos apresentam diversas práticas de resistência ao ensino formal, tais como: evasão, desinteresse, faltas frequentes, inúmeras formas de violência, entre outras. O que, segundo a autora, demonstra que esses adolescentes incorporaram um discurso social que legitima a escola como importante, embora algumas de suas ações de resistência evidenciem o descompasso entre essas afirmações e as ações cotidianas.

Para Almeida (2013):

As jovens e mulheres participantes afirmam que as escolas das instituições de privação são boas. O discurso favorável à escola foi recorrente nas falas das entrevistadas desta tese, no entanto, os relatos das mulheres sobre a própria experiência na escola da instituição se contrapõem a essa afirmação. Percebeu-se que quando as entrevistadas referiam-se à percepção que elas têm sobre si próprias na escola, ou sobre o que elas próprias fazem na escola, o relato não confirmava o discurso de que “a escola é boa”. Em muitos aspectos a escola das instituições de privação não atendem as necessidades reais descritas pelas jovens e mulheres (ALMEIDA, 2013, p.131).

Percebe-se que o desinteresse em relação à escolarização pode ter múltiplas explicações, porém destacaremos duas: a primeira refere-se ao fato de que esses adolescentes raramente tiveram uma vida escolar prazerosa mas, ao contrário, vivenciaram trajetórias escolares fragmentadas e marcadas por sucessivas derrotas, como apontado por Teixeira (2009);

A segunda, refere-se à escola presente no sistema socioeducativo que, constantemente, reproduz as características da escola extra-muros, representando geralmente “mais do mesmo” na vida dos adolescentes, ou seja, reproduz-se a escola na qual os adolescentes obtiveram insucessos e fracassos, incorporando características disciplinares e punitivas típicas do sistema socioeducativo, fazendo com que esta instituição não seja atrativa aos adolescentes.

Para Teixeira (2009, p.142), trata-se da mesma escola, porém com “novos aparatos, como seguranças que vigiam as salas de aula, a obrigatoriedade e os significados da escola nos preâmbulos dos meios judiciais”. No trabalho de Dornelles (2012) é possível perceber a realidade do Rio Grande do Sul, pois neste estado a maioria dos adolescentes não acredita na escolarização que estão recebendo na escola localizada dentro do sistema socioeducativo.

Além das dificuldades relatadas no que diz respeito ao funcionamento e organização das unidades escolares localizadas em unidades socioeducativas, sobressai um aspecto relativo à qualidade do ensino dispensado aos adolescentes em conflito com a lei. A escola da unidade socioeducativa, como a escola brasileira, tem conteúdos descontextualizados. Almeida (2013) relata em sua tese que as adolescentes privadas de liberdade não compreendiam o sentido das tarefas escolares. A autora traz o relato de uma adolescente de 16 anos que questiona a infantilização das atividades escolares:

Ah, eles dão a mesma coisa, coisinha boba, às vezes tá na 7^a ou na 6^a série e dá coisa de criança pequenininha. Acho que devia, aumentar, dá coisa mais avançada. Isso me estressa (fala com a voz brava). Às vezes eu nem faço. Só uma vez que eu me neguei a fazer, fiquei na sala e não fiz nada. Depois eu continuei, fiz direito o dever, copiei, respondi (ALMEIDA, 2013, p.143).

Almeida (2013) identificou que os tipos de tarefas que as alunas realizam nas escolas do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, eram, como afirmaram as alunas, com conteúdos adaptados da educação infantil, logo, para: “criança pequenininha” (ALMEIDA, 2013, p.142). A autora pontua que o currículo é caracterizado por um mínimo de conteúdo escolar e atividades infantilizadas.

As turmas agregam alunos que, apesar de estarem no mesmo nível em relação à documentação escolar, ou seja, regularmente matriculados em determinada série ou ano de escolarização, apresentam oscilações quanto ao domínio dos conteúdos curriculares. Como a documentação escolar (histórico ou declaração) determina a turma que os alunos serão incluídos, estes às vezes permanecem em séries como 6^o e 7^o anos do ensino fundamental sem saber ler ou escrever.

Para evitar essas disparidades, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece a possibilidade de reforço escolar no contra-turno para auxiliar os alunos com dificuldades nos conteúdos programáticos e com dificuldades de aprendizagem. Infelizmente, mais uma determinação legal não cumprida na maioria das escolas em unidades de internação. A pesquisa do CNJ (BRASIL, 2012a, p. 134) afirma que: “O apoio psicopedagógico, imprescindível para o acompanhamento de déficits de aprendizagem, ocorre em apenas 24% dos estabelecimentos”.

Nesse aspecto cabe pontuar as dificuldades das escolas em atender alunos oriundos de unidades superlotadas, constituindo-se um desafio oferecer um grande quantitativo de vagas, nem sempre compatíveis com a estrutura física e de recursos humanos da escola. Nos documentos acessados encontra-se a existência de escolas que, para atender a todos os alunos,

reduzem a carga horária das aulas, os dias letivos e realizam rodízio entre os dias da semana entre os alunos.

Santos (2009) relata que em unidade de internação provisória no estado do Rio de Janeiro a frequência às aulas está condicionada a um rodízio entre os alojamentos. A seleção dos alunos e a organização dos nomes que frequentarão a escola segue os critérios estabelecidos pelos agentes. Ou seja, a escola que deveria atender a todos, pela superlotação das unidades não o faz, e a equipe de segurança é obrigada a selecionar quem vai ou não frequentar as aulas.

A dificuldade com a falta de vagas e a superlotação das unidades é também evidenciada no trabalho de Fialho (2012), ao retratar a realidade do sistema socioeducativo do estado do Ceará, no qual os alunos frequentam as aulas diariamente, mas são ministradas aulas em curtíssima duração, apenas uma hora por dia até meados de 2010 e duas horas a partir de 2011, prejudicando o aprendizado e o desenvolvimento intelectual dos internos. Sobre essa dinâmica, a autora traz a opinião dos adolescentes sobre seu processo de escolarização: “Mal a gente chega na aula e ela já acaba”; “É muito pouco tempo, não dá para aprender muita coisa não”; “E uma hora dá pra nada tia”; “Aprender na aula a gente aprende, mas não é muita coisa não” (FIALHO, 2012, p.163).

Nunes (2012), ao analisar a escolarização no estado do Piauí, identificou que somente um grupo seleto de adolescentes tem o direito de estudar, a maioria dos adolescentes institucionalizados permaneceu afastada da escola, recebendo orientação dos professores e tendo acesso aos conteúdos curriculares dentro dos próprios alojamentos, sob as justificativas que estão em “período de adaptação, por motivo de indisciplina ou para proteção do próprio aluno” (NUNES, 2012, p.77). Nesse sentido, cabe considerar que a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que o ensino fundamental e médio deverá ser ofertado na modalidade presencial e que a segurança do educando na unidade escolar constitui responsabilidade do Estado.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece o calendário escolar que as escolas devem seguir para o ensino presencial, regulamentando o tempo anual necessário para o desenvolvimento das atividades escolares, estabelecendo o mínimo de 200 dias letivos, com carga horária anual de 800 horas. Embora considere as peculiaridades e as especificidades das escolas, trata-se de um mínimo considerado essencial para o aprendizado, logo um item “intocável” (CARNEIRO, 2014, p.194).

Infelizmente, as escolas localizadas no sistema socioeducativo raramente contabilizam o número de dias letivos estabelecidos em lei, uma vez que a rotina da instituição, por vezes, inviabiliza o acesso dos alunos à escola. O atraso é constante, pois antes de chegarem às aulas,

os alunos precisam ser retirados dos alojamentos, precisam ser contados, conferem-se as matrículas, a listagem da escola e, posteriormente, realizam a transposição do espaço físico das unidades para as escolas.

Suspensões das aulas também são constantes, geralmente ocorrem após situações de conflito entre servidores e adolescentes ou em situações de revistas nos alojamentos, nos quais todos os agentes estão envolvidos. Mas também podem ocorrer por outros motivos, tais como: ausência de professores, licenças médicas, número reduzido de agentes, faltas de água e luz etc. O CNJ (BRASIL, 2012a, p.140) assinalou que no Nordeste metade dos adolescentes não frequenta a escola diariamente e no Sul 10%.

As escolas do sistema socioeducativo poderiam investir e organizar o ensino noturno estabelecendo, assim, mais um horário de atendimento aos adolescentes. Verifica-se nos documentos acessados resistência a essa prática, pois a preferência está em oferecer um sistema escolar precário aos adolescentes, diminuindo o tempo das aulas e oferecendo escolarização em dias intercalados. A opção retrata a inclusão precária também nas escolas (MARTINS, 1997) e, assim, a manutenção da exclusão educacional.

A escola, apesar de essencial no processo educativo, por vezes ocupa um lugar desprivilegiado, social e fisicamente, na instituição socioeducativa. O espaço físico ocupado pelas escolas, por vezes, constitui ambiente improvisado com instalações inadequadas, déficit de equipamentos, material didático e servidores (professores, coordenadores pedagógicos etc.) constituindo, assim, um entrave para a escolarização dos adolescentes no sistema socioeducativo. De acordo com o CNJ (BRASIL, 2012a, p.49) “13% das unidades escolares do Brasil não apresentam salas de aula e 49% não possuem biblioteca”.

Em casos raros, quando existem livros e outros materiais didáticos, o acesso dos adolescentes ao material, individual e coletivo, é inviabilizado por conta da segurança, pois lápis, borrachas e livros são considerados objetos com potencial ofensivo, pois podem se transformar em armas, e por isso, devem permanecer distante dos adolescentes.

Importante destacar que de acordo com o Art. 4º da LDB (BRASIL, 1996), o acesso ao material escolar configura-se um direito, mas, conforme o relato de Prado (2012), todos os direitos estão subordinados à segurança, que assume *status* privilegiado e, por vezes, sobrepõem-se à lei. No relato da autora é possível perceber a dificuldade de acesso aos materiais didáticos por professores e alunos:

Os/as professores/as precisam acompanhar a contagem de todos os materiais que carregam: livros, folhas, lápis, borracha, jogos, peças dos jogos, entre outros. Tudo é minuciosamente contado, para garantir a segurança de todos. Nem todo material é

permitido, por exemplo, materiais cortantes são proibidos. Em dias de chuva, guarda-chuvas e sombrinhas são proibidos e docentes devem ter capas de chuva para transitarem nos espaços descobertos, que são extensos e a passagem por esses espaços é necessária para se chegar às salas de aula. Como dito anteriormente, os materiais já devem estar prontos: lápis devidamente apontados, livros e jogos já organizados, de acordo com o que se será utilizado no dia. Os materiais não podem permanecer nas salas de aula, apenas cadernos e alguns livros didáticos. Assim, cada turma tem um estojo com o número exato de lápis e borrachas, portanto, se uma turma tem 7 alunos, o/a docente entra com 7 lápis e 7 borrachas. Os apontadores e as canetas ficam com os/as docentes que passam para os alunos quando precisam. Normalmente, os alunos usam apenas lápis, raramente fazem uso de canetas. Esses materiais são proibidos em outros locais, como, por exemplo, nos alojamentos (PRADO, 2012, p.78)

Alguns direitos são ignorados nas escolas que funcionam no sistema socioeducativo, como acesso à alimentação, substituído, em alguns casos, por lanches rápidos; transporte escolar, que poderia ser utilizado para atividades extras, mas que acaba sendo ignorado; programas de saúde na escola, com ações focadas na promoção da saúde dos adolescentes, que acabam não ocorrendo, com raras exceções, entre outros. Utilizam-se, sobretudo, os recursos da unidade socioeducativa na lógica de completude institucional e profissional.

Nos documentos acessados não foi possível identificar um currículo padrão para o sistema socioeducativo, coexistindo grandes similaridades com a organização da rede de ensino estadual mas, ao mesmo tempo, com algumas variações. Foram identificados nos documentos acessados a coexistência do ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em sua tese, Fialho (2012) apontou que todos os alunos frequentam a EJA, mesmo os que não estão na faixa etária ideal, uma vez que esta é a única modalidade de ensino ofertada. Nesse sentido, reflete a autora que a educação para os adolescentes representa apenas uma forma de escapar da privação de liberdade. Nesse sentido, cabe o registro que a função da escola não é ocupar o tempo ocioso dos adolescentes internados, configurando apenas um passatempo.

A LDB (BRASIL, 1996) assegura aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, em idade própria, a modalidade de educação de jovens e adultos. Assegura, inclusive, que os sistemas de ensino garantirão aos que não puderam efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos alunos, seus interesses e condições de vida.

Um dos entraves na oferta da EJA nas escolas do sistema socioeducativo consiste no fato de que a LDB (BRASIL, 1996) assegura que a oferta de exames referentes ao ensino fundamental é devida somente para os maiores de 15 anos e do ensino médio somente para

maiores de 18 anos. Logo, segundo Conselho Nacional de Educação (CNE) nem todos os adolescentes, possuem a faixa etária adequada para frequentar a EJA, devendo assim, ser matriculados no ensino regular, evitando, entre outros, o fenômeno da juvenilização da EJA.

Por outro lado, a EJA, ao ser considerada pela LDB (BRASIL, 1996) como modalidade de ensino, permite a adaptação da prática pedagógica e o reconhecimento da diversidade, essencial ao processo de escolarização dos adolescentes internados. Importante ressaltar que adaptar as práticas pedagógicas não representa perda de conteúdos curriculares e/ou qualidade de ensino, mas ao contrário, é trabalhar o currículo escolar de forma diferenciada, de modo a atender a realidade dos alunos.

Historicamente, a EJA tem em suas raízes as marcas de uma educação de classes, pois surgiu como educação meramente instrumental direcionada aos adultos, educação necessária às indústrias em expansão. Logo, atendeu prioritariamente a demanda do mercado e não aos alunos. Lógica que tem sido desconstruída gradativamente, sobretudo, pela concepção de educação ao longo da vida, desconsiderando a existência de uma fase específica e correta para o aprendizado, mas ao contrário, considerando que somos seres de aprendizagem, e por isso, inacabados. Nesse sentido, a proposta de educação escolar continuada enquadra-se na proposta educativa da socioeducação, podendo por lei ser aplicada aos adolescentes com mais de 15 anos.

Infelizmente, o sistema educacional brasileiro não tem uma política consolidada para a escolarização em unidades socioeducativas. Dessa forma, cada estado da federação executa as atividades escolares de acordo com seus próprios critérios. Assim, encontram-se profundas diferenças nas políticas escolares dos estados da federação, que apresentam programas, currículos, calendários, organização e funcionamento diferenciados.

A ausência de uma diretriz nacional para a oferta de escolarização no sistema socioeducativo, ou seja, ausência de proposta metodológica específica para esses adolescentes contribui para processos de escolarização desarmônicos entre os entes da federação. Não existe ordenamento nacional que considere a diversidade dos adolescentes e sua relação com a escolarização.

Percebe-se que, embora existam avanços no reconhecimento do direito desses adolescentes, pouco tem se avançado no reconhecimento da diversidade e em propostas que visem ações escolares mais qualitativas. Atualmente essas escolas se organizam pelos direitos mínimos estabelecidos pela LDB (BRASIL, 1996), legislação que não contempla a especificidade do sistema socioeducativo.

Nos documentos acessados percebeu-se a existência de projetos educativos nacionais e estaduais, que buscam adaptar a lei à realidade do sistema socioeducativo, pois essas escolas necessitam de suporte diferenciado. Para citar alguns exemplos, sinaliza-se a necessidade de realizar a matrícula em todo o ano letivo, não existindo um período determinado para entrada e saída de alunos, turmas multisseriadas e necessidade de fornecer elementos para a possibilidade de acesso e matrícula na rede de escolarização para os egressos.

Absurdamente, muitas vezes, ao invés de preparar o adolescente para a escolarização extra-muros, as equipes solicitam a continuidade da medida de internação para que os adolescentes possam concluir determinado ano de escolarização, conforme pode ser observado nos relatos de Abdalla (2013) e Teixeira (2009a):

No relatório técnico nós colocamos que o adolescente está estudando e fazendo as atividades profissionais. Às vezes a gente até pede para eles ficarem um pouco mais para terminar o ano (série escolar). (Relato de um pedagogo. In: ABDALLA, 2013, p.147).

Os juízes justificam a internação do adolescente, muitas vezes, partindo do pressuposto que eles terão acesso à escolarização nas Unidades de Internações. (TEIXEIRA, 2009a, p.13).

Dos relatos acima, apreende-se que, dependendo dos profissionais que acompanham o caso, seja na unidade de internação ou no judiciário, o adolescente pode, equivocadamente, permanecer internado por mais tempo, em uma tentativa de superação da defasagem idade-série, configurando o descumprimento do ECA (BRASIL, 1990), que assegura a internação como medida excepcional.

Para Teixeira (2009), algumas vezes os profissionais justificam a internação, apontando ser esta a única forma de o adolescente ter acesso à escolarização e, claro, atingir a “cura”, através da “recuperação”, “readaptação”, “ressocialização”, “reeducação”, e outros termos. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Julião (2009) que esclarece que a medida de internação trata-se do momento de continuidade no processo de socialização e não de ressocialização, pois é necessário valorizar todas as socializações anteriores, famílias, grupos de amigos, escola extra-muros etc.

O autor assinala que o sistema socioeducativo não pode ser avaliado pelo índice de reincidência, pois esta não é responsabilidade exclusiva do sistema socioeducativo, e muito menos, da escola. Outras políticas de assistência social, emprego, renda, habitação, entre outras interferem na vida pós-internação. Dessa forma, a escola nas unidades é definida por

Julião (2009) como uma instituição social, que colabora para a produção e transmissão de conhecimentos e valores sociais.

Onofre (2014, p.83) pontua que “a prática escolar não é, não deve e nem quer ser, continuação da vida, dos comportamentos e valores” presentes na concepção punitiva que ainda prevalece nas unidades socioeducativas.

A prática pedagógica desenvolve-se por meio dos currículos escolares que orientam as ações dos professores. Nesse estudo verificou-se que entre os estados brasileiros existem diferentes programas e currículos sendo desenvolvidos. Portanto, a partir dos documentos acessados relataremos alguns projetos, currículos e metodologias desenvolvidos nas escolas do sistema socioeducativo.

Ao analisar o currículo escolar desenvolvido nas escolas localizadas nas unidades de internação da Fundação CASA constatou-se, de acordo com as análises de Oliveira (2010, p.40), que em 2003 o estado seguia a proposta de “cursos regulares, supletivos e Telessalas”. Com o entendimento de que se tratava, prioritariamente, da educação de jovens e adultos e não do ensino regular, o estado de São Paulo implementou em 2005 o *Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar*, organizado por meio da “Resolução da Secretaria de Educação n. 46, de 13 de julho de 2005 e a Portaria CENP¹⁵, de 14 de julho de 2015” (OLIVEIRA, 2010, p. 40), com o principal objetivo de trabalhar as “matrizes curriculares do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA” (OLIVEIRA, 2010, p. 40) e amenizar a defasagem idade-série dos alunos.

O projeto foi extinto alguns anos depois, e desde 2009 foi substituído pelo *Projeto Construindo a Cidadania*, desenvolvido de acordo com a Resolução da Secretaria de Educação n. 56, de 12 de agosto de 2009 (Anexo I) e a “instrução CENP de 14 de agosto de 2009” (OLIVEIRA, 2010, p.41), aplicado às classes de ensino fundamental e médio.

O projeto propõe uma adequação curricular à Educação Básica desenvolvida nas unidades de internação; o currículo privilegia conteúdos e procedimentos metodológicos contidos nos materiais didáticos do ENCCEJA (LIMA, 2010), configurando uma espécie de cursinho preparatório para o exame. O projeto possui organização semestral e duração de 100 dias letivos por módulo. Segue a seguinte organização:

- a)-Nível I - estudos correspondentes às quatro séries ou cinco anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de até 04(quatro) anos letivos; b) Nível II - estudos correspondentes às quatro séries/anos finais do Ensino Fundamental, com duração de, até 04(quatro) anos ou até 08(oito) semestres letivos; c) Nível III -

¹⁵ Sigla não identificada.

estudos correspondentes às três séries do Ensino Médio, com duração de, até 03(três) anos ou até 06(seis) semestres letivos (SÃO PAULO, 2009).

Ao analisar a escolarização no estado, Oliveira (2010) pontua que a proposta escolar desenvolvida não está inserida na proposta pedagógica da unidade, configurando duas ações que não cooperam para um único fim, ou seja, o desenvolvimento do adolescente, mas ao contrário, atuam de forma isolada e desarticulada, influenciando negativamente a ação educativa e escolar proposta ao sistema socioeducativo e à escola, respectivamente.

Iversen (2011) pontuou a necessidade de formação continuada para professores da Fundação CASA, pois 73% desconhecem ou nunca ouviram falar sobre o processo pedagógico ou funcionamento do sistema socioeducativo do estado de São Paulo, mesmo atuando nele. A dissertação de Caffagni (2012) chama a atenção para a falta de normatização e de investimento no aperfeiçoamento dos profissionais do sistema socioeducativo e igualmente das escolas que, para o autor, estão: “centradas na administração de processos subjetivos e na redução dos riscos e custos produzidos pela própria instituição” (CAFFAGNI, 2012, p.4).

Nesse sentido, segundo Iversen (2011), a escola é marcada por inúmeras regras disciplinares que muitas vezes inviabilizam o trabalho do professor. O autor pontua que “a escola torna-se a extensão da prisão ou um castigo para alguns adolescentes, a sala de aula não deixa de ser uma cela, que de certa forma representa um ambiente tenso, carregado de intenções” (IVERSEN, 2011, p.120). Para Teixeira (2009), os adolescentes consideram a escolarização como: “cumprimento de normas e regras – ‘como uma obrigação’ –, ou como um meio para ‘distrair a mente’ e ‘esquecer da família’” (TEIXEIRA, 2009, p.16).

No trabalho de Costa Júnior (2012) encontra-se a informação de que a escolarização ocorre vinculada à Secretaria de Educação do estado de São Paulo, porém supervisionada pela Gerência Escolar do órgão executor da medida socioeducativa, a Fundação CASA. Para o autor, existe um mundo escolar específico para o aluno que “se encontra internado, marginalizado socialmente (também política e academicamente), alijado de sua comunidade (escolar) e desprivilegiado de uma série de recursos materiais e benefícios políticos para consagrar sua participação democrática e cidadã” (COSTA JÚNIOR, 2012, p.105).

No mesmo estado, Conceição (2012) nos faz pensar sobre a possibilidade do lazer nas unidades socioeducativas e nas aulas. O autor relata que no estado de São Paulo as aulas têm ocorrido em salas nas quais convivem alunos de séries diferentes, o que obriga professores a adequarem os conteúdos do material utilizado. Diante das dificuldades apresentadas, o autor

assegura que os adolescentes, apesar de frequentarem as aulas, não significam a escola como algo relevante ou prazeroso, mas apenas como mais uma obrigação.

De acordo com Oliveira (2010), nas unidades de internação provisória da Fundação CASA, existe outra organização, uma vez que os alunos permanecem no máximo 45 dias. Nesses casos, a proposta de escolarização segue a Resolução da Secretaria de Educação (de 13 de outubro de 2003 e de 13 de julho de 2005) e as atividades iniciam e finalizam em um único dia, pois a rotatividade e transitoriedade dos alunos não possibilitam um processo continuado.

No estado do Paraná, o currículo escolar segue as orientações do *Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas* (PROEDUSE), criado em 1993 (COSSETIN, 2012) e regulamentado pela Resolução n. 1417, de 02 de junho de 2005. Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o sistema socioeducativo, pautado em uma concepção de educação de jovens e adultos.

Segundo o documento orientador da Secretaria de Educação do Paraná, o Programa tem o objetivo de promover a escolarização em nível fundamental e médio, oferecendo-a por meio de matrículas em disciplinas na modalidade presencial. O aluno pode matricular-se em mais de uma opção, seguindo calendário especial que não prevê férias escolares.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos trabalha a escolarização de jovens e adultos utilizando como metodologia a problematização, ou seja, a caracterização e a reflexão dos desafios para responder aos problemas da prática pedagógica, sendo que a base é o atendimento ao perfil dos educandos; ressalta a educação para adolescentes, jovens e adultos como direito, deslocando a idéia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. (PARANÁ, 2005, p.9)

Considera-se relevante a modificação em relação ao período de férias, pois não faz sentido manter o mesmo período de férias das escolas regulares para as escolas do sistema socioeducativo, uma vez que os alunos continuam na instituição e, na maioria das vezes, ociosos.

No estado, Cossetin (2012) assinala que somente com a instituição do PROEDUSE a escolarização passou a fazer parte de forma organizada e sistemática da realidade dos adolescentes em privação de liberdade. Pois antes, os adolescentes internados vivenciavam apenas o ensino voltado ao trabalho, com cursos rápidos e práticas de alfabetização (COLOMBO, 2002 apud COSSETIN, 2012, p.102) e os em cumprimento de internação provisória eram excluídos do processo de escolarização.

Zannella (2010), ao analisar a relação entre escola e os adolescentes em conflito com a lei, chega à conclusão de que no estado do Paraná o adolescente não é reconhecido como sujeito de direitos, sendo obrigado a obedecer as regras. Dessa forma, a preocupação com o aluno existe somente quando as normas estabelecidas são quebradas, pois “se ele vivenciar a escolarização, sem aprender, mas não questionar as normas, ele não é motivo de preocupação (ZANNELA, 2010, p.19).

No estado do Rio de Janeiro, percebeu-se a existência do *Projeto Autonomia*, programa de aceleração dos estudos, realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Atende alunos entre 13 e 17 anos que queiram concluir o ensino fundamental e entre 17 e 20 anos que queiram fazer o ensino médio em menos tempo. No projeto, um professor trabalha todas as disciplinas, utilizando o material do Telecurso. Importante ressaltar que embora adotem tal metodologia, muitas salas de aula não são equipadas com TV e vídeo ou computadores para as teleaulas, existindo uma contradição entre a proposta e a realidade das unidades escolares.

O projeto desenvolvido no Rio de Janeiro representa outra tendência evidenciada nas escolas do sistema socioeducativo, trata-se da unidocência, na qual um professor ministra aulas de todas as disciplinas, alternativa que reduz as despesas do Estado com a contratação de professores e resolve a suspensão das aulas por falta de profissionais nas escolas. A estratégia, por vezes desagradada alunos e professores, uma vez que não corresponde ao proposto na LDB (BRASIL, 1996), no Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa (...). § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular que trata o §2º deste artigo (BRASIL, 1996).

Na pesquisa: “Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no estado do Rio de Janeiro”, desenvolvida pela orientadora dessa dissertação, entre os anos de 1997 a 1999 (MATTOS; CASTRO, 2011) foi possível apreender as condições precárias em que ocorria a escolarização no estado:

O atendimento socioeducacional oferecido nas instituições de internação aos jovens infratores era muito precário. Embora existisse uma escola ligada à Secretaria de Educação, a escolarização à época da realização da pesquisa, era limitada a aulas de alfabetização, sem relação com a continuidade da escolarização das jovens (MATTOS, ALMEIDA; CASTRO, 2013, p.37-38).

Em pesquisa mais recente Almeida (2013) relatou que foi possível perceber mudanças positivas em relação à realizada em 1998, especialmente em dois aspectos: no funcionamento da escola e no atendimento socioeducativo recebido pelas jovens internas cumprindo medida socioeducativa na instituição (ALMEIDA, 2013, p. 64). Embora ainda existam características disciplinares na escola, conforme Abdalla (2013), e infantilizadas, como pontuado por Almeida (2013).

No entanto, o estado dispõe de uma Diretoria Especial das Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), ligada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). A diretoria liga-se diretamente ao gabinete do secretário de educação e atende todas as escolas localizadas em unidades de privação de liberdade (penais e socioeducativas). De acordo com o gestor da DIESP: “sua atuação está voltada para a busca de uma educação ou uma metodologia e estratégias que consigam efetivamente cumprir a tarefa de educar o adolescente, pois, acredita que o educando, automaticamente, vai ressocializando” (OLIVEIRA, 2015, p.113).

No caso do Rio de Janeiro, existe um diferencial, pois o órgão executor das medidas socioeducativas, o DEGASE, desde 2008 também se vincula à Secretaria de Estado de Educação, através do Decreto n. 41.334, de 30 de maio de 2008 (RIO DE JANEIRO, 2008). Essa vinculação transmite a ideia equivocada, inclusive de alguns gestores, que por estar na Secretaria de Educação o sistema socioeducativo será mais educativo. É possível observar no *site* do sindicato que os servidores do órgão têm efetuado movimentação para que o sistema socioeducativo deixe de vincular-se à SEEDUC (SIND-DEGASE, 2015).

De acordo com os documentos acessados, destacaram-se os projetos desenvolvidos nos estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. Foi possível identificar também a existência do *Programa Mais Educação*. Trata-se de um projeto nacional operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI),

em parceria com a Secretaria de Educação Básica, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, para as escolas com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O programa expressa a proposta do ensino integral e organiza as ações pedagógicas em macrocampos de conhecimento, como: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Os seguintes estudos mencionaram o projeto acima como orientador da escolarização: Silva, J. (2012), desenvolvido em Mato Grosso e Nunes (2012), desenvolvido no Piauí.

Cabe ressaltar que em novembro de 2013 o Brasil iniciou a discussão sobre as diretrizes nacionais para a escolarização de adolescentes privados de liberdade, organizando o “Seminário Nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo”. O evento foi realizado pela SECADI, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social.

Contou com a participação das Secretarias de Educação, dos gestores do sistema socioeducativo, dos representantes do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais e Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), do Conselho Nacional dos Direitos da Criança (CONANDA), do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Pela primeira vez diferentes atores se reúnem para discutir a questão da escolarização e profissionalização no sistema socioeducativo.

No que tange à educação escolar, o evento buscou a definição e a sistematização de parâmetros para a escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Das discussões emergiram pontos estratégicos, dos quais se selecionaram os mais relevantes para o objeto de estudo, são eles:

- 1) Ausência de proposta metodológica específica para as escolas que atendem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, sem que essa represente perda de qualidade, sugere-se a construção coletiva da Diretriz Nacional para escolarização no sistema socioeducativo;

- 2) Autonomia da unidade escolar, de modo que escola e unidade executem ações integradas e cooperativas, participando das ações e projetos pedagógicos desenvolvidos, tais como: Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Institucionais (PPI);
- 3) Criação dos Conselhos Escolares, incluindo pais e responsáveis no processo de escolarização dos adolescentes;
- 4) Participação da equipe escolar no Plano Individual de Atendimento (PIA), considerando os aspectos relativos à escolarização;
- 5) Ampliação dos espaços de convivência e outras atividades dentro do espaço escolar, considerando outros locais de aprendizagens, como bibliotecas, salas de informática, laboratórios, quadras de esportes etc.;
- 6) Qualificação e formação específica dos profissionais que atuam no sistema escolar, considerando fatores como perfil do professor, gratificação, política de formação e valorização de professores, formação inicial e continuada;
- 7) Definir um Departamento/Coordenação/Gerência localizadas nas SEEDUCs responsáveis pela escolarização em unidades socioeducativas que execute suas ações promovendo a interlocução com a Coordenação do SINASE em cada Estado;
- 8) Garantir a matrícula a qualquer tempo, documentação escolar, frequência e certificação em nível/ etapa/ modalidade adequada à faixa etária;
- 9) Garantir o atendimento escolar nas unidades de internação provisória;
- 10) Elaborar currículo com conteúdos e metodologias que considerem as peculiaridades da medida socioeducativa;
- 11) Qualificar a coleta de informações para os censos escolares do sistema socioeducativo;
- 12) Realizar a adesão das escolas que atendem adolescentes em conflito com a lei aos Programas Mais Educação, Saúde na Escola, Dinheiro Direto na Escola, Fortalecimento de Conselhos Escolares, Mais Cultura nas Escolas; Atleta na Escola; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), entre outros, com a orientação de uma matriz curricular que garanta a formação geral e matrizes no contraturno que trabalhem projetos de vida, cultura e lazer;
- 13) Mecanismos de direcionamento e acompanhamento dos recursos da escolarização.

Sobre os pontos destacados no documento sinaliza-se que o Plano Nacional (BRASIL, 2013) considera a homologação das Diretrizes Nacionais como uma meta para o primeiro período (2014-2015), a ser realizada no prazo máximo de dois anos, ou seja, até o final de 2015, pelo MEC. O documento, em versão preliminar, está sendo elaborado pelo Conselho

Nacional de Educação (CNE), disponibilizado pelo Centro de Apoio Operacional à Criança e ao Adolescente (CAOCA), no Ministério Público do estado da Bahia e disponível no Anexo B dessa dissertação.

Considera-se o fato de a EJA não ter sido considerada na proposta de elaboração da Diretriz Nacional. O sistema socioeducativo atende adolescentes e adultos e utiliza amplamente esta modalidade de ensino, sendo, inclusive, mencionada como uma possibilidade no Plano Nacional de Educação, meta 17 (BRASIL, 2001), recusá-la sinaliza uma concepção superficial da EJA, entendida equivocadamente como educação pobre para pobres.

Considera-se também o desconhecimento das ações escolares em nível nacional, pois se verifica a ausência de dados sobre as escolas dos sistemas socioeducativos, seus programas, professores e alunos. Nesse estudo, verificam-se alguns dados incorretos sobre a escolarização no sistema socioeducativo e, também, a ausência de explicações para algumas informações divulgadas, tal como a existência de unidades escolares particulares atendendo adolescentes internados.

Em relação aos recursos financeiros destinados às escolas, não foi possível identificar nos documentos acessados elementos que esclarecessem a questão. Igualmente, houve dificuldades em identificar projetos nacionais que possam ser implementados nas escolas que funcionam no sistema socioeducativo.

Considera-se, pautado nas reflexões de Julião (2013), que as escolas localizadas no sistema socioeducativo configuram-se atualmente como instituições que estão NO sistema socioeducativo, pois, executam suas ações de forma totalmente independente, desarticuladas da política de socioeducação. Não executam uma escolarização que contemple as especificidades de uma escola que se localiza no sistema socioeducativo e de um aluno que está privado de liberdade. Para o autor, essas escolas precisam avançar na discussão, assumirem suas especificidades, passando a ser uma escola DO sistema socioeducativo, e por isso, parte dos processos da instituição e da privação de liberdade.

Essa mudança não representa a aquisição e reprodução do modelo disciplinar pela escola, mas ao contrário, busca a apropriação pela escola do que ocorre na unidade, para que tais conteúdos possam ser problematizados, questionados, discutidos. Essa escola não pode permanecer ignorando que seus alunos estão privados de liberdade, que não podem ter acesso a materiais didáticos e programas escolares suplementares, que estão isolados da sociedade e que logo serão egressos, entre outros aspectos.

Para o autor a transição da escola NO para a escola DO é um processo lento, no qual é fundamental a discussão sobre a diversidade dos alunos, a definição de parâmetros específicos para a escolarização no sistema socioeducativo e para a formação inicial e continuada. A escola DO sistema socioeducativo dialoga com a instituição, pois unidade e escola devem trabalhar para o adolescente, pelo adolescente e com o adolescente.

A escolarização é um direito e, como tal, deve ser assegurado aos adolescentes, através de processos sérios, desenvolvidos com qualidade e comprometidos com políticas públicas consistentes. Acredita-se que o acesso precário muitas vezes invalida o direito, uma vez que reforça no indivíduo o sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar e o faz desacreditar ainda mais na escola.

Mudar este quadro é um grande desafio para o Estado, educadores e sociedade civil. Garantir aos adolescentes não só o direito - atravessado pelas lógicas de invalidação, tais como falta de dias letivos, de professores, escola punitiva, redução da carga horária, entre outros - mas a oferta com qualidade, ou seja, uma escolarização que possibilite, prioritariamente, a ressignificação das experiências escolares; o estabelecimento de relações de pertencimento ao universo escolar, nas quais a escola tenha seu lugar; avançando na produção de conhecimentos; desenvolvendo o senso crítico, a criatividade, a autonomia; colaborando com novas metas de vida; auxiliando na inserção no mundo do trabalho; e fortalecendo a concepção de aprendizado ao longo da vida.

Nesse sentido, Moraes (2011) apontou que a prática da pedagogia social, embora esteja para além dos espaços escolares, também pode ocorrer nas escolas. A autora sinaliza que a pedagogia social amplia as possibilidades de construção dos vínculos com as famílias, professores, adolescentes e comunidades, constituindo-se um referencial que merece ser aprofundado em pesquisas acadêmicas.

Percebe-se que a escolarização em unidades de internação é processo denso e complexo e, dessa forma, um campo que precisa ser mais explorado pelas universidades brasileiras. É urgente que a sociedade se aproprie dessa discussão e que conheça a realidade dos processos educativos desenvolvidos nas unidades de internação e nas escolas, pois ao olhar mais de perto para essas ações percebe-se que o direito não está sendo assegurado, como previsto em lei, mas negado. Ao escamotear a má qualidade das ações, atrás de um discurso de preocupação e socioeducação, as instituições colocam as vítimas na posição de adolescentes incapazes, desinteressados e mal comportados. Nessa lógica, o fracasso no processo de escolarização é sempre culpa do adolescente. Trata-se de uma tragédia previamente anunciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os balanços da produção científica são importantes, pois contribuem para a emergência do campo de estudos, auxiliam na reestruturação das políticas e possibilitam a articulação entre as universidades e outros espaços públicos e privados. Assim, ao tecer as últimas considerações desse estudo, espera-se ter atingido as premissas destacadas acima, ter colaborado com a discussão sobre escolarização no sistema socioeducativo, fornecido elementos que auxiliam na reestruturação do sistema de ensino desenvolvido em unidades de internação e facilitado a comunicação e a circulação de informações entre a universidade e os órgãos garantidores de direitos aos adolescentes privados de liberdade.

Acredita-se que a produção analisada, composta por 23 documentos acadêmicos, contribuiu para o avanço do conhecimento, pois realizou a sistematização dos documentos publicados nos últimos cinco anos, evidenciando a socioeducação como um tema em ascensão, sendo evidente um aumento na produção sobre o tema, sobretudo em nível de mestrado, sendo ainda raros os estudos mais aprofundados sobre a temática.

O conhecimento produzido nessa dissertação corroborou as produções já realizadas no campo e sistematizou em um único trabalho as principais tendências e características da escolarização em unidades de internação. Os instrumentos utilizados contribuíram para a fidedignidade das produções acessadas, que foram analisadas manual e digitalmente, através dos Mapas Conceituais e do *software* ATLAS.ti.

Percebe-se que a escolarização tem sido utilizada ao longo dos anos como uma forma de controle social e de manutenção da situação de exclusão vivenciada por adolescentes em conflito com a lei. Historicamente, o direito à escolarização surgiu como tentativa de ofertar o mínimo aos adolescentes para que estes pudessem ser inseridos no mundo do trabalho, em postos submissos e informais. Nesse sentido, a ideia de um sistema socioeducativo, além de inovadora, é revolucionária, pois passa a tratar todos os adolescentes como sujeitos de direitos, sem recortes por classes, gêneros e etnias.

Trata-se de uma política implementada há apenas 25 anos, logo ainda em construção. Seus pressupostos são desconhecidos pela maior parte da população e, ao mesmo tempo, são alvejados pela parcela da população que clama por punições mais severas aos adolescentes que cometem atos infracionais, argumentando que se trata de um espaço de privilégios e de impunidade. Nesse sentido, esse trabalho evidenciou que as críticas são precipitadas, pois a lei

nunca chegou a ser cumprida para esses adolescentes, que permanecem alijados dos direitos assegurados pelas legislações nacionais e internacionais.

A socioeducação representa a inimputabilidade perante a legislação penal, mas a responsabilização do adolescente perante um sistema especial, que possibilite o desenvolvimento físico-psíquico e social dos adolescentes. Infelizmente, parcela da sociedade tem dificuldades em compreender a dimensão ético-pedagógica da privação de liberdade para adolescentes e, dessa forma, coexistem inegáveis os avanços legais e o fosso entre lei e práticas. Evidenciou-se que a tendência histórica de prender e punir persiste, apesar das legislações, e marcam o sistema socioeducativo nacional, mesmo quando escamoteadas por um discurso politicamente correto.

Percebe-se que, embora a medida socioeducativa tenha legalmente conteúdo pedagógico, diferindo assim da noção de pena, na realidade trata-se em muitos casos da reprodução do sistema penal de adultos, com raras exceções. Diante disso, os documentos assumem o tom de denúncia e relatam um sistema socioeducativo ineficaz que desrespeita, viola e pune constantemente, não cumprindo assim sua função social, ou seja, a oferta de execução pautada nos valores pedagógicos e nos direitos humanos.

No que tange à educação escolar, ficou evidenciado que em geral a escolarização de adolescentes internados não funciona conforme previsto nos instrumentos legais, mas ao contrário, pauta-se em lógicas de invalidação: calendário escolar não cumprido, carga horária não assegurada, falta de professores, servidores, agentes e alunos que não vivenciam uma série de direitos mínimos assegurados nas leis nacionais e internacionais.

Foi possível apreender dos documentos analisados inúmeras irregularidades no que tange ao acesso e usufruto do direito à escolarização, assim como a precariedade que marca o cotidiano escolar e atinge diretamente alunos e docentes do sistema socioeducativo. A escola do sistema socioeducativo vivencia todas as mazelas da escolarização extra-muros e, na maioria das vezes, incorpora ações punitivas, repressivas e disciplinares da instituição socioeducativa, sendo caracterizada como uma educação escolar fragmentada e descontextualizada, divergindo entre os sistemas de educação dos estados brasileiros e desconsiderando os aspectos de uma escola que funciona em uma unidade de internação e as especificidades do alunado.

Como a unidade socioeducativa não cumpre a função social de oferecer uma medida socioeducativa pautada em referenciais ético-pedagógicos, a escola acaba sendo responsabilizada equivocadamente como a responsável pela educação no sistema

socioeducativo. Ocorre que unidade e escola não dão conta dos seus papéis e o adolescente internado passa por processos de simulação, na unidade e na escola.

Ao escamotear a má qualidade da escolarização e negar o direito a uma educação escolar qualitativa, resta aos adolescentes apenas a inclusão precária na escola, e posteriormente, o processo de culpabilização da vítima. Ao afirmar o discurso de meritocracia, o adolescente é colocado em condição inferiorizada, pois não dispõe dos conteúdos curriculares necessários para a competição, mas é tratado como se tivesse.

A lógica meritocrática instalada na sociedade neoliberal reafirma o adolescente como desinteressado pela escola, incapaz de seguir seu processo de escolarização e mal comportado, pois interessado apenas em novos atos infracionais, colaborando assim para a manutenção de exclusão social e educacional vivenciada pelos adolescentes e para o fortalecimento do estigma de “bandido”.

Destacam-se os encaminhamentos nacionais para a promulgação das Diretrizes Nacionais para a escolarização em unidades socioeducativas que tendem a amenizar a situação dos alunos institucionalizados, sobretudo quanto à utilização de materiais didáticos, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas. A proposta deve ser apresentada pelo Ministério da Educação até o final de 2015 e representa um significativo avanço para a escolarização desenvolvida em espaços socioeducativos. Esse marco legal, apesar de não trazer soluções mágicas será um orientador de programas, currículos e metodologias evitando, assim, disparidades entre os entes federativos e a inclusão precária de adolescentes na escola.

O estudo evidenciou que os documentos exploraram principalmente os temas: arte, cultura e lazer, políticas de socioeducação, escolarização, internação, formação profissional. No que tange à educação escolar, os trabalhos apresentam a percepção dos adolescentes sobre a escolarização, a dicotomia entre educar e punir, os currículos e a formação de professores para espaços de privação de liberdade.

No estudo, destacam-se alguns temas que merecem ser aprofundados, são eles: influência da mídia na forma como a sociedade define a identidade do adolescente em conflito com a lei; medicalização de adolescentes em unidades socioeducativas, como forma de controle e punição velada; avaliação escolar no sistema socioeducativo e sua relação com a manutenção da medida socioeducativa; relação entre escolarização e demais atividades profissionalizantes; a relação do gênero com as atividades ofertadas, sobretudo de profissionalização; as disposições arquitetônicas das unidades e das escolas; e o currículo desenvolvido nas escolas.

Foi evidenciado que os temas seguintes foram ignorados pelos documentos: as minorias presentes nas unidades de internação: população de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT), deficientes físicos e mentais - segmentos que alcançam a maioria penal e o financiamento escolar e socioeducativo, assim como estudos comparativos entre os entes federativos do Brasil.

Destaca-se que este estudo não contempla todas as particularidades da escola que está também internada, sendo esse um campo fértil que não se esgota em dois anos de pesquisa. Sugerem-se, assim, aprofundamentos futuros sobre a temática. Dessa forma, esse estudo não se finda nessas páginas, representando apenas uma vírgula e não um ponto final.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, J. de F. S. *Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas*. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ABDALLA, J. de F. S.; JULIÃO, E. F. Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro. In: JULIÃO, E. F. *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas*, Jundiaí, Paco Editorial, 2013. p.265-292.

ÁGUIDO, C. M. S. *Por que internar?* Discursos e representações dos juízes da infância e juventude na aplicação da medida socioeducativa de internação em Minas Gerais. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ALGEBAILLE, E. B. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro, Lamparina, FAPERJ, 2009.

_____. *Escola Pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ALMEIDA, S. M. de. Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica. 2013. 167f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ANDRADE, E. R.; PAIVA, J. Medidas socioeducativas e projeto político-pedagógico: desafios para o atendimento de adolescentes e jovens em privação de liberdade. In: JULIÃO, E. F. *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas*, Jundiaí, Paco Editorial,. 2013. p. 221–241.

ARANTES, E. M. de M. Envolvimento de com o uso e tráfico de drogas no Rio de Janeiro. In: BRITO, L. M. T. de. *Jovens em conflito com a lei*. 2. ed. Ed UERJ, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F (organizadores). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo, Cortez, p.153-202, 2011.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulações*. Tradução: Maria da Costa Pereira. Relógio d Água, 1991.

BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução: Carlos Alberto de Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.

BAZÍLIO, L.; C. KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo, Cortez, 2003.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 23/04/2013

BECKER, H. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução: Maria Luiza X. de Borges; Revisão Técnica Karina Kuschnir. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

BOURDIEU, P. *A juventude é apenas uma palavra*. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Código Civil*. Lei n. 3071, de 01 de janeiro de 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 03/01/2014.

_____. *Código Criminal do Império*. De 16 de dezembro de 1830. Rio de Janeiro, 1830. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em: 20/01/2014.

_____. *Código de Menores*. Decreto n. 17943-A, de 12 de outubro de 1927. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06/06/2013.

_____. *Código de Menores*. Lei n. 6697, de 10 de outubro de 1979. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 06/06/13.

_____. *Código Penal Brasileiro*. Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 20/01/2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 03/01/2014.

_____. *Decreto n. 16272*. De 20 de dezembro de 1923. Regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Rio de Janeiro, 1923. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-norma-pe.html>>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. *Decreto n. 5083*. De 01 de dezembro de 1926. Institui o Código de Menores. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06/06/2013. _____. *Decreto n. 7247*. De 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 03/01/2014.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 3799*. De 05 de novembro de 1941. Transforma o instituto sete de setembro, em serviço de assistência a menores e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em 02/04/2015.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei N ° 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 02/08/2013.

_____. *Estatuto dos Jovens*. Lei n. 12852, de 05 de agosto de 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 26/04/2015.

_____. *Lei da Abolição da Escravatura*. Lei n. 3353, de 13 de maio de 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm>. Acesso em 02/01/2014.

_____. *Lei de 15 de outubro de 1927*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 02/01/2014.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24/04/2013.

_____. *Lei de Execução Penal*. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm>. Acesso em 02/04/2015.

_____. *Lei do Ventre Livre*. Lei n. 2040, de 28 de setembro de 1871. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm>. Acesso em 02/01/2014.

_____. *Lei n. 4513*, de 01 de dezembro de 1964. Autoriza o poder executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1964/4513.htm>>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. *Lei n. 8.029*. De 12 de abril de 1990a. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18029cons.htm>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. *Lei Orçamentária Federal*. Lei n. 4242 de 1921. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-4242-3-janeiro-1921-568762-publicacaooriginal-92098-pl.html>>. Acesso em 02/01/2014.

_____. *Levantamento Nacional: atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei*. Secretaria de Direitos Humanos, Brasília, 2010.

BRASIL. *Panorama Nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação*. Conselho Nacional de Justiça. Programa Justiça ao Jovem, 146f, 2012a.

_____. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2013. 39 p.

_____. *Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 02/01/2014.

_____. *Resolução n. 160*. De 18 de novembro de 2013b. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

_____. *Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*. – Brasília-DF: CONANDA, 2006. (*Resolução n. 119/2006*).

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 02/04/2013.

CAFFAGNI, L. G. L. *Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo Eca: Uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault*. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAMARA, S. *Sob a Guarda da República: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro, Quartet, 2010.

CÂNDIDO, A. *A Estrutura da Escola*. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, p. 1956.

CAOCA. Centro de Apoio Operacional da Criança e do Adolescente. Ministério Público do Estado da Bahia. Boletim informativo. n.º2, de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/boletim/2015/boletim_caoca_02_2015.pdf>. Acesso em: 28/05/2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 13, de 15 de fevereiro de 2006. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf>. Acesso em: 22/04/2014/

_____. Banco de teses. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 31/05/2015

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 22. Ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

CARRANO, P. C. R. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, E. F.; VERGÍLIO, S. S (organizadores). *Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas*. Rio de Janeiro: DEGASE, p.17-36, 2013.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. T. *Jovens de Brasil: dificuldades de finais del siglo y promesas de un mundo diferente*. Revista de Estudios Sobre Juventud, México, DF. n. 17, p. 160-203, 2003.

CASTEL, R. *A Dinâmica dos processos de marginalização: da Vulnerabilidade a “Desfiliação”*. CADERNO CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTRO, P. A. de. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico*. 2011, 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CONCEIÇÃO, W. L. *Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?* 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2012.

COSSETIN, M. *Socioeducação no estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2012.

COSTA JUNIOR, R. V. da. *Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo*. 2012, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

COSTA, A. C. G. da. *As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

_____. *Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: perspectivas e Desafios*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006d.

_____. *Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c.

_____. *Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006e.

_____. *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

COUTINHO, L. G. *Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nau FAPERJ, 2009.

D' ELIA FILHO, O. Z. *Acionistas do nada: quem são os traficantes de droga*. 3 ed. Rio de Janeiro, Revan, 2011.

DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Cecília de Souza Minayo (org.), Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

DIAS, A. F. *Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional*. Revista Eletrônica de Educação. São Paulo, v. 7, n.1, p. 70-87, 2013.

DORNELLES, R. A. *Formação humana ou adaptação à lógica do capital?* um estudo sobre os processos de educação de adolescentes privados de liberdade na FASE-RS. 2012. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DUBET, F. *A escola e a exclusão*. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p.29-45, 2003.

ESTEBAN, M. T. *Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51, p.573-592. set.-dez. 2012.

EXTRA. Disponível em: <<http://extra.globo.com/casos-de-policia/tortura-agressoes-guerra-de-faccoes-rotina-nas-unidades-para-menores-infratores-tema-de-serie-do-extra-13629946.html>> Acesso em agosto de 2014.

FACION, J. R; MATTOS, C. L. G. de. *Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação*. In: Inclusão escolar e suas implicações. José Raimundo Facion (org.). 2. ed. rev. atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil colônia e Império. In: RIZZINI, I. PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil/ Irene Rizzini, Francisco Pilotti, (orgs)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p.203-222, 2011a.

FALEIROS, V. de P. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, I. PILOTTI, F (organizadores). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p.33-96, 2011.

FIALHO, L. M. F. *A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei*. 2012. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

FILHO, P. N. *Sangue, Corrupção e Vergonha*. São Paulo, 1956.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. 39. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um re (exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Prefácio. In: ALGEBAILLE, E. B. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro, Lamparina, FAPERJ, 2009. p.17-24, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Tradução: Mathias Lambert, 2004.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2010.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. *A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades*. *Estudos de Sociologia*. Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.

GUALBERTO, J. das G. G. *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*. 2011, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

INEP. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. – Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 13/03/2014.

IVERSEN, C. F. *A política socioeducativa para adolescentes em medida de privação de liberdade e a práxis docente*. 2011, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2011.

JULIÃO, E. F. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciária brasileiro*. 2009, 418f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. *I Seminário da Pedagogia do Novo DEGASE, 2013. Escola DO/NO sistema socioeducativo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.*

LIMA, C. N. de. *O fim da Era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo*. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, J. S. *A escola na FEBEM-SP: em busca do significado*. 2006, 149f. Mestrado (Dissertação em psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, M. de T. *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. São Paulo, Manole, 2003.

MARTINS, J. de S. *exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, Ed. Paulus, 1997.

_____. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2012.

MATTOS, A. M. de B. *Educação em penitenciária: um olhar sobre o discurso e a prática*. 2012. 60f. (Monografia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande, EDUEPB, 2011.

MATTOS, C. L. G. de; ALMEIDA S. M. de; e CASTRO, P.A.de. . *Relatório Final da Pesquisa: Mulheres encarceradas e seus filhos (as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza: um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro*, 2013. 132p.

MATTOS, C. L. G. de; BORGES L. P. C.; CASTRO, P. A. de. Conceptual maps as a methodological approach in educational research. *Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione Qwety*, v.8. Special issue Ethnography and Digital Technologies. Itália, p. 30-41, 2013.

MATTOS, C. L.G de.; CASTRO, P. A de. (org.). de. *Relatório final de Pesquisa: Fracasso Escolar: Gênero e Pobreza*. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010, 185f. Disponível em <www.netedu.pro.br>. Acesso em: 02 fev. 2012.

MENDÉZ, E. G. *Adolescentes e Responsabilidade penal: Um debate latino americano*. Porto Alegre. 2000. Disponível em: < <http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id114.htm>> Acesso em: 13/01/2013.

_____. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, n.8, p.1-22, 2013.

MOCELIN, M. R. *Políticas públicas e atos infracionais: educação nos centros de socioeducação infanto-juvenil no Paraná*. 2007, 147f. Mestrado (Dissertação em educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná, 2007.

MORAES, C. A. de. *Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*, 2011, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

NERI, N. E. “*Tirando a cadeia di menor*”: a experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro. 2009, 164f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NUNES, M. A. A. *Prática pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração*. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2012.

OLIVEIRA, A. dos S. *A Fundação casa e o trabalho educativo escolar*. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, D. M. de, FULGÊNCIO, L. P. *Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a Educação*. Psicologia em revista, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.64-80, 2010.

OLIVEIRA, V. *Sistema socioeducativo: uma análise sobre as concepções dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos do Rio de Janeiro*. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

ONGARO, V. *Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba*. 2011, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.

ONOFRE, E. M. C. *Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores*. São Paulo, Paco Editorial, 2014.

ONU. Organizações das Nações Unidas. *Declaração universal dos direitos humanos*, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/>>. Acesso em 02/04/15.

PARANÁ. *Resolução n. 1417*, de 02 de junho de 2005. Programa de educação nas unidades sócio-educativas. Governo do estado do Paraná, Paraná, 2005.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Revista Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, p.243-266, 2007.

PAULILO, A. L.; SILVA, J. C. S. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos de 1920: aproximações. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.21, n.45, p.127-143, 2012.

PEDRON, L. da S. *Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei*. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

PEREGRINO, M. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. 2006, 340f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

_____. Juventude, trabalho e escola. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói. Editora da UFF, 2014. p. 259-278.

PRADO, B. F. M. *Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade*. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto n. 41334 de 30 de maio de 2008. Cria o Departamento Geral de Ações Socioeducativas, 2008.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I. PILOTTI, F. (organizadores). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo, Cortez, p.97-149, 2011.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (organizadores). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p.153-202, 2011.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de ciências da educação*. São Paulo, n. 2, p. 35-50, 2007.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Santa Catarina. v. 26, n. 1, p.175-208, 2008.

RYAN, W. The Art of savage discovery in the schools: how to blame the victim. In: _____. *Blaming the victim*. Tradução: A Arte da descoberta do selvagem: como culpar a vítima. Cap. 5. p.117. New York: Ed. Vintage Books, 1971.

SADER, E. Prefácio: Os nossos guris, 2005. In: TRASSI, M. de L. *Adolescência e violência: desperdício de vidas*, São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-10.

SALAS, J. C. Princípio educativo e (re) socialização no direito penal juvenil. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*. São Paulo, n. 8, p. 1-15, 2013.

SALIBA, M. G. *A educação como disfarce e vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas sócio-educativas a jovens infratores*. 2006. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SALLA, F.; GAUTO, M.; ALVAREZ, M. C. *A contribuição de David Garland: a sociologia da punição*. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 18, n. 1, p.329-350, junho de 2006.

SANTOS, M. A. da C. S. *O choque das instituições: a cultura escolar no interior do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro*. 2009, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SÃO PAULO. *Resolução SE – 56*, de 12 de agosto de 2009. Institui o Projeto Construindo a Cidadania, nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas unidades de internação da Fundação Casa, São Paulo, 2009.

SARAIVA, J. B. C. *Delinquência juvenil: olhares, perspectivas e desafios*. In: *Delinquência juvenil, políticas públicas e Direitos Humanos*. Elionaldo Fernandes Julião, Janaína de Fátima Abdalla, Soraya Sampaio Vergílio (orgs). – Rio de Janeiro: Novo Degase, 2014. 248 p.

_____. Política criminal e direito penal dos adolescentes. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, n. 8, p. 1-16, 2013.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 12. ed. rev., São Paulo: autores associados, 2011.

SEMINÁRIO NACIONAL: *O papel da educação no sistema socioeducativo*. 2013, Brasília. *Documento Base - Nota Técnica N° 38/2013/CGDH/Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação e Cultura*. Brasília, p.1-12. 2013.

SHIROMA, E. A Outra face da inclusão. *TEIAS: Rio de Janeiro*, ano 2, n. 3, p.1-11, jan/jun 2001.

SILVA, J. T. *O sentido da educação para adolescentes em conflito com a Lei*. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, 2012.

SILVA, V. C. *Um arte-educador no ensino não-formal: um estudo dos sentidos e significados constituídos para a atividade docente de arte e cultura em medida socioeducativa*. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, W. L. *Política de atendimento educacional a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em Teresina-PI*. 2012, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2012.

SIND-DEGASE. *Sindicato dos trabalhadores do DEGASE*. Disponível em: <http://www.sinddegase.org.br/>. Acesso em: 28/05/2015.

SOUSA, M. F. de. *Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida*. 2012. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.

SOUZA, P. L. C. de. *Trajetórias sociais e profissionais: a ambiguidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro*. 2013. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SPOSATO, K. B. *Guia teórico e prático de medidas socioeducativas*. 2004.

SPOSITO, M. P. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, v.2, Minas Gerais, Argvmentvm, 2009a.

_____. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, v. 1, Minas Gerais, Argvmentvm, 2009.

TEIXEIRA, J. D. A. *O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional no estado de São Paulo*, 2009, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

_____. Sistema socioeducativo: as tensas relações entre o punitivo e o educativo. In JULIÃO, Elinaldo Fernandes. *Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas*, Jundiaí, Paco Editorial, p.181-200, 2013.

_____. *A escolarização de jovens autores de atos infracionais: reflexões dos processos e mecanismos de exclusão e inclusão escolar*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p.1-16, 2009a.

THOMPSON, A. *A questão penitenciária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2002.

_____. *Quem são os criminosos? O crime e o criminoso: entes políticos*. 2. ed. Ed. Lumen Juris. Rio de Janeiro, 2007.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.btd.uerj.br/tde_busca/index.php. Acesso em: 23/06/2013.

UFAC. Universidade Federal do Acre. Disponível em: www.ufac.br Acesso em: 23/04/2013.

UFF. Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.btd.ndc.uff.br/>. Acesso em: 24/04/2013.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://www.ufg.br>. Acesso em: 23/04/2013.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: www.minerva.ufrj.br. Acesso em: 23/04/2013.

UFRRJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://pergamum.ufrjr.br/biblioteca/>>. Acesso em: 28/04/2013.

UFS. Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <<http://oficiais.ufs.br/>>. Acesso em: 23/04/2013.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://ufsc.br/>>. Acesso em: 23/04/2013.

UNB. Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/>>. Acesso em: 23/04/2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 26/05/2015.

UNIBAN. Universidade Anhanguera de São Paulo. Disponível em: <<http://strictosensu.portalpos.com.br/uniban/curso/adolescente>>. Acesso em: 23/06/2013.

UNIRIO. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://educacao.unirio.br/>>. Acesso em: 23/04/2013.

USP. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 23/06/2013.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, I. PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*/ Irene Rizzini, Francisco Pilotti, (orgs). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 287-323.

VOLPI, M. Juventude: direitos humanos, segurança pública e sistema socioeducativo. In: JULIÃO, E. F.; VERGÍLIO, S. S(organizadores). *Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas*. 2013. p.37-47.

_____. *Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo, Cortez, 2001.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Tradução: André Telles e Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil*, Rio de Janeiro, 2014.

_____. *Mapa da violência: mortes matadas por armas de fogo*, 2013.

WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ZAMORA, M. H. Os direitos humanos de adolescentes em conflito com a lei: perguntas da experiência. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Privação de Liberdade: desafios para a política de direitos humanos*. Elionaldo Fernandes Julião e Rosângela Peixoto Santa Rita (orgs.). Paco Editorial, 212f, 2014.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, v. 8, n. 3, p.4-22, 2010.

APÊNDICE A - Mapa conceitual

MAPA CONCEITUAL MESTRADO EM EDUCAÇÃO		
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA: SILVA, Josiane Tomaz. <i>O sentido da Educação para Adolescentes em conflito com a Lei</i> . 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso.		
QUAL É O FOCO DAS ANÁLISES DO TEXTO SOBRE ADOLESCENTES:	ATIVIDADES EDUCATIVAS (FORMAL E INFORMAL):	ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E A APLICAÇÃO DA MS:
<p>-Caracterizando o público juvenil que se encontra, hoje, em conflito com a lei, entendemos que imediatismo poderia ser a palavra que melhor define esses adolescentes. A noção de imediatismo é necessária para analisarmos o que leva muitos adolescentes, sejam de periferia ou não, a cometer atos delituosos. Com o triunfo do capitalismo e o surgimento, no Ocidente, da sociedade de consumo, as economias emergentes, que se estruturam em uma sociedade oligárquica, acabam por transformar o imediatismo juvenil na necessidade de ter. O adolescente pobre que sofre preconceitos por sua situação de classe; pelo fato de morar em bairros da periferia ou favelas; pela sua aparência física; pelo modo como se veste; pelas dificuldades de encontrar trabalho; pela condição racial, tem a sua frente uma possibilidade de “inclusão” na sociedade do consumo: não importa de onde venha o dinheiro que bancou o tênis, o importante é ter como acessar estes bens, ou seja, por se encontrar nesta situação torna-se uma vítima da sociedade do ter. p.13</p> <p>-Volpi (2005) quando fala da educação voltada para jovens em conflito com a lei, ele diz que a finalidade do processo educativo deve ser a formação para cidadania e ser cidadão é ter uma educação de qualidade, ter direito de fato aos seus direitos, e os educadores acima acreditam que os adolescentes tem acesso à cidadania por meio da educação, portanto ela é significativa. p.79</p> <p>-Para a maioria sim, a partir do momento que ele</p>	<p>-A educação tem o sentido de manutenção da situação de exclusão, não possibilitando uma emancipação social. (...) o Estado desenvolve uma educação que, ao invés de contribuir para libertar o adolescente, fortalece os laços de sua contínua prisão. (resumo).</p> <p>-A SEDUC – Secretaria Estadual de Educação trabalha dentro da proposta de humanização, de proporcionar uma educação diferenciada, que contemple as necessidades do público e de forma integral. p.24</p> <p>-A escola Estadual Meninos do Futuro atende o Centro Sócio-educativo (Internação Provisória e Internação masculina e Feminina) de Cuiabá com ensino fundamental de 1ª a 9ª ano, ensino médio regular e EJA – Educação de Adolescentes e Adultos. Conta com uma equipe no total de 40 educadores em todo o estado. A sede da escola está no Complexo Pomeri e as salas de aula e a coordenação estão na internação provisória e internação. A escola não atende adolescentes egressos. p. 24</p> <p>-A Escola Meninos do Futuro faz parte das escolas que tem o Projeto Mais Educação, porém não tem sido desenvolvidos trabalhos deste projeto porque não tem recursos humanos (agentes sócio-educativos e segurança) necessários para execução do projeto. p. 25</p> <p>-A proposta pedagógica que consta do documento da escola e as ações educativas do Centro Sócio-Educativo fundamentam-se na concepção interacionista de desenvolvimento. Três correntes teóricas do</p>	<p>-A medida sócio-educativa constitui-se em uma ação que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas. Ela é, em si, uma política pública destinada à inclusão do adolescente autor de ato infracional. A medida sócio-educativa tem interfaces com diferentes sistemas que coadunem responsabilização. p.20</p> <p>-O complexo Pomeri é composto de: Juizado da Infância e da Juventude – Varas: Cível e Infracional; Ministério Público – Varas: Cível e Infracional; Defensoria Pública – Varas: Cível e Infracional; SEDUC - Escola Estadual Meninos do Futuro; Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública com: Superintendência do Sistema Sócio-educativo, Centro Sócio-educativo, Delegacia Especializada do Adolescente – DEA, Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – DEDICCA, Projeto Rede Cidadã – PM, Batalhão da Guarda – PM, Centro Integrado de Segurança e Cidadania – CISC. p.22</p> <p>-Os indicadores também revelam que a década de 90 começou com aproximadamente 4 milhões de crianças em idade escolar fora das salas de aula. Dessas, uma parcela considerável frequentou a escola, mas foi excluída dela. Algumas razões para isso seriam: baixa qualidade de ensino, dificuldades de acesso, inadequação da escola à realidade das crianças e adolescentes, baixo rendimento salarial da família,</p>

acredita em você, passa a te admirar, conhece a vida pessoal, a família, as infrações eles acham que são lixo, não importam se morre hoje ou amanhã, a vida não importa. São letárgicos, não tem expectativa quando consegue mostrar que ele é importante, ele acaba tendo um outro olhar para o mundo. Passa a ter sonhar, gostaria de ser isso, ou aquilo, eu queria, eu gostaria (professora há 4 anos). p.79

-Percebemos o amor desta educadora pelo que faz e pelos educandos e ela transmite isso ao ponto de proporcionar a eles o desejo de sonhar, de conquistar coisas que eles achavam que já não conseguiriam mais. Ela consegue dialogar com esses alunos através do amor “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2005 p. 92). p.80

-Esta pesquisa teve por objetivo compreender o sentido da educação formal para educandos em conflito com a lei e seus educadores. Percebemos que de uma forma geral há muitas semelhanças entre os adolescentes internos e egressos e os educadores quanto ao estigma, que mesmo que eles saiam do sistema sócio-educativo eles acabam sendo rotulados, discriminados; quanto à educação ela pode sim trazer melhoria de vida, mas da maneira que ela é conduzida tem pouco a ver com a vida dos adolescentes. Uma educação bancária, não traz uma mudança à vida tanto de educadores, quanto de educandos, que é necessário uma educação dialógica, com amor, humildade, fé nos homens, confiança, esperança e um diálogo verdadeiro, na qual há respeito por cada indivíduo com suas singularidades, quando há essa educação dialógica e problematizadora há sim uma mudança aos indivíduos, mesmo que aparentemente pequena. p.93

-Após dois anos de estudos, de conhecer mais profundamente a realidade vivenciada dos adolescentes, dos professores, pude perceber que Foucault desenvolveu uma teoria que é aplicada e atualíssima até os dias atuais, mesmo com tantas mudanças políticas, históricas e sociais. Que os adolescentes que estão em

interacionismo são as referências: a elaborada por Jean Piaget, Vygotsky e Wallon. p.25

-Nas instituições pesquisadas os corredores devem estar vazios durante as aulas, especialmente de alunos, pois se estiverem neles poderão receber punições e sanções. Desta forma a relação de poder se fortalece, pois quem está nos corredores nos horários estabelecidos para estar em sala está descumprindo uma ordem. p.36

-Na escola Meninos do Futuro, especificamente, cada turma tem no máximo 15 alunos. p.37

-No Centro Sócio-Educativo, qualquer coisa que um adolescente faça que fugir da norma, do esperado, ele deixa de ir à escola, que é o único momento que ele pode estar em liberdade e em contato com os outros adolescentes, é a penalidade pelo mau comportamento. p.40

- (...) na Escola Meninos do Futuro, o aluno que tiver um bom desempenho, for “comportado”, tem um relatório positivo a seu respeito, o que poderá diminuir seu tempo de internação. p.40-41

-A sazonalidade no percurso escolar faz com que eles entrem e saiam da escola muitas vezes pelos motivos expressos por eles, tais como: uso de drogas, más companhias, trabalho no tráfico, preguiça, briga de gangs, expulsão, desinteresse. p.55

-Todos os adolescentes internos estão estudando na unidade de internação na escola Meninos do Futuro. p.57

-A escola também é considerada como fonte de violência, quando discrimina, exclui e maltrata as crianças, principalmente quando a violência simbólica se impõe. Ela, que deveria representar para a criança um espaço de crescimento, promoção e realização, encontra-se hoje deteriorada pela sua “proposta educacional” totalmente desarticulada e desorganizada, mas com trágicos objetivos violentados, caracterizados pela “massificação”, “coisificação” e “robotizada” na transmissão do conhecimento. O maior abuso contra a criança e o adolescente quando ocorre sua

subemprego dos pais, dentre outras (GRACIANI, 1997, p. 133-134). p.59

-O delinquente se distingue também do infrator pelo fato de não somente ser o autor de seu ato (autor responsável em função de certos critérios da vontade livre e consciente), mas por estar amarrado a seu delito por um feixe de fios complexos (instintos, pulsões, tendências, temperamento). A técnica penitenciária se exerce não sobre a relação de autoria, mas com a afinidade do criminoso com seu crime. (...) Os condenados são... outro povo num mesmo povo: tem seus hábitos, seus instintos, seus costumes a parte (FOUCAULT, 1997, p. 239). p. 67

-Percebemos na fala dos adolescentes que passar por um processo de internação foi positivo, pois eles passaram a ter uma vida diferente, os discursos deles, mostram que o intuito da prisão de ser um reformatório, foi concretizado. p.68

-No caso destes adolescentes, vemos que a prisão foi encarada como ‘positiva’, pois houve uma transformação. p. 68

-O Centro Sócio-Educativo se utiliza dos mesmos mecanismos que Foucault coloca uma maneira de diminuir a rebeldia e a insolência é isolar o adolescente, para que ele “aprenda” o que pode ou não fazer. p.68

-No Centro Sócio-Educativo já existe uma cultura de que um adolescente que não se adapta ao grupo, que é delator, ou mesmo não quer se envolver com o que ocorre, existe a famosa e temida “pregada” que são pedaços de ferro que os adolescentes tiram das paredes, das camas de concretos e utilizam como armas para furar os companheiros de cela, ou algum adolescente de uma gang rival, tanto que os adolescentes estão dispostos em alas, e cada ala tem seus inspetores, seus professores, tudo para evitar que aconteçam “pregadas”. p.69

-Graciani coloca que pela falta de direitos fundamentais, e eu digo por infringir o artigo 227 da Constituição Brasileira de promover proteção

conflito com a lei são “filhos” de um sistema que os gerou, tirou-lhe os seus direitos quer pelas condições sociais, culturais, econômicas que lhe geraram e de uma maneira ou outra procura “abortar” ou escondê-los para que a sociedade não veja o que ela mesma está produzindo e repense o que está fazendo com estes adolescentes que são sujeitos de direitos. p.94

personalidade é destruída pelo reforço da escola excludente, com sua cidadania tolhida e seus direitos desrespeitados e até aviltados e violados (GRACIANI, 1997, p. 139-140). p.60

-Quando interrogado sobre qual o significado da educação escolar formal e a sua importância eles relataram: “aprendizado” (interno 15 anos); “só estudando que eu vou conseguir ser alguém na vida, pra arrumar um serviço hoje tem que ter estudo” (interno 16 anos); “uma casa de dois caminhos, onde você pode adquirir os conhecimentos das coisas certas e erradas” (interno 15 anos); “é tudo, sem ela nós não é ninguém, pra sociedade”(egresso 17 anos); “é importante para todo mundo, ter um serviço melhor, dignidade, ter brio na cara, só assim, estudando” (egresso 15 anos). Podemos observar pelas respostas dos adolescentes que para eles a educação é a condição básica para conseguir ter uma vida digna, com melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo que parece distante a possibilidade real dessa transformação, existe esperança, porém, sem a prática, os resultados, esta esperança se desvanece. p.62

-“A escola é importante, mas não tem nada a ver com minha vida” (egresso 14 anos); “não precisaria ter, porque já sei o que sei, o conhecimento da escola não contribui na minha vida” (egresso, 14anos) “não consigo ver relação da escola com meu dia a dia” (egresso 16 anos). p.62

-Volpi (2005, p.30) declara que “a finalidade maior do processo educacional, inclusive daqueles privados de liberdade, deve ser a formação para a cidadania”, e isto pelos relatos dos adolescentes está claro que não está ocorrendo. p.62

-“a matemática tem a ver, porque no tráfico você precisa aprender a fazer conta pra ninguém te passar pra trás, agora as outras coisas da escola não tem nada a ver” (interno 17 anos). p.63

-Percebemos que para estes professores a educação

integral as crianças e adolescentes, quem vem do crime para uma instituição socioeducativa, acaba voltando para o crime. Quando não se tem a estrutura necessária, há uma “dupla punição”, a falta de condições de sair da criminalidade e a entrada em um sistema de internação. p.69

-Vemos claramente uma repetição da situação vivida pelo adolescente de sua infância em sua adolescência, onde ele não teve assistência paterna, viveu em um lar onde a violência era constante, hoje ele está interno, distante do filho que está desassistido de pai e com uma história que poderá se repetir em maior ou menor proporção; Graciani (1997) nos expõe motivos para essa repetição do modelo parental.

-Encontramos elementos explicativos que ajudam a entender o fenômeno pobreza e as consequências advindas de uma política econômica concentradora de renda, que forma uma sociedade baseada na desigualdade, penalizando os desprivilegiados produzidos por essa mesma sociedade. Os efeitos da pobreza aparecem em forma de cascata ao se reproduzirem por gerações, numa perspectiva senão de perpetuação, mas de multiplicação, que se materializa nas formas e estilos de vida que assumem as sucessivas gerações de famílias pobres (p. 25). p.70

-A segurança é entendida como a fórmula mágica de “proteger a sociedade (entenda-se, as pessoas e o seu patrimônio) da violência produzida por desajustados sociais que precisam ser afastados do convívio social, recuperados e reincluídos”. É difícil, para o senso comum, juntar a idéia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado. (VOLPI, 2005, p. 09). p.71

-Os adolescentes em conflito com a lei, embora sejam componentes do mesmo quadro supracitado, não encontram eco para a defesa dos seus direitos pois, pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes. (VOLPI, 2005,

	<p>formal não tem um significado na vida dos adolescentes, e é visível um desânimo em relação à própria docência. p.78</p> <p>-Foi indagado exclusivamente aos professores da escola Meninos do Futuro se eles acham que os alunos gostam de estudar dentro da internação do Centro Sócio-Educativo eles responderam:</p> <p>“Tem alguns que não gostam, mas a maioria gosta” (professora há 4 anos); “50% gosta e 50% estuda por obrigação pra ir embora”. “Muitos falam que estudam aqui, na rua não conseguem estudar. Eles vêm porque vai no relatório do juiz” (professora há 13 anos); “Aqui ir pra a escola e sair da tranca e a oportunidade de conversar com pessoas. Aqui dentro sim, é obrigado, fazer com que ele vá pra sala de aula, às vezes se ele não quer vir não vem” (professora há 18 anos); “Se eu falar que gostam, vou estar mentindo, porque adolescente não gosta de estudar, eles vem pra cá pra sair da cela. Alguns gostam, outros já não, a escola faz um relatório pra juíza e eles sabem disso.” (professora há 28 anos). p.80</p> <p>-Os educadores acima deixam claro que de uma maneira geral os alunos não gostam de estudar e que ir para a sala de aula é igual a ter um bom relatório para o juiz, o que pode diminuir seu tempo de internação e aquele que tem menos “docilidade”, pode até deixar de ir para a sala de aula, mas isso também será dito em um relatório. p.80</p> <p>-Gostam, porque são 2h que eles ficam livre da cela, tem uma merenda diferenciada, oportunidade de conversar com pessoas diferentes. Se a professora é do sexo feminino é uma forma de matar a saudade da mãe. A aula supre outras necessidades deles (professor há 13 anos). p.80</p> <p>-Na concepção deste educador a escola é mais significativa para os adolescentes internos do que para os externos em dois pontos: 1) eles vão porque acreditam que é a escola pode lhe proporcionar uma vida melhor ou 2) eles vão porque é o momento que</p>	<p>p. 8-9). p.71</p> <p>-O “desvio social” centra-se no problema de condutas: alcoolismo, drogadição, violência e várias outras formas de inconformidade social, de falta de realismo e compromisso social dos jovens, de sua “condição parasitária”, de suas frustrações ante os erros e incapacidades dos maiores, de sua rebeldia ante o mau uso da sua autoridade por parte dos adultos, de suas desesperanças por suas aspirações truncadas, por crises sociais que afetam diretamente produzindo formas de marginalidade de diversos tipos ou a denominada “delinquência juvenil”. (GRACIANI, 1997, p. 107). p.72</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

eles tem alguma atividade, já que eles ficam na cela durante todo o tempo e o único momento que podem sair é quando vão a sala de aula. Volpi (2005, p. 31) coloca que em um sistema de internação “a vida social cotidiana e a convivência constituem-se em importante conteúdo pedagógico, que deve ser baseada na relação solidária e na co-gestão entre educadores e educandos”; vemos que na prática, isso não sucede. p.81

-Na prática para os adolescentes saírem das celas tem que ter agentes para tirá-los e levá-los a sala de aula, se tem pouco contingente, não tem como ter aula, como eles dizem “é uma questão de segurança”. p.81

-Como foi trabalhado no capítulo das relações de poder de Foucault vemos que as dificuldades dos educadores esbarram no sistema disciplinar e vigiar e punir é mais econômico que proporcionar uma educação diferenciada, e isso gera aflição e frustração aos educadores. p.85

-Estas educadoras expressam suas angústias, suas frustrações por ter o desejo e até tentarem desenvolver um trabalho que vai impactar a vida desses adolescentes, mas esbarram em um sistema que quer padronizar todos os indivíduos e Foucault fala que o sistema cria, produz “corpos dóceis” ele não tem a menor preocupação com a singularidade, a individualidade dos sujeitos. Já Graciani explicita o despreparo do Estado para lidar com o excluído socialmente, e os educadores ficam perdidos diante de tanta diversidade com um sistema tão engessado. p.90-91

-Percebemos que de uma forma geral há muitas semelhanças entre os adolescentes internos e egressos e os educadores quanto ao estigma, que mesmo que eles saiam do sistema sócio-educativo eles acabam sendo rotulados, discriminados; quanto a educação ela pode sim trazer melhoria de vida, mas da maneira que ela é conduzida tem pouco a ver com a vida dos adolescentes. p.93

-Vimos que a teoria da sociedade disciplinar trazida por

	<p>Foucault é totalmente aplicada tanto na escola Meninos do Futuro quando na Cesário de Figueiredo Neto, e que os adolescentes e professores precisam se portar como “corpos dóceis” porque mesmo que os professores tentem, eles também estão engessados dentro do sistema. p.93</p> <p>-Percebo que a educação no sistema sócio-educativo não se trabalha na perspectiva de educação significativa, pois quando algo para estes adolescentes tem um sentido especial é como se a instituição escolar não visse; pois para o sistema os adolescentes terem a liberdade de fazer um crochê é o momento que estes tem apenas de um “passa tempo”. Desta forma o processo educativo é apenas formal onde se trabalha a questão cognitiva e os conteúdos apenas durante o período das aulas, não percebendo que todo o tempo que eles estão ali é um processo educativo que poderia ser utilizado no processo de ressocialização. p.94</p> <p>-Que este trabalho seja uma denúncia do não cumprimento de grande parte do Estatuto da Criança e do Adolescente; da educação bancária que é praticada; de um sistema que não favorece a transformação social, pelo contrário, que a dificulta. p.95</p>	
CITAÇÕES DIRETAS MAIS RELEVANTES:		
<p>-Esta educadora coloca que a gratificação é vê-los tendo ânimo pelos estudos ao mesmo tempo que a escola por ser de Educação de Jovens e Adultos não deve ser para formar cidadãos, criar uma consciência crítica de seu mundo, mas sim de recuperar, e esta fala relembra o conceito de Foucault que a prisão, o hospital e a escola tem a função social de “reformatar” o indivíduo. p.84</p> <p>-Não existe um projeto único envolvendo todos os envolvidos , até hoje não conheço o PPP, os orientadores trabalham do lado deles, uma parte não tem diálogo com a outra, fica muito no discurso, não tem a mesma linguagem em todos as áreas de atuação, aí falta tudo, material, capacitação, estrutura (professor há 25 anos).p. 85</p> <p>-Vemos na fala deste professor que na estrutura da escola da internação os envolvidos na instituição que não é apenas a escola é a prisão também, não há uma coesão no desenvolvimento do trabalho, contradizendo com o que Volpi (2005) diz: Cada internato será uma unidade com denominação própria, estilo e proposta identificada pela equipe de professores, orientadores, profissionais das ciências humanas, trabalhadores sociais e dos adolescentes internos pela participante (p. 30).p. 85</p> <p>-Os professores da escola Meninos do Futuro disseram como eles acreditam que deveria ser a educação para os adolescentes: “Ser uma educação integral porque ocupariam a mente, esporte, atividades lúdicas, teatro pra chamar a atenção em sala de aula, acredito que com a educação integral eles saem ressocializados” (professora há 12 anos).</p> <p>-Como texto da Graciani fica claro que quando há brinquedo, ludicidade, existe educação para a cidadania e uma modificação da estrutura mental e interna de cada indivíduo.p. 86</p> <p>-As aulas tem que ser completamente diferenciadas como tem que existem leitura e interpretação, raciocínio lógico, esperança e acreditar, companheirismo, o que</p>		

vem na cabeça deles é a saudade de casa, privações, porque aqui a gente tem que suprir 1º isso, e instigar o conhecimento quando eles saírem, porque eles só tem 2h de aula por dia (professor há 13 anos).p. 86

-Freire fala da importância do afeto, e isso é querer bem aos seus educandos, sem que isso tire a autoridade do educador. p. 86

-A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (1996, p. 52). p.86

-Este pensamento coaduna com o de Volpi (2005) que diz que deve ser desenvolvida em uma instituição onde há internação dos adolescentes em conflito com a lei que “é necessário que as atividades profissionalizantes possibilitem ao adolescente o desenvolvimento de habilidades que tenham colocação no mercado de trabalho” (p. 36), e infelizmente isto não ocorre na instituição da pesquisa. p.86

-Sem segregações e misturado com pessoas que pensam diferente com os que agem diferente. Não precisaria ser criada uma escola aqui pra eles, eles poderiam ir a outras escolas, a escola tem que ser abrangente, não pode ser rotulando” (professora há 28 anos). p. 87

-Percebemos que os adolescentes em conflito com a lei são discriminados, isolados e precisam ter um mundo apenas para eles. A sociedade e o sistema tratam os adolescentes de uma maneira diferenciada e até eles mesmos se vêem como diferentes conforme Graciani (1997) “eles são tratados o priori como delinquentes em potencial, marginais por excelência.

-Existe (...) um pré-conceito, uma consciência estereotipada e estereotípica, que geralmente acompanha a divisão social” (p. 143) p. 87

-Quando perguntamos para os professores da escola Cesário de Figueiredo Neto sobre como eles acreditam que deveria ser a educação para esses jovens eles declaram que a educação deveria ser: Significativa no sentido de inseri-los imediatamente no mercado de trabalho, eles precisam fazer curso para ser um pouco mais qualificado se não ganha muito pouco e o crime é melhor, mais fácil. Tinha que estar atrelado ao conhecimento, a busca de um ofício, tinha que ter uma formação para o trabalho porque uma fase passa se eles tem a formação acadêmica tinha que ter para o trabalho (professora há 27 anos).p. 87

-Deveria ser aprender fazendo, tem que ser voltado ao mundo diferente e mostrar que ele é capaz e pode fazer outra coisa, tem que ser uma luz no fim do túnel, educação técnica, assistido para eles poucos alunos de cada vez, uma educação que ele tenha oportunidade de sair e arrumar um bom emprego, isso acaba sendo injusto, privilegiar os ruins e os outros ficarem sem esses privilégios (professora há 28 anos).p. 87

-Vemos também o conceito de equidade na fala destes educadores e assim como os da escola Meninos do Futuro há uma necessidade de se ter uma educação voltada para o mercado de trabalho como Volpi coloca: Os adolescentes, por sua vez, sejam orientados pela concepção do trabalho como princípio educativo. O que significa a observância dos seguintes eixos metodológicos: participação dos adolescentes na definição e planejamento das atividades produtivas a serem desenvolvidas; no conhecimento técnico científico referente ao trabalho desenvolvido; e participação na definição do destino da produção, bem como dos lucros que a eventual dos produtos possa gerar. Esta é a concepção de trabalho educativo onde as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo (VOLPI, 2005, p. 36).p. 87

AUTORES MAIS CITADOS:

- Foucault (1997; 2009);
- Paulo Freire (2006);
- Graciani (1997);
- Volpi (2005);
- Bello (2006);
- Oliveira (2007).

CONCEITOS MAIS USADOS E TEORIAS ASSOCIADAS:

- Direitos humanos. p.24 (Sistema de direitos);
- Interacionismo p. 25 (Jean Piage, Vygotskye Wallon.);
- Zona de desenvolvimento proximal p. 25 (Vygotsky);
- Natureza humana. p.26 (Wallon);
- O Panóptico – p. 31(Foucault);
- Poder Disciplinar e as Prisões – p. 29 (Foucault);
- Sociedade disciplinar e a Escola p.34 (Foucault);
- Prisão p.34 (Foucault);
- Mecanismos disciplinares. p.35 (Foucault)
- Fenomenologia – p.47 (Bello, 2006).

INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA SOBRE O TEXTO:

-O texto é escrito por uma técnica (psicóloga) que atuava nas medidas de LA e PSC. O texto aborda a realidade de duas escolas públicas que atendem adolescentes em conflito com a lei. A Escola Cesário de Figueiredo Neto (egressos) e as Escolas Meninos do Futuro (internos) do Complexo Pomeri.

-O texto buscou compreender o sentido da educação para adolescentes em conflito com a lei e a visão dos professores em relação aos adolescentes. Para tanto a autora trata da história de vida dos jovens (internados e também egressos), baseando-se na pesquisa de campo, relatando experiências dos jovens e também seu histórico até chegar à unidade de medida socioeducativa. Conclui-se que a maioria deles não está na faixa etária correta de escolarização, vem de família humilde e não tem nenhuma perspectiva de realizar seus sonhos, para eles a única opção foi ir para o mundo do crime e da morte e penalidade.

É clara a necessidade e perspectiva de melhorar o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida de internação, pois a proposta pedagógica é a mola propulsora na reinserção do adolescente, dela incide ações que possibilitam a organização interna e externa dos educandos em regime de internação.

Em síntese, é preciso que haja um diálogo entre os envolvidos na educação formal de adolescentes em conflito com a lei já que uma educação significativa para estes é um desafio para todos. Para a autora a educação desses adolescentes está marcada pelo sistema disciplinar, punitivo, colaborando assim para a manutenção da situação de exclusão social.

METODOLOGIA:

- A **pesquisa qualitativa** torna-se uma perspectiva metodológica condizente com questões educacionais tendo em vista o fato do objeto pesquisado ser também um sujeito com projeções mentais. Uma **abordagem qualitativa fenomenológica** permite ao pesquisador descrever e analisar compreensivamente os fenômenos que são experiência a possibilitar a compreensão das práticas educativas e da expressão das experiências vividas pelos sujeitos do processo educativo. p. 44
- Ainda segundo o autor (OLIVEIRA, 2007) uma ferramenta utilizada para a coleta de dados foi a **observação direta sob o olhar do pesquisador**, onde o mesmo participou no ambiente pesquisado.
- Outra técnica escolhida para conhecer a realidade pesquisada foi a **entrevista**.
- Os **questionários** foram utilizados em uma entrevista individual que durou de 20 minutos a 1h e 30 minutos. p. 46
- Inicialmente os sujeitos seriam adolescentes que estavam cumprindo medida sócioeducativa apenas de liberdade assistida, mas diante da nova realidade, desenvolveu-se também com adolescentes internos julgados (que podem permanecer no máximo três anos) e adolescentes que frequentavam a GAMA.p. 51
- **Em ambas as escolas foram entrevistados 10 professores. Não houve possibilidade de escolha.** p. 51 e 52
- Foram entrevistados 30 adolescentes, todos do sexo masculino, sendo 15 na internação e 15 na GAMA.** Irei intitular os adolescentes da GAMA como adolescentes egressos visto que todos saíram da internação. Foram feitas 23 perguntas para adolescentes internos e 21 para adolescentes egressos. p.53

APÊNDICE B - Documentos pesquisados

TEXTOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO					
Identificação:				Título do trabalho e Nível	Objeto Central:
Nº	Ano:	Autor (a):	Origem do Estudo:	Stritu Sensu do estudo:	
01	2010	Lima	Universidade de São Paulo.	O fim da Era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo (Mestrado)	A pesquisa investiga as mudanças ocorridas após a troca de nomenclatura da FEBEM para Fundação Casa, evidenciando um novo paradigma de atendimento, para os adolescentes internados, pautado na Constituição Federal, no ECA e no SINASE.
02	2010	Oliveira	Universidade Cidade de São Paulo.	A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar (Mestrado)	A dissertação analisa o currículo escolar ofertado aos adolescentes em cumprimento de medida de internação na Fundação Casa.
03	2011	Gualberto	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.	Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo. (Mestrado)	A dissertação pretende compreender e analisar a política educacional em contexto de privação de liberdade, o estudo apresenta o contexto prisional e socioeducativo e a realidade de uma educação que ocorre em uma unidade própria localizada em uma unidade de internação.
04	2011	Iversen	Centro Universitário Salesiano de São Paulo.	A política socioeducativa para adolescentes em medida de privação de liberdade e a práxis docente. (Mestrado)	Neste estudo de mestrado é possível encontrar elementos que nos permitem refletir sobre a formação docente para as escolas do sistema socioeducativo. Percebe-se a partir da leitura desse texto que a escola assume papel central na educação dos adolescentes, uma vez que os demais atores não se sentem responsáveis pela educação no sistema socioeducativo.
05	2011	Moraes	Universidade do Estado da Bahia.	Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade (Mestrado)	A dissertação pretende analisar as práticas pedagógicas de docentes que atuam nas escolas localizadas nas unidades de internação. Trata-se de estudo comparativo entre Bahia e São Paulo.
06	2011	Ongaro	Universidade Federal do Paraná.	Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba. (Mestrado)	A dissertação apresenta dados de uma experiência escolar que expande o espaço da escola a partir da utilização do rádio como um elemento de educação libertadora.
07	2012	Caffagni	Universidade de	Técnicas pedagógicas do	A dissertação apresenta profunda reflexão sobre o sistema

			São Paulo.	sistema socioeducativo proposto pelo Eca: Uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault. (Mestrado)	socioeducativo e os conceitos defendidos por Michel Foucault, especialmente questionando o novo modelo institucional, que apesar de aparentemente emancipatório, reproduz inúmeras características tutelares, funcionando muitas vezes, como mecanismo de controle social.
08	2012	Conceição	Universidade Federal de São Carlos.	Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível? (Mestrado)	A dissertação apresenta a relação entre as atividades educativas - especialmente as de lazer e a medida socioeducativa de internação. Define o lazer como direito e chama a atenção para o fato de que muitas vezes só é assegurado durante a privação de liberdade. O lazer é entendido como qualquer atividade prazerosa para o indivíduo.
09	2012	Cossetin	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Socioeducação no estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário. (Mestrado)	A dissertação faz referência à educação como proposta sempre necessária aos adolescentes privados de liberdade. Nesse sentido, reflete como esse direito tem se solidificado e se transformado nos espaços de internação. Questiona o termo socioeducação.
10	2012	Costa Júnior	Universidade Nove de Julho.	Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo. (Mestrado)	A dissertação apresenta elementos de um estudo de caso etnográfico realizado em uma escola própria do sistema socioeducativo, por isso denominada de escola internada. O autor busca a estrutura e as características dessa escola, apontando para o conceito de instituição total de Goffman que implica na reprodução e na manutenção de determinadas características que incidem diretamente sobre a qualidade da educação ofertada.
11	2012	Dornelles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Formação humana ou adaptação à lógica do capital? (Mestrado)	A dissertação analisa os processos educativos que se relacionam a escola e o trabalho no contexto da privação de liberdade, revelando que em sua maioria alimentam a lógica do mercado, sendo destituídos de criticidade.
12	2012	Fialho	Universidade Federal do Ceará.	A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei. (Tese)	A temática central da tese é perceber como a experiência da internação é percebida pelos adolescentes. Os resultados apontam para a experiência negativa e a necessidade de se fortalecer as medidas socioeducativas mais brandas.
13	2012	Nunes	Universidade Federal do Piauí.	Prática pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração. (Mestrado)	O estudo de mestrado apresenta uma sólida discussão sobre o conceito de adolescência e sobre a prática pedagógica desenvolvida por professores em unidades socioeducativas.
14	2012	Pedron	Universidade Federal de Minas Gerais.	Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de	Na dissertação a autora trata da questão da prevenção e do tratamento do delito na atualidade. Apontando para os aspectos coercitivos e educativos da medida socioeducativa e discutindo o conceito de socioeducação, sobretudo como este está sendo pensado e vivenciado

				jovens em conflito com a lei. (Mestrado)	no contexto da privação de liberdade das unidades de internação pelos adolescentes e servidores.
15	2012	Prado	Universidade Federal de Minas Gerais.	Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade. (Mestrado)	A dissertação apresenta os desafios que a escola assume ao educar dentro de uma instituição socioeducativa. Apresenta as percepções dos alunos e os sentimentos que os marcam quando ocorre o retorno à escolarização durante a medida socioeducativa de internação.
16	2012	Silva, J.	Universidade Federal de Mato Grosso.	O sentido da educação para adolescentes em conflito com a Lei. (Mestrado)	A dissertação busca compreender o sentido da educação formal para educandos e educadores. Questiona o atual modelo de escolarização, baseado na educação bancária e o seu papel na reinserção de adolescentes. Faz-nos pensar na educação como mantenedora da situação de exclusão e não como atividade emancipatória.
17	2012	Silva, V.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Um arte-educador no ensino não-formal: um estudo dos sentidos e significados constituídos para a atividade docente de arte e cultura em medida socioeducativa. (Mestrado)	A pesquisa de mestrado relata a experiência de um Arte Educador, problematizando a importância do diálogo e do afeto nas trocas que ocorrem no contexto educativo da execução da medida socioeducativa de internação.
18	2012	Silva, W.	Universidade Federal do Piauí.	Política de atendimento educacional a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em Teresina-PI. (Mestrado)	A dissertação busca analisar a eficácia da política educacional na “ressocialização” dos adolescentes. Apresenta também uma escola regular que assume a responsabilidade de educar os adolescentes de uma unidade de internação.
19	2012	Sousa	Universidade Federal do Pará.	Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida. (Mestrado)	A dissertação tem por objetivo analisar as representações sociais das adolescentes autoras de atos infracionais sobre a socioeducação (nas medidas de internação e semiliberdade) e as implicações dessa experiência nos seus projetos de vida.
20	2013	Abdalla	Universidade Federal Fluminense.	Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: Memória, paradoxos e perspectivas (Tese)	A tese analisa os paradoxos e as contradições existentes entre as políticas públicas em direitos humanos na socioeducação e as práticas cotidianas voltadas para os adolescentes em conflito com a lei, ainda fortemente marcadas pela dicotomia entre o ideal proposto em lei e o real.
21	2013	Almeida	Universidade do Estado do Rio de	Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um	A tese trata da educação em contexto de privação de liberdade, abordando como esse direito tem sido ofertado (ou negado) para as

			Janeiro.	estudo de abordagem etnográfica (Tese)	jovens em cumprimento de medida socioeducativa e as mulheres durante a execução da pena.
22	2013	Souza	Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Trajetórias sociais e profissionais: a ambigüidade identitária dos Agentes no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE). (Mestrado)	A autora busca compreender o processo de formação de identidade profissional dos Agentes do DEGASE concursados em 1994 e 1998.
23	2015	Oliveira	Universidade Federal Fluminense.	Sistema socioeducativo: uma análise sobre as concepções dos operadores do sistema de garantia de direitos do rio de janeiro. (mestrado)	A dissertação busca compreender como os operadores do Sistema de Garantia de Direitos do estado do Rio de Janeiro entendem o papel do Sistema Socioeducativo.

ANEXO A - Currículo Fundação CASA

Resolução SE - 56, de 12-8-2009

Institui o Projeto “Construindo a Cidadania” nas classes de Ensino Fundamental e Médio em funcionamento nas Unidades de Internação UIs da Fundação Casa

O Secretário da Educação, à vista do disposto no artigo 9º da Res. SE nº98/2008 e considerando a necessidade de readequar a organização curricular dos cursos de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação UIs Fundação Casa, com vistas a:

assegurar aos adolescentes e jovens que se encontram nessas unidades, efetivas condições para poderem continuar em seu itinerário escolar;

compatibilizar a diversidade dessas condições às especificidades e natureza das demandas didático-pedagógicas que caracterizam essa clientela escolar, resolve:

Art. 1º - O processo de escolarização dos Ensinos Fundamental e Médio dos adolescentes e jovens atendidos pelas Unidades de Internação - UIs da Fundação Casa, dar-se-á, a partir do segundo semestre do ano em curso, por meio da implementação do Projeto “Construindo a Cidadania”, objeto da presente resolução.

Art. 2º - o Projeto se desenvolverá por uma organização curricular:

I específica, que privilegiará, os conteúdos e os procedimentos metodológicos contidos nos materiais didáticos do ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos;

II- estruturada em blocos semestrais, com duração de 100 (cem) dias letivos cada, com uma carga horária semanal de 27 aulas, de cinquenta minutos cada, distribuídos na seguinte conformidade:

a)-Nível I - estudos correspondentes às quatro séries ou cinco anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de até 04(quatro) anos letivos

b) Nível II - estudos correspondentes às quatro séries/anos finais do Ensino Fundamental, com duração de, até 04(quatro) anos ou até 08(oito) semestres letivos;

c) Nível III - estudos correspondentes às três séries do Ensino Médio, com duração de, até 03(três) anos ou até 06(seis) semestres letivos..

§ 1º - Todo jovem ingressante em uma Unidade da Fundação Casa, respeitada a matrícula de que é portador, deverá, preliminarmente, e até dez dias letivos após seu ingresso na UI, ser avaliado em Língua Portuguesa e Matemática, indicativas das condições do aluno poder interagir com os conteúdos e a aprendizagem requeridos para a classe da série/ano em que será classificado.

§2º - Constatada, após a avaliação:

I -a necessidade de um aluno ter que acessar a estudos de reforço de série/classe anterior àquela objeto de sua classificação, o aluno poderá, por tempo determinado, e em caráter de absoluta provisoriedade, ser inserido na classe/série que o auxiliará na superação das defasagens diagnosticada;

II-a obtenção de excelentes resultados,o aluno poderá, respeitada a faixa etária de que é portador, ser reclassificado em classe/série/ano mais avançado, até ao final do primeiro bimestre por ele cursado na UI.

§3º- em caso de desinternação do jovem, a indicação das condições do aluno em prosseguir seus estudos em série/classe do sistema regular de ensino, deverá ser efetuada por professor da classe em que o aluno foi classificado e devidamente referendada pelo respectivo Supervisor de Ensino.

Art.3º-- Respeitados os mínimos legais de faixa etária exigidos para conclusão dos Ensinos Fundamental ou Médio, a respectiva certificação -será expedida, semestralmente, pela escola vinculadora, devendo resultar do desempenho alcançado pelo aluno na avaliação final de cada série/nível de estudos- I, II e III

Art. 4º-A organização curricular dos estudos de que tratam as alíneas “a”, “b” e “c” do inciso II do artigo 2º, far-se-á mediante matrizes curriculares estruturadas em áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares e, em atendimento à distribuição das disciplinas e cargas horárias previstas nos Anexos I, II, III da presente resolução.

Art. 5º- Observadas as datas de início e término do ano letivo, de férias docentes e de recesso escolar fixadas em legislação própria, as demais atividades deverão constar de calendário específico a ser organizado conjuntamente pela Gerência Escolar da Fundação Casa e da escola vinculadora, aprovado pela Diretoria de Ensino.

Art. 6º - As aulas previstas nas matrizes curriculares serão atribuídas, por área, pelo Diretor da escola vinculadora, aos professores que tenham:

I - efetuado sua inscrição e atendido ao edital de convocação;

II -correspondido às características do perfil necessário ao exercício da docência;

III-atendido às exigências legais de formação profissional, na seguinte conformidade:

a) nível I: habilitação em Magistério Superior e/ou Pedagogia;

b)níveis II e III: habilitação em uma da(s) disciplina(s) da área do currículo do ensino fundamental/médio, objeto da respectiva atribuição, observado o disposto na presente resolução;

IV -obtido o devido credenciamento no processo seletivo realizado pela Diretoria de Ensino, cujos critérios tenham sido estabelecidos conjuntamente com a Gerência Escolar da Fundação Casa.

§ 1º- em se tratando da área de Línguagens e Códigos, as aulas deverão, ser atribuídas ao professor portador de licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Estrangeira Moderna, que ficará, neste caso, responsável pela docência dos demais componentes da área, à exceção da Educação Física, cujas aulas deverão ser atribuídas ao portador da licenciatura específica.

§2º- no Ensino Médio, à exceção de Matemática, Física, Química e Biologia, cujas aulas serão atribuídas aos portadores da respectiva licenciatura específica, as aulas serão atribuídas por área, respeitada as observações relativas à área de Linguagens e Códigos feita ao Ensino Fundamental, e à área de Ciências Humanas, em que o docente devidamente habilitado em História e ou Geografia ficará responsável pelo desenvolvimento de todos os conteúdos que integram a área.

Art. 7º Caberá ao Supervisor de Ensino, conjuntamente com o Professor Coordenador da Oficina Pedagógica da respectiva Diretoria de Ensino, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido nas instalações da Fundação Casa, cuidando, de proceder, no ano em curso, aos ajustes necessários decorrentes da aplicação da presente resolução

Art. 8º - As classes em funcionamento nas Unidades de Internação Provisória - UIPs, darão continuidade à implementação da organização curricular proposta pelo Projeto “Educação e Cidadania”, objeto da Res. SE nº 109/2003.

Art. 9º -Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas e às Coordenadorias de Ensino, expedirem as orientações complementares que se fizerem necessárias à presente resolução.

Art. 10 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Res. SE nº 09/2009.

Notas: Res. SE nº 98/08; Res. SE nº 109/03, à pág. 133 do vol. LVI; Revoga a Res. SE nº 09/09.

Anexo I - NIVEL I – ENSINO FUNDAMENTAL

	Áreas	N.º de aulas semanais
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	10
	Matemática	5
	Ciências da Natureza	4
	Ciências Humanas	4
Parte Diversificada	Leitura e Produção de Textos	2
	Total	25

Anexo II - NIVEL II - ENSINO FUNDAMENTAL

	ÁREAS	DISCIPLINAS	N.º DE AULAS SEMANAIS
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	6
		Arte	2
		Educação Física	2
	Matemática	Matemática	6
	Ciências da Natureza	Ciências	3
	Ciências Humanas	História	2
		Geografia	2
	Parte Diversificada	Leitura e Produção de Texto	2
		Língua Estrangeira Moderna	2
	Total Geral		27

Observação: A Educação Física será desenvolvida fora do horário regular das aulas.

Anexo III - NIVEL III - ENSINO MÉDIO

	ÁREAS	DISCIPLINAS	N.º DE AULAS SEMANAIS
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	4
		Arte	1
		Educação Física	2
	Matemática	Matemática	4
	Ciências da Natureza	Biologia	2
		Física	2
		Química	2
	Ciências Humanas	História	2
		Geografia	2
		Filosofia	1
		Sociologia	1
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna Leitura e Produção de Texto	2
			2
	Total Geral		27
TOTAL GERAL		27	

Observação: A Educação Física será fora do horário regular das aulas.

ANEXO B - Diretriz nacional

DISCUSSÃO INICIOU NO SEMNÁRIO NACIONAL:

Figura 9: Imagem - Seminário Nacional - 2013



Fonte: Fábio Meirelles (MEC), 2014

TEXTO ORIENTADOR - DIRETRIZES DA SOCIOEDUCAÇÃO¹⁶

Segue, abaixo, o Texto Orientador - Diretrizes da Socioeducação, minuta proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aberta somente aos parceiros para contribuição, sendo uma versão preliminar para orientar as audiências públicas sobre as diretrizes da Socioeducação, conforme deliberado na 236ª Assembléia Ordinária do CONANDA. Ademais, tal texto tem como objetivo orientar as discussões das reuniões técnicas e debates públicos, para, ao final do processo, constituir-se no Parecer e Projeto de Resolução que definirá as “Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional dos adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo”.

TEXTO REFERÊNCIA PARA AUDIÊNCIAS PÚBLICAS



¹⁶ O texto referência para audiências públicas foi retirado do Boletim informativo do Centro de Apoio Operacional da Criança e do Adolescente – CAOCA, do Ministério Público do Estado da Bahia. N.º2, de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/boletim/2015/boletim_caoca_02_2015.pdf>. Acesso em: 28/05/2015. Trata-se de uma versão preliminar para as Diretrizes Nacionais para a escolarização no sistema socioeducativo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ASSUNTO: Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional dos adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo

COMISSÃO: Luiz Roberto Alves (Presidente), Rita Gomes do Nascimento (Relatora), José Fernandes Lima e Malvina Tânia Tuttman (Membros).

I – RELATÓRIO

Histórico

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Indicação CNE/CEB nº 2/2014, criou comissão especial para elaborar as “Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional dos adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo” (ou Diretrizes Nacionais para o atendimento educacional de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas).

A comissão, composta pelos conselheiros Luiz Roberto Alves, Rita Gomes do Nascimento, José Fernandes Lima e Malvina Tania Tuttman, foi criada a partir de demanda apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) em sessão ordinária da CEB do dia 30 de janeiro de 2014¹⁷. Na ocasião foram apresentados os resultados do seminário nacional, realizado em novembro de 2013, organizado pela Secadi em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), para discutir o tema e propor ações no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), instituído por meio da Lei nº 12.594 de 2012.

A partir de então as atividades desenvolvidas contaram com a colaboração de representantes da SDH/PR, da Secadi/MEC, do MDS e do Conanda que por meio de seus diferentes apoios têm contribuído com a construção destas diretrizes¹⁸. Além disto, estes representantes são profissionais e militantes comprometidos com a proteção integral e promoção dos direitos dos adolescentes e jovens socioeducandos e dos direitos humanos em geral.

Até o momento, além de reuniões da comissão CNE/CEB, foram promovidas reuniões técnicas com gestores, técnicos e docentes da socioeducação e realizadas visitas a duas instituições socioeducativas no Maranhão. Os membros da referida comissão participaram do lançamento e do encerramento do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a SECADI/MEC. Durante a CONAE 2014, nas atividades do eixo da diversidade, a comissão também acompanhou os debates do tema “Direito à Educação para adolescentes, jovens e adultos em situação socioeducativa e para pessoas privadas de liberdade”.

Para o ano de 2015 estão programadas as seguintes audiências públicas:

- 13 de março - Região Centro-Oeste: Brasília
- X maio – Região Nordeste: Fortaleza ?
- 17 de junho - Região Sudeste: Rio de Janeiro
- 7 de agosto - Região Norte: Roraima

¹⁷ Participaram da sessão a então Ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Maria do Rosário Nunes; a titular da SECADI/MEC, Macaé Maria Evaristo dos Santos; e a Secretária Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Angélica Goulart. Estas representações foram acompanhadas por outros membros das respectivas pastas que passaram a compor uma comissão ampliada junto a da CEB.

¹⁸ Citar os nomes dos profissionais que formaram a comissão ampliada, além das consultoras Judith e Fernanda. (Fábio Meirelles).

- 16 de setembro - Região Sul: Porto Alegre

Espera-se, com estes eventos, promover um aprofundamento do tema e também construir uma atitude coletiva de consensos para a garantia dos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Apresentação

O presente texto tem por finalidade orientar as discussões e propostas surgidas nas reuniões técnicas e debates públicos, constituindo-se, ao final do processo, no Parecer e Projeto de Resolução que definirá as “Diretrizes Nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional dos adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo”.

Como principais documentos que substanciaram este texto merecem destaque as recomendações advindas do “Seminário nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo”, referenciado adiante, e da Nota Técnica nº 38, de 26 de agosto de 2013, emanada da Secadi/MEC por meio de sua Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH) no âmbito da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (Dpedhuc). Estes dois documentos foram consolidados nos “Subsídios à elaboração das Diretrizes Nacionais para efetivação do direito à escolarização e educação profissional dos adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo”, remetidos ao CNE.

Fruto das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado pela Portaria nº 990 de agosto de 2012, envolvendo o MEC e a SDH/PR, a Nota Técnica nº38 da Secadi/MEC traz orientações para as secretarias estaduais de educação implementarem o Sinase.¹⁹ Este documento apresenta diagnóstico, premissas e parâmetros para garantir a escolarização e profissionalização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas escolas da rede pública, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas e níveis do processo educacional.

Desse modo, a nota técnica apresenta um diagnóstico inicial da trajetória escolar dos estudantes que cumprem medidas socioeducativas, das ações realizadas pelos sistemas de ensino no atendimento destas medidas, traçando particularmente o seu perfil de escolarização, das escolas e dos professores que atuam neste campo. Esse diagnóstico foi realizado com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de dados preliminares do Censo Escolar de 2013.

Estabelece também quatro premissas para a consolidação de uma política educacional no Sistema Socioeducativo:

1. Garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos;
2. Reconhecimento de que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo e de que a aplicação e o sucesso das medidas socioeducativas dependem de uma política educacional consolidada no Sinase;
3. Reconhecimento da condição singular do estudante em cumprimento de medida socioeducativa e da necessidade de investimentos, atitudes e instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação;
4. Reconhecimento da educação socialmente referenciada como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos.

Com o objetivo de discutir a Nota Técnica e as ações e metas previstas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, aprovado através da Resolução nº 160 de novembro de 2013 do Conselho

¹⁹ O GTI (MEC e SDH/PR) tinha como objetivo elaborar propostas e estratégias para a escolarização e profissionalização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, por meio de diálogos intersetoriais e levantamentos de ações, projetos e programas dirigidos a esse público, desenvolvidos pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), a Secadi/MEC, em parceria com a SDH e MDS, realizou, nos dias 11 e 12 de novembro de 2013 em Brasília, o “Seminário nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo”.

O evento contou com as presenças de gestores das medidas socioeducativas em meio fechado, gestores da assistência social que respondem pelas medidas em meio aberto, de gestores das secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal, representantes do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fonacriad), do Conanda, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e da CEB/CNE.

A partir das discussões do seminário e do diagnóstico apresentado na nota técnica, foi esboçado o seguinte quadro geral da situação da socioeducação no interior dos sistemas de atendimento de educação no Brasil:

1. Ausência de proposta metodológica específica no processo de ensino aprendizagem para os estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, tanto em meio aberto quanto em meio fechado.
2. Ausência de formação específica dos profissionais da educação que atuam no sistema socioeducativo, referindo-se aqui a professores, gestores e apoio técnico administrativo;
3. Prevalência de classes multisseriadas, implementadas sem diagnóstico inicial e seus necessários processos de avaliação contínua;
4. Subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação, impossibilitando em diversas situações a presença dos estudantes em sala de aula, uma vez que a unidade de internação utiliza com frequência a restrição desta atividade como elemento disciplinador;
5. Inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação;
6. Ausência de instância gestora responsável, nos sistemas de ensino, pela escolarização e educação profissional dos estudantes em medida socioeducativa;
7. Ausência de planejamento intersetorial para o acompanhamento sistematizado desse estudante, inclusive quando egresso do sistema socioeducativo;
8. Ausência de instância gestora dedicada à política da socioeducação nos sistemas de ensino, dificultando a interlocução entre estes e os órgãos gestores do Sinase;
9. Ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação (casos em que o adolescente permanece por até 45 dias);
10. Dificuldades de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino, revelando o estigma sofrido pelo estudante em medida socioeducativa no ambiente escolar, particularmente o adolescente em cumprimento de medida em meio aberto e aquele egresso do sistema socioeducativo;
11. Falta de clareza sobre o sigilo da documentação escolar dos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa ou inadequação da escrituração escolar às especificidades da socioeducação;
12. Ausência de acompanhamento e monitoramento pelos sistemas de ensino das escolas localizadas em unidades de internação;
13. Parcialidade dos dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes aos estudantes nas unidades de internação e ausência destes dados no que se refere aos estudantes em medida socioeducativa em meio aberto;

14. Dificuldade das escolas que atendem unidades de internação em operacionalizar programas do Ministério da Educação para a Educação Básica e acessar programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

15. Dificuldade das escolas que atendem unidades de internação em se constituírem como unidades executoras.

Na continuidade do texto serão discutidos os seguintes temas:

- Socioeducação e Sinase;
- Perfil dos socioeducandos;
- Principais ações de consolidação do Sinase em âmbito nacional;
- Perfil dos docentes da socioeducação; A Educação em tempo integral e a socioeducação e;
- Implementação das diretrizes e construção de políticas de socioeducação.

Com esses temas serão apresentados conceitos gerais pertinentes ao campo da socioeducação, normativas que fundamentam o sinase e a socioeducação, em especial as elencadas em um quadro sinóptico, apresentado como Apêndice I, na página 23. Por fim foram elaboradas orientações para a implementação das diretrizes e construção de políticas de socioeducação que comporão o Projeto de Resolução que definirá as “Diretrizes nacionais para a efetivação do direito à escolarização e educação profissional dos adolescentes e jovens no Sistema Socioeducativo”.

1 - Socioeducação e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)

Ao romper com a concepção de “menor infrator”, trazida pelo Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de Junho de 1990, instaurou em nosso país o paradigma da Doutrina da Proteção Integral. Esta doutrina afirma que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de proteção integral e promoção de direitos de cidadania, de acordo a Constituição Federal de 1988.

No que se refere aos adolescentes que praticam ato infracional o ECA estabelece que estes devam cumprir medidas socioeducativas que lhes oportunizem condições para ressignificar o ato infracional cometido e as suas trajetórias de vida. Nesse sentido, a dimensão pedagógica da socioeducação se traduz em ação formadora que propiciará a sua escolarização e profissionalização. Buscando romper os ciclos de violência e exclusão vivenciados pelos adolescentes o processo socioeducativo se fundamenta em uma concepção de educação voltada para a autonomia e a vida em liberdade.

O Parecer CNE/CEB 4/2010 que estabelece as “Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, citando “Costa (2006), define a socioeducação como um processo de educação destinado a socialização, como um caminho para o desenvolvimento pessoal e social, traduzido como processo por meio do qual o adolescente deve aprender a ser e a conviver. Nessa direção, ainda de acordo com Costa (*op cit.*, p.23), afirma que:

“A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2º da LDBEN: a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoa do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao considerar o adolescente e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, a educação deve ser enfatizada como meio de construção de um novo projeto de vida para os adolescentes que praticaram ato infracional, almejando a liberdade e a plena expansão da sua condição de sujeito de direitos e de

responsabilidades.

A Socioeducação deve, portanto, ser desenvolvida pelos agentes públicos que atuam junto a esses adolescentes, com ações orientadas para a transformação de sua realidade, numa perspectiva emancipatória, aplicando a educação social como processo capaz de interferir no potencial destes adolescentes, por meio de ações educativas integradas e que compreendam esses sujeitos em suas múltiplas dimensionalidades.

A articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil são fundamentais para efetivação dos direitos dos adolescentes como sujeitos de direitos.

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)²⁰, regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que cometem ato infracional. A lei estabeleceu, em seu art. 82, o prazo de 1 (um) ano para a inserção, na rede pública de educação, dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. Tal inserção é de responsabilidade dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, juntamente com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e entidades de atendimento.

O Sinase vem se consolidando como uma política pública destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e de suas respectivas famílias, buscando dar concretude ao Sistema de Garantias de Direitos das Crianças e dos Adolescentes (SGDCA)²¹. A implementação do Sinase objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, fundamentando-se, principalmente, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nos acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente²².

O Sinase constitui-se, assim, em uma política pública que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. No Sistema de Garantia de Direitos, cabe ao Sinase exercer o papel de órgão central, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, o Sistema de Justiça e Segurança Pública, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), sem prejuízo da integração com qualquer outro setor público envolvido na temática.

Nesse sentido, a incompletude institucional constitui-se como princípio fundamental e norteador de todo o sistema socioeducativo, que se caracteriza pela utilização máxima de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes. Por isso, a execução do Sinase requer ação integrada e envolve todas as políticas sociais no processo de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

A Resolução nº 119/2006 do Conanda estabelece que, além do respeito ao princípio constitucional do devido processo legal, a execução de medidas socioeducativas deve obedecer aos seguintes princípios norteadores:

- I - prevalência do conteúdo educativo sobre os sancionatórios e meramente de contenção, no atendimento socioeducativo;
- II - ordenação do atendimento socioeducativo e da sua gestão, a partir do projeto político-pedagógico;
- III - construção, monitoramento e avaliação do atendimento socioeducativo, com a participação proativa dos adolescentes socioeducandos;
- IV - exemplaridade, presença educativa e respeito à singularidade do adolescente socioeducando, como condições necessárias no atendimento socioeducativo;

²⁰ O Sinase foi inicialmente constituído em 2006, com a Resolução nº 119/2006, traduzindo as indicações normativas do ECA para a organização do atendimento socioeducativo.

²¹ O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (art. 1º, Resolução nº 113/2006, CONANDA).

²² No Apêndice I, página 25, estão os principais marcos normativos que dão sustentação ao Sinase.

V - disciplina como meio para a realização do processo socioeducativo;

VI-exigência e compreensão enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o processo socioeducativo;

VII - dinâmica institucional favorecendo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes entre equipe multiprofissional (técnicos e educadores);

VIII - organização espacial e funcional dos programas de atendimento socioeducativo como sinônimo de condições de vida e de possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente;

IX - respeito à diversidade étnica/racial, de gênero, orientação sexual e localização geográfica como eixo do processo socioeducativo; e

X - participação proativa da família e da comunidade no processo socioeducativo.

A mesma Lei estabelece a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência como um dos requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de semiliberdade ou internação.

O trabalho de acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas deve considerar as questões relacionadas a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; de identidade de gênero; de sexualidades; de religião; de raça, cor ou etnia; de classe social, de diferenças geracionais. A família se constitui em importante suporte para o efetivo cumprimento da medida socioeducativa, portanto deverá também ser participe desse processo. Essa prerrogativa requer dos programas, projetos e ações da socioeducação que sejam criadas estratégias para que as famílias possam participar.

Conforme estabelecem a Resolução nº 119/2006 do Conanda e a Lei nº 12.594/2012 o Sinase é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, que envolve desde o processo de apuração do ato infracional até a execução de Medidas Socioeducativas (MSE).

As MSE podem ser executadas em meio aberto (Liberdade Assistida - LA ou Prestação de Serviço à Comunidade - PSC) e em meio fechado (Semiliberdade e Internação). As medidas de meio aberto são de responsabilidade municipal e as de meio fechado estão a cargo dos Estados. A Lei do Sinase dispõe que, entre outras atribuições, compete à União estabelecer diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. Aos Estados, compete criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação.

Para todos esses tipos de MSE deverá ser elaborado Plano Individual de Atendimento (PIA) para o adolescente. Trata-se de instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o mesmo. O PIA deverá ser elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável. Desta forma, se torna imprescindível uma participação mais ativa de representantes da educação na elaboração do PIA, visando aprofundar a análise das alternativas educacionais mais adequadas para cada trajetória de vida, tendo como objetivo maior o alcance do fortalecimento dos projetos de reconstrução de vida.

As MSE estão subordinadas a um conjunto de princípios, dentre os quais se destacam ²³:

- Respeito aos direitos humanos;
- Responsabilidade solidária da Família, Sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes;
- Adolescente como pessoa em situação peculiar de crescimento e desenvolvimento, sujeito de direitos e

²³ LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do Carmo. Bases e Fundamentos da Socioeducação: O Sistema Socioeducativo no Brasil. *In: Docência na Socioeducação / MEDEIROS, Amanda Marina Andrade; BISINOTO, Cynthia (Org.). Brasília: Universidade de Brasília, p. 205-223, 2014.*

- responsabilidades;
- Prioridade absoluta para o adolescente;
- Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em crescimento e desenvolvimento;
- Incolumidade, integridade física e segurança;
- Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;
- Garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência;
- Respeito e promoção da diversidade étnica/racial; de gênero, de sexualidade, de credo e religião, de origem de lugar devendo ser abolidas todas as formas de discriminação e preconceito;
- Mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

Conforme definido na Lei do Sinase, as MSE têm por objetivo:

- 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 de 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.

O atendimento socioeducativo deve ser realizado por meio de “ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte”, de acordo com os princípios do ECA. Como forma de construir consensos sobre tais ações os entes federados deverão formular seus planos de atendimento socioeducativo de modo articulado, estabelecendo, de um lado, os papéis de cada um e, por outro, as formas de cooperação entre si. Essa articulação pressupõe os compromissos intersetoriais das diferentes áreas das políticas públicas responsáveis pelo atendimento socioeducativo.

Com essa articulação, tendo como centralidade o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo construído em torno de consensos por todos os envolvidos, busca-se alcançar a melhoria da qualidade da gestão e da execução do atendimento da política socioeducativa, a partir do estabelecimento de diretrizes, parâmetros e normas de referência para unidades, programas e serviços; da existência de planos decenais nas três esferas; da implantação de um sistema de avaliação, possibilitando um monitoramento do atendimento socioeducativo. Essa conjunção de fatores objetiva a expansão e a qualidade do atendimento aos adolescentes e na efetividade das medidas socioeducativas.

2. Perfil dos socioeducandos

O adolescente que viola o direito de outros precisa ser responsabilizado de acordo com sua situação peculiar de desenvolvimento. É importante destacar que o adolescente que comete um ato infracional não deixa de ser sujeito de seus direitos fundamentais, visto que, “não estamos diante de um infrator, que, por acaso, é um adolescente, mas diante de um adolescente, que, por circunstâncias, cometeu ato infracional” (COSTA, 2002, p. 16).

Segundo informações do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, a população total do Brasil é de 190.755.799 pessoas, com a população de adolescente (12 a 18 anos incompletos) somando 21.265.930 milhões. Destes, a porcentagem de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade é de 0,10% e de 0,41% em medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida, conforme último Levantamento Nacional do Sinase (2014). Embora signifique uma porcentagem pequena, do ponto de vista quantitativo, tal dado merece a atenção do Estado no se refere ao cuidado integral destes adolescentes por meio das suas políticas públicas de saúde, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho, convivência familiar e comunitária, tendo dessa forma, garantidos todos os direitos à vida, conforme prevê o ECA.

Os estudos e pesquisas realizados no campo da socioeducação indicam que, no geral, o perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas é caracterizado em sua maioria por pessoas do gênero masculino, com idade entre 14 a 17 anos, pertencentes à cor/raça negra. Cumpre assinalar que estes adolescentes vivem, também em sua grande maioria, em situação de desigualdade social tendo em vista que 38% de todos os adolescentes brasileiros pertencem a famílias pobres que vivem com renda inferior a ½ salário mínimo, segundo dados do Censo 2010, do IBGE.

O relatório “Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação”, realizado pelo CNJ em 2012, apresenta um perfil dos adolescentes e jovens em situação de internação, resumido nos seguintes dados: boa parte dos adolescentes alcança a maioridade civil e penal durante o cumprimento da medida; a maioria cometeu o primeiro ato infracional entre 15 e 17 anos; os atos infracionais mais praticados por eles são os correspondentes a crimes contra o patrimônio (roubo, furto, entre outros); a reincidência é significativa uma vez que quase a metade deles já passou por medida de internação mais de uma vez; 14% dos jovens têm filhos; 43% dos jovens foram criados apenas pela mãe, 4% pelo pai sem a presença da mãe, 38% foram criados por ambos e 17% pelos avós.

No que se refere à escolarização o relatório aponta que em média, os adolescentes interrompem seus estudos aos 14 anos, sendo que o último ano ou série cursada é do ensino fundamental, embora muitos deles já tenham deixado de frequentar a escola há alguns anos. Portanto, evidencia-se que a maioria não chegou a concluir toda a educação básica.

Quanto às estruturas das Unidades de Internação, constatou-se no relatório do CNJ que parte delas não possui em sua arquitetura espaços destinados à realização de atividades consideradas obrigatórias para a concretização dos direitos fundamentais assegurados pela legislação, tais como a saúde, a educação e o lazer. Quanto ao aspecto educacional, 49% das unidades não possuem biblioteca, 69% não dispõem de sala com recursos audiovisuais e 42% não possuem sala de informática. Conclui-se que há grande déficit do Estado na aplicação de medidas socioeducativas e na aplicação de programas voltados à educação desses jovens.

O Censo Escolar indica uma maior concentração de matrículas entre 15 a 17 anos finais do Ensino Fundamental, com alta taxa também para 18 a 20 anos. Saliente-se, ainda, a faixa etária de 12 a 14 anos, para a qual é inaplicável a modalidade EJA. No que se refere a programas de reinserção dos egressos na rede regular de ensino, em todas as regiões do país os índices são bastante baixos, o que significa mais uma dificuldade para inclusão educacional. Ainda conforme o Censo Escolar, as taxas de aprovação dos adolescentes em unidades de internação, em comparação com a média do país, demonstram a maior dificuldade da escolarização em privação de liberdade. Entretanto, observa-se que a taxa de aprovação do Ensino Médio entre esses adolescentes é maior do que a média do país.

De acordo com o Censo SUAS 2013, em 2012 havia 89.718 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Destes, 67.389 são do sexo masculino, 10.373 do sexo feminino e 12.069 adolescentes sem informação sobre o sexo. Ao se comparar o total de adolescentes no ano de 2012 em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto com o total de adolescentes em cumprimento de medidas em meio fechado, pode-se inferir, que, assim como disposto na lei 12.594/2012, tem sido efetivada a diretriz de prevalência na aplicação de medidas socioeducativas de meio aberto em detrimento às medidas de meio fechado no âmbito do sistema socioeducativo brasileiro. Para cada adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado existem 4,3 em meio aberto.

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto deve estar vinculado ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), para que possa receber o cofinanciamento federal. Atualmente 48% da execução do serviço é realizada nos CREAS e 30% na própria sede do órgão gestor da assistência social. Este dado aponta para o fato de que somados os respectivos percentuais, 78% dos locais de execução do serviço de medidas em meio aberto no Brasil se encontram na gestão da política de assistência social, de acordo com os dados do Censo do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) de 2013.

Segundo o instrumento de avaliação, entre as principais atividades realizadas pelos profissionais da equipe de referência do CREAS, destaca-se o fato de que 88% desses profissionais realizam a elaboração do Plano Individual de Atendimento – PIA. O acompanhamento à frequência escolar conjuntamente com o encaminhamento destes adolescentes para o sistema educacional, ganha evidência para a condução do PIA por parte do técnico do CREAS, o que amplifica a relevância da política de educação na rede intersetorial de atendimento socioeducativo.

O papel da educação no sistema socioeducativo, no caso particular da execução das medidas socioeducativas em meio aberto, se torna fundamental ao se analisar o dado de que 84% dos CREAS, de acordo com o referido Censo SUAS, apontam a política de educação como principal parceira para inserção do adolescente na rede de atendimento socioeducativo.

3. Principais ações de consolidação do Sinase em âmbito nacional

A trajetória de implementação do Sinase tem apresentado formulações que buscam estruturar o atendimento socioeducativo em todo território nacional. Nesse marco, a natureza do trabalho socioeducativo é considerada transversal, intersetorial, complexa e especializada e se efetiva por meio de ações articuladas das esferas de governo.

Nos últimos anos, particularmente após a Resolução nº 119/2006 do Conanda, que teve como objetivo concretizar a intersetorialidade no sistema socioeducativo, foram instituídos mecanismos de articulação entre as políticas, com destaque para a Comissão Intersetorial de Acompanhamento do Sinase, composta pelos seguintes órgãos e instituições:

- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que a coordena;
- Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República;
- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República;
- Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República;
- Ministério da Cultura;
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;
- Ministério da Educação;
- Ministério do Esporte;
- Ministério da Justiça;
- Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- Ministério da Saúde;
- Ministério do Trabalho e Emprego;
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda;
- Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS;
- Fórum Nacional de Secretários(as) de Estado de Assistência Social – FONSEAS;
- Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social – Congemas
- Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Fonacriad.

Criada no âmbito da SDH pelo Decreto de 13 de julho de 2006, a Comissão Intersetorial tem a finalidade de acompanhar o processo de implementação do Sinase, articular políticas governamentais e elaborar estratégias conjuntas para o desenvolvimento de ações relativas à execução de medidas socioeducativas dirigidas à criança e ao adolescente.

Em 2012 o MEC e a SDH instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), por meio da Portaria Interministerial nº 990/2012, com o objetivo de elaborar propostas e estratégias para a escolarização e profissionalização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. O GTI vem realizando reuniões de trabalho, levantamentos e diálogos intersetoriais com esse fim.

Ao longo do ano de 2012, a área de direitos humanos do MEC trabalhou no mapeamento, análise e diagnóstico de ações, projetos e programas vinculados a este Ministério que visam à melhoria da oferta de escolarização e profissionalização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas; discutiu estratégias de articulação das Secretarias e Autarquias do MEC para adequação de oferta de seus projetos e programas para esse público; e realizou diagnóstico a partir de articulação com o INEP e análise de dados do Censo Escolar sobre a ação dos sistemas de ensino no cumprimento da medida socioeducativa - particularmente no que se refere ao perfil de escolarização, perfil de escolas e perfil de professores.

Nesse mesmo ano foi assinado acordo de cooperação técnica entre o MEC e a SDH, com vigência de três anos, visando à oferta de vagas a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, entre outros públicos,

em cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito da Bolsa-Formação Trabalhador do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), conforme previsto na Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, na Portaria MEC nº 185, de 12 de março de 2012 e nas Resoluções CD/FNDE nº 61 e nº 62, ambas de 11 de novembro de 2011.

Mais recentemente, a Portaria nº 693, de 25 de novembro de 2014, estabeleceu regras e critérios de execução e monitoramento do “Pronatec Direitos Humanos”, que visa à formação, ao aperfeiçoamento e à qualificação profissional das pessoas com deficiência, dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e de pessoas em situação de rua. A execução do “Pronatec Sinase” cabe à SDH em parceria com o Mec.

4. Perfil dos docentes da socioeducação²⁴

Quando se fala em perfil profissional há que se considerar a conexão entre elementos da formação e da atuação, pois este perfil é constituído no entrelaçamento dinâmico e complexo entre história pessoal, trajetória de formação e de atuação, bem como o reconhecimento social da profissão. Dessa forma, o perfil profissional é construído ao longo de um processo extenso e complexo, revelando a história de vida da pessoa, seus valores, conhecimentos, necessidades, crenças e expectativas, assim como as diversas relações de trabalho associadas a um momento social e cultural determinados. O perfil profissional, em síntese, guarda uma íntima relação com a identidade profissional e se constrói pela interconexão entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores.

Apesar de o termo perfil ser associado, geralmente, a um conjunto de informações socioeconômicas, o termo também contempla a definição e sistematização de um conjunto de características desejáveis a determinado profissional.

Ao focalizar o professor da socioeducação o desafio que se apresenta é o de definir os elementos que irão compor o perfil profissional docente condizente com as perspectivas que vêm sendo assumidas contemporaneamente para a educação brasileira, particularmente para o processo de escolarização e profissionalização dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa. O perfil profissional do professor da socioeducação está ligado a questões específicas como, por exemplo, a identidade do trabalho que transcorre neste campo composto pelos elementos que são próprios da socioeducação e da atuação docente nesse contexto, em articulação estreita com outros campos de formação e atuação profissionais.

Será ao longo do seu processo de formação e de atuação que cada professor desenvolverá um conjunto singular de saberes, conhecimentos, competências e habilidades docentes. Nesse sentido, algumas questões problematizam a definição desse perfil, tais como: Qual o perfil desejado para o professor que trabalha na socioeducação? Como desenvolver um perfil profissional docente que propicie transformações significativas no processo educativo dos socioeducandos? Quais são os espaços mais apropriados ao desenvolvimento do perfil profissional na socioeducação? O perfil do professor que atua na socioeducação tem especificidades em relação a outros profissionais? Essas são questões postas para a reflexão dos socioeducadores, dos formadores que atuam em cursos de formação inicial e continuada e dos gestores da política educacional em geral.

O perfil profissional do docente da socioeducação aponta para a necessidade de se considerar a singularidade de cada situação vivenciada na tomada de decisões, responsabilizando-se pelas escolhas feitas e suas possíveis consequências, devendo desenvolver o questionamento e a interrogação reflexivos e críticos. Em razão das complexidades inerentes a socioeducação as situações-problema que surgem nos contextos relacionais envolvem frequentemente questões de respeito, igualdade, justiça e cuidado para com o outro que requerem do professor a capacidade de problematizar os diferentes dilemas éticos. Trata-se de um perfil docente competente e comprometido com as demandas sociais históricas, caracterizado pela atitude permanente de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, pela postura ética, espírito crítico, autonomia intelectual e visão interdisciplinar.

Assim, em atenção às expectativas e demandas sociais atribuídas à educação, levando em conta as características e especificidades da socioeducação no Brasil e seu compromisso para a construção de novos projetos de vida para os jovens e adolescentes que praticaram ato infracional, e considerando as particularidades do processo de escolarização no âmbito do sistema socioeducativo, o perfil profissional almejado para o

²⁴ Citar a contribuição da professora Cinthia da UnB.

professor da socioeducação engloba algumas características:

1. Postura ética

- Pensa e atua com base em valores e princípios éticos de cidadania, valorizando as diferenças, a pluralidade e a diversidade cultural.
- Orienta o trabalho docente na socioeducação para a construção da cidadania, a promoção da inclusão e a valorização da diversidade humana.

2. Domínio do conhecimento e articulação interdisciplinar

- Demonstra sólido domínio dos conhecimentos científicos de sua área de atuação e habilidade para abordá-los de maneira articulada aos conteúdos de outras áreas, promovendo a interdisciplinaridade.
- Conhece e domina os conteúdos a serem socializados, seus significados e sua articulação interdisciplinar, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

3. Compreensão crítica da escola, da aprendizagem e do desenvolvimento humano

- Compreende criticamente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, bem como as relações existentes entre eles, considerando, de maneira integrada, as dimensões cognitiva, afetiva, física, sociocultural, ética e estética.
- Compreende o papel social da escola e da socioeducação, à luz dos valores inspiradores da sociedade democrática, dos direitos humanos e das políticas educacionais.
- Tem visão crítica e ampla do papel social da escola, do professor e do processo de ensino-aprendizagem nos processos de manutenção e/ou transformação social e individual.

4. Compromisso com o desenvolvimento complexo e de novos projetos de vida

- Oportuniza, de maneira mediada, o desenvolvimento das funções complexas dos estudantes, promovendo o pensamento crítico, a autonomia intelectual, a criatividade e o senso estético.
- Apoia a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos, transformando-os em saberes que auxiliem os adolescentes que praticaram ato infracional na construção de novos projetos de vida amparados na condição de sujeito de direitos.

5. Prática pedagógica reflexiva e investigativa

- Organiza, planeja, desenvolve e avalia o trabalho pedagógico de maneira reflexiva, crítica e intencional, pautando-se na investigação e análise permanente da realidade e das situações de aprendizagem.
- Explora e reflete sobre situações didáticas de modo a reestruturá-las para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento mais complexo dos estudantes.

6. Atuação orientada para cidadania

- Realiza o trabalho pedagógico junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com amparo nos princípios dos direitos humanos e em uma concepção de educação transformadora e emancipatória, voltada para a vida em liberdade.
- Promove a mediação do pensamento crítico dos estudantes, propiciando a autonomia intelectual, o questionamento de ideias, a curiosidade e a criatividade, auxiliando-os a conceituar, estabelecer relações, fazer comparações, levantar hipóteses, confrontar pontos de vista, problematizar e construir argumentações consistentes.

7. Compromisso com a qualificação e a identidade profissional docente

- Demonstra compreensão de que a formação profissional é um processo permanente que envolve domínio teórico e investigativo de situações educacionais, oportunizando o aperfeiçoamento da prática pedagógica.
- Mantém-se atualizado e comprometido com a qualificação profissional e a construção permanente da identidade profissional docente.

Além do desafio de identificar o perfil contemporâneo do professor da socioeducação, outro desafio corresponde à formação desse professor. Assim, o perfil profissional deve ser desenvolvido considerando a formação inicial e a formação continuada e em serviço, de modo coerente com as necessidades que se evidenciam na prática profissional.

O processo de formação profissional de professores implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com a constituição e desenvolvimento histórico-sócio-cultural do ser humano. Para isso, os professores precisam se envolver, e ser envolvidos, em um processo de questionamento acerca de suas concepções de mundo, de sociedade, de escola, de aprendizado e de desenvolvimento, responsabilizando-se não somente pela construção e utilização do conhecimento teórico e científico, mas, sobretudo, pela transformação das práticas cotidianas de educar.

Dessa maneira, o professor que trabalha com adolescentes em medida socioeducativa é o profissional que conhece de maneira aprofundada os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, atuando com forte compromisso social e ético em relação à formação de cidadãos criativos, autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural, à luz dos princípios éticos de cidadania e dos direitos humanos que valorizam as diferenças, a diversidade e a promoção da inclusão.

5. A Educação em tempo integral e a socioeducação

A discussão sobre uma proposta de educação em tempo integral para escolarização tanto dos adolescentes em unidades de internação, quanto daqueles que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, é fundamental no contexto da busca pela garantia do direito a escolarização e profissionalização dos adolescentes e jovens no sistema socioeducativo.

Ampliar o atendimento em tempo integral para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é uma das metas do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Ainda conforme este Plano cabe ao Ministério da Educação e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República a responsabilidade pelo alcance desta meta.

Uma das estratégias para a efetivação dessa meta seria a necessária adequação das escolas como unidades executoras, para que se tornem aptas a implementar alguns programas educacionais do Governo Federal. Outra possibilidade poderia ser, considerando-se a rotatividade de matrículas dos adolescentes e jovens em unidade de internação, a criação de um programa que dê continuidade a sua formação, mesmo após o término da medida socioeducativa. Para aqueles que estão em semiliberdade, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida também se faz necessário o seu encaminhamento para as escolas que tenham programas desta natureza. Programas esses constituídos pelas comunidades escolares com a intenção clara de incluir e ajudar a reconstruir vidas e afirmar seus direitos.

Para que estas estratégias tenham êxito é fundamental que haja o alinhamento do programa socioeducativo estadual com as normas nacionais definidas para a socioeducação, considerando-se, dentre outras as orientações ligadas à segurança, arquitetura e gestão, garantindo-se espaços adequados para o desenvolvimento das atividades formativas.

Além da adequação dos programas educacionais já existentes em âmbito nacional e local recomenda-se a criação de programas específicos considerando-se as particularidades do sistema socioeducativo e dos socioeducandos. Essas particularidades foram, aqui, apresentadas sob a forma de necessidades, desejos e exigências de garantia de direitos, bem como pelo fato de a socioeducação ser um elo na construção da educação como totalidade social.

Destaca-se, ainda, que para os que cumprem medidas em meio aberto, optar pela inclusão destes no modelo de educação em tempo integral, constitui-se como uma importante estratégia para que estes se mantenham afastados das situações de risco e vulnerabilidades em que se encontram. Acredita-se que a educação em tempo integral poderá proporcionar uma formação mais consistente, ampliando-se as oportunidades de

socialização com o mundo da educação, cultura, lazer e esporte.

6. Implementação das diretrizes e construção de políticas de socioeducação

Para a garantia do direito a escolarização e profissionalização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, apresenta-se a seguir algumas orientações para a implementação das diretrizes e construção de políticas de socioeducação em consonância com as premissas da página 3.

I – Direito ao acesso qualificado nas etapas e modalidades

- 1.1 efetivação da matrícula a qualquer tempo com avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica adequada;
- 1.2 garantia da matrícula em escola de sua comunidade para aqueles que cumprem medidas de semiliberdade;
- 1.3 garantia da ampliação da escolarização em todas as etapas, níveis e modalidades de educação e profissionalização com a requerida qualidade social;
- 1.4 garantia de acesso aos exames/avaliações nacionais e locais e a sua certificação;
- 1.5 oferta de cursos de educação profissional e tecnológica aos adolescentes em MSE, observadas as ressalvas da legislação pertinente,
- 1.6 acompanhamento da trajetória escolar dos egressos do sistema socioeducativo.

II – Direito à permanência e progressão acompanhadas

- 2.1 disponibilização, a qualquer tempo, da documentação escolar dos estudantes pelos sistemas de ensino, para que esta documentação subsidie o Plano Individual de Atendimento;
- 2.2. garantia da avaliação da trajetória escolar a qualquer tempo para o adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas;
- 2.3. inserção dos egressos do sistema socioeducativo em cursos de educação profissional e tecnológica;
- 2.4. garantia da matrícula e da permanência em programas educacionais após o cumprimento da medida.

III – Direito à organização socioeducativa adequada dentro do sistema

- 3.1 adequação dos espaços escolares nas unidades de internação, dotando-os com laboratórios de informática e ciências, bibliotecas, salas de leitura, quadras esportivas, entre outros equipamento;
- 3.2. promoção, pelas escolas, da integração entre seus educandos, evitando-se assim a criação de turmas exclusivas para adolescentes em cumprimento de LA e PSC;
- 3.3. enfrentamento de estigmas e de preconceitos contra os socioeducandos;
- 3.4. promoção de parcerias com as instituições de educação superior para o desenvolvimento de ações de pesquisa e de extensão que contribuam para a criação, implementação e fortalecimento de políticas públicas para a socioeducação;
- 3.5. orientação da formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da socioeducação pelos documentos que constituem o campo dos direitos humanos e das diretrizes para a educação em direitos

humanos;

3.6. adequação das Unidades de Internação para a garantia dos direitos socioeducacionais dos jovens e adolescentes;

3.7. interlocução constante entre a escola e o serviço de medidas socioeducativas em meio aberto para desenvolvimento de ações conjuntas, acompanhamento e sensibilização da comunidade escolar;

3.8. disponibilização de espaços institucionais nos sistemas de ensino responsáveis pela implementação, acompanhamento e monitoramento da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

IV – Direito ao pleno desenvolvimento como sujeito da ação pedagógica-curricular

4.1. construção do Projeto político-pedagógico que apresente um currículo com conteúdos e metodologias adequadas às peculiaridades dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas;

4.2. adequação de projetos, programas ou ações educacionais já existentes, bem como a criação de novos, às especificidades do Sinase e dos socioeducandos;

4.3. desenvolvimento de componentes curriculares artísticos, culturais, éticos e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo;

4.4. garantia do atendimento educacional especializado aos socioeducandos com deficiência;

4.5. inserção dos princípios da socioeducação e do atendimento educacional e profissionalizante nos Planos de Educação dos sistemas de ensino;

4.5. oferta do atendimento socioeducacional de modo intersetorial e cooperativo pelos órgãos responsáveis pelas políticas públicas de saúde, educação, esporte, cultura, lazer, profissionalização e assistência jurídica;

4.6. participação dos profissionais da educação na elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento de modo a alinhar o atendimento socioeducativo à escolarização e à profissionalização.