

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS
DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
um estudo de política educacional em escola de centro
socioeducativo**

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto

Belo Horizonte
2011

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS
DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
um estudo de política educacional em escola de centro
socioeducativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G899e	<p>Gualberto, Juliana das Graças Gonçalves</p> <p>Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo / Juliana das Graças Gonçalves Gualberto. Belo Horizonte, 2011. 123f.: Il.</p> <p>Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>1. Adolescentes. 2. Medida socioeducativa. 3. Direito à educação. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 362.748</p>
-------	---

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS
DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE:
um estudo de política educacional em escola de centro
socioeducativo.**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais.

Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG

Professor Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta - PUC-MG

Professor Dr. Walter Ernesto Ude Marques - UFMG

Para Caio, Gustavo, Alice, Pablo,
Bruno e Izabel. Por dias melhores e
uma vida mais bonita e leve.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao querido orientador Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury pelo apoio, pelos agradáveis momentos de conversas, pela gentileza, pela ousadia ética e pelas provocações – e não poderia deixar de citar: pela paciência na construção deste trabalho. Esse encontro deixou importantes marcas em minha vida pessoal e profissional.

Aos Professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em especial aos professores Hermas Arana, Maria do Carmo Xavier, Magali de Castro e Sandra Tosta, pela paciência, compreensão e pelas riquíssimas trocas de idéias.

Aos colegas da turma de 2009, que propiciaram, através de seus olhares críticos sobre os fenômenos sociais e educacionais, a construção de novos saberes e encontros.

A CAPES e a PUC-MG, pela concessão da bolsa de estudos.

À direção e aos funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Centro Socioeducativo de Justinópolis, pela acolhida e pela disponibilização dos dados.

À SUASE e ao Centro Socioeducativo de Justinópolis, pela abertura do campo de pesquisa.

Aos jovens que gentilmente concederam entrevistas.

Aos amigos Michele e Ramon, pela amizade, companhia e pelas ótimas provocações.

Finalmente, ao Alessandro, meu amor, pelos momentos de discussões, provocações, boas risadas, altos e baixos, trocas sobre o trabalho e por compartilhar comigo sonhos.

RESUMO

A medida socioeducativa de internação, prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e reafirmada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, é uma medida privativa de liberdade, responsabilizando legalmente o adolescente pela prática de ato infracional, o que implica em sua internação. Estabelece a obrigatoriedade de escolarização durante seu cumprimento, exigindo que seja executada, paralelamente, a articulação entre diferentes políticas públicas, tendo em vista a desinternação. No entanto, no que se refere à educação oferecida aos adolescentes privados de liberdade, o atendimento socioeducativo no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais ainda apresenta fragilidades, como a inexistência de uma política de educação para esse público e uma articulação mais afinada, no sentido de qualificar a educação, entre as Secretarias de Educação e Defesa Social. Esta pesquisa pretende compreender e analisar a política educacional voltada para adolescentes privados de liberdade em uma escola de um centro socioeducativo na cidade de Ribeirão das Neves, Minas Gerais. A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Durante a pesquisa de campo, os instrumentos utilizados foram a análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas com adolescentes e profissionais que trabalham na escola do centro socioeducativo. A pesquisa permitiu identificar mudanças de paradigma na literatura consultada e nos marcos legais sobre a compreensão da educação nas prisões e nos centros socioeducativos. No entanto, ações de governos, organizações da sociedade civil e pesquisas indicam que a educação nos centros socioeducativos vem se constituindo como um campo específico tanto de análise quanto para a formulação de políticas públicas, ainda incipientes.

Palavras-chave: Adolescentes. Lei. Medida socioeducativa. Internação. Direitos. Educação. Centros socioeducativos. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The admission by social planned by the Children and Adolescents and reaffirmed by the National Socio-Educational Services is a custodial sentence, the teen legally responsible for the practice of an infraction, which would require his hospitalization. In this context, it establishes the compulsory schooling during the implementation of the measure, requiring that runs parallel, the linkage between various public policies in order to discharged. However, with regard to the education available to adolescents in custody, the social and educational care in Brazil and, specifically, in Minas Gerais still has weaknesses such as lack of a policy of education for the public articulation and a more refined, in meaning that the education, the Secretariats Education and Social Protection. This research aims to understand and analyze the educational policy aimed at adolescents deprived of freedom in a school to own a childcare center in Ribeirão das Neves - MG. The strategy used was case study exploratory, qualitative approach. During the fieldwork, the instruments used were document analysis, observation and semi-structured interviews with teenagers and professionals working in the school's childcare center. The research identified paradigm shifts in literature and legal frameworks on an understanding of education in prisons and childcare centers. However, actions of governments, civil society organizations and also in the field of research indicates that education in the socio-educational centers is becoming as a specific field, for both analysis and the formulation of public policies, still incomplete.

Keywords: Adolescents. Law. Social hospitalization. Rights. Education. Socio-educational centers. Educational policies.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1. Centros Socioeducativos em Minas Gerais.....	39
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABMP - Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude

CDCA - Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente

CEB - Câmara de Educação Básica

CF - Constituição Federal da República de 1988

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes

CONFINTEA V - V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA VI - VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos

DRU - Desvinculação das Receitas da União

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de jovens e adultos

ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional de Bem Estar do Menor

FUNAP - Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação

ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP - Lei de Execução Penal

MEC - Ministério da Educação

MJ - Ministério da Justiça

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIA - Plano Individual de Atendimento

PIDESC - Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNBEM - Política Nacional de Bem Estar do Menor

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSPP - Projeto Sócio Político Pedagógico

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SGD - Sistema de Garantias de Direitos

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. UM BREVE HISTÓRICO: POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL	17
2.1. Políticas de atendimento à criança e ao adolescente pobre: do Império à retomada da redemocratização do País	17
2.2. Conquista dos direitos sociais expressa em legislação específica: o Estatuto da Criança e do Adolescente.....	25
2.3. Novos princípios norteadores para um atendimento socioeducativo mais qualificado: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)	29
2.4. A medida socioeducativa de internação e seus desafios.....	35
3. ESTADO, SOCIEDADE, CIDADANIA E EDUCAÇÃO	42
3.1. Sobre Estado, sociedade e educação	42
3.2. Direitos: uma questão de cidadania.....	45
3.3. Educação como direito social e humano	49
4. DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE	53
4.1. O direito à educação a partir do plano internacional	53
4.2. A educação escolar de pessoas privadas de liberdade	58
4.3. O direito à educação na Constituição Federal de 1988	66
4.4. A legislação educacional brasileira e a privação de liberdade	69
4.5. Alguns indicadores: a educação escolar no sistema prisional brasileiro	73
4.6. A legislação educacional mineira e a privação de liberdade	75
5. UM ESTUDO DE CASO: A ESCOLA NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO	78
5.1. Sobre o Centro Socioeducativo de Justinópolis	78
5.2. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Centro Socioeducativo de Justinópolis.....	83
5.3. O que pensam os alunos sobre a escola no centro socioeducativo?.....	88
5.4. O que pensam os professores sobre o trabalho na escola do centro socioeducativo?	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102

REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	116
Apêndice A – Roteiro de observação	117
Apêndice B – Cessão de direitos sobre depoimento oral	118
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido	119
Apêndice D – Termo de compromisso e responsabilidade.....	120
Apêndice E – Roteiro de perguntas para composição da ficha individual do entrevistado e roteiro de entrevistas com os adolescentes	121
Apêndice F – Roteiro de entrevistas com os profissionais da escola.....	123
Apêndice G – Aprovação do Comitê de Ética.....	124

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa “Juventude e Políticas Sociais no Brasil”, lançada em 2009 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revelou que a juventude é a que mais sofre com a violência¹. Em função do envolvimento cada vez maior de adolescentes e jovens² em crimes, destaca-se um discurso social, reforçado pela própria mídia, de que o aumento desta se deve à flexibilidade com que as leis são aplicadas a esse público, à falta de respeito à autoridade, à instabilidade e a ausência de limites que caracteriza essa fase da vida, principalmente para as classes desfavorecidas. É nesse contexto que se discute a redução da maioridade penal, entendida por seus defensores como solução para o problema. Assim, as transgressões cometidas por adolescentes torna-se uma questão do sujeito, que, por ser o único responsabilizado, acaba por desresponsabilizar um conjunto de discursos e práticas sociais envolvidos nos atos infracionais (BERTOL, 2010), inclusive mascarando a situação social de grave desigualdade e discriminação.

Nesse contexto, adolescentes que cometeram atos infracionais graves e de considerável repercussão são apreendidos e, posteriormente, por imposição judicial, podem cumprir a medida socioeducativa de internação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 108 e 122, reafirmado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)³, reconhece a possibilidade de privação de liberdade do adolescente autor de atos infracionais em situações específicas: cometimento de ato infracional grave,

¹ A pesquisa revela que a principal causa de morte dos jovens no Brasil são externas, como acidentes de trânsito e homicídios, e que, entre 15 e 29 anos, morre um número significativamente maior de homens do que de mulheres. Esse dado é associado à ineficácia da maioria das políticas públicas de segurança para jovens, que aposta na repressão ao invés da prevenção (CASTRO; AQUINO; ANDRADE apud BERTOL, 2010).

² No decorrer desta pesquisa, serão utilizados tanto o termo “jovem” quanto “adolescente”, uma vez que o período da juventude engloba boa parte da adolescência. Além disso, em julho de 2010 foi promulgada a Ementa Constitucional 65 (BRASIL, 2010), que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal de 1988 e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.

³ Resolução do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA/SEDH), nº 119, de julho de 2006, integrante do Sistema de Garantias de Direitos. Refere-se a uma política pública que reafirma as diretrizes do ECA destinadas à inclusão do adolescente em conflito com a lei, correlacionando e demandando iniciativas de diferentes campos das políticas públicas sociais.

reiteração no cometimento de outras infrações ou descumprimento de medida socioeducativa aplicada anteriormente.

A medida é socioeducativa porque sua operacionalização prevê um conjunto de práticas políticas, jurídicas e pedagógicas a serem desenvolvidas cotidianamente pelas instituições de atendimento. Dentre os regimes de atendimento apontados pelo Estatuto da Criança do Adolescente, a internação pode ser considerada a de execução mais complexa, por constituir medida privativa de liberdade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, parágrafo 3º, estabelece que o direito à proteção integral se expressa, em relação à aplicação de medida privativa de liberdade, na “obediência aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (GURALH, 2010, p.62). Tal determinação está de acordo com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude e com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (GURALH, 2010).

É justamente o caráter pedagógico da medida socioeducativa o que a diferencia da noção da pena, podendo-se perceber, entretanto, que ainda há dificuldades de alguns gestores em operacionalizá-la sem aproximá-la da mera execução de uma pena, um dos desafios vivenciados por alguns centros socioeducativos espalhados pelo País (GURALH, 2010).

A medida de internação não comporta prazo determinado, e no máximo a cada seis meses deve ser avaliada, sendo mantida apenas mediante decisão fundamentada. Antes da determinação da sentença judicial, pode ser decretada por um período máximo de quarenta e cinco dias, através da internação provisória⁴. Depois de proferida a sentença, não pode exceder três anos, e a liberação compulsória do jovem internado dá-se aos vinte e um anos.

Sobre o perfil dos adolescentes que cumpriam a medida socioeducativa de internação em um centro socioeducativo na cidade de Belo Horizonte, em 2007, a maioria era do sexo masculino, com idades entre 16 e 18 anos, sendo que mais de 60% eram pardos ou negros, 50% usavam algum tipo de drogas,

⁴ A internação provisória é uma modalidade da medida socioeducativa de internação decretada antes da sentença julgada, mediante comprovação de indícios suficientes de autoria de um ato infracional, tendo duração máxima de 45 dias. Neste período, são realizados estudos técnicos que subsidiam a decisão judicial referente à aplicação de medida socioeducativa.

70% não estudavam, 50% não trabalhavam e a maioria morava com as famílias. Sobre a escolaridade dos adolescentes, a maior parte estava entre a quinta e a oitava série incompletas. Alguns não estavam alfabetizados, apesar de terem freqüentado a escola, outros eram analfabetos funcionais e muitos apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem (GUALBERTO; TIRONI, 2007).

Durante o período de privação de liberdade, deve ser construída, com o adolescente, sua responsabilização sobre o ato infracional, a partir das atividades socioeducativas e de atendimentos individuais ou coletivos disponibilizados pelo centro socioeducativo⁵. A formação educacional e profissional do adolescente faz parte do rol das atividades socioeducativas (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2006) e, por esse motivo, a escolarização básica deve ser oferecida na unidade socioeducativa. Apresenta-se aí um dos desafios da medida socioeducativa de internação, que levou à construção desta pesquisa: a garantia do direito à educação de qualidade em contextos de privação de liberdade e a construção de política educacional específica.

Esta pesquisa propõe-se a analisar a política educacional voltada para adolescentes privados de liberdade, a partir de estudo em uma escola própria de um centro socioeducativo na cidade de Ribeirão das Neves – Minas Gerais. Os objetivos específicos que o orientaram foram: situar historicamente a escola do centro socioeducativo no contexto das políticas públicas que amparam e orientam as ações voltadas para adolescentes privados de liberdade; caracterizar a escola e seus atores; identificar e analisar relações e ações estabelecidas entre jovens e professores no espaço da escola; descrever a percepção de jovens e professores sobre a escola no centro socioeducativo.

A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Durante a pesquisa de campo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas com adolescentes e profissionais que trabalham na escola.

⁵ O mesmo que centro de internação ou unidade socioeducativa.

Segundo Chizzotti (2003), o estudo de caso envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa, um evento, uma atividade ou um processo social, para melhor conhecer como são ou como operam e, tendencialmente, auxiliar em tomadas de decisão, justificar intervenções ou esclarecer porque foram implementadas e seus resultados. Trata-se, portanto, da busca intensiva de dados referentes a uma situação particular, um evento ou processos contemporâneos, tomados como “caso”. De acordo com o autor, o caso deve ser individualizado e servir como modo de organizar os dados sociais. É um estudo que não visa generalizações, mas pode revelar situações recorrentes, pois, guardadas suas peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado. Nada impede que se façam analogias com outros casos similares. As descobertas encontradas em um caso possibilitam a transferibilidade para outros de mesma natureza (CHIZZOTTI, 2003).

O acesso ao campo de pesquisa foi possível através da solicitação de autorização para realização da pesquisa, a Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa, integrante da Subsecretaria de Atendimento as Medidas Socioeducativas (SUASE), que realiza a gestão dos centros socioeducativos em Minas Gerais. Nos meses de maio e junho, o projeto de pesquisa e os instrumentos utilizados foram analisados e o parecer de autorização foi emitido. A presente pesquisa foi realizada no período de junho a agosto de 2010, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio instalada no Centro Socioeducativo de Justinópolis, instituição estatal estadual que atende adolescentes e jovens do sexo masculino com idades entre 14 a 20 anos cumprindo a medida socioeducativa de internação. Cabe ressaltar que a referida escola pública, foi criada para atender exclusivamente os adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação no respectivo centro socioeducativo.

Destacam-se como atores desta pesquisa a supervisora da escola, quatro professores e cinco alunos, que concederam entrevistas semi estruturadas. A pesquisadora acompanhou a rotina da escola em momentos diversificados: entrada e saída dos adolescentes, aulas, eventos e demais atividades internas no centro socioeducativo. A observação em sala de aula foi

um momento rico, que possibilitou perceber as relações estabelecidas naquele espaço.

A presença da pesquisadora no campo deu-se por meio de observação, forma singular de entender o ponto de vista dos pesquisados (VIANNA, 2007). Sua permanência possibilitou acompanhar as atividades cotidianas no momento em que estavam acontecendo, o que se mostrou crucial. Além disso, fundamentamo-nos no uso de importante ferramenta de pesquisa: depoimentos colhidos por meio de entrevistas, que possibilitam a percepção da visão dos atores envolvidos. Fez-se necessário acompanhar as entrevistas com bibliografias referentes a tal prática, no intuito de melhor conduzir a pesquisa. De acordo com Becker (1999, p. 118), o pesquisador que realiza um estudo de caso de uma comunidade ou organização “tipicamente faz uso de métodos de observação participante em uma de suas muitas variações, muitas vezes em ligação com outros métodos mais estruturados, tais como entrevistas”. A entrevista tem o intuito de solicitar dos entrevistados seus relatos e experiências, e a escolha de possíveis questões deve ser feita levando-se em consideração os objetivos almejados e as informações a serem colhidas (BECKER, 1999; BARROS; LEHFELD, 2001).

Sobre a organização do estudo, o mesmo foi dividido em quatro grandes capítulos, que tratam simultaneamente de questões teóricas e análises de dados, principalmente colhidos junto aos jovens e professores.

O segundo capítulo tem o intuito de contextualizar o tema trabalhado por meio de uma breve incursão histórica sobre as crianças e os adolescentes pobres no Brasil e as formas de abordagem da questão pelos governos. Enfocamos a ausência ou presença de políticas públicas sociais de proteção à criança e ao adolescente e as mudanças das estruturas políticas dessas formas de atendimento. Destacamos também as atuais políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

No terceiro capítulo, discute-se o direito à educação, a partir da articulação entre Estado, cidadania e direitos. Constatou-se que sua garantia se relaciona com o desenvolvimento da cidadania, ou seja, com a garantia dos demais direitos. A ampliação do direito à educação diz respeito ao movimento

de difusão dos direitos, no qual novos sujeitos são reconhecidos e novas exigências apontadas para a ação do Estado.

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

O quinto capítulo teve por objetivo apresentar e analisar os dados coletados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Centro Socioeducativo de Justinópolis. Apresenta, inicialmente, o centro socioeducativo e suas frentes de trabalho, a escola e suas especificidades e, por fim, os relatos de alunos e professores sobre a escola.

Fuchs (2009) aponta que o exercício da prática científica reforçou o entendimento de que entre teoria e prática existe um “relacionamento de estilo lógico-dialético, de mútua necessidade e independência relativa”, pois a teoria precisa da prática para ser real, e a prática precisa da teoria para que continue questionadora e crítica. Com esta dissertação, esperamos fazer renascer diálogos e questões que possam contribuir com o avanço do conhecimento no campo das políticas de educação para adolescentes e jovens privados de liberdade, bem como contribuir para construção de outras pesquisas com temas relacionados.

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

Este capítulo tem o intuito de contextualizar o tema trabalhado por meio de uma breve incursão histórica sobre a criança e o adolescente pobres no Brasil e as formas de abordagem da questão pelos governos. Enfocamos, aqui, a ausência ou presença de políticas públicas sociais de proteção à criança e ao adolescente e as mudanças das estruturas políticas dessas formas de atendimento. Destacam-se também as atuais políticas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

2.1. Políticas de atendimento à criança e ao adolescente pobre: do Império à retomada da redemocratização do País

Para melhor compreender a mudança de paradigma quanto às políticas de atendimento as crianças e adolescentes, é importante rever o significado social dado à infância e à adolescência no século XIX e no século XX (SILVA, 2006), adentrando o século XXI.

As primeiras leis destinadas à infância e à juventude foram produzidas no Brasil Império ou Colônia. Neste período, sob a manutenção das Ordenações do Reino Português, a maior preocupação era com a população infantil e juvenil, sendo que, na primeira metade do século XIX, essa preocupação limita-se a casos de crianças órfãs e enjeitadas, como deixa claro a institucionalização das “Rodas dos Expostos”⁶ instaladas nas Santas Casas de Misericórdia entre 1726 e 1950 (SILVA, 2004).

Após a independência do Brasil, em 1822, de acordo com Rizzini (1997), o interesse relativo aos indivíduos menores de idade passou a ser jurídico e

⁶ Sistema que se difundiu amplamente a partir dos séculos XIV e XV e generalizou-se na Europa após o século XVII. Tratava-se de um sistema com dispositivo giratório de madeira, semelhante a um cilindro, com uma janela que permitia que a criança não desejada fosse deixada na instituição sem que o depositante fosse identificado. (MARCILIO, 1998, p. 123).

educacional. Surgem a primeira lei penal do Império, o Código Criminal de 1830 e a primeira lei educacional, de 1827, que regulava o ensino das “primeiras letras”. Podemos considerá-las um avanço na conquista de direitos, pois só vigoravam até então as ordenações do Reino de Portugal, de cunho punitivo, abolidas por serem consideradas bárbaras. Nelas, crianças e adolescentes eram tratados como adultos, sendo severamente punidos.

O Código Criminal de 1830 vai considerar o estabelecimento da responsabilidade penal para menores a partir de quatorze anos:

[...] se provar que os menores de quatorze anos que tiverem cometido crimes obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda a idade de dezessete anos. (RIZZINI, 1997).

No que se refere à legislação relativa à educação imperial, o ensino das “primeiras letras” tinha por finalidade civilizar os cidadãos brasileiros, promovendo a instrução primária gratuita. Contudo, a seletividade estrutural existente acabava por atingir um grupo seletivo, excluindo índios, escravos, negros livres e brancos pobres (CURY; HORTA; FÁVERO, 2001).

Considerando a época em questão, essas leis mostravam-se avançadas, pois traziam a preocupação com o recolhimento e a instrução de crianças e adolescentes. O referido Código Criminal aplicava-se com maior frequência a crianças e adolescentes pobres do que a legislação educacional, mas também era notório que a questão penal não tinha ênfase para esse público. Somente vinte anos mais tarde surgiram as primeiras tentativas de um regulamento para a “Casa de Correção”. Segundo Rizzini (1997), a proposta era a criação de um estabelecimento com alas separadas, uma com objetivo correccional para crianças e adolescentes delinquentes e outra para os demais presos destinados à divisão criminal.

Portanto, de modo geral, a legislação para infância e adolescência nas primeiras décadas do Brasil Império gira em torno do recolhimento de crianças órfãs, com medidas de caráter assistencial, geralmente iniciativas privadas de cunho religioso e caritativo. Alguns exemplos: o decreto nº. 407, de 23 de setembro de 1846, “dispensando as leis de amortização a favor do Recolhimento de Santa Theresa da cidade de São Paulo e do Convento de

Santa Theresa desta Corte”, o decreto nº. 994, de 22 de setembro de 1858, que “concede não só ao Hospital de Misericórdia da cidade de São João Del Rei, quatro loterias para o estabelecimento, e manutenção de um Recolhimento de expostas e outra para a matriz da Villa de Oliveira”, o decreto nº. 3283, de 28 de setembro de 1863, que manda “observar o regulamento que com este baixa para a admissão de meninas pobres no Collegio das Macaúbas” (RIZZINI, 1997). Portanto, havia participação administrativa das instituições asilares e religiosas na legislação, por meio da união entre as obras de caridade e o governo. A responsabilidade de cuidar dos expostos era nitidamente da Igreja, que contava com verbas provenientes de cofres públicos.

Na metade do século XIX, começa uma discussão sobre a educação estar acima da punição. As leis que trataram da regulação do ensino foram reconsideradas, e a pauta sobre educação era de particular interesse do Imperador D. Pedro I. As leis criadas tratavam da regulamentação do ensino primário, secundário e superior, podendo ser citados como exemplos a Lei Imperial de 1827 e o Ato Adicional de 1834. Ambos favoreceram a organização do sistema de ensino público e visavam gratuidade da educação primária à população, mas acabaram sendo mais uma política seletiva para crianças e adolescentes de acordo com sua origem social (SILVA, 2004).

Rizzini (1997) e Priore (2000) afirmam que, no final do século XIX, a questão da criança e do adolescente passa a ser vista como *magno problema* pela elite intelectual, política e filantrópica, o que repercutiu na produção e na tentativa de regular a situação da infância. Todos os discursos da época eram, à primeira vista, de defesa incondicional da criança, mas existia uma oscilação constante entre a mesma e a defesa da sociedade contra aqueles que se tornam uma “ameaça à ordem pública”, podendo ser citado, já na República, o Decreto nº. 847, de 11 de outubro de 1890, que trata a criança e o adolescente pobre como os que “perturbam a ordem a tranqüilidade e a segurança pública” (SILVA, 2004, p. 58).

Por outro lado, não se pode ignorar o Decreto nº. 1313, de 17 de janeiro de 1891, pelo qual se estabelecem providências para regularizar e fiscalizar, de modo permanente, o trabalho de menores empregados nas fábricas da Capital Federal. Em seu breve preâmbulo, o decreto diz que tal regularização visa

“impedir que, com prejuízo próprio e da prosperidade futura da pátria, sejam sacrificadas milhares de crianças” (SILVA, 2004, p. 59). Essa questão adquire certa dimensão política, fortalecida pelo ideal republicano da época, e enfatiza a urgência de o Estado educar e corrigir os menores para que se transformem em cidadãos úteis e produtivos, assegurando a organização moral da sociedade.

Segundo Napoli (2003), a palavra “menor” aparece com maior frequência no vocabulário jurídico brasileiro nos fins do século XIX e começo do século XX. Menor era aquele que não tinha idade suficiente para assumir a responsabilidade de seus atos. A palavra deixa de ser um termo associado à idade e passa a designar crianças pobres, abandonadas e que cometiam delitos (SILVA, 2006). Napoli (2003) esclarece que, no período colonial, o termo “menor” limitava-se a fixar limites etários, objetivando impedir esses sujeitos de terem o direito de se emancipar dos pais e assumir responsabilidades civis. Sobre esta associação, diz:

O código criminal de 1830 estabelecia o limite de 21 anos para a submissão a penas “drásticas”. Contudo ele determina, ainda, que os maiores de 14 anos atuavam com discernimento. Sendo assim, estes poderiam ser condenados à prisão. Somente no fim do século, surgem as “Casas de Correção” para “menores”. [...] Na prática, a responsabilidade penal começava aos 7 ou 9 anos. A criança era em determinados momentos tratada como adulto, podendo responder perante a Justiça ou assumir responsabilidades, como por exemplo a incorporação à luta armada ou ao exército. A discrepância de critérios - a cargo dos juízes -, o discernimento e a suposta noção da diferença entre o bem e o mal delineavam o seu destino jurídico (NAPOLI, 2003).

No século XX, a expressão passa a se referir à situação de abandono e marginalidade, definindo ainda condições civil, social e jurídica dos que lhe correspondiam. Segundo Rizzini (1997), a partir de um complexo aparato médico, jurídico e assistencial, definiram-se metas pelas funções de prevenção, educação, recuperação e repressão desses sujeitos. Busca-se, então, vigiar a criança para evitar que ela se desvie, função que fazia parte de uma missão eugênica, cujo ideal era a regeneração da raça humana. A educação mostrava-se a saída mais adequada, moldando a criança pobre ao hábito do trabalho, visando conter o menor delinqüente. A junção jurídico-assistencial atuou com o propósito de salvar a criança para transformar o País e civilizar a pátria, valendo-se da repressão como mecanismo. Tratava-se de uma visão

moralizadora de uma infância material e moralmente abandonada, estabelecendo-se uma concepção higienista que atuava sobre os focos da desordem e da pobreza. Era o Brasil do século XIX, que ainda lutava por emancipação, buscava uma identidade nacional e acreditava na possibilidade de uma reforma que o tornasse culto e civilizado (SILVA, 2006).

No período republicano, a criança simbolizava esperança, o futuro da nação, caso fosse adequadamente educada. Se necessário, era retirada de seu meio social e reeducada para que pudesse ser útil à sociedade (RIZZINI, 1997). Porém, a concepção que via nas crianças elementos de crueldade e perversão resultou em sua classificação como delinqüentes que deveriam ser afastados do caminho que conduz à criminalidade. Tal visão ambivalente de “criança em perigo e criança perigosa” torna-se dominante nesse contexto.

Nessa perspectiva, Veiga e Faria Filho (1999) apontam que a sociedade sempre buscou separar em espaços distintos as diferentes classes sociais, procurando prevenir problemas vindos do contato entre as classes e oferecendo os melhores espaços aos que detinham maior poder econômico.

Numa clara demonstração de que a ocupação do espaço e de seus usos é uma questão política - e muitas vezes de polícia - a ação das autoridades é enérgica na defesa dos privilégios. Ao lado da preocupação com os vadios, os estrangeiros e as prostitutas estava a preocupação com as crianças abandonadas. Já em 1853, dizia o chefe de Polícia: “Existe no estado um grande número de menores órfãos criados à lei da natureza e que crescem e tornam-se homens entregues à vadiagem, verdadeiros párias levando uma vida de miséria e necessidade, instruindo-se apenas em todos os vícios e que, quando não se tornam mais tarde verdadeiros criminosos, jamais poderão prestar às sociedades e a si mesmos os serviços de que seriam capazes” (VEIGA; FARIA FILHO, 1999).

A partir daí, surge a idéia de que o abandono leva à marginalidade. As elites dirigentes criam propiciar um lugar no qual essas crianças pudessem morar e aprendessem a trabalhar. Porém, os jornais da época continuavam a denunciar a situação dos menores abandonados e a sociedade, igualmente, cobrava ações que efetivamente solucionassem o problema (SILVA, 2006).

Rizzini (1997) destaca a aliança entre a Justiça e o assistencialismo, cujos reflexos são facilmente detectados nas duas primeiras décadas do século XX e que deu origem à ação tutelar do Estado, legitimada pela criação de uma

instância regulatória da Infância, intitulada “Juízo de Menores”⁷, e de uma legislação especial, o Código de Menores, ambos na década de 1920. Foram criados dispositivos de intervenção sob a forma de normas jurídicas e procedimentos judiciais, atribuindo ao Estado a capacidade de atuar sobre o menor e intervir sobre sua família em todos os níveis, nas esferas dos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo. Justiça e assistencialismo complementavam suas ações, inseridas na lógica do modelo filantrópico, que visava a higienização moral da sociedade. Tornavam-se politicamente viáveis ao servir à função reguladora de enquadrar os indivíduos, desde a infância, à disciplina e ao trabalho (SILVA, 2006).

Em 1924, foi elaborada em Genebra a Declaração dos Direitos da Criança, que ampliou a assistência filantrópica do próprio Estado. No que se refere ao regulamento da assistência e da proteção aos menores, ficou estabelecido o vínculo entre estes e a situação de abandono e/ou delinqüência, indicando uma classificação em torno de sua situação.

Nesse contexto, nasce o primeiro código brasileiro de menores, “Código de Menores Mello Matos”⁸, instituído em 1927 e intervindo ativamente no controle da população carente. Era destinado aos menores de 18 anos em situação irregular, sem habitação certa, enfermos, órfãos ou cujos pais foram presos ou praticaram atos contrários à moral e aos bons costumes, e os considerados delinqüentes, menores entre 14 e 18 anos que haviam cometido algum delito.

A partir daí, instituições foram criadas com o intuito de alimentar, abrigar e instruir menores. Surgiram os internatos agrícolas, situados na zona rural, para o atendimento de meninos com denominações tais como “abandonados”, “pervertidos”, “delinqüentes” e “anormais”. Segundo Veiga e Faria Filho (1999), os menores pervertidos eram os vadios, mendigos ou libertinos que se mostravam indiferentes ao receberem o ensinamento de pais e tutores, entregando-se a práticas imorais como prostituição ou atos obscenos e vivendo

⁷ Novas preocupações surgiram em 1910 quanto à legislação dos menores, dando origem ao projeto de lei do Deputado João Chaves, em 1912, que almejava providências sobre a infância criminosa e abandonada. A proposta era o afastamento da área penal, o que reforçava a criação de legislação específica para menores.

⁸ O nome é uma homenagem ao Dr. José Cândido Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores da América Latina.

de pedir esmolas. Já os delinqüentes eram os maiores de 14 anos que cometeram crimes ou contravenção da lei. Os menores anormais, por sua vez, possuíam deficiência física ou mental, incapazes de se adaptarem ao meio social. Os motivos da internação deveriam ser aqueles que desqualificavam a criança e adolescente, embora o abrigo recebesse quaisquer crianças em situação de abandono ou delinqüência. Um dos grandes problemas dessas instituições era justamente a falta de critérios para a internação.

Uma série de leis criadas no Brasil na passagem dos anos 30 para os anos 40 do século XX focalizaram, por um lado, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência, através de programas de educação e saúde, buscando estruturar políticas sociais básicas, como Conselho Nacional de Serviço Social, Departamento Nacional da Criança, Legião Brasileira de Assistência (LBA) (ARAÚJO; GUALBERTO, 2006). Por outro, havia medidas de recuperação e controle dos menores abandonados e delinqüentes por meio de internação e repressão à criminalidade, firmando “políticas especiais”, que variavam de acordo com o “grau de periculosidade do menor” (delegacias de polícia, estabelecimentos de triagem e internação de menores). Dentre essas leis, podemos destacar a Constituição Federal (outorgada) de 1937, que incluiu dois importantes artigos cujo teor remete à infância e à juventude:

Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. [...] Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como lhe promover a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937/1994).

Em 1942, durante o Estado Novo, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que buscou ampliar o alvo de controle, estendendo o limite de 14 para 18 anos. A alteração foi decretada na legislação específica através do

Decreto nº. 3.799, de 05 de novembro de 1941 (SILVA, 1997), cujas medidas aplicadas aos adolescentes, reorganizadas pelo juiz, passam a estar de acordo com o ato cometido, podendo o menor ficar com o responsável, internado em estabelecimento profissional ou de reeducação ou em “estabelecimento adequado”.

No ano de 1959, o movimento que levou à elaboração da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, veio a corroborar para uma reforma que garantisse o respeito aos direitos da criança. Entretanto, o atribulado cenário político brasileiro da época não reuniu condições para a concretização da almejada revisão legislativa. Nos anos 60, a instituição de uma política de segurança nacional instaurada pelos militares a partir do Golpe de 1964 interrompeu o caminhar dos debates (ARAÚJO; GUALBERTO, 2006).

O Projeto de lei, elaborado por uma comissão formada pelo então Ministro da Justiça, João Mangabeira, teve parte de suas propostas incluídas na Lei 4.513, de 1 de dezembro de 1964, que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). A proposta era a extinção do SAM e a criação de uma Fundação Nacional, subordinada à Presidência da República, com autonomia administrativa e financeira, para “orientar, estabelecer e executar a política nacional de assistência a menores” (SILVA, 1997).

O regime militar trouxe várias mudanças para o País, como a política de atendimento à infância e à adolescência regulamentada por dois documentos legais: a Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM, Lei 4513/64) e o Código de Menores (Lei 6697/79) (SILVA, 1997). A PNBEM era definida pela FUNABEM (órgão central) e executada pelas Fundações Estaduais de Bem-estar do Menor (FEBEM).

O Código de Menores de 1979 era baseado na mesma doutrina do Código Mello Matos, da situação irregular, que dispunha sobre assistência, proteção e vigilância a menores: até 18 anos de idade, em situação irregular; entre 18 e 21 anos, nos casos expressos em lei. As medidas de caráter preventivo eram aplicadas a todo menor de 18 anos, independente de sua situação. Até aquele momento, a legislação visava legitimar uma intervenção estatal absoluta sob crianças e adolescentes pobres, rotulados menores,

sujeitos ao abandono e considerados delinqüentes. Crianças e adolescentes, no Código, não eram sujeitos de direito, sendo tratados como adultos, não havendo penalidade específica prevista para quem os violentassem.

A vigência do Código de 1979 é curta⁹, pois os ares democráticos que caracterizaram os anos 80 rejeitaram as práticas repressivas impostas por lei e abriram espaço para o que se acredita ser a mais significativa reformulação da história da legislação para a infância. Anos de debate, denúncias e demonstrações públicas de desagrado em relação ao Código conduziram a movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente sem precedentes no País. As pressões e os constrangimentos impostos pelos movimentos sociais à Assembléia Constituinte, entre outros fatores, propiciaram a introdução, na Constituição Federal Brasileira de 1988, do princípio de que a assistência social é, acima de tudo, um direito do cidadão. Em concordância com ele, foram criadas leis que abrem a possibilidade de retirar a assistência social do registro do mando e da subserviência, próprios da cultura e da filantropia privada, e inscrevê-la no universo da cidadania e no espaço público animado pelo Estado (ARAÚJO; GUALBERTO, 2006).

A Constituição de 1988¹⁰ é um marco nos estudos de participação política e de políticas públicas no Brasil, não apenas por prever novo mecanismo de ação política, mas por ser exemplo concreto das contradições da sociedade contratual, que vive a tensão entre legitimar-se e reelaborar cotidianamente as medidas da inclusão e da exclusão no pacto social (SANTOS; SOUZA apud ARAÚJO; GUALBERTO, 2006). Nesse cenário, novos procedimentos de inclusão social e política poderiam emergir.

⁹ As políticas públicas de assistência voltadas para a criança e o adolescente tiveram, no Brasil, um caminho lento, tendo seu início em 1979 com a criação do Código de Menores. Somente em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Organizações das Nações Unidas marcou definitivamente a transformação das políticas públicas voltadas a essa população, culminando na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁰ O Artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 13 de julho de 1990. Segundo o referido artigo, “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988, p.36).

2.2. Conquista dos direitos sociais expressa em legislação específica: o Estatuto da Criança e do Adolescente

A garantia dos direitos da infância e juventude está consolidada na Constituição Federal da República (CF) de 1988, que os define como prioridade absoluta no artigo 227 e na Lei nº 8.069/90, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (SILVA, 2006).

O processo de criação¹¹ do ECA iniciou-se em 1987, com a Comissão Nacional da Criança e Constituinte, instituída por portaria interministerial com representantes da sociedade civil organizada. Criou-se a Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança e multiplicaram-se, por todo o todo o País, os Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente. Foram esses esforços conjugados do governo e da sociedade civil que garantiram a redação de três artigos na Constituição de 1988 que culminaram na elaboração do Projeto do Estatuto da Criança e do Adolescente. Seus pressupostos são baseados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e fizeram ressurgir idéias acalentadas no passado, sendo uma revolução em termos de conceitos, práxis e atitudes nacionais frente à criança e ao adolescente.

O cumprimento total das disposições da Convenção exigiria uma ação integrada e integradora por parte do Estado e da sociedade civil¹², tanto no âmbito das políticas sociais universais como no dos programas dirigidos aos grupos vulneráveis, no campo de uma ação codificadora destinada à adequação das leis nacionais aos preceitos da Convenção, além de uma ação concreta de políticas sociais.

¹¹ Para as ciências jurídicas, esse processo resultou na necessidade de repensar a forma de compreender a adolescência, que passou a ocupar espaço no cotidiano, nas instituições, na mídia e na sociedade. A psicologia passou a destinar atenção maior à adolescência, transformando-a em pesquisas e reflexões teóricas. Juristas, políticos e educadores, impulsionados pela visão trazida pela Psicologia e pelo Direito, tomaram a criança e o adolescente como sujeitos em formação, cidadãos que merecem ter seus direitos resguardados, bem como a oferta de práticas educativas de qualidade.

¹² Em sua formulação, o ECA contou com intensa participação do governo e, sobretudo, da sociedade, expressa em organizações como Pastoral do Menor, Unicef, Ordem dos Advogados do Brasil, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, movimentos de igrejas e universidades, dentre outros organismos.

A Doutrina de Proteção Integral estabelecida pela Convenção das Nações Unidas fez-se presente também em três outros documentos: Regras de Beijing (regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça juvenil), regras mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade e Diretrizes de Riad (diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil). Todos foram incorporados ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que, nos artigos 37 e 40 da Convenção, refere-se à administração da justiça aos adolescentes suspeitos de práticas infracionais e aos privados de liberdade, afirmando plenos direitos civis a esses sujeitos, principalmente o direito à defesa, constatados no ECA, artigo 111:

São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias: I - pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente; II - igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias a sua defesa; III - defesa técnica por advogado; IV - assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados na forma da lei; V - direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; VI - direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento (BRASIL, 1990, p.39).

As linhas de ação e as diretrizes da política de atendimento consistem numa inovação em relação à lei anterior. Políticas sociais básicas, políticas e programas de assistência social em caráter supletivo, serviços especiais de atendimento médico e psicossocial a vítimas de qualquer violência, serviços de identificação e proteção jurídico-social são firmados por entidades de defesa dos direitos (VOLPI, 2001).

A aplicação das medidas previstas no Estatuto acontece quando os direitos da criança e do adolescente forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade, do Estado, dos pais ou em função de sua própria conduta. Tais medidas buscam o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

A política de garantias materializa-se em um sistema articulado de princípios (descentralização administrativa e participação popular), políticas sociais básicas (educação, saúde e assistência social) e programas especializados, destinados à proteção especial de crianças e adolescentes violados em seus direitos por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por

falta, falha ou abuso dos pais ou responsáveis ou excluídos em razão de sua conduta ou prática de atos infracionais (SILVA, 2006).

O Estatuto inaugura a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente à vida, à liberdade, à educação, à saúde, à profissionalização, entre outros. Em seu artigo 86, prevê que tal política se fará através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (SILVA, 2006).

A relação contida no artigo 208 é ilustrativa, permitindo cobrar, pela via judicial, satisfação de todos os direitos conferidos pelo ECA e pela Constituição Federal a crianças e adolescentes, tanto no plano individual quanto coletivo. A simples oferta irregular dos serviços públicos necessários à proteção integral infanto-juvenil já autoriza a correção de tal omissão estatal pela via judicial. Devem ser considerados como essenciais ações e serviços públicos relativos às políticas sociais básicas e de assistência social (artigo 87, incisos I e II), bem como os demais serviços e programas relacionados nos artigos 87 e 90 do ECA, além dos programas que correspondam às medidas de proteção, socioeducativas e voltadas aos pais ou responsáveis relacionadas nos artigos 101, 112 e 129. Tais ações, serviços e programas devem estar devidamente articulados entre si (artigo 86 do ECA), formando uma verdadeira rede de proteção aos direitos infanto-juvenis, destacando-se o direito à educação, que ocupa vários artigos do Estatuto (SILVA, 2006).

Segundo Volpi (2001), com a queda do Código de Menores e com a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente, repudia-se o termo *menor*, que tem caráter estigmatizante e discriminador. Transforma-se assim a concepção de criança e adolescente, agora entendidos como cidadãos, sujeitos de direitos, pessoas em desenvolvimento, tratados com prioridade absoluta.

No período em que vigorou o Código de Menores e a Doutrina da Situação Irregular, crianças e adolescentes estavam à mercê do sistema jurisdicional - não eram pessoas, crianças ou adolescentes, mas menores. Desse modo, as políticas públicas destinadas a eles eram de caráter puramente coercitivo, punitivo e excludente. Volpi (2001) acrescenta que o ECA vem romper com a divisão entre infância e menoridade, pois consolida e

reconhece a existência de um novo sujeito político e social que, como portador de direitos e garantias, não pode mais ser tratado por programas isolados e políticas assistencialistas.

Os “crimes” praticados por crianças e adolescentes passam, com o ECA, à categoria de ato infracional. O artigo 103 considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal e, caso verificada sua prática, a autoridade competente poderá aplicar as seguintes medidas socioeducativas, descritas no artigo 112: “I - Advertência, II - Obrigação de reparar o dano, III - Prestação de Serviços à Comunidade, IV - Liberdade Assistida, V - Semiliberdade, VI - Internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990, p. 40).

Ainda o parágrafo a do artigo 112 orienta que “a medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração” (BRASIL, 1990, p. 40), sendo também aplicáveis as medidas protetivas previstas no artigo 101, inciso I ao VI.¹³ Assim sendo, diferentemente do Código Penal Brasileiro, o ECA prevê medidas socioeducativas que oferecem a possibilidade de notificar os adolescentes em conflito com a lei e construir com eles saídas para a ruptura com o ato infracional.

Após a promulgação do ECA e nos anos que se seguiram, mudanças foram efetivadas com relação aos direitos da criança e adolescente. No entanto, a maioria aconteceu no plano jurídico e político-conceitual, não atingindo efetivamente seus destinatários. Quanto aos adolescentes autores de ato infracional, não houve grandes alterações na forma de atendimento.

¹³ As medidas de proteção são aplicáveis em determinadas situações, especialmente às crianças (idade inferior aos 12 anos) que praticaram ato infracional e sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável ou em razão de sua conduta. As medidas de proteção são: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - abrigo em entidade; VIII - colocação em família substituta.

2.3. Novos princípios norteadores para um atendimento socioeducativo mais qualificado: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

Mesmo com o Estatuto da Criança e do Adolescente em vigor, observa-se a continuidade da violação dos direitos dos adolescentes. É possível encontrar centros socioeducativos espalhados pelo País com estruturas físicas inadequadas ao cumprimento da medida de internação (ambientes mal iluminados, insalubres, sem áreas para a prática de esportes e oficinas), além da baixa qualidade do atendimento e manutenção das práticas punitivas.

Além disso, o foco nas medidas de meio aberto é bastante discutido, sem reverter a tendência à prisionalização, acompanhada da criminalização da adolescência pobre. A privação de liberdade nem sempre é aplicada em caráter de excepcionalidade e brevidade e, muitas vezes, constitui-se em privação de direitos dos adolescentes. Na tentativa de qualificar a discussão e o atendimento ao adolescente em conflito com a lei, em 1999, a Associação Nacional dos Magistrados da Infância e Juventude discutia a possibilidade da criação da Lei de Execução das Medidas Socioeducativas, mas verificou-se que seria necessário a criação de parâmetros que não reforçassem a tendência à prisionalização (SINASE, 2006).

Tendo em vista as práticas relatadas, verificou-se a necessidade da elaboração de parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas no âmbito nacional. Nasce então o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), visando direcionar o atendimento destinado a adolescentes autores de ato infracional.

Em 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Resolução n. 119/06, apresentaram o SINASE como fruto de uma construção coletiva entre as várias esferas de governo, especialistas e operadores do sistema de garantia de direitos. Esse processo democrático e estratégico, cujo tema tem mobilizado a opinião

pública, ocorreu a partir de 2002, pois era necessário discutir parâmetros para orientar a prática socioeducativa nacional.

O SINASE é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Busca responder o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas. Não é uma lei¹⁴, mas uma resolução do CONANDA e da SEDH. Não visa a substituição do ECA, mas reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Também está de acordo com a Doutrina da Proteção Integral, que diz da necessidade de especial respeito à criança e ao adolescente, visto sua condição de pessoa em desenvolvimento e sua situação de vulnerabilidade. O SINASE prioriza a aplicação de medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) em detrimento das restritivas de liberdade (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional), que somente devem ser aplicadas em caráter de excepcionalidade e brevidade, buscando reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes e confrontar sua eficácia invertida, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo.

Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógica para as entidades e/ou programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a 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).

Com as diretrizes pedagógicas, busca-se fundamentar as práticas realizadas nas unidades socioeducativas (ou centros socioeducativos ou centros de internação), visando um atendimento de qualidade, humanizado, que propicie o protagonismo juvenil, garantindo os direitos dos adolescentes e evitando a reincidência no cometimento dos atos infracionais. São elas:

¹⁴ Atualmente tramita no Congresso Nacional projeto de lei para transformar o Sinase em lei.

- a) prevalência da ação socioeducativa sobre aspectos meramente sancionatórios: as medidas socioeducativas possuem uma natureza sancionatória e outra sócio-pedagógica, com sua execução condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que proporcionem a formação da cidadania. Dessa forma, sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica;
- b) Projeto Sócio-Político-Pedagógico (PSPP) como ordenador de ação e gestão: os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito de acordo com os princípios do SINASE. Sua efetiva e conseqüente operacionalização estará condicionada à elaboração do planejamento das ações (mensal, semestral, anual) e monitoramento e avaliação (de processo, impacto e resultado), desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias);
- c) participação dos adolescentes na construção das ações: deve-se propiciar ao adolescente o desenvolvimento de senso crítico para que assuma no meio social o papel de sujeito, ultrapassando a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica;
- d) respeito à singularidade: fazer-se presente na ação socioeducativa dirigida ao adolescente é aspecto fundamental para a formação de um vínculo. Deve-se respeitar o desenvolvimento integral do adolescente, levando-se em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo, assim, a particularização de seu acompanhamento. O Plano Individual de Atendimento (PIA) é instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo;
- e) presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa: a postura dos profissionais envolvidos deve ser pautada em bases éticas e respeitosas;

- f) exigência e compreensão enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo: exigir do adolescente é apostar que o mesmo pode desenvolver seu potencial e superar desafios, mas as metas precisam ser estabelecidas dentro do que lhe é possível;
- g) diretividade no processo socioeducativo: pressupõe a autoridade competente, diferentemente do autoritarismo, que estabelece arbitrariamente um único ponto de vista. Técnicos e educadores são responsáveis pelo direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e o diálogo permanente;
- h) disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa;
- i) respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero e orientação sexual: tais questões deverão compor os fundamentos teórico-metodológicos do projeto pedagógico dos programas de atendimento socioeducativo. É necessário discutir, conceituar e desenvolver metodologias que promovam a inclusão desses temas, interligando-os às ações de promoção de saúde, educação, cultura, profissionalização e cidadania na execução das medidas socioeducativas, possibilitando práticas mais respeitadas e inclusivas;
- j) responsabilização do adolescente e ação disciplinar como processo educativo;
- k) organização espacial e funcional das unidades de atendimento socioeducativo que garantam desenvolvimento pessoal e social para o adolescente: espaço físico e organização espacial e funcional, edificações, materiais e equipamentos utilizados nas unidades devem estar subordinados ao projeto pedagógico;
- l) dinâmica institucional garantindo horizontalidade e transparência nas ações, possibilitando a contínua socialização das informações e a construção de saberes entre educadores e a equipe técnica dos programas de atendimento;

- m) formação continuada dos atores sociais: fundamental para evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais marcadas por condutas assistencialistas e repressoras;
- n) participação ativa de família e comunidade na experiência socioeducativa: sem ela, não conseguimos atingir o objetivo da medida socioeducativa, que é ressocializar o adolescente e evitar a reincidência. É fundamental, nesse processo, fortalecer os vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2006, p.21).

Enquanto sistema integrado de caráter nacional, o SINASE articula os três níveis de governo para o desenvolvimento desses programas de atendimento, considerando a intersetorialidade e a co-responsabilidade de família, comunidade e Estado. Esse mesmo sistema estabelece ainda as competências e responsabilidades dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA), que devem sempre fundamentar suas decisões em diagnósticos e em diálogo direto com os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), como o Poder Judiciário e o Ministério Público. Trata-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. O SINASE será custeado com recursos do orçamento da Seguridade Social, além de outras fontes, na forma do artigo 195 da Constituição Federal, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, além das demais contribuições sociais previstas na legislação.

Mantendo a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, o SINASE prevê em sua aplicação interfaces com diferentes sistemas e políticas sociais para o desenvolvimento de ações integradas e que levem em consideração as peculiaridades que cercam o atendimento aos adolescentes. Entre outras ações que podem favorecer o desenvolvimento da articulação, destacam-se as seguintes:

- a) estímulo à prática da intersetorialidade;
- b) campanhas conjuntas destinadas à sociedade em geral e aos profissionais da área, com vistas à concretização da Doutrina de Proteção Integral adotada pelo ECA;

- c) promoção de discussões, encontros, seminários (gerais e temáticos) conjuntos;
- d) respeito às competências e atribuições de cada ente federativo e de seus órgãos, evitando-se sobreposição de ações;
- e) discussão e elaboração, com os demais setores do Poder Público, para expedição de atos normativos que visem ao aprimoramento do sistema de atendimento;
- f) expedição de resoluções conjuntas, disciplinando matérias relacionadas à atenção a adolescentes inseridos no SINASE (BRASIL, 2006).

Sabe-se que os estabelecimentos destinados à execução das medidas socioeducativas (liberdade assistida, prestação de serviço à comunidade, internação e internação provisória) não conseguem promover sozinho o adolescente e garantir todos os seus direitos. Sendo assim, é importante que estejam envolvidos no processo de ressocialização família, comunidade e Estado. As articulações com a rede são fundamentais, pois, diante da incompletude institucional, a inclusão dos adolescentes em programas, serviços sociais e públicos tende a favorecer o processo socioeducativo e a ajudar na construção de um novo projeto de vida.

2.4. A medida socioeducativa de internação e seus desafios

A medida socioeducativa de internação é uma das previstas no artigo 121 do ECA, aplicada nos seguintes casos: “I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III – por cumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta”. (BRASIL, 1990). A medida é socioeducativa porque sua operacionalização prevê um conjunto de práticas políticas, jurídicas e pedagógicas a serem desenvolvidas cotidianamente pelas instituições de atendimento.

Guralh (2010) aponta que a CF de 1988, no terceiro parágrafo de seu artigo 227, estabelece que o direito à proteção integral se expressa em relação

à aplicação de medida de privativa de liberdade, na “obediência aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Tal determinação está de acordo com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, e com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.

O Estatuto, em seu artigo 123, destaca a exigência de que essa medida seja executada em local exclusivo para adolescentes, diverso do espaço destinado ao abrigo, respeitando-se a separação por idade, constituição física e ato infracional, além de inserir a obrigatoriedade das atividades pedagógicas durante a internação e a internação provisória.

O centro socioeducativo não pode se configurar em uma instituição total, precisando estar articulado às demais políticas públicas e à rede de serviços e programas de atendimento às crianças e adolescentes, pelo princípio da incompletude institucional preconizado no Estatuto. Ao receber uma medida socioeducativa, o adolescente deve também, desde sua entrada na unidade executora da medida, ser atendido em uma perspectiva de integração social ou de educação para o convívio social (GURALH, 2010).

Embora a medida de internação pressuponha a privação de liberdade como o elemento que a caracteriza em relação às demais, existem dispositivos legais que asseguram a possibilidade de que o adolescente realize atividades externas à unidade, como exposto no primeiro parágrafo do artigo 121 do ECA: “Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação em contrário” (BRASIL, 1990, p. 101). É possível, inclusive, que em alguns casos tal atividade possa ser realizada sem supervisão direta de funcionários da unidade de atendimento¹⁵.

¹⁵ Direitos devem ser garantidos aos adolescentes privados de liberdade, conforme art. 124 do ECA: “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 solicitado; V - ser tratado com respeito e dignidade; VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao 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 deseje; XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los,

Foucault (1977) e Goffman (1961) abordaram os processos de legitimação da cultura do confinamento e da repressão, da pena como modalidade vingativa, pois, historicamente, a sociedade conquistou o direito de punir (FOUCAULT, 1977). Outros autores, como Bitencourt (apud GURALH, 2010), discutem, inclusive, o processo de falência das penas privativas de liberdade pelo grau de conseqüências que imprimem aos sujeitos na ordem material, social e psicológica e a dificuldade que esses sistemas, da maneira em que estão configurados, possuem de promover algum processo significativo de inserção social dos sujeitos sob sua tutela.

Mesmo diante do fato de o Estatuto colocar restrições à imposição da medida de internação aos adolescentes autores de ato infracional, justificando-a nos casos de infrações com grave potencial ofensivo ou diante do cometimento reiterado de infrações, percebe-se que o recurso a essa medida é recorrentemente utilizado pelos operadores do sistema de garantias da criança e do adolescente.

Com base nos dados do SINASE, pode-se situar a questão dos adolescentes que se encontram cumprindo medida de internação no Brasil. Em 1996, houve um montante de 4.245 internações, que evoluíram para 8.579 em 1999, chegando a 9.555 em 2002 e, finalmente, atingindo 15.426 internações no ano de 2006. O número de internações no sistema socioeducativo do Brasil, portanto, praticamente triplicou em dez anos (BRASIL, 2006).

Com relação aos atos infracionais praticados por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação do País, indicadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstram que, de setembro a outubro de 2002, o roubo respondia por aproximadamente 41,2% dessas ações, enquanto o homicídio correspondeu a 14% dos delitos de setembro a outubro de 2002 (IPEA, 2009).

É importante apresentar dados de pesquisa realizada pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) no período de junho de 2000 e abril de 2001, com um universo de 2.100 adolescentes que ainda não estavam sentenciados,

recendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade; XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade." (BRASIL, 1990).

acusados da prática de ato infracional na cidade de São Paulo. Destes, apenas 1,4% era acusado de haver praticado homicídio; além disso, verificou-se que em 48% dos casos as acusações eram de crimes contra o patrimônio, sendo roubo em 34% e furto em 14,7% das acusações (GURALH, 2010). Esses dados revelam que tão importante quanto situar o número de internações no País é destacar o fato de que o poder judiciário tem feito uso de uma medida tão severa para atos infracionais que não corresponde aos critérios apontados pelo ECA, de casos excepcionais ou último recurso de intervenção. Tal constatação aponta para um aspecto que tem sido negligenciado: os processos de formação dos profissionais, tanto de magistrados, promotores de justiça e defensores públicos quanto das equipes que atuam nos programas de atendimento (GURALH, 2010).

A Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), em levantamento realizado em 2008 sobre o Sistema de Justiça da Infância e Juventude e os desafios que se apresentam nessa esfera, aponta a formação dos operadores do direito da criança e do adolescente como condição fundamental para a garantia dos direitos desse público. O documento ressalta que, embora todos os profissionais que realizam as intervenções tenham titulação acadêmica, o fato de o direito da criança e do adolescente não ser disciplina obrigatória dos cursos e de estes não terem tradição no trabalho interdisciplinar faz com que haja pouco espaço para a abordagem de tais conteúdos (GURALH, 2010).

Torna-se importante destacar a pesquisa de Guralh (2010) referente às unidades de privação de liberdade existentes em nosso país. A autora destaca que as mesmas tiveram crescimento de 28% entre os anos de 2002 e 2006. A internação provisória cresceu 34%, enquanto o número de internos em regime de semiliberdade cresceu somente 9%. Das unidades existentes em todo o país, 70% se encontram em conformidade com os parâmetros do SINASE, que estabelece limite máximo de até 40 vagas; entretanto, o déficit de vagas em unidades chega a 3.396, com destaque para os Estados de Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Guralh (2010) aponta que, fazendo uso de dados do IPEA (2009), é possível traçar um perfil dos adolescentes em regime de internação no Brasil. A

grande maioria, 90%, é do sexo masculino; 76% estão na faixa etária compreendida entre 16 e 18 anos. Do total, mais de 60% são negros, 86% usuários de drogas, 6% analfabetos, 90% com Ensino Fundamental incompleto, embora com idade compatível com o Ensino Médio. Além disso, 51% não frequentam a escola, 49% não trabalham e 40% exerciam ocupações no setor informal. O percentual de adolescentes que vivem com a família é de 81%, percebendo-se em 80% uma renda familiar de até dois salários mínimos (BRASIL, 2008).

Tais dados apontam para um adolescente interno pobre, usuário de algum tipo de substância tóxica, na maioria dos casos negro, com déficit de escolarização – com especial atenção ao número de analfabetos ou semi-analfabetos.

Em Minas Gerais, o Estado, por meio da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), parte integrante da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS-MG), é responsável pela definição da política pública referente à medida socioeducativa de internação, dando diretrizes de execução, definindo princípios, executando e acompanhando a execução e criando indicadores que possam medir a eficácia e eficiência do trabalho (MINAS GERAIS, 2007). Atualmente, existem vinte centros socioeducativos que executam a medida de internação e internação provisória.

Em relação à faixa etária, a população dos Centros Socioeducativos é composta, em sua maioria, de adolescentes entre 16 e 18 anos (85,64% - internação em 2006). Dentre esses, 53,93% tinham cometido infração contra o patrimônio (MINAS GERAIS, 2007).

Centros Socioeducativos		Medida Executada		Sexo	Capacidade	Lotação**
Unidade	Localização	Internação	Internação provisória			
CRSSJ*	Belo Hte.	x	x	F	43	56
CSESH	Belo Hte.	x		M	30	28
CSESC	Belo Hte.	x		M	50	39
CSEST	Belo Hte.	x		M	30	32
Ceip/DB	Belo Hte.		x	M	66	118
Ceip/SB	Belo Hte.		x	M	57	59
CSEJU***	RMBH	x		M	50	50
CSESL	Sete Lagoas	x		M	79	79
CSED*	Divinópolis	x	x	M	40	40
CSEU*	Uberlândia	x	x	M	80	105
CSEJF*	Juiz de Fora	x	x	M	59	47
CSESCO*	Teófilo Otoni	x	x	M	30	32
CSENSA*	Montes Claros	x	x	M	80	76
CSESFA*	Governador Valadares	x	x	M	80	80
CEAD	Belo Hte.	x		M	30	29
CESAP	Pirapora	x		M	23	19
CIAPP	Patrocínio	x		M	24	28
CARESAMI	Uberaba	x		M	40	39
CEIP/SL	Sete Lagoas		x	M	15	9
Pemse	Juiz de Fora	x		M	25	17
Total					931	982

*Unidades híbridas – executam as medidas de internação e internação provisória, com observância de separação conforme medida aplicada.

** Dados atualizados em 07/10/2008.

***Unidade pesquisada.

QUADRO 1: Centros Socioeducativos em Minas Gerais.

FONTE: SUASE/SEDS-MG, 2009.

A concentração dos centros na região metropolitana de Belo Horizonte fazia com que muitos adolescentes cumprissem medidas socioeducativas privativas de liberdade em estabelecimentos prisionais espalhados pelo interior do Estado. Assim, a política de ampliação e interiorização do atendimento tinha o intuito de dar cumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente no que concerne à necessidade de instituições específicas para o atendimento do jovem em conflito com a lei. Foram inauguradas Unidades de Administração Direta e firmados novos convênios para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

O governo de Minas Gerais determinou em seu Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023, ligado a política de resultados, “[...] consolidar os avanços alcançados e, de outro, imprimir maior eficácia às ações previstas na estratégia de desenvolvimento”, “modernizar o sistema prisional e o sistema de atendimento a adolescentes em conflito com a lei”,

visando “romper com o ciclo vicioso da criminalidade juvenil” (MINAS GERAIS, 2007).

Os desafios são grandes na execução das medidas socioeducativas, cuja tarefa é equilibrar a dimensão sancionatória à ético-pedagógica na proposta de atendimento aos adolescentes privados de liberdade. Trata-se de fazer da internação uma experiência de interdição associada à garantia de direitos, à cidadania e a respeitosa vivência relacional, através de escolarização e profissionalização, além do convívio com as equipes de atendimentos e com a família.

3. ESTADO, SOCIEDADE, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Antes de se discutir o direito à educação, torna-se necessário retomar alguns conceitos mais amplos, como direitos, cidadania e Estado. Toda a história da vida em sociedade é marcada por tensões, disputas de poder, lutas de interesses e contradições, tendo em vista a existência de classes opostas. Portanto, há a necessidade de instituir mecanismos para gerir conflitos. Nessa busca, criam-se instituições e mecanismos disciplinares, que têm como uma de suas finalidades administrar conflitos sociais e econômicos, regulando as trocas sociais (FUCHS, 2009).

Fuchs (2009) destaca que o Estado não é anterior nem conduz à cidadania, mas é necessário e inevitável como instância do serviço público. Assim, uma sociedade cidadã atenta-se para a necessidade de constituir uma instância pública, a qual delega serviços e funções que somente têm razão de ser frente aos desafios do bem-estar comum. Cabe ao Estado ser público, servir aos interesses comuns e promover o bem comum, para que seja, então, legítimo ou de direito. O papel da sociedade não é substituí-lo, mas se organizar de maneira competente para fazê-lo funcionar.

A cidadania é essencial porque determina a qualidade do Estado que temos. Sem ela, resta a marca de um Estado que, ao invés de redistribuir renda e poder nas políticas sociais, os concentra; em vez de equalizar oportunidades, consagra a reserva das melhores para os ricos; ao invés de agir preventivamente, fabrica a miséria explorando propostas curativas (DEMO apud FUCHS, 2009).

3.1. Sobre Estado, sociedade e educação

Desde a inauguração da República, com a separação entre Estado e Igreja, o Brasil constituiu uma estrutura jurídica, política e administrativa para tornar possível ao Estado assumir as funções básicas de custeio e manutenção

do Estado-Nação. Sua conformação ao modelo republicano exigiu configuração de caráter federativo, com vistas a delimitar atribuições de municípios, estados federados e governo central em um todo harmônico, que desse relativo grau de autonomia a cada instância administrativa (MOREIRA, 2007). Mesmo com todo o rigor na conceituação e definição do que as mesmas são, o modelo republicano pressupõe a adoção de mecanismos de equilíbrio entre suas diversas partes, como o sistema tripartite de poder, que dá origem ao Poder Executivo, ao Poder Legislativo e ao Poder Judiciário (MOREIRA, 2007).

A construção de um estado republicano de caráter federativo requer, igualmente, a legitimação de um modelo de governo e uma forma de instituí-lo. O Brasil adotou o modelo da representação política baseado no voto universal para constituição dos poderes executivo e legislativo existentes nas três esferas da administração, dos quais se originam as câmaras de vereadores, as assembleias legislativas, a câmara dos deputados, o senado federal e os chefes dos executivos nas três esferas: presidente, governadores e prefeitos (MOREIRA, 2007).

Interessa a esta pesquisa situar as atribuições típicas do Estado, que não podem ser delegadas a outro ente da federação ou à sociedade. Sendo o Estado um ente inerte, é preciso um governo para administrá-lo e, a esse governo, definida sua forma de legitimação, cabe instituir as estruturas, as instituições e os mecanismos por meios dos quais o Estado pode cumprir sua função principal, de atender aos interesses e necessidades coletivas.

Em qualquer sociedade e em todos os tempos, tem se mostrado extremamente polêmica a forma de definição desses interesses e necessidades e a maneira de satisfazê-los. Igualmente polêmica é a forma de custeá-las, do que deriva a opção por um sistema tributário que visa economizar recursos financeiros necessários também ao custeio da máquina que administra o Estado (MOREIRA, 2007).

Para os fins desta pesquisa, é importante lembrar que, no Brasil, interesses e necessidades coletivas são concebidos como políticas públicas. Política pública é, por definição, uma ação de Estado, de caráter universal, destinada a atender a todos de forma igualitária. Política social, por sua vez, é uma ação seletiva por parte do governo, para atender situações momentâneas

de vulnerabilidade de determinados grupos ou segmentos sociais (MOREIRA, 2007). Nos termos em que Marshall (1967) as define, as políticas públicas devem garantir:

[...] o que se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social elevar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

No Brasil, juridicamente disposto, o acesso à Justiça, à segurança pública, à Educação e à Saúde possuem *status* de políticas públicas. Marshall (1967) compreende as mesmas como ações de governo de caráter emergencial, reparatório ou compensatório, citando a educação como elemento fundamental.

A política aqui apontada, denominada política socioeducativa, é parte da política de segurança pública, exercida por meio do poder do sistema de justiça socioeducativo e criminal, atribuição típica e exclusiva do Estado.

A educação, também enquanto política pública, é aqui problematizada a partir de paradigmas jurídicos, políticos, pedagógicos e administrativos, que atribuem ao Estado a exclusividade da custódia do adolescente privado de liberdade e, conseqüentemente, a obrigação de garantir-lhes os direitos que não foram atingidos pela sentença de internação (MOREIRA, 2007).

Pode-se entender o Estado como instituição mais política que jurídica, sendo componente do sistema social e não representação única do mesmo. A partir do momento em que a relação estabelecida com a sociedade consolida-se como relação Estado-cidadão, a mesma assume a postura de exigir do Estado respostas às suas demandas. Bobbio (1987), ao comentar sobre a representação sistêmica do Estado, afirma que

[...] a função das instituições políticas é a de dar respostas às demandas provenientes do ambiente social ou, segundo uma terminologia corrente, de converter as demandas em respostas. As respostas das instituições políticas são dadas sob a forma de decisões coletivas vinculatórias para toda a sociedade. Por sua vez, estas respostas retroagem sobre a transformação do ambiente social, do qual, em seqüência ao modo como são dadas as respostas, nascem novas demandas, num processo de mudança contínua que pode ser gradual quando existe correspondência entre demandas e respostas, brusco quando por uma sobrecarga das demandas sobre as respostas interrompe-se o fluxo de retroação e as instituições

políticas vigentes, não conseguindo mais dar respostas satisfatórias, sofrem um processo de transformação que pode chegar à fase final da completa modificação. (BOBBIO, 1987, p. 60).

No encontro entre Estado e governo, configura-se o espaço da autonomia e da liberdade do cidadão, caracterizado por Bobbio (1987) e Marshall (1967) como sociedade civil. Jacobi (apud MOREIRA, 2007) define sociedade civil como uma arena na qual se articulam os interesses dos setores organizados da sociedade e os embates desta com o governo e o Estado.

Nosso país tem sido palco do embate entre a cultura penal influenciada por uma concepção de Estado de Direito com características essencialmente jurídicas e outra, a do Estado Democrático de Direito, que não rejeita a importância do Direito na organização do Estado, mas o considera apenas um de seus diversos componentes e postula uma compreensão sócio-sociológica dos problemas. (BOBBIO, 1987). Esse olhar possibilitaria uma visão ampliada para os que, de diferentes formas, trabalham na construção de soluções para os limites à aplicação da privação da liberdade no Brasil (MOREIRA, 2007).

3.2. Direitos: uma questão de cidadania

Os direitos, historicamente, tiveram sua primeira expressão sob a forma de expectativas de direito, isto é, de demandas que foram formuladas, em determinado momento, por grupos sociais. A relação de forças entre os mesmos determinou os que viriam a se tornar positivos, assegurados legalmente no ordenamento jurídico, o que não implica em sua imediata efetivação, mas facilita a luta para torná-lo um direito de fato (FUCHS, 2009). Assim, as “demandas sociais que prefiguram os direitos só são satisfeitas quando assumidas nas e pelas instituições que asseguram uma legalidade positiva” (COUTINHO, 1997, p. 148).

A cidadania incorpora os direitos civis, mas não se limita a eles. Os direitos políticos incluem, além de votar e ser votado como modo de garantir a participação na tomada de decisões que envolvem a coletividade, o direito de organização e associação, sendo essa a condição para que se torne efetiva a participação. Até o final do século XIX, os direitos políticos não estavam

incluídos nos de cidadania (FUCHS, 2009), sendo privilégio de uma classe econômica limitada. Foi próprio da sociedade capitalista do século XIX tratar os direitos políticos como produto dos direitos civis, negados, até o final do século XIX, à grande maioria da população, mesmo nos regimes liberais (MARSHALL; COUTINHO apud FUCHS, 2009). Não há cidadania plena sem o que Marshall (1967) chamou de “direitos políticos”.

Há estreita articulação entre cidadania e democracia, também sinônimo de soberania popular (COUTINHO, 1997), concebida como a construção coletiva do espaço público com plena participação consciente de todos na gestão e no controle da esfera política e, em consequência, no controle da vida social. Portanto, para Coutinho (1997), o conceito que melhor expressa a democracia é o de cidadania, definida como

(...) a capacidade conquistada por alguns indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. (COUTINHO, 1997, p. 146).

Para Coutinho (1997), uma das principais características da modernidade é a presença de um processo dinâmico, contraditório e constante de aprofundamento e universalização da cidadania, ou seja, de crescente democratização das relações sociais. O capitalismo inicialmente resistiu a conceber direitos sociais e procurou limitar os direitos políticos. Depois, à mercê de movimentos sociais, foi forçado a recuar e fazer concessões, sem deixar de buscar instrumentalizar a seu favor os direitos conquistados. Assim, a ampliação da cidadania acaba por se chocar com a lógica do capital, pois, nesse processo contraditório, com possibilidades de avanços e recuos, existe uma oposição que é estrutural (FUCHS, 2009). A constatação dessa situação é histórica. O autor destaca:

Estamos diante de uma linha sinuosa, marcada por avanços e recuos, mas que tem tido até agora, no longo prazo, uma tendência predominante: a da ampliação progressiva das vitórias da economia política do trabalho sobre a economia política do capital. (COUTINHO, 1997, p. 159).

Tais direitos referem-se também à participação do cidadão no governo da sociedade e “seu exercício consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e ser votado. Quando se fala de

direitos políticos, é de direito do voto que se está falando” (CARVALHO, 2004, p. 9). Para a concretização dos direitos garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional brasileiras, é necessário que estes sejam traduzidos em políticas públicas sociais, programas ou serviços do Estado, por meio de suas instituições (FUCHS, 2009).

Na década de 1980, em meio ao esforço de reconstrução da democracia no Brasil, reaparece a perspectiva dos direitos como fenômenos sociais resultantes da luta por condições dignas de existência e de apropriação de bens socialmente criados. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional, bem como a consolidação da cidadania (CARVALHO, 2004). No entanto, a conquista dos direitos e a sua garantia na lei não têm sido suficientes para a sua efetivação. Os descasos e a falta de continuidade na formulação de políticas e ações voltadas para a infância e a adolescência contribuem para o agravamento da disparidade entre incluídos e excluídos (CARVALHO, 2001).

As incoerências na história brasileira retratam um país de ambigüidades e contrastes de todos os tipos, de uma sociedade que se diz moderna, mas tem convivido com a realidade da desigualdade (TELLES apud FUCHS, 2009). Pobreza e exclusão figuram como indicadores de uma forma de inserção social, de uma condição de classe ou de grupos sociais, de outras condições reiteradoras da desigualdade. Conceitualmente, exclusão e pobreza não são sinônimos (SPOSATI; YAZBEK apud FUCHS, 2009), muito embora as condições de pobreza potencializem o processo de exclusão.

Pobreza é entendida, aqui, como estado de privação material, marginalização econômica. Está relacionada à medida absoluta de um mínimo de consumo, de condições de vida. A exclusão, por sua vez, é processo que soma várias situações, como a incapacidade de retenção de bens, mas comporta dimensões culturais, relacionais, sociais, sendo multidimensional e estendendo a noção de capacidade aquisitiva a outras condições atitudinais, comportamentais (SPOSATI, 1999). A exclusão configura-se como uma forma de pertencimento, de inserção na vida social. “Trata-se de uma inclusão que se faz pela exclusão, de uma modalidade de inserção que se define

paradoxalmente pela não participação e pelo mínimo usufruto da riqueza socialmente produzida” (YAZBEK, 2000, p. 34).

Ao refletir sobre os direitos e sua materialização em políticas públicas e sociais, programas e serviços, é necessário relembrar que a cidadania surge com a emergência da classe burguesa. A estruturação e a ampliação ou não desses direitos está disposta na concepção do Estado capitalista, que tem por finalidade o desenvolvimento de determinada nação, ao mesmo tempo em que intervém nas desigualdades sociais para evitar que se traduzam em lutas políticas desestabilizadoras da ordem social e política (ABREU apud FUCHS, 2009).

Embora as mais variadas realidades históricas tenham imposto concepções e formas diferenciadas de agir do poder estatal, é a partir da formação do Estado burguês e da doutrina clássica do Estado liberal, que tem por fundamento a defesa dos direitos privados, inclusive contra a intervenção do Estado, que se introduz o conceito de Estado de Direito, dando nova modelagem à cidadania. Segundo Bobbio (2004),

[...] os direitos fundamentais representam a tradicional tutela das liberdades burguesas: liberdade pessoal, política e econômica e constituem um direito contra a intervenção do Estado. Pelo contrário, os direitos sociais representam direitos de participação no poder político e na distribuição da riqueza social produzida. Se os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade burguesa separada do Estado, os direitos sociais, pelo contrário representam a via por onde a sociedade entra no Estado, modificando-lhe a estrutura formal. (BOBBIO, 2004, p. 401).

Os direitos civis correspondem aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Desdobram-se na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de organizar-se, de manifestar o pensamento, de não ser preso a não ser por autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. “São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos” (CARVALHO, 2004, p. 10).

3.3. Educação como direito social e humano

A ampliação da noção de Direitos Humanos é apontada como uma das conquistas do século XX. Se compararmos seus dois documentos de referência, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, é possível perceber a ampliação do reconhecimento dos direitos garantidos a cada ser humano.

O Direito à educação é incorporado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948/2010), nos termos: “1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948/2010, s.p.). Esse direito é reconhecido praticamente em todas as Constituições.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002, p. 246).

A função social concedida à educação parte do pressuposto do avanço dos direitos, inclusive o direito à educação, cuja noção possui contribuição na clássica proposição de Marshall (1967) sobre o desenvolvimento da cidadania.

[...] Uma análise magistral que invoca a trajetória dos direitos, seja para classificá-los, seja para mostrar sua progressiva evolução, é aquela oferecida por um célebre texto de Thomas Marshall (1967). Ele se debruça sobre a experiência da Inglaterra e a partir daí diferencia os direitos e os classifica por períodos. Desse modo, os direitos civis se estabelecem no século XVIII, os políticos no século XIX, e os sociais, no século XX. Nessa trajetória o autor fará referência ‘a educação e ‘a instrução escolar. (CURY, 2002, p. 249).

Marshall (1967) percebeu, no conteúdo da cidadania, três elementos constitutivos: direitos civis, referentes às garantias fundamentais de existência, possuindo por base a liberdade individual; direitos políticos, que se voltam para a participação no governo da sociedade; direitos sociais, que garantem a participação na riqueza coletiva, permitindo às sociedades politicamente

organizadas a redução da desigualdade e o usufruto de um nível generalizado de bem-estar social. Os três centralizam a idéia de justiça social e seu exercício significaria a cidadania plena.

Analisando o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, Marshall (1967) constata que os direitos civis emergiram e se consolidaram no século XVIII, seguidos pelos direitos políticos no século seguinte e os direitos sociais no século XX. Para o autor, não se trata de seqüência apenas cronológica, mas também lógica. Conquistados os direitos civis, os cidadãos passaram a exigir os direitos na participação do Estado. A partir daí, garantias sociais foram sendo estabelecidas como função do Estado, inscrevendo-se na ordem jurídica.

Para Marshall (1967), a educação aparece como um direito social proeminente, pressuposto para o exercício adequado de direitos sociais, políticos e civis:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este em mente sem sobra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito 'a educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como um direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil. (MARSHALL, 1967, p. 73).

Além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para se usufruir dos demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos Direitos do Homem.

O caminho da cidadania adotado no Brasil teve como trajetória algo diferente do que Marshall (1967) presume para a Inglaterra. Carvalho (1995) toma por referência as categorias elaboradas por Marshall (1967), e afirma que o modelo inglês não se repetiu no Brasil. Da leitura que faz do processo de desenvolvimento da cidadania no Brasil, aponta pelo menos duas diferenças substanciais: “[...] a primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros, e a segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros” (CARVALHO, 1995, p. 11).

Revisitando a história, percebe-se que, no processo de consolidação da cidadania brasileira, os direitos políticos foram concebidos antes que os brasileiros tivessem adquirido, por conta e vontade próprias, os direitos civis, porque, dentre outras causas, a Independência foi proclamada em 1822 e as mais importantes decisões da República Brasileira foram tomadas pelas elites, tal como sua proclamação, em 1889, feita através de articulação entre militares e liberais, sem participação efetiva do povo, ou seja, com o Estado paternalista concedendo direitos políticos – processo disfuncional e atípico, se comparado com outros modelos onde a cidadania desenvolveu-se com maior eficácia (SILVA, 2004).

A Constituição Imperial de 1824 dispõe sobre a igualdade de todos perante a lei, embora a escravidão tenha se perpetuado durante o período imperial. Ela regulou os direitos políticos, definindo quem podia votar e ser votado. Sob seu respaldo, a lei brasileira permitia que os analfabetos votassem, buscando sustentar a monarquia constitucional.

O peso da herança colonial brasileira é notado especialmente no campo dos direitos civis – a escravidão negava a condição humana do escravo; os latifúndios, praticamente isentos da ação da lei; um Estado comprometido com interesses privados. Essas três barreiras aos direitos civis demoraram a desaparecer, pois a abolição só se deu em 1888.

Em seguida, e com maior ênfase no governo Vargas, o povo brasileiro teve a concessão de direitos trabalhistas e sociais nas legislações do Estado Novo, como foi o caso da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Os direitos civis foram proclamados com ênfase nos 77 incisos do artigo quinto da Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2004).

Comparando-se com o modelo clássico adotado por Marshall (1967), poderia-se sustentar que, no Brasil, o processo histórico de construção da cidadania iniciou-se com os direitos políticos, no século XIX, na Constituição Imperial, e evoluiu com os direitos sociais e civis.

Discutindo a propagação dos direitos, Bobbio (1992) chama a atenção para o fato de que a universalidade ou indistinção na atribuição e exercício dos direitos civis não vale para os direitos políticos e sociais. De acordo com o autor, existem diferenças entre indivíduos ou grupos de indivíduos que devem

ser consideradas na afirmação e reconhecimento de direitos políticos e na atribuição e garantia de direitos sociais. Observa-se, por exemplo, que, de modo geral, todos são iguais com relação aos direitos sociais fundamentais – educação, saúde, trabalho. Entretanto, confere-se maior ou menor importância, conforme estejam em questão, a direitos de liberdade ou sociais, o que repercute na multiplicação de direitos:

[...] através do reconhecimento dos direitos sociais, surgiram – ao lado do homem abstrato ou genérico, do cidadão sem outras qualificações – novos personagens como sujeito de direito, personagens antes desconhecidos nas Declarações dos direitos de liberdade: a mulher e a criança, o velho e o muito velho, o doente e o demente, etc. (BOBBIO, 1992, p. 72)

Ao lado do reconhecimento da diferença entre os cidadãos, o autor aponta outro aspecto que influi na proliferação dos direitos – a realidade social impulsionada por contradições e mudanças. Daí nascem as exigências de direitos, constituídas pelas lutas e relações sociais. Segundo Oliveira (1995):

A legislação brasileira tem progressivamente incorporado o Direito à Educação, elevando-o ao nível constitucional a partir de 1934. Mesmo as Constituições ditatoriais de 1967 e sua emenda de 1969, o ampliam. Finalmente, em 1988 é detalhado, precisado e explicitado, estabelecendo-se até mesmo os mecanismos para sua garantia como em nenhuma das Constituições anteriores. (OLIVEIRA, 1995, p. 34).

Diante disso, pressupõe-se que a garantia do direito à educação relaciona-se ao desenvolvimento da cidadania, ou seja, à garantia dos direitos civis, políticos e sociais. A ampliação do direito à educação diz respeito ao movimento de difusão dos direitos, no qual novos sujeitos são reconhecidos e novas exigências apontadas para a ação do Estado.

4. DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE

O conjunto de normas nacionais e internacionais, bem como os planos e programas de direitos humanos expostos até aqui, expressam diferentes compreensões e anseios em relação à natureza da educação ofertada a adolescentes e adultos privados de liberdade e seus objetivos. Também expressam visões distintas sobre o grupo ao qual se destina a educação: sujeitos de direitos? Pessoas que precisam ser regeneradas (MANNHEIM apud GRACIANO, 2010)? A essas visões, poderiam ser acrescentadas outras, identificadas por diferentes autores com base nas políticas prisionais e socioeducativas adotadas no mundo ocidental a partir da década de 1980. A cada uma delas, corresponde não apenas a formulação de ações educativas no ambiente prisional e socioeducativo, mas também discussões sobre suas possibilidades concretas de realização.

Antes de analisar os dados coletados para esta pesquisa, é necessário considerar o que é compreendido como educação no ambiente prisional e socioeducativo, ou como estão dispostas as oportunidades educativas na prisão.

4.1. O direito à educação a partir do plano internacional

A educação, como outros direitos econômicos, sociais e culturais, foi assegurada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, mais especificamente, no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) de 1966¹⁶. Na Declaração de 1948, a educação está assegurada no artigo 26, assim formulado:

¹⁶ Em relação ao PIDESC, Comparato (2003) chama a atenção sobre a conjuntura em que ocorreu sua elaboração, sobretudo a inviabilidade política, imposta pela Guerra Fria, de serem garantidos, num único tratado, tanto os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESCs) quanto os direitos civis e políticos previstos no Pacto sobre Direitos Civis e Políticos, também de 1966. Ambas as normas foram criadas para atender o Conselho Econômico e

1. Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos nacionais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, artigo 26)

Claude (2005) relata o debate empreendido entre representantes de diversos países quando da formulação do artigo 26¹⁷ no que se refere à definição dos objetivos da educação a ser universalizada. Ao fazê-lo, o documento reafirma a impossibilidade da neutralidade da educação e assume que seu conteúdo deve ser formulado para atingir três objetivos específicos: pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre as nações e os grupos raciais e religiosos; incentivo às atividades da Organização das Nações Unidas para a manutenção da paz (CLAUDE, 2005).

Ao interpretar o artigo, considerando o significado das palavras e a justaposição das frases, o autor aponta duas considerações importantes para a análise das atividades educativas identificadas no ambiente prisional. A primeira refere-se à articulação entre a proposição de pleno desenvolvimento da personalidade humana e a responsabilidade por sua efetivação.

Dado o objetivo de pleno desenvolvimento da personalidade humana no contexto da sociedade – o único contexto em que ele pode ocorrer –, conclui-se que o direito à educação é um direito social, um bem

Social das Nações Unidas, que, em 1946, determinou a criação da Comissão de Direitos Humanos, que tinha, entre suas atribuições, a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, finalizada em 1948, e, a seguir, a constituição de um documento que conferisse força jurídica ao primeiro, como “um tratado ou uma convenção internacional” (COMPARATO, 2003, p.276). O Brasil ratificou os dois pactos em dezembro de 1991, por meio do Decreto Legislativo nº 226, o que significa que se comprometeu internacionalmente a cumprir suas determinações. A própria Constituição Federal, em seu artigo 5º, parágrafo 2º, afirma que os direitos e garantias nela expressos “não excluem outros decorrentes do regime e princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.

¹⁷ Comissão sobre os Direitos Humanos, Terceira Sessão. E/CN. 4/SR.67. Relatório sumário da 69ª Assembléia, 11 jun. 1948, p.13 citado por CLAUDE, 2005.

social e uma responsabilidade da sociedade como um todo. (CLAUDE, 2005, p. 40).

A segunda consideração vincula o direito à educação para o exercício dos direitos humanos. “A lógica das duas idéias combinadas nos diz que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos” (CLAUDE, 2005, p.41). O autor afirma, ainda, que a proposição estabelecida na Declaração antecipava as reflexões de Paulo Freire sobre “as conexões entre a educação do povo e a autorrealização, em consequência do aprendizado e do exercício dos direitos humanos” (CLAUDE, 2005, p. 41).

Essa dupla proposição, de que a educação só se efetiva em sua plenitude com a participação da sociedade e que seu sentido deve ser orientado para a promoção e o exercício dos direitos humanos, estará presente em outras normas, nacionais e internacionais, tanto no que se refere à educação em geral como àquela a ser promovida nos espaços de privação de liberdade, e orientará o serviço público e algumas organizações que executam ações educativas na prisão.

Ainda em relação ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, destaca-se o uso do termo “instrução”, que, para Mannheim (apud GRACIANO, 2010), assim como “treinamento” e “ensino”, são utilizados em referência à educação, mas têm significados diferentes. De acordo com o autor, treinamento define:

Habilidades que precisam ser compreendidas e dominadas, mas que não inclui o princípio igualmente importante da independência, a necessidade de improvisar, com todas as implicações de julgamento, inteligência e liberdade que isto sugere. (MANNHEIM apud GRACIANO, 2010).

Instrução, por sua vez, é a transmissão de conhecimento em que o destaque está no conteúdo que se comunica, não nas pessoas envolvidas no processo, diferentemente do ensino. Nesse último, a ênfase está no professor e no aluno, além de haver a necessidade da consequência, ou seja, que o professor possa se certificar que o aluno aprendeu o que foi transmitido. Também no âmbito do ensino, “espera-se que o destaque, nessa interação, seja dado ora ao professor, no que ele tem a dizer e na maneira como o diz, ora ao aluno, ao desenvolvimento de sua compreensão e de sua iniciativa

mental no apreender e transformar o que lhe está sendo apresentado” (MANNHEIM apud GRACIANO, 2010).

Esses termos, algumas vezes, são usados como sinônimo de educação ou sinônimos entre si. No caso da formulação do artigo 26, o uso de “instrução” para designar a orientação da ação para alcançar o pleno desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais remete ao conteúdo a ser adotado no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a norma não apenas anuncia a garantia do direito, mas estabelece o conteúdo a ser adotado pela educação (GRACIANO, 2010).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos qualifica a educação a ser promovida a todas as pessoas, inclusive àquelas que se encontram privadas de liberdade. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), nos artigos 13 e 14, reafirma o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos nesse tema e detalha alguns aspectos, como a necessária progressividade do ensino gratuito para a educação secundária, modalidade que não era citada na Declaração de 1948 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948/2010). A determinação da progressividade na gratuidade do ensino secundário obriga, de um lado, que os Estados estabeleçam metas para atingir a universalidade da oferta e, de outro, que não retrocedam em termos de atendimento.

O texto anuncia a necessidade de desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, mas determina que a família tem o direito de escolher escolas não vinculadas à rede de ensino organizada pelo Estado e impõe a este o dever de estabelecer padrões mínimos de ensino e zelar para que todos os estabelecimentos – públicos ou privados – o cumpram.

Ainda no plano internacional, no âmbito regional, há o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, que versa sobre direitos econômicos, sociais e culturais (Protocolo de San Salvador), adotado pela Conferência Interamericana de São Salvador, de 17 de novembro de 1988, e ratificado pelo Brasil em 1996, prevendo a possibilidade de apresentação de petição individual no caso de violação do direito à livre organização sindical (artigo 8º, alínea “a”) e à educação (artigo 13) (GRACIANO, 2010).

No caso do direito à educação, o conteúdo do Protocolo de San Salvador reafirma os termos do PIDESC. A inovação consiste na criação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos para investigar as denúncias e da Corte Interamericana de Direitos Humanos para julgar as violações constatadas pela Comissão. Essas duas instâncias são consideradas mecanismos de exigibilidade e justiciabilidade¹⁸, porque permitem a indivíduos e organizações da sociedade civil recorrerem a um tribunal internacional para exigir um direito que deve ser concretizado por meio de políticas públicas nacionais (GRACIANO, 2010).

O Protocolo reafirma o dever do Estado de investir o máximo de recursos disponíveis até alcançar, progressivamente – isto é, sem retrocessos – a plena efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais, sob pena de ser responsabilizado caso isso não ocorra. Até a formulação do Protocolo de San Salvador, as possibilidades de exigibilidade e justiciabilidade em âmbito internacional eram reservadas a direitos civis e políticos.

Não há dúvidas de que a inscrição dos direitos educativos em normas internacionais foi um importante marco no sentido de ampliar a garantia de acesso aos mesmos, deixando de ser um tema interno dos países, a ser tratado entre sociedade civil e governos, para se tornar um compromisso assumido entre Estados, inclusive com a possibilidade de sanções. No entanto, a redação de tais documentos possibilita o direito à educação de maneira que os Estados sejam obrigados apenas a oferecer instrução primária ou fundamental. Se a noção de progressividade impede retrocessos, também não assegura a obrigatoriedade de universalização (GRACIANO, 2010).

No caso brasileiro, a ampliação do acesso à educação formal tem ocorrido mais por pressão da sociedade civil (SPOSITO, 1984) do que pelo cumprimento espontâneo de compromissos internacionais assumidos pelo Estado, o que significa dizer que a inscrição em normas é mais um instrumento de luta política pela conquista do direito do que sua garantia.

¹⁸ Exigibilidade significa pedir, obrigar, requerer, demandar; reclamar que algo seja cumprido. A justiciabilidade pode ser entendida como a qualidade de se fazer justiça através da execução da norma em sentido estrito. A pretensão é trazer instrumentos de realização prática dos direitos humanos, especialmente aqueles expressos no direito constitucional, com ênfase aos mecanismos trazidos pela Constituição Brasileira (VERÇOSA, 2010).

4.2. A educação escolar de pessoas privadas de liberdade¹⁹

A educação de pessoas adultas encarceradas, em âmbito internacional, é prevista no documento “Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros”, elaborado no I Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinqüentes, realizado em Genebra, em 1955, aprovado pelo Conselho Econômico e Social da ONU por meio da sua resolução 663 C I (XXIV), de 31 de julho de 1957, e aditada pela resolução 2076 (LXII) de 13 de maio de 1977 (GRACIANO, 2010). No item 77, denominado “Educação e recreio”, afirma o documento:

1. Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2. Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1955).

Ainda que possa ser interpretada como o reconhecimento do direito à educação para as pessoas presas, a formulação comporta aspectos contraditórios em relação ao papel do Estado na promoção da educação e quanto à própria noção de educação anunciada. Fala da obrigatoriedade do Estado apenas em relação à alfabetização, tornando facultativa a integração da educação ofertada nas prisões ao sistema regular de ensino e incluindo a instrução religiosa entre as medidas a serem adotadas para melhorar a educação de todos os presos. O texto oscila entre afirmar o direito à educação formal e considerar educação qualquer prática que envolva treinamento, ensino ou instrução.

A Resolução 1990/20 do Conselho Econômico e Social da ONU (GRACIANO, 2010) torna mais evidente o que esse organismo internacional considera como educação nas prisões, assim como a responsabilidade por sua formulação e realização. O texto recomenda que os “Estados membros, as

¹⁹ Mesmo nos referindo à educação para adolescentes privados de liberdade em centros socioeducativos, destacamos também a educação para jovens e adultos nas prisões, devido à falta de referenciais teóricos mais específicos. A maioria dos documentos e marcos legais internacionais e brasileiros tratam das políticas de educação no sistema prisional.

instituições competentes, os serviços de assessoramento docente e outras organizações formulem a educação nos estabelecimentos penitenciários” (GRACIANO, 2010, p.52). Da mesma forma, anuncia os objetivos da educação nas prisões ao recomendar que os:

[...] estados-membros proporcionem diversos tipos de educação que contribuam de maneira apreciável à prevenção do delito, a inserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência, por exemplo, alfabetização, formação profissional, educação permanente para a atualização de conhecimentos, ensino superior e outros programas que fomentem o desenvolvimento humano dos reclusos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Entre os princípios que os Estados-membros devem observar na formulação de políticas de educação, a Resolução destaca:

[...] b) Todos os reclusos devem gozar de acesso a educação, incluindo programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e desportivas, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; e) a educação deve constituir o elemento essencial do regime penitenciário[...]; f) o ensino profissional deve orientar-se ao desenvolvimento mais amplo da pessoa e responder às tendências do mercado de trabalho; h) sempre que possível deve-se permitir a participação dos reclusos em atividades educativas fora dos estabelecimentos penitenciários; i) quando a instrução deve ocorrer no estabelecimento penitenciário, se deve contar com a maior participação da comunidade externa [...].(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Na resolução 1990/24, o mesmo Conselho recomenda que seja formulado um plano de trabalho, de maneira que as Nações Unidas se envolvam de forma prática e operacional no desenvolvimento, pelos Estados-membros, de ações no âmbito da prevenção do delito e justiça penal (GRACIANO, 2010). Por fim, a resolução 45/111 estabelece os princípios básicos relativos ao tratamento de reclusos, que reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao precisar que a educação nas prisões deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana (GRACIANO, 2010).

A Resolução 1990/20 introduz uma nova perspectiva aos objetivos da educação nas prisões ao colocar, simultaneamente ao desenvolvimento da personalidade humana (dimensão individual), o “desenvolvimento humano dos reclusos”, proposição que tem implicações de ordem coletiva (GRACIANO, 2010).

Sen (apud GRACIANO, 2010) define desenvolvimento humano como processo de expansão das liberdades como forma de adquirir condições de ter vida saudável e digna, em todos os seus aspectos e nas dimensões coletiva e individual. A liberdade é considerada o fim primordial e o principal meio de desenvolvimento, ou, em outras palavras, desempenha “papel constitutivo e papel instrumental” nesse processo.

O papel constitutivo da liberdade, ou seu caráter de finalidade, baseia-se na premissa que toda a organização social – inclusive a prisão – deve ser orientada para garantir o bem-estar dos seres humanos, em suas múltiplas dimensões, e aí residiria o desenvolvimento: na busca da ausência de privações. Assim como os direitos humanos, essa noção de desenvolvimento é orientada para garantir a dignidade (GRACIANO, 2010). Por essa concepção:

A contribuição do crescimento econômico tem de ser julgada não apenas pelo aumento de rendas privadas, mas também pela expansão de serviços sociais (incluindo, em muitos casos, redes de segurança social) que o crescimento econômico pode possibilitar. (SEN apud GRACIANO, 2010).

A liberdade como meio ou em seu papel instrumental para o desenvolvimento é interpretada de diversas formas. Sen (2000)²⁰ destaca as liberdades políticas, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e, por último, a segurança protetora. O acesso à educação, nesse caso, estaria entre as oportunidades sociais e seria fator condicionante para o exercício das demais liberdades.

Nesse sentido, os processos educativos não se reduzem aos da escolarização. Rompe-se com a lógica de que, para se atingir o desenvolvimento, deve-se ter como fim manter crescimento econômico e de escolaridade. Ao considerar a liberdade como meio e fim, a perspectiva do desenvolvimento humano condiciona a participação da pessoa como agente

²⁰ As liberdades políticas estão relacionadas aos direitos de participação na vida pública – voto e fiscalização dos governantes, liberdade de expressão, entre outros. Liberdades econômicas são as que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos para consumo, produção ou troca. As sociais, por sua vez, são as disposições estabelecidas pela sociedade e que influenciam a possibilidade de os indivíduos viverem melhor. Já as garantias de transparência referem-se à liberdade de serem estabelecidas relações, no âmbito social, baseadas na transparência, fator que pode ser um inibidor da corrupção. Por fim, a segurança protetora refere-se a uma rede de segurança social destinada a garantir o bem-estar das pessoas em situações de vulnerabilidade, como catástrofes ou desemprego. (SEN apud GRACIANO, 2010).

fundamental do desenvolvimento, conquistado tendo a participação como processo central, decorrente de uma educação que valoriza o ser humano como agente.

A introdução da noção de desenvolvimento humano é coerente com outros aspectos da Resolução 1990/20 (GRACIANO, 2010). O primeiro deles é anunciar efetivamente que a compreensão de educação adotada não se restringe aos processos de elevação de escolaridade – as práticas de educação não formais surgem como legítimas –, sem, contudo, atenuar a responsabilidade do Estado para com a promoção do direito à educação. A participação de outras organizações está prevista na formulação das políticas educacionais, ficando a cargo do Estado sua efetivação. Nota-se que a expressão “políticas educacionais” é utilizada pela primeira vez entre as normas verificadas, afirmando a necessidade do caráter universal – extensivas a todas as unidades prisionais – das ações a serem empreendidas.

O conceito de desenvolvimento humano como expansão das liberdades também pode ser constatado na transgressão de uma característica essencial à instituição prisional, que é a separação física entre criminosos e “pessoas de bem” (FOUCAULT, 1987; DURKHEIM apud GRACIANO, 2010), ao propor que os reclusos saiam para participar de atividades educativas e, no sentido inverso, que pessoas de fora entrem com o mesmo objetivo.

Por fim, a educação de pessoas jovens e adultas encarceradas está prevista na Declaração de Hamburgo, firmada ao final da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA V), realizada na Alemanha em julho de 1997, que avança quanto ao reconhecimento do direito à educação formal e não formal ao afirmar o direito à aprendizagem a todas as pessoas, destacando os grupos historicamente excluídos no item 11, “alfabetização de adultos”: “a preocupação mais urgente é estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos” (GRACIANO, 2010, p. 54). No “Plano de Ação para o futuro” aprovado no encontro, a educação de pessoas encarceradas é tratada de forma explícita no “Tema 8”, que afirma a educação como direito universal que tem sido negado a muitos grupos, entre eles, os presos. Prevê, no item 47:

Reconhecer o direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem: a) proporcionando a todos os presos informação sobre os diferentes níveis de ensino e formação, e permitindo-lhes acesso aos mesmos; b) elaborando e implementando nas prisões programas de educação geral com a participação dos presos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações em matéria de aprendizagem; c) facilitando que organizações não governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos docentes e fomentando iniciativas para conectar os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

O texto da Declaração de Hamburgo alarga a concepção de direitos educativos ao explicitar o acesso à informação sobre os diferentes níveis e a formação também como direito, estabelecendo a participação dos presos na formulação dos programas de educação e indicando a necessidade da atuação de organizações não governamentais e educadores no ambiente prisional. Além de transgredir o princípio da separação entre os de dentro e os de fora, o texto sugere a quebra dos segredos (FOUCAULT, 1987) ou a retirada do “manto do silêncio” (GRACIANO, 2010), ao determinar a circulação das informações e a participação dos presos nos programas de educação.

A VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI), realizada na cidade de Belém (PA) em dezembro de 2009, reafirma compromissos estabelecidos no encontro anterior e reconhece que a educação de adultos representa um componente importante no processo de aprendizagem ao longo da vida, abarcando aspectos formais, não formais e informais de aprendizagem (UNESCO, 2009, p. 3). Faz isso por meio do documento que sintetizou os compromissos assumidos pelos governos, intitulado “Aproveitar o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro - marco de ação de Belém”.

A educação de adultos encarcerados foi objeto de compromissos específicos no campo da alfabetização, ao ser incluída entre os grupos prioritários: “centrar a ação de alfabetização nas mulheres e setores da população altamente desfavorecidos, entre eles os povos indígenas e as pessoas encarceradas, com um empenho geral as populações” (UNESCO, 2009, p. 4). Também o eixo “Participação, inclusão e equidade” fala sobre “dividir a educação de adultos nos centros penitenciários em todos os níveis apropriados”.

A redação do plano de ação do encontro de Belém é mais objetiva, ao determinar que a educação de adultos deve ser implementada em todos os cárceres e níveis apropriados e não condicionar a participação de pessoas presas e de organizações da sociedade civil em sua organização, como acontecia na Declaração de Hamburgo, que dava margem a interpretações que referendaram a transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil organizada ou para os próprios presos. Considerando que são os Estados-partes, representados por seus governantes, que assinam o plano, é evidente a responsabilidade do Estado na efetivação da proposição (GRACIANO, 2010).

A participação da sociedade civil, “das partes interessadas do mercado de trabalho”, de alunos e professores é considerada condição para a formulação de um enfoque holístico e integrado, que deve nortear a educação de adultos em geral, não apenas das pessoas encarceradas (UNESCO, 2009, p. 7). Também essa estratégia de redação é interessante, pois aproxima a educação dos presos do campo da educação de jovens e adultos em geral, retirando-a da especificidade absoluta que terminava por excluí-la das conquistas – ainda insuficientes, é verdade – da modalidade “educação de jovens e adultos”.

No informe²¹ sobre educação nas prisões apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU em abril de 2009, o relator especial para o Direito à Educação avaliou de maneira pessimista o efeito das normas internacionais sobre a efetivação dos direitos educativos das pessoas encarceradas:

[...] A situação da educação muitas vezes tende a oscilar entre "ruim" e "muito ruim", temos que reconhecer o número de programas de educação de qualidade excepcional que, à luz das observações dos próprios presos, são resultado da iniciativa individual e de um extraordinário compromisso para com o produto da política do governo ou uma instituição particular [...] As normas jurídicas internacionais e as políticas terão um efeito limitado, como a comunidade internacional, cujas ações visam regulamentar, não

²¹ Conforme Muñoz (2009), o documento foi elaborado com base em informações recebidas por governos e organizações da sociedade civil dos seguintes países: Albânia, Alemanha, Argélia, Argentina, Brasil, Bulgária, Burkina Faso, Costa Rica, Cuba, Chile, Chipre, Equador, Egito, Eslováquia, Grécia, Guatemala, Guiana, Hungria, Irlanda, Itália, Japão, Kazaquistão, Letônia, Líbano, Lituânia, Maurício, México (Comissão Nacional de Direitos Humanos), Noruega, Omán, Peru, Polônia, Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte, República Árabe Síria, República Checa, República de Moldova, República Dominicana, Romênia, Cingapura, Suíça, Suriname, Suécia, Trinidad e Tabago, Tunísia, Ucrânia e Uzbequistão.

apoiar plenamente a princípios que os sustentam. Em relação às pessoas privadas de sua liberdade, seu apoio tem sido lento para chegar. O desenvolvimento de normas internacionais juridicamente vinculativos e orientações relacionadas com a educação em prisões é certamente bem-vinda e ajuda a documentar o debate internacional sobre o tratamento de prisioneiros, especialmente no que respeita ao seu acesso à educação. Embora os Estados têm desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento de tais normas, o cumprimento integral ainda é a exceção. (MUÑOZ apud GRACIANO, 2010, p. 57).

Para Muñoz (2009), o não cumprimento das normas que determinam os direitos educativos é a regra em todo o mundo, mesmo nos países que experimentaram a prisão disciplinar (FOUCAULT, 1987) e depois, mantendo características desse modelo, vivenciaram o paradigma “penal-previdenciário” no período do pós-guerra até a metade dos anos 1970, conforme mostra Graciano (2010, p. 57) ao descrever as condições das prisões britânicas e norte-americanas: “as propostas de reforma mais recorrentes concerniam ao aperfeiçoamento dos serviços voltados à reabilitação, à redução de controles opressivos e ao reconhecimento dos direitos de suspeitos e presos”.

Paralelamente aos avanços normativos do reconhecimento dos direitos dos presos, as razões que possibilitaram à instituição prisão manter suas características repressivas e arbitrárias, conforme Foucault (1987), compõem um novo cenário do cotidiano prisional, que Chantraine (apud GRACIANO, 2010), denomina “prisão pós-disciplinar”, analisando políticas penitenciárias do Canadá no final da década de 1990 e primeiros anos deste século.

Chantraine (2006, p. 86) também afirma que a demanda por direitos dos presos, fundada não na melhoria das condições de detenção, mas no reconhecimento dos direitos de cidadania dos mesmos, foi um “motor importante desse processo”. Ao mesmo tempo em que o estabelecimento dos direitos foi se constituindo em instrumento de proteção contra o abuso do poder por parte da administração penitenciária, permitiu à instituição “integrar, domesticar e sobreviver a essa atividade democrática de contestação” (CHANTRAINE apud GRACIANO, 2010).

[...] essa garantia permanece relativa: amplos leques de direitos promovidos no interior desse quadro carcerário-securitário permanecem ainda submetidos e condicionados a esse quadro de segurança, constituindo assim um recurso para a antecipação, a orientação e o controle das condutas. (CHANTRAINE, 2006, p. 88).

Em síntese, o autor diz que a administração das prisões alterou a forma de exercício do poder, abdicando, em parte, do uso da violência e ampliando sua capacidade de influenciar a população carcerária. Para tanto, lançou mão da segurança ativa, caracterizada pela busca de informações sobre os presos, a fim de tornar previsíveis suas reações. Ao mesmo tempo, investiu no fortalecimento de lideranças internas ao grupo, responsáveis pelas negociações entre administração e população e úteis na aquisição de informações individuais. Fechando a trilogia, foram estabelecidos canais de comunicação, como os comitês de detentos, que legitimam negociações pacíficas, sempre intermediadas pelas lideranças. O fator “risco de reincidência”, formulado tecnicamente por especialistas, também alivia a tensão da relação entre agentes da segurança e presos, uma vez que a avaliação do comportamento é de responsabilidade dessa figura técnica, revestida de legitimidade por um saber científico, considerada isenta de julgamentos arbitrários.

Por fim, operando de forma harmônica com os mecanismos anteriores, há o sistema de privilégios, transformando os direitos anunciados nas normas em privilégios concedidos em razão do comportamento. Graciano (2010) afirma, ao se valer da idéia de Foucault (1987) segundo a qual o exercício do poder, operando por meio dos micro-organismos de poder existentes nas instituições, conta e, ao mesmo tempo, estimula a emergência de ilegalidades, toleradas e úteis para a manutenção da ordem:

O sistema, portanto, só se manteria em seu equilíbrio instável (aliás, a única forma de equilíbrio existente) pela existência dessas margens de ilegalidade (transgressões), que, além de garantir a vazão de forças que de outra forma seriam explosivas, garantem o próprio funcionamento das organizações que o compõem. (GRACIANO, 2010, p. 58).

O sistema de privilégios descrito por Chantraine (2006), também pode ser interpretado como um “pequeno mecanismo penal”, tal qual descrito por Foucault (1987)

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto

de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 1987, p. 159)

Em que pese o fato de a análise proposta por Chantraine (2006) relacionar-se às prisões do Canadá, cujo contexto socioeconômico é absolutamente diferente do Brasil, gerando condições de encarceramento distintas (GRACIANO, 2010), inclusive em suas características ao longo do tempo, ainda assim é possível reconhecer elementos da prisão pós-disciplinar nas possibilidades de acesso e de realização das atividades educativas identificadas nesta pesquisa.

4.3. O direito à educação na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) aumentou de forma significativa a abrangência dos direitos e garantias fundamentais, e, desde sua apresentação, prevê a construção de um Estado Democrático de Direito no País, com o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais: liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem discriminações.

A normatividade sobre a educação, como expressa na Constituição Federal de 1967, com a redação que deu à Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969 (SILVA, 2004), afirma-a como direito de todos e dever do Estado, com a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e a restrição da gratuidade aos estabelecimentos oficiais, deixando ao restante, inclusive na legislação ordinária, a autonomia dos sistemas de ensino.

Verifica-se que a educação, ainda que afirmada como direito de todos, não possuía, sob o enfoque jurídico, mecanismos de requisição. Com a afirmação do valor de um direito público, torna-se capaz de gerar efeitos práticos e concretos no contexto dos destinatários da lei (SILVA, 2004).

Com o advento da Constituição de 1988 e dos diplomas legais complementares, o panorama jurídico alterou-se significativamente. De todos os direitos sociais constitucionalmente assegurados, nenhum mereceu, explicitamente, por parte do legislador constituinte, o cuidado, a clareza e a incisividade da regulamentação do direito à educação. Afirmado como o

primeiro de todos os direitos sociais no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, fez-se compreender como valor de cidadania e de dignidade humana, essenciais ao Estado Democrático de Direito, além de condição para realização dos ideais de uma sociedade livre, justa e solidária, desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais, sem quaisquer formas de discriminação (SILVA, 2004).

A declaração do direito à educação é detalhada na Constituição Federal de 1988, dando aspecto qualitativo à legislação anterior, dada a maior precisão da redação, o detalhamento e a introdução dos instrumentos jurídicos para sua garantia. Aparece no artigo 6 do Título II, Capítulo II - Dos direitos sociais: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição” (SILVA, 2004, p. 106) e no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 34).

No artigo 206, especifica-se que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (SILVA, 2004, p. 106). A inovação está na formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis, no âmbito dos sistemas públicos de ensino. O artigo que detalha o direito à educação está reformulado, a luz da Emenda Constitucional 59/2009, nos seguintes termos:

Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; III- atendimento em creche e pré-escola ‘as crianças de zero a seis anos de idade; IV- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; V- oferta de ensino noturno regular, adequada ‘as condições do educando; VI- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º- O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º- Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar,

junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988, p. 34).

A introdução de elementos para a garantia ativa e permanente da cobrança dos direitos e o reconhecimento do ensino obrigatório como direito público subjetivo (artigo 208, inciso VII, §1º) significa a assunção da educação como bem inalienável legalmente confirmado, o que garante a possibilidade de se exigir seu cumprimento pelo poder público competente.

O registro da educação como direito da cidadania e dever do Estado, a imputação que acompanha tal registro como direito público subjetivo e o acionamento do mandado de injunção, entre outros instrumentos legais, podem cooperar para garantir que o Estado universalize a educação básica e para que se possa controlar os abusos que vierem a ser perpetrados pelo poder estatal. (CURY, 1995, p. 29).

O legislador ainda teve o cuidado de articular a concretização do direito à educação, com a distribuição de responsabilidades entre as três esferas da federação. À União, como competência privativa, coube legislar sobre as diretrizes e bases da educação (artigo 22, XXIV). Como competência comum às três esferas, o artigo 23, inciso V visa proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. O artigo 24, por sua vez, explicita as matérias sobre as quais compete legislar concorrentemente União, Estados e municípios (inciso IX - Educação, cultura, ensino e desportos). Tratou-se ainda, no artigo 30, inciso II, do estabelecimento da competência dos municípios de suplementar a legislação federal e a estadual no que couber (SILVA, 2004). No que se refere à prescrição de competências sobre a educação, assim ditam os artigos da Constituição:

Artigo 211- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º- A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. § 2º- os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. Artigo 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988, p. 34).

Nesta perspectiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) comemorou a promulgação, pelo Congresso Nacional, da Emenda

Constitucional (EC) nº 59/2009, que amplia os recursos da educação ao reduzir anualmente, a partir de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à educação, além de assegurar o direito ao ensino básico gratuito de quatro a dezessete anos. A emenda coloca o Brasil em um patamar respeitável no que se refere à escolaridade, pois deixa para sociedade, educadores e gestores o desafio de que não basta apenas universalizar o acesso: é preciso que haja permanência digna, pedagógica, adequada às crianças e aos jovens.

De certa forma, os aspectos do Direito à Educação na Constituição de 1988 já haviam sido contemplados em nossa legislação. [...] O que é inovador, para além de uma maior explicitação dos direitos e de uma maior precisão jurídica, evidenciada pela redação, é a previsão dos mecanismos capazes de garantir os direitos [...] (OLIVEIRA, 1989, p. 27).

Diante de processos de intensas transformações, contradições e incertezas historicamente ligadas às políticas sociais, a educação passou a ser amparada pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (SILVA, 2004). A LDB vem regulamentar o capítulo referente à educação na Constituição Federal de 1988. Na leitura do texto, pode-se perceber o confronto de interesses refletindo seu processo de produção. Constatam-se avanços, limites, retrocessos, mas, sem dúvidas, abrem-se novos espaços de reivindicação e de luta que devem ser ocupados pelos profissionais da educação e pela sociedade civil.

4.4. A legislação educacional brasileira e a privação de liberdade

Além de documentos internacionais, o direito à educação escolar nas prisões está especificado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei no 10.172 de 2001, no SINASE, e na Lei de Execução Penal – LEP (Lei 7210/84) (GRACIANO, 2010). Nesse último, a assistência educacional do preso adulto é expressamente prevista como direito (artigo 41, inciso VII). A educação oferecida nas prisões e centros socioeducativos deve estar plenamente integrada ao sistema de ensino, possibilitando a certificação do

estudante e a continuidade dos estudos. Além disso, deve estar em harmonia com o direito ao trabalho da pessoa privada de liberdade, de modo que o horário de trabalho não inviabilize o de estudo, e vice-versa. No sentido de fortalecer o direito à educação de parte dessa população, tem avançado no poder judiciário o reconhecimento do direito à remissão penal pelo estudo, ou seja, de reduzir a pena proporcionalmente à escolarização.

A LDB não contempla dispositivos específicos sobre a educação no sistema socioeducativo, omissão corrigida no PNE. Este, com duração de dez anos, prevê, entre objetivos e metas da educação de jovens e adultos: implantar, em todas as unidades prisionais e socioeducativas, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e a oferta de programas de educação à distância.

Da mesma forma, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/ MEC) apóia a execução de projetos dessa natureza, desenvolvidos pelas secretarias estaduais de educação ou por organizações não governamentais. Até 2005, as ações dos Ministérios da Educação e da Justiça não se faziam de maneira coordenada. No segundo semestre de 2005, iniciou-se um processo de articulação entre o MEC e o Ministério da Justiça (MJ) para desenhar uma estratégia comum de financiamento de projetos educacionais para reclusos, com a finalidade de evitar a duplicação de esforços e estimular o desenvolvimento de iniciativas adequadas à especificidade desse público (GRACIANO, 2010; JULIÃO, 2009).

Em maio de 2010, baseado em um conjunto de reivindicações sociais e atendendo a recomendações da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, com base no Parecer CNE/CEB 04 de 2010, que traça as principais diretrizes para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, sejam presos condenados ou provisórios. Com a Resolução, a garantia de educação nos estabelecimentos penais passa a ser atribuição direta do órgão responsável pela educação nos Estados, no Distrito Federal e, no caso das

penitenciárias federais, do Ministério da Educação, devendo ser oferecida em articulação com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária. As matrículas serão contabilizadas na distribuição do FUNDEB, na modalidade “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), e os docentes “deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.” (art.11, parágrafo 1º) (MOREIRA, 2007, p. 22).

Cabe lembrar que, embora os projetos educacionais para jovens e adultos privados de liberdade acumulem uma longa história no País, ainda não há uma política pública integrada de educação para o sistema socioeducativo. No cenário nacional, o que se vê são ações isoladas, sem a institucionalização de uma proposta político-pedagógica que abarque as características e finalidades de tal realidade, bem como de investimentos em recursos humanos e de repasses financeiros que atendam as suas necessidades.

Julião (2009), em sua tese de doutorado, aponta que, dentre os principais problemas sobre a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil, destacam-se: a ausência de unidade nas ações educacionais desenvolvidas, devido ao fato de que ainda não se definiram as atribuições dos diversos órgãos envolvidos na política (ministérios, secretarias, superintendências, departamentos etc.); a precariedade da maior parte das ações educacionais, sem recursos materiais e em espaços improvisados; a ausência de proposta curricular e metodológica definida para esse trabalho; a falta de consenso no discurso que caracterize o papel da educação como proposta política para os espaços de privação de liberdade; a ausência, no SINASE, uma proposta política nacional de educação que venha dar suporte às diversas experiências desenvolvidas no país, possibilitando sua unificação e sua ampliação; a falta de informações detalhadas sobre o perfil institucional e o psicossocial dos internos e dos profissionais que atuam nestes sistemas, para melhor orientação da implementação de políticas públicas na área; a dificuldade de criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação de programas e projetos financiados com recursos públicos.

Na publicação produzida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (COSTA, 2006) e direcionada à área socioeducativa, intitulada

“Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa”, define-se a socioeducação como educação para socialização, caminho do desenvolvimento pessoal e social, preparando o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores. Compreende-se que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (capacidade de conhecer a si, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser), social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outros, aprender a conviver), produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer) e cognitiva (conhecimentos necessários ao crescimento pessoal, social e profissional, assegurando a empregabilidade) (JULIÃO, 2009).

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade, e como fim a formação plena do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base no artigo 2º da LDB:

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. (COSTA, 2006, p. 23).

Os Ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para esse público, iniciaram em 2005 uma proposta de articulação nacional para implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando as suas Diretrizes Nacionais. A referida proposta, apoiada pela UNESCO, culminou em 2006 com o I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, que desde então tem acontecido anualmente (GRACIANO, 2010; JULIÃO, 2009).

O tema da educação para jovens e adultos privados de liberdade, nos últimos anos, vem alcançando importante destaque internacional. Em junho de 2006, teve lugar em Cartagena de Índias (Colômbia) o primeiro encontro de Redes Eurosocial. Ali, as propostas de intercâmbio foram acordadas de maneira consensual pelos participantes, com o objetivo de iniciar um processo reflexivo e estratégico de criação de uma rede latinoamericana especializada no tema da Educação nas prisões. O objetivo da rede, como vem sendo criado

em outras regiões do mundo, é investir no intercâmbio de experiências e consolidar práticas que institucionalizem política educativa para o sistema penitenciário e socioeducativo da América Latina (JULIÃO, 2009).

Em artigo publicado no Brasil, o pesquisador Maeyer (2006) enfatiza, recuperando os preceitos defendidos na Declaração de Hamburgo, que a educação é direito de todos, independente de idade, raça, sexo, credo ou religião, e que educar é promover um direito, não um privilégio, que não se resume a treinamento prático, mas abrange a dimensão social, profissional e cultural da cidadania. Defende uma educação global, que recolhe pedaços dispersos da vida, dá significado ao passado, oferece ferramentas para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência, auto-respeito, igualdade de gênero (JULIÃO, 2009).

4.5. Alguns indicadores: a educação escolar no sistema prisional brasileiro

Dados do Ministério da Justiça apontavam que, em 2004, cerca de 70% da população encarcerada no País não possuíam o ensino fundamental completo e 8% eram analfabetos. Do total de pessoas privadas de liberdade, mais de 60% eram formada por jovens entre 18 e 30 anos e somente 18% tinham acesso a alguma atividade educativa (CARREIRA, 2009).

Segundo informações do Ministério da Educação, o atendimento educacional manteve-se, em 2008, entre 18% e 20% da população carcerária, sendo que 45% dos analfabetos, 12% dos que possuem ensino fundamental incompletos e 6% dos que possuem ensino médio incompleto estavam matriculados na educação formal dentro das unidades prisionais (CARREIRA, 2009).

Quando ofertada, a educação formal é de responsabilidade das secretarias estaduais de educação ou realizada por meio de convênios com secretarias municipais, organizações não-governamentais ou sistema S (Senai, Senar, Sest, Senast e outros).

A certificação de etapa de escolarização é garantida diretamente pelas secretarias de educação ou por meio das certificações nacionais realizadas pelo Ministério da Educação, através do Exame Nacional de Certificação de Educação de Jovens e Adultos (ENCEJA).

O financiamento da educação nas prisões varia conforme o estado, carecendo de orientação nacional precisa. Para aqueles em que é vinculada à política de educação de jovens e adultos, há os recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), mas nem todos os estados nessa situação acessam tais recursos para garantir o atendimento. Há alguns nos quais o atendimento é garantido por meio de recursos do órgão do sistema prisional responsável pela educação. A educação nas prisões também está prevista no programa Brasil Alfabetizado e no Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e implementado pelo Ministério da Educação.

Análises apontam a precariedade do atendimento educacional no sistema prisional e socioeducativo brasileiro, que enfrenta graves problemas de acesso e de qualidade, como falta de profissionais de educação, projeto sócio-político-pedagógico, infra-estrutura, formação continuada, materiais didáticos e de apoio, além de descontinuidade, resistências de agentes e direções de unidades prisionais e socioeducativas, desarticulação entre organismos do Estado, falta de planejamento e políticas de Estado, baixo investimento financeiro, inexistência de diagnósticos precisos, entre outros.

A pesquisa intitulada “Educação que Liberta: indicador de alfabetismo funcional da população carcerária paulista”, realizada em 2006 por iniciativa da Fundação Professor Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso (FUNAP), instituição vinculada ao governo do estado de São Paulo e desenvolvida em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e com o Ibope Opinião, revelou a precariedade e os desafios do atendimento educacional no maior sistema prisional do País, trazendo ainda um breve panorama nacional. Destaca-se a valorização da educação por parte de presos e presas e o grande interesse pela leitura e pela escrita, que deve ser potencializado por uma política de educação nos sistemas prisional e socioeducativo (CARREIRA, 2009).

4.6. A legislação educacional mineira e a privação de liberdade

A situação de Minas Gerais, em relação à ausência de políticas de educação específicas para a população privada de liberdade, não é diferente do restante do País. Apesar de pequenos avanços, ainda há resquícios de uma escola que tem por finalidade coibir a ociosidade ou apenas ser mais um instrumento para remissão de pena.

Atualmente, a gestão da educação é realizada pelo Estado, através da Secretaria Estadual de Educação e há escolas presentes nos vinte centros socioeducativos e nas 43 unidades prisionais de todo estado, atendendo no total cerca de 4.700 detentos e 670 adolescentes (MINAS GERAIS, 2007). Em algumas dessas instituições, as aulas acontecem em locais adaptados, enquanto nas unidades mais novas há espaço exclusivo. As equipes das escolas geralmente são compostas por diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, secretário e professores, esses últimos contratados através de designação.

Não existe, na Secretaria Estadual de Educação, departamento específico para se discutir a educação nas prisões, no início de 2011, foi criado na SUASE, uma gerência destinada a tratar das questões referentes à educação escolar dos adolescentes privados de liberdade. Em 2010, a SEE e a SEDS promoveram alguns espaços de formação para seus funcionários sobre temáticas diversas ligadas, mas nenhuma dedicada à temática da educação nas prisões.

Em Minas Gerais, a escolarização oferecida aos adolescentes nos centros socioeducativos tornou-se efetiva em dezembro de 2004, quando as Secretarias de Estado de Defesa Social e de Educação assinaram convênio de cooperação técnica, a fim de oferecer Ensino Fundamental e Médio aos internos. No ano de 2006, foi assinado o Termo Aditivo nº 22, que incluiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas acontecem nos turnos matutino e vespertino, de acordo com o número de turmas.

Na proposta desenvolvida pelas secretarias, o desafio é a garantia do direito à educação em um contexto de contenção e a construção de uma política pública educacional para adolescentes privados de liberdade, objetivos

atravessados por entraves políticos e burocráticos vindos das mesmas secretarias.

Dados de 2007 indicavam que cerca de 90% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação não haviam completado o ensino fundamental. Destes, aproximadamente 25% estavam entre 1ª e 4ª séries; 65% entre 5ª e 8ª séries; 9% cursavam o Ensino Médio. O Ensino Fundamental das escolas dos centros socioeducativos é dividido em Ciclo Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do interior (MINAS GERAIS, 2007). Desde o final de 2005, semestralmente, adolescentes entre 15 a 18 anos que apresentam defasagem escolar no Ensino Fundamental ou Médio são inscritos para as provas de supletivo.

De todas as frentes de atendimento socioeducativo, a oferta de educação qualificada tem se constituído um desafio. Em uma tentativa de melhorar a oferta da educação básica aos sujeitos privados de liberdade, o governo do Estado, no início de 2011, dispôs na Lei 19481 de 2011 - Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) diretrizes e metas para a educação no período de 2011 a 2020, além de orientações para a qualificação da oferta de Educação nos Sistemas Prisional e Socioeducativo. Destacam-se:

Elaborar, em até dois anos, em colaboração com a Secretaria de Estado de Defesa Social, padrões de atendimento educacional adequado nas instituições dos sistemas penitenciário e socioeducativo do Estado, abrangendo os aspectos relativos à infraestrutura, ao mobiliário, aos equipamentos, aos recursos didáticos, ao número de alunos por turma, à gestão escolar e aos recursos humanos indispensáveis à oferta de uma educação de qualidade. Promover, com o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, os órgãos de Defesa Social do Estado e as entidades da sociedade civil, a implementação de projetos educacionais dirigidos aos sistemas prisional e socioeducativo. Estabelecer cronograma, com a Secretaria de Estado de Defesa Social, para a adaptação, em até dez anos das unidades penitenciárias e socioeducativas aos padrões de atendimento estabelecidos. Assegurar que, em até dois anos, as unidades educacionais atuantes nos sistemas penitenciário e socioeducativo do estado tenham elaborado ou atualizado seus projetos político-pedagógicos, garantindo-se a sua atualização periódica. Implantar, em até cinco anos, programas de educação a distância para o atendimento das demandas educacionais não compreendidas no escopo de atuação das unidades atuantes nos sistemas prisional e socioeducativo. (MINAS GERAIS, 2011).

No capítulo seguinte, a partir de estudo de caso realizado, relataremos a política educacional voltada para adolescentes privados de liberdade em uma escola própria de um centro socioeducativo.

5. UM ESTUDO DE CASO: A ESCOLA NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO

Este capítulo busca apresentar e analisar dados coletados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Centro Socioeducativo de Justinópolis. Apresenta o centro socioeducativo e suas frentes de trabalho, a escola e suas especificidades e relatos de alunos e professores sobre a escola.

5.1. Sobre o Centro Socioeducativo de Justinópolis

Em 2000, em função de uma série de mudanças estruturais e políticas no atendimento ao adolescente em conflito com a lei no estado de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos²², em uma tentativa de prestar atendimento qualificado e em consonância com o ECA, estabeleceu parceria com congregações religiosas para execução das medidas socioeducativas em meio fechado. Em 2001, é criado na cidade de Ribeirão das Neves o Centro Sócio-Educativo Dom Luiz Amigó e Ferrer, construído e gerenciado pela Congregação dos Terciários Capuchinos Amigonianos da Colômbia, para atender adolescentes e jovens do sexo masculino com idades de 14 a 18 anos em cumprimento da medida socioeducativa de internação.

O Centro foi construído em uma área cedida pela Associação Divina Providência. Podia-se dizer que possuía estrutura ousada e diferente para a época, em relação aos demais, que se assemelhavam ao estabelecimento prisional convencional – “cadeia”, como nomeiam os adolescentes. Isso fazia com que os sentenciados desejassem cumprir a medida socioeducativa no referido centro, e a Diretoria de Segurança Socioeducativa da SUASE apontava

²² O ex-governador do Estado de Minas Gerais, Aécio Neves, em janeiro de 2002, ao assumir o cargo, extingue a Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos, que passa a ser chamada de Secretaria Estadual de Defesa Social. A Superintendência de Atendimento ao Menor Infrator (SAREMI) passou à categoria de Superintendência de Atendimento às Medidas Sócio-Educativas (SAMESE), posteriormente SAME e atualmente SUASE. As mudanças das nomenclaturas refletem a preocupação do governo em estar mais próximo às determinantes do ECA, visto que a primeira mudança a ser feita é no discurso e o novo “dizer” poderia transformar o modo de “fazer” (SILVA, 2006).

constantemente falhas na estrutura de segurança da Unidade, que facilitavam a evasão dos adolescentes, bem como a entrada inesperada de parceiros ou rivais tentando resgatá-los ou matá-los.

Com capacidade para atender até 55 adolescentes, o Centro possui amplos pátios, quatro quadras abertas, quadra coberta, piscina, sauna, alojamentos para até quatro adolescentes, com armário de alvenaria, banheiro e ante-sala, salas específicas para atividades terapêuticas e de iniciação profissional, grande refeitório, auditório, prédio destinado ao funcionamento da escola, prédio com salas de atendimento, prédio para a administração geral do centro, quatro guaritas, enfermaria e sala dos agentes socioeducativos, além de uma bela área verde, que foi dando lugar à construção do bairro Eliane, na região de Justinópolis, em Ribeirão das Neves.

No ano de 2008, contudo, em função de atravessamentos políticos e de gestão, a Secretaria de Estado de Defesa Social determinou o fim da gestão partilhada dos centros socioeducativos com as congregações religiosas e assumiu integralmente a gestão das unidades de internação do Estado. Após o término da parceria, a unidade em questão passou a se chamar Centro Socioeducativo de Justinópolis, por estar situado na região de mesmo nome. Manteve-se parte de sua infra-estrutura, mas muitas modificações foram feitas em função das evasões e invasões e das solicitações feitas pela equipe de segurança.

Sobre o funcionamento, o Centro Socioeducativo dispõe de um regimento interno e um disciplinar. O primeiro orienta sobre as atribuições, funções e definições dos papéis desempenhados na Unidade, e o segundo dispõe sobre os direitos e dever dos adolescentes internos e prevê as sanções aplicáveis em casos de ocorrências negativas²³, garantindo também os direitos desses sujeitos. A unidade conta com um Projeto Sócio-Político Pedagógico (PSPP) que orienta todo o seu funcionamento, além da especificação do

²³ Entende-se como ocorrências negativas aquelas praticadas pelo adolescente no cumprimento de internação, infração às normas descritas pelo Regimento Disciplinar. Por exemplo, para o ato de atirar objetos para fora do alojamento, a sanção pode ser a restrição de atividades de lazer, televisão. Para a aplicação da sanção, é formada uma “comissão disciplinar”, que envolve adolescente, coordenador do plantão e representante da equipe técnica.

planejamento anual de atividades, princípios norteadores e fundamentação legal (SILVA, 2006).

A instituição é composta pela direção, responsável pela administração geral do Centro, por profissionais das áreas de psicologia, assistência social, terapia ocupacional, direito, pedagogia, enfermagem, auxiliares educacionais, agentes socioeducativos, motorista, nutricionista, auxiliares de serviços gerais e administração, além de cozinheiras terceirizadas, porteiro e funcionários da escola.

Os profissionais do Direito têm por função garantir que o direito do adolescente seja respeitado. O advogado não faz a defesa técnica do adolescente - para isso, existe a Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais. Sua função é orientar o adolescente e sua família acerca do processo.

A equipe técnica realiza atendimentos individuais e em grupos, reuniões familiares, encaminhamentos externos para familiares e adolescentes e para tratamentos toxicológicos, psicológicos e cursos profissionalizantes, no sentido de preservar e intensificar a qualidade dos vínculos afetivos e familiares. Realiza estudos de caso internos²⁴, objetivando identificar os avanços e impasses no cumprimento da medida, além de promover estudos de casos mensalmente com todos os parceiros envolvidos, quando a rede articula-se e, juntamente com o adolescente, pode-se definir os encaminhamentos do caso.

A Unidade funciona em tempo integral e, para um atendimento de qualidade, o trabalho é dividido em escalas de plantão, de doze por trinta e seis horas. Além dos plantões, há uma coordenação geral de segurança e uma de atividades que, em conjunto, auxiliam na organização dos quatro plantões. Todas as atividades acontecem de forma integrada e participativa entre os setores da Unidade, onde há diversas ações em andamento (SILVA, 2006).

Dentro das propostas do Centro, destaca-se o atendimento, realizado da seguinte forma: acolhimento, admissão, entrevista inicial, atendimento familiar,

²⁴ O estudo de caso interno acontece com a equipe do Centro para se pensar o caso e construir caminhos adequados com o adolescente. Já o estudo de caso acontece uma vez por semana com Juizado da Infância e Juventude e demais parceiros, como conselhos tutelares, medidas em meio aberto e outros. Tal articulação é importante pois tem por finalidade agilizar encaminhamentos dentro dos órgãos, assim como os vínculos profissionais com os serviços (SILVA, 2006).

construção do caso e relatório interdisciplinar encaminhado para o Juizado da Infância e Juventude.

A acolhida é o momento em que o adolescente é recebido no Centro. Nesse primeiro contato, o PSPP sugere ser importante criar um espaço de respeito e tranquilidade, evitando constrangimentos, questionamentos e pré-julgamentos, para que se estabeleça, logo de início, as bases dos relacionamentos futuros. São observados os seguintes cuidados: tratar o adolescente pelo nome; cumprimentá-lo, transmitir segurança e obter e informações sobre ele (SILVA, 2006).

Os objetivos da acolhida são: conhecer os dados que identificam o adolescente, oferecer-lhe informações sobre as condições da medida, sensibilizá-lo sobre a importância de se responsabilizar pelo ato infracional, propiciar o conhecimento mínimo das regras e das normas da instituição, bem como seus direitos e deveres, oferecer o kit de objetos pessoais, contatar a família e prestar informações necessárias. É também o momento de conhecer os integrantes da comunidade educativa (agentes socioeducativos, auxiliares educacionais, técnicos e direção), investigar a presença de integrantes de gangues rivais e fornecer atendimento médico, técnico e odontológico.

A entrevista inicial caracteriza-se pelo processo de pré-diagnóstico, para se obter uma visão global da situação pessoal, social e jurídica do jovem. O processo é conduzido pelos técnicos e acontece no dia da admissão ou no dia seguinte do adolescente na Unidade. A fase diagnóstica, por sua vez, acontece a partir da primeira entrevista, quando todas as ações se voltam para o conhecimento em profundidade da vida pessoal, familiar, escolar, social e processual da adolescente. Todos os profissionais buscam conhecer condições objetivas e subjetivas de sua existência, identificando problemas vividos, perdas, crises, doenças, relacionamentos significativos e vícios, fortalezas e fragilidades. Procura-se também, conhecer a dinâmica da prática de ato infracional e as características da sua comunidade de origem (SILVA, 2006).

O plano individual de atendimento (PIA) é o conjunto de ações pedagógicas e estratégias didáticas que direcionam o processo socioeducativo, favorecendo o desenvolvimento e as potencialidades da adolescente. A evolução do PIA pode determinar a manutenção ou o desligamento do jovem

da medida. Esse plano resulta de diagnóstico politransdimensional e é entendido como instrumento de intervenção socioeducativa, sistematicamente estruturado, onde se planeja, descreve e registra os objetivos, as metas e os passos a serem percorridos durante o processo de cumprimento da medida de internação, inclusive as propostas de integração na família e na comunidade (SILVA, 2006).

Com a finalidade de agilizar as ações, esse plano é coordenado pelos técnicos e conta com o apoio de toda comunidade educativa e a participação ativa do adolescente e sua família ou pessoas de referência, que definem os meios e fins que se quer alcançar, informando sempre esses agentes conforme se dão os processos e impasses no cumprimento da medida. O alcance das metas eleitas no PIA é o principal indicador de uma preparação para o desligamento do adolescente (SILVA, 2006).

Durante o desenvolvimento do PIA, a equipe técnica conta com a ajuda da rede de atendimento ao adolescente para efetivação dos encaminhamentos necessários ao projeto de vida de cada um. O Juizado é informado a cada três meses, através de relatório interdisciplinar, sobre a evolução do PIA.

Os adolescentes seguem rotina diária, de segunda-feira a sexta-feira, de 07h00 às 22h00. Pela manhã: despertar e higiene pessoal; desjejum; aulas; arrumação dos alojamentos; almoço; descanso. Na parte da tarde: atividades esportivas, culturais, iniciação profissional – oferecidas pelos auxiliares educacionais e técnicos; atividades externas ao centro; atendimentos gerais; café da tarde; higiene pessoal; descanso. À noite: televisão e atividades oferecidas pelos agentes socioeducativos; espiritualidade; jantar.

Nas terças-feiras à tarde, acontece a visita dos familiares e, aos sábados e domingos, as atividades são diferenciadas. Os adolescentes que já começaram o processo de desligamento da medida podem obter o benefício de visitar a família durante parte do final de semana, e há um cronograma anual de festividades e atividades institucionais.

O desligamento do adolescente faz-se por determinação judicial, sendo imprescindível o envio sistemático dos relatórios interdisciplinares, dos estudos de casos em parceria com Ministério Público e Juizado da Infância e da Juventude, bem como o acompanhamento do programa de egressos do

sistema socioeducativo, avaliando o cumprimento da medida. Mesmo após o desligamento, o jovem é acompanhado pelo programa de egresso, a fim de favorecer um retorno a sua comunidade de origem.

5.2. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Centro Socioeducativo de Justinópolis

Em 2004, com o convênio de cooperação técnica entre SEE e SEDS, começou a funcionar no Centro Sócio-educativo Dom Luís Amigó e Ferrer a Escola Estadual Jovem Protagonista, criada para atender todas as outras unidades de internação de Belo Horizonte e região metropolitana. A escola oferece ensino fundamental e médio aos adolescentes no período matutino.

Em 2009, foi criada uma nova escola no Centro Socioeducativo de Justinópolis, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, com professores da mais alta qualificação (REGIMENTO ESCOLAR, 2009).

Tem como objetivo constituir um espaço educativo e de convivência com a finalidade precípua de promover os direitos assegurados na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei Orgânica de Ribeirão das Neves e, sobretudo, contribuir para a extensão do processo ensino e aprendizagem. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009).

Mesmo em campo, obtivemos poucas informações sobre essa escola, a maioria através de conversas com o diretor e a supervisora. Não foi possível ter acesso ao ato de criação ou outro documento que pudesse dizer sobre sua história e constituição, bem como sobre a substituição da E. E. Jovem Protagonista neste Centro. Houve tentativas de acesso a esses papéis e de entrevista com a inspetora responsável pela escola, que não pôde receber a pesquisadora. Os documentos acessados, portanto, foram o Regimento Escolar, a Portaria 48/09²⁵ que autoriza a partir de 2009 o funcionamento da escola e um plano de intervenção escolar fornecidos pela supervisão.

²⁵ “Nos termos do artigo 1º da Resolução SEE nº 170, de 29 de janeiro de 2002, do artigo 16 da Resolução CEE nº 449, de 1º de agosto de 2002, do Decreto nº 45.004, publicado em 10 de janeiro de 2009, fica autorizado, a partir do início do ano letivo de 2009, o funcionamento das Escolas Estaduais citadas” (MINAS GERAIS, 2009).

A escola possui 25 funcionários, sendo um diretor, uma supervisora, uma secretária, duas serventes e professores das áreas de pedagogia e normal superior responsáveis pela alfabetização, acompanhamento das séries iniciais do ensino fundamental e da biblioteca, professores específicos que ministram as disciplinas de português, matemática, história, geografia, química, física, biologia, inglês. Os professores e a supervisora são contratados através do processo de designação, e o diretor foi nomeado.

A escola oferece ensino fundamental e médio regular, por meio da organização pedagógica assentada na seriação. Apesar de suas especificidades, possui organização de tempo e espaço semelhante às demais escolas regulares, funcionando de segunda a sexta-feira, de 07h20 a 11h40, com cinco horários de 50 minutos e um intervalo de dez minutos, sem merenda, contrariando assim o artigo 1º, inciso VII, da Emenda Constitucional 59/2009.

A escola possui prédio independente dentro do centro socioeducativo, composto de diretoria, secretária, sala dos professores, biblioteca, corredor com bebedouro e dois banheiros, copa, depósito e seis salas de aula. Em função da segurança e para manter um número reduzido de adolescentes em sala de aula, um prédio anexo à escola, destinado às oficinas, também é utilizado, com mais sete salas de aulas. Nos corredores, há vários cartazes educativos fixados nas paredes: comunicados, quadro de horário das aulas, produção dos alunos sobre a Copa do Mundo e normas da escola e do Centro.

Todos os recursos humanos e materiais didáticos e pedagógicos são fornecidos pela Secretaria de Educação, inclusive os materiais de uso pessoal de cada aluno. Já a manutenção da estrutura física e a segurança na sala de aula são de responsabilidade da Defesa Social.

A partir da admissão no centro socioeducativo, os alunos são matriculados normalmente na escola, mas nem todas as famílias conseguem a documentação escolar em tempo hábil. Nesse caso, o aluno possui a inscrição do nome no diário de classe, mas enquadra-se na categoria “aluno ouvinte”, até que situação seja regularizada. Cabe destacar outra constatação: devido à realidade sócio-econômica dos adolescentes em conflito com a lei e da insuficiência das políticas públicas brasileiras, muitos desses sujeitos só

tiveram acesso a direitos básicos após a privação de liberdade. Esse pode ser um fator que impulsiona adolescentes a reincidir nas infrações, solidificando suas vinculações com a criminalidade. Uma mudança em relação à política destinada a essa população se faz necessária, visto que a maioria dos governos prioriza em seus mandatos a segurança, contrariamente à efetivação de direitos básicos de adolescentes e jovens.

O Regimento Escolar foi construído em 2009 e se debruça sobre o Projeto Político Pedagógico. De acordo com o Regimento, cada sala deve comportar até doze alunos, mas no período da coleta de dados, havia no máximo oito alunos em sala. A supervisora informou que alguns jovens que estão sendo preparados para o desligamento da medida já estão estudando em escolas fora do centro socioeducativo, mas freqüentam a escola do Centro como se fosse “uma aula de reforço”.

As salas de aulas são amplas, possuem janelas com grades, quadro negro, cadeira e mesa do professor, carteiras no número exato para os alunos. Durante as aulas, as portas ficam sempre fechadas. Quando o professor chega, alunos e agentes socioeducativos já estão à sua espera, devidamente posicionados: alunos sentados e agentes de pé, um em cada extremidade da sala de aula. Segundo o diretor, por medidas de segurança não se pode ter outros mobiliários na sala.

O diretor estabelece as reuniões a partir do calendário escolar, geralmente utilizando o intervalo para dar informes ou lembrar aos professores dos prazos. Ao final de cada bimestre, há um conselho de classe coordenado pela supervisão, onde discute o desenvolvimento das turmas e dos alunos, a partir dos seguintes itens: alunos que não obtiveram média em relação à disciplina; alunos que não realizaram as atividades; alunos com problemas de aprendizagem; alunos destaques, de acordo com a nomeação estabelecida pelo corpo docente.

Todos os funcionários da escola, antes ou depois do término das aulas e durante o intervalo, encontram-se na sala dos professores. A sala dos professores é um universo à parte na escola, com movimentação, risos, conversas, trocas e lanche. Fala-se sobre todas as coisas: política, televisão, satisfações, insatisfações, filhos, alunos e outras coisas. Há um número maior

de professoras do que de professores. Alguns se queixam das condições de trabalho, outros do trabalho, mas há os que acham que é melhor trabalhar na escola do Centro do que em escolas externas, “por que têm mais garantia de segurança aqui, as escolas de fora estão muito violentas” (Professor)²⁶.

A maioria dos professores conhece em linhas gerais a proposta da medida socioeducativa de internação, mas não entende algumas interferências e intervenções realizadas pela equipe técnica e de segurança em relação ao adolescente.

Esta pesquisa não buscou definir em detalhes a equipe do centro socioeducativo, mas apontamentos foram feitos na tentativa de transmitir a relação estabelecida entre os funcionários da escola e do centro pesquisado. Foi possível perceber, por parte da equipe do Centro e da escola, que, mesmo ocupando um espaço comum, não há articulação entre as ações desenvolvidas no ambiente escolar e na prática socioeducativa. Apesar da proximidade e da cordialidade entre as equipes, existe pouca interação e nenhuma integração. As direções do Centro e da escola mantêm canal direto de comunicação, o que possibilita a troca de informações e o estabelecimento de combinados e acordos, mas isso não se traduz em articulação capaz de problematizar e minimizar os impactos do processo educativo dos adolescentes.

Embora debruçados sobre a mesma questão, da oferta de uma melhor educação aos adolescentes, observamos posições distintas entre escola e centro socioeducativo. O primeiro mostra-se focado somente no processo de escolarização formal, enquanto o segundo pensa o processo de escolarização a partir dos princípios pedagógicos da medida, reservando pouco espaço para questões referentes à escolarização, o que gera impasses.

O nosso espaço aqui deveria ser um só, em função de segurança. Só que os meninos do outro turno se sentem separados, injustiçados, eles se sentem segregados. É um preconceito que não pode estar aqui. Por que só eles que têm que ficar trancados? Então eu acho que o prédio da escola tinha que ser um só. Por questões de segurança, resolveram dividir o recreio em duas partes, mas não poderia ter um prédio separado que dá a impressão que uns são melhores do que os outros, até porque eles ficam trancados o tempo todo. Não tem lanche na escola. Como que fica essa situação, uma secretaria fica empurrando pra outra. Me fala como que uma pessoa

²⁶

Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

consegue, em sã consciência, com o organismo de um adolescente, ficar sem comer nada das 7h às 12h20. (Professor)²⁷.

Para além da segurança, outro aspecto que se destaca na fala do professor refere-se ao acesso à educação de qualidade:

Então tem que investir numa estrutura de forma que os adolescentes pudessem levar o seu material, criar uma estratégia para que o adolescente tenha acesso ao material escolar, que ele possa estudar, que ele tenha uma escola comum. Ele tem que poder ter a oportunidade estudar, de fazer seu dever de casa para que ele fique mais próximo possível da realidade. Que o prédio seja um só. Que o professor tenha o seu reconhecimento adequado. Então eu acho que essas coisas... mudar a questão do profissional, do prédio da escola tem que ser um só, o aluno tem que ter acesso aos materiais que a Secretaria de Educação fornece às escolas na real, um plano de material, lápis, borracha, caderno e que eles possam ter acesso porque o material é deles por direito. Resolvendo esses problemas eu imagino que a gente tenha um ambiente justo. Porque se não for justo aqui, será justo onde? Nós não estamos tentando construir um canal desses? Que eles sejam justos para que a sociedade os aceite. É isso que a sociedade quer. E quem não é justo normalmente vai ficar à margem disso. (Professor)²⁸.

Costa (2006) destaca que o reconhecimento do direito do adolescente em conflito com a lei de “receber do Estado um conjunto articulado e conseqüente de oportunidades educativas que realmente lhe permitam desenvolver seu potencial” (COSTA, 2006, p. 454) está incluído nos fundamentos pedagógicos da ação socioeducativa, e essas oportunidades educativas devem também “ser direcionadas nos campos da educação básica formal e profissional” (COSTA, 2006, p. 455).

Essa situação de divergência acentua-se quando questões imaginárias de alguns funcionários estabelecem e reproduzem uma divisão entre as Secretaria de Educação e Defesa Social.

Mas você sabe que eu acho, que eu penso que, às vezes, existe uma guerra muito grande entre a Secretaria de Justiça e a Secretaria de Educação? Assim, pelo que você vive aqui dentro, eu sinto... Essa semana eu estava pensando, essas coisas a gente tem até que falar baixo. Eu sinto é que quando a escola está sobressaindo aqui dentro, o pessoal do Centro começa a criar picuinha, parece que para não deixar a escola sobressair. (Professor)²⁹.

²⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

²⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

²⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

Outro ponto que merece destaque é a relação entre agentes socioeducativos e professores, há disputa de poder de ambos, a relação é caracterizada por tensão e cansaço. O diretor da escola e um dos supervisores de segurança tentam mediar a situação com conversas freqüentes, como aponta o fragmento extraído de uma reunião entre professores e o supervisor de segurança:

É a questão da parceria. O que eu falei inicialmente foi a questão da parceria. Você entendeu, é bem claro, é a questão da parceria. Gente, só uma coisa então. Isso que está acontecendo, a gente recebe informações dos dois lados. Tanto da segurança como do professor. Eu entendo, eu acredito que tem que ter essa parceria mesmo do professor, do agente. Mas isso só vai haver se tiver sinergia entre os dois. Mas sabe o que está acontecendo? Pelo menos no meu ponto de vista, eu posso estar sendo radical, mas eu estou achando que está tendo aquela coisa assim, “você na sua área, eu na minha. Eu não interfiro no seu trabalho e você não interfere no meu”. Então está assim. (Supervisor de segurança)³⁰.

Este trecho destaca a ausência de integração apontada anteriormente. Em todas as aulas, há a presença dos agentes socioeducativos, aproximadamente três ou quatro por turma e um apoio no corredor da escola. Buscando estabelecer vínculos, sempre as mesmas equipes de segurança acompanham o trabalho da escola, o que facilita a comunicação e interação entre as equipes da escola e da segurança. Porém, nem todos os agentes percebem a importância da escola no centro socioeducativo e são cooperativos com o trabalho: interrompem as aulas sem motivo, tiram a autoridade do professor ou aceitam as provocações dos alunos, causando situações desagradáveis em sala de aula.

5.3. O que pensam os alunos sobre a escola no centro socioeducativo?

No segundo dia em campo, a pesquisadora passou pelas salas de aula apresentando-se aos alunos e explicando, em linhas gerais, a proposta da pesquisa. Vários adolescentes colocaram-se à disposição para concessão de entrevistas ou conversas informais. Foi necessário estabelecer critérios para a

³⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

escolha dos entrevistados, e foram escolhidos cinco jovens de 17 a 19 anos, cursando as séries finais do ensino fundamental e cumprindo a medida socioeducativa da internação há mais de um ano e meio. Pelas entrevistas, foi possível constatar que as evasões da escola regular no “mundão”³¹ se deram pelas dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, pelas reprovações, pela dificuldade de adaptação à escola e pela precoce inserção na criminalidade.

Os entrevistados são identificados nesta pesquisa por apelidos escolhidos por eles: Tóia, 18 anos, e Bigode, 19 anos, ambos cursando a 9º série do ensino fundamental; Mascote, 19 anos, cursando a 8º série do ensino fundamental; Jhon, 17 anos, cursando a 7º série do ensino fundamental; e Sabão, 18 anos, cursando a 6º série do ensino fundamental.

Todos os entrevistados viviam com a mãe e tinham a mesma como principal referência e como mantenedora da casa. Todos possuíam mais de dois irmãos. A figura do pai não se constituía como referência, aparecendo, contudo, em algumas lembranças.

Ah, quero ser ajudante de pedreiro ou senão eletricista. Porque desde que eu era pequeno eu quis ser pedreiro por causa do meu pai. Meu pai é mestre de obra. Queria ser igual a ele. (John)³².

As famílias sobreviviam com rendas de até dois salários mínimos e são moradoras da região metropolitana de Belo Horizonte. Depoimentos por vezes emocionados destacam o papel da família como principal ponto de apoio para ajudar a enfrentar o cumprimento da medida, ressaltando-se também a necessidade de reconhecimento do jovem por essa instituição:

Um dos meus planos é sair pra fora e que minha mãe se orgulhe de mim, entendeu? Que ela assista a minha vitória, entendeu? Eu quero que ela assista a minha vitória e assim, ver meu pai feliz, meus irmãos. Muito tempo aí já que eu não vejo eles crescendo aí, afastado de mim. Igual hoje mesmo, to falando e tem um irmão fazendo 15 anos de idade, tá maior do que eu. Podia tá lá dando um abraço no meu irmão agora, pra falar pra ele “parabéns pra você aí, mano. Tudo de bom pra você, que realize seus objetivos”. Mas, infelizmente, não tenho esse momento com ele, eu tô aqui. Aí, meus planos é que minha família assista a minha vitória, que se orgulhe de mim, pra quando eu chegar perto dela, ela, meu pai, meus irmãos falar, igual

³¹ Termo utilizado pelos jovens para se referirem à vida fora do centro socioeducativo. Essa expressão denota não apenas elementos externos à unidade de internação, mas uma lógica em que o adolescente reproduz aspectos e comportamentos em relação à sua liberdade.

³² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

meu irmão fala comigo na carta, “aí mano, eu tenho orgulho de você como irmão, como pessoa”. Uma coisa que minha mãe falou comigo ontem na visita, “Mascote, amor igual o que eu sinto por você e você sente por mim não tem. Eu não vi até hoje, no tempo de vida, eu não vi amor igual o meu e o seu não, Mascote”. Aquilo me deu empolgação. E eu vou pagar por esse amor pra sempre, eternamente. Arrumar um trabalho, construir minha família, entendeu? (Mascote)³³.

Levantamento realizado por Gualberto e Tironi (2007) mostrou que a maioria dos adolescentes admitidos em um centro de internação na cidade de Belo Horizonte, ao iniciar a medida socioeducativa, encontrava-se fora da escola, com distorções entre série e idade, problemas que poderiam contribuir para sua aproximação da marginalidade e da prática de atos infracionais. A família, como primeira instituição socializadora, também havia vivenciado experiências precárias em relação à formação escolar, o que dificultava a criação de estímulos e reforço necessários para que o adolescente se mantivesse vinculado à rede regular de ensino, perpetuando a dificuldade de escolarização e interrupção do ciclo escolar.

Foi possível perceber, nas falas, aproximações e diferenças em relação às percepções sobre a escola, os professores e as relações estabelecidas nesse espaço. Contrariamente ao que comumente se pensa, no discurso dos jovens, a escola, fora dos muros ou no centro socioeducativo, possui grande importância e é vista como possibilidade de acessão social, diferentemente da inserção na criminalidade. Para que isso aconteça, é necessário esforço e dedicação.

Lá fora eu faltava de vez em quando. Aqui dentro eu não falto, não. Nem pode. É bom você ter escola. E quanto menos você faltar você perde menos matérias, você perde conhecimento. Eu acho que estudar facilita a sua vida, às vezes você vai fazer uma entrevista de emprego, até uma palavra que a pessoa falar, se você não entende, se você não sabe fica difícil, né? Que eu vou precisar do estudo pra arrumar um emprego bacana depois que sair daqui. Igual, vamo supor, se eu for viajar para um lugar, preciso saber que lugar é, onde é, o que acontece lá, como as pessoas são. Saber essas coisas, né, conhecer. Conhecimento é sempre bom. Nunca é demais aprender um pouco, né. Quanto você mais aprende é melhor pra você. Eu acho assim também. Acho a escola bacana, tipo, fundamental no nosso dia a dia. (Toía)³⁴.

³³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

³⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

Nessa fala, observamos que a educação é tida como mecanismo de acesso para a socialização, a inserção e a permanência no mundo do trabalho.

A escola serve pra mim poder, deixa eu ver como posso falar, pro meu futuro. Serve pra mim poder botar meu futuro pra frente. O que eu to vivendo aqui, né. Eu não posso... poder mostrar, né. Eu não posso colocar em prática o meu futuro não, porque eu não tenho a liberdade de colocar em prática. Mas, se a pessoa quiser, ajuda bastante, sim. Você poder arrumar um emprego bacana, procê ser bem de vida assim, tudo depende da escola. Você tem que arrumar um emprego ali, bacana, porque hoje em dia o que mais manda é o emprego, procê ser alguém na vida. Se você quer ter uma vida financeira bacana, você tem que ter estudado, porque se você não tiver estudado, você vai servir de servente pros outros. Ganhar vinte reais por dia, carregar lata de concreto nas costas. É ruim. (Sabão)³⁵.

Outro aspecto destacado refere-se à educação como instrumento que alicerça e projeta um ideal em relação ao futuro. Observa-se que a educação adquire status de meio, ponte para alcançar determinados fins.

A importância é que, isso aqui, escola, é um... você vai tá colhendo é mais pra frente, né. Você vai fazer um currículo, alguma coisa para serviço, eles vão falar sobre, perguntar sobre escolaridade. Você buscar uma prova, eles vai colocar aquela coisa de matemática, essas coisas de português, sempre vai cair algumas coisas, entendeu? Então, o estudo é importante para você mesmo. E, para arrumar um serviço, você ter seu documento certinho, em dia, aí o cara tem que ter escolaridade, carteira de moto, isso aí. É importante, quando eu tiver meu filho e ele tiver estudando, chegar em casa com um “para casa”, vou poder explicar as coisas, entendeu? Eu vou ensinar ele, “não, meu filho, é assim, e tal e tal”. Penso nessas coisas, entendeu? Então, realmente o estudo é importante para nós. Mas tem que querer, porque não é fácil não. O negócio tem que querer. (Mascote)³⁶.

A fala acima destaca a educação como valor subjetivo e inalienável, na medida em que o jovem reconhece que é o principal beneficiário quando tem acesso a ela.

Outro aspecto apontado pelos jovens refere-se à escola como local de produção de saber, encontro, socialização ou “saída da cela”, mas também lugar para as formalidades, para o rigor: “a gente vem pra escola é pra estudar, não é pra divertir não. Eu respeito eles (os professores) pra eles me

³⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

³⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

respeitarem (Jhon)³⁷". Pode, portanto, ser importante ponto de apoio no cumprimento da medida.

Ah, quase todas as aulas assim... Você brinca, você zoa com os adolescentes, com uns professores que eu gosto de brincar, igual, a professora que dá aula de inglês, e a que dá aula de geografia. Geografia também é fácil. Só que é assim, que eu me divirto assim mais é nas duas aulas que eu te falei, que é de inglês e geografia, que gosto e acho legal. (Toía)³⁸.

Ah, o tempo que eu perdi lá fora. Porque aqui, tipo ajuda bastante. A escola também. Um adolescente que tem a mente muito perturbada, igual eu tinha antes, pode vir para a escola, conversa com uns professores aqui, outros ali, ajuda bastante. A gente tem que pensar que não tem só esse mundo aqui não, que a gente tava vivendo não. E essa escola aqui dentro ajuda bastante. Pra mim é isso. Ah, a gente tem vontade de aprontar. Tipo, roubar, zuar, curtir noite, noitada. Isso aí pra mim. Aí você conversa com uma pessoa que é um pai de família, você vê que é totalmente diferente. Que um dia você também pode ter uma família construída. A gente conversa com a professora sobre um pouquinho da vida dela, ela vai e conta procê. Acho que, tipo, muda seus pensamentos que você tinha. É isso aí. (Sabão)³⁹.

Observa-se que o encontro com os professores pode romper com um ciclo de não responsabilização dos adolescentes em relação à trajetória escolar, produzindo uma retificação, reconectando o jovem à escola e aos benefícios da continuidade dos estudos.

Ah, lá em cima mesmo eu rio pra caramba. A gente conversa com os demais adolescentes. Mas aqui na escola tem momento que é bastante... ah, eu gosto demais daqui. Quando não tem aula é ruim pra caramba, porque aqui dentro a gente faz exercício, brinca na matemática com o professor, ele fica amolado, você faz coisa errada e ele corrige, "tá errado, aqui não dá pra somar, não", ele vai lá, ajuda. Conversa com as professoras, com os professores tudo. Isso pra mim é uma diversão bacana. (Mascote)⁴⁰.

Ah o momento que eu me divirto aqui na escola aqui, ah... me divirto é de tá estudando, né. Tá fazendo as amizades, os professores. A hora que um chega, qual que, como que é a reação dele perto de você, como que ele se sente, entendeu? Se ele tem facilidade de tá ali explicando para você as coisas, mesmo sabendo que tem dois ou três que não tá nem aí pra nada. Aí, tipo, divertido pra mim é a hora que você tá ali na escola, você erra, aí você faz de novo, erra. Aí, na hora que você chama seu professor pela terceira vez, você fala "ah, vou fazer mais não!". Diversão é na hora que ele fala "não. Isso, isso e aquilo". Tá. Vai insistindo com você. Isso que é diversão pra mim. O

³⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

³⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

³⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

negocio é quando ele explica mesmo, pra mim a diversão é essa. (Mascote)⁴¹.

Sobre a relação professor e aluno, os adolescentes destacam outros aspectos interessantes, como quando se sentem desrespeitados ou menosprezados por alguns professores em relação ao saber.

Ah, um professor falar uma coisa que tá errada comigo e eu acho que não tá errado e o professor não explica direito. Pra frente, bastante pra frente, eu vou procurar saber o porque que não tá... o que é que é direito nosso (a resposta certa) e nós não tem. (Sabão)⁴².

Ele (o professor) mentiu demais. Porque eu fiz, a prova tava muito fácil. As prova que ele passou pra mim nem era isso que os meninos fez não, fiz a prova que já tinha feito, acho que decorei. Mas não importa se eu gosto não, eu faço o que tem que fazer, ué. (Jhon)⁴³.

Essas duas falas denotam uma hierarquização na relação professor e aluno, onde o que está posto é o saber do professor, em detrimento da suposta fragilidade de saber do aluno.

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. (Bigode)⁴⁴.

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. (Mascote)⁴⁵.

Sobre os agentes socioeducativos em sala de aula, há controvérsias: os jovens que são a favor e os que ficam incomodados. Para parte deles, os agentes representam alguém que tem o poder fazer com que haja extensão da

⁴¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

medida ou aquele que quer punir. Por outro lado, há agentes que são vistos como alguém que deseja ajudá-los.

O que mais me chateia na escola? A verdade? Os agente na sala de aula. Ah, porque ali todo dia tem que ficar escrevendo. Relatório deles, que eles têm que fazer, ué. É ruim, é isso aí que me chateia. Tipo, você fala uma coisa ali que não seja pra ofender a pessoa. Aí, mas mesmo assim eles vai lá, escreve e para os agentes. (Bigode)⁴⁶.

Nossa! Tem agente muito bom, tipo assim, que sabe conversar com a gente, entender a gente, o F é assim. Ele compreende. Ele mesmo fala “não, pra gente também é muito ruim vocês não ter suas liberdade na sala de aula”. Mas aí tem uns que só quer só complicar, ganhar, tipo assim, ganhar conceito. Ganhar conceito com os superior deles. (Sabão)⁴⁷.

Os adolescentes acreditam que a elevação da escolaridade pode ajudá-los a concretizar sonhos e, quem sabe, mudar de vida.

Ah, o que eu mais gostaria de aprender pra ser torneiro mecânico, mas só que a minha série, o curso não exige a série não, exige é o oitavo grau. Eu to na quinta série, sexto ano. Vou ter que estudar mais... (Sabão)⁴⁸.

Não é fácil, não. Tenho que fazer o supletivo, formar, tem o vestibular. (Bigode)⁴⁹.

Os apontamentos feitos pelos alunos nos mostraram que todos localizaram a educação como um direito. Viam-na também, inicialmente, como obrigação atrelada ao cumprimento da medida ou meio para acessar o mercado de trabalho formal. A liberdade e o acesso ao convívio familiar e comunitário também foram destacados como direitos a serem alcançados.

Conclui-se que, para os alunos, a educação é elemento importante no processo de cumprimento da medida socioeducativa. O acesso a ela extrapola os muros do centro socioeducativo e faz surgir um horizonte diferente do que estava posto antes da chegada do jovem na medida e na escola.

5.4. O que pensam os professores sobre o trabalho na escola do centro socioeducativo?

⁴⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁴⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

No primeiro dia em campo, a pesquisadora foi recebida com olhares curiosos e resabiados dos professores. No horário do intervalo, foi apresentada aos professores e demais funcionários em serviço no dia pelo diretor. Foi possível apresentar a proposta de pesquisa, pedir autorização para assistir as aulas e convidá-los a conceder entrevistas. Oito se prontificaram, tendo sido escolhidos cinco: dois professores, duas professoras e a supervisora. Os professores são identificados, na pesquisa, pelos nomes: José, João, Débora, Ana e Maria.

José, 35 anos, é licenciado em matemática e possui especialização na área de trânsito, estando há mais de dez anos na docência. Débora, 48 anos, licenciada em letras, possui doze anos de docência. João, 42 anos, tem licenciatura plena em geografia e habilitação curta em história, com quinze anos de docência. Ana, 38 anos, formada em pedagogia, possui quase vinte anos de docência. Maria, 48 anos, formada em pedagogia, possui quinze anos de trabalho na educação - na docência, na vice-direção e na supervisão.

Para orientar o percurso das entrevistas, inicialmente perguntamos aos professores como iniciaram o trabalho no centro socioeducativo e como foi o encontro com essa realidade. Nos relatos, foi possível destacar sentimentos como pena, horror, entusiasmo e normalidade. Ressalta-se ainda a confusão de papéis, ao se colocarem como “assistente social” ou “mãe” dos alunos. Sobre a chegada, ela deu-se por diversas formas:

Na verdade eu fui convidado para trabalhar com um político aqui. Política é muito complicado, dependendo da situação. Depois, eu fiz estágio com um delegado, de aperfeiçoamento de trânsito. Aí, por intermédio dele, eu fui trabalhar na Dutra Ladeira, trabalhei na Dutra mais de um ano. Gostei dos resultados mais positivos, resultados visíveis e pontuais aqui em Belo Horizonte, melhor do que em São Paulo, eu também tinha trabalhado lá com a área, vamos colocar assim, de educação em ambiente restrito, ambiente de restrição de internos, na Febem. Eles precisavam de um professor aqui. E aí comecei a trabalhar aqui. Já são três anos aqui nessa escola. (José)⁵⁰.

Para além da indicação política, o primeiro relato mostra que a chegada do professor não foi marcada por estranhamento, mas por uma familiaridade com o ambiente, o que não observaremos no próximo relato:

⁵⁰

Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

Quando eu cheguei aqui, a primeira vez, que eu fui conhecer o centro, assim, eu saí derrotada. Assim, um dia que contrataram dois professores, aí chegou lá em cima, tem uma salinha que chama “sala de reflexão”. Aí entramos todos os professores e eu fui entrando assim. De repente, eu me deparei com um adolescente alto, moreno, ele estava nessa sala de reflexão, mas é porque ele estava de castigo. Só que eu me assustei por causa das grades, porque eu não imaginava que aqui era assim. Aí eu fiquei muito arrasada mesmo. Eu como mãe, eu tenho dois filhos rapazes. Então, assim, me veio aquela sensação ruim, fiquei arrasada. Eu lembro que eu ainda falei pro agente “oh, eu não vou ficar aqui, eu vou lá pra fora porque eu não estou me sentindo bem”. Ele me respondeu só assim, “só tem uma coisa: você, pra trabalhar aqui, você tem que trabalhar é com a razão, não com a emoção”. Até hoje eu não me esqueço dessas palavras. Aí eu fui pra casa e tudo. No início, assim, foi bem difícil. (Débora)⁵¹.

Observamos que o relato apresentado traz um impacto inicial, que choca o ideal de uma escola regular comum e a imagem da prisão. O encontro com o adolescente de “castigo na sala de reflexão”, as grades e o reforço na segurança apontam para uma prática atravessada por questões disciplinares e de segurança, o que exige do profissional da educação uma retificação sobre o sentido de escola.

Eu lembro que a primeira vez que eu trabalhei a minha aula, eu escolhi um texto que chama “Relacionamento entre pais e filhos”. Por que que eu escolhi ele? Porque depois nós fizemos um debate porque através desse texto eu ia conhecer um pouco das histórias deles e saber como lidar. Porque cada um tem uma história de vida diferente. Então, assim, eu ouvi muitos relatos que deixam a gente muito triste. Eu acho, eu como mãe, eu acho que a base familiar diz tudo. Eu trato eles como se estivesse tratando um filho meu. Eu quero o melhor pra eles. Eu descobri o depoimento de um aluno que me deixou muito triste porque ele falou assim comigo, que quando ele era criança, ele ficava solto na rua. Então, não teve base familiar, a mãe dele era alcoólatra. Ele vivia na rua, comia coisas que as pessoas davam. E ele era bem novo. E chegou uma época que ela tinha 34 anos e morreu de cirrose. Então, a gente como professor começa a ver esse lado. Só que é muitos fatores que fizeram com que eles chegassem aqui. (Débora)⁵².

A professora lança mão de ideais e valores familiares para se adequar a essa nova realidade.

Eu sempre quis ser, sempre quis trabalhar na área de assistência social. Só que na época o curso era bem mais caro do que geografia. Aí eu optei por geografia e não fiz assistência social. Aqui eu posso ser de alguma forma assistente social, porque eu ajudo muito, de certa forma. Eu sempre estou em atividade com alguma coisa para

⁵¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁵² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

ajudar eles. Então, eu me encaro como se fosse um assistente social, entre aspas, porque não tenho a formação, mas trabalho com isso. E não só na unidade, mas até mesmo fora daqui. Eu gosto de fazer esse trabalho, gosto de estar sempre envolvido em alguma coisa que a gente possa fazer para o nosso próximo. Eu mandei o meu currículo para a Dutra Ladeira. Aí eles me chamaram, analisaram meu currículo, estava encaixado, tudo certinho, do jeito que eles queriam. Aí eu comecei a trabalhar na Dutra. Trabalhei dois anos na Dutra. Mas, igual eu te falei, eu preciso do salário para sobreviver agora. Aí, o que que eu fiz? Eu saí e vim para aqui porque aqui é só de manhã. Aí eu posso arrumar um outro trabalho à tarde e à noite. Na Dutra não, era só duas horas, era menos, mas eu tinha que pegar serviço uma da tarde, de uma às três. Aí o horário me atrapalhava. Trabalhava menos, mas o horário não dava para fazer mais nada. (João)⁵³.

Percebe-se que o professor confunde-se sobre o ato de assistir o jovem no ambiente escolar e a função e a política de assistência social. Convém destacar que a passagem pelo sistema prisional não pode ser entendida como um “estágio” para ingresso no sistema socioeducativo, dadas as especificidades de cada realidade e as prerrogativas do ECA e do SINASE.

Sobre a organização da escola no centro socioeducativo, a supervisora relata sua primeira impressão:

Olha, com relação à escola, eu achei assim, quando eu cheguei, eu achei um pouco desorganizado. Não que o diretor não seja uma pessoa boa, mas eu acho que ele estava muito só. Então ele se apoiava em quem não deveria se apoiar. E me parece que, como isso estava acontecendo muito, as pessoas achavam que podiam fazer o que queriam. E eu já trabalho de outra forma. E, quando eu cheguei, eu tive alguns problemas, eu bati de frente com algumas pessoas. Mas ele sempre me apoiou. No momento que ele passou a me conhecer e ver o meu trabalho, ele começou a me apoiar com relação a isso. Então, agora a gente tem uma sintonia muito grande com relação a isso. Estou gostando muito do trabalho. É um trabalho diferente, mas eu acho muito interessante. Eu não sei, eu acredito que a educação pode mudar muita coisa. (Maria)⁵⁴.

Sobre a relação com os alunos, os professores apontam dificuldades e facilidades. Para eles uma boa relação é estabelecida a partir da autoridade, da disciplina. Por vezes, destacam que a presença dos jovens naquele ambiente se deu em função do cometimento do ato infracional. Uma delas recorre à maternagem como estratégia de aproximação dos jovens, enquanto outra abre mão desse lugar.

⁵³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁵⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

Eles me chamam de general por que gosto de disciplina. Eu trato eles como se estivesse tratando um filho meu. Eu quero o melhor pra eles. Não é questão de ser general, é que eu quero o melhor pra eles, você entendeu? E tem os momentos também que a gente tem que ser carinhoso. Na vida a gente tem que saber separar as coisas, né. Então, assim, agora se passaram os dias, eu já me acostumei. Tem meninos que são muito carentes, que às vezes tem ciúmes. Eu vou atender o outro, sabe, aí eles começam a me gritar. Escreve mensagem pra mim, fazem artesanato e me dão, com o meu nome gravado e tudo. Mesmo eu sendo general, como diz os meninos, mas tem aquele carinho. Então, assim, agora eu já me acostumei, me adaptei com eles. (Débora)⁵⁵.

No primeiro foi muito engraçado. Eu vim substituir uma professora. Mas eu sou rígida. Eles falam que eu sou a chata aqui do centro socioeducativo. Porque eu cobro deles, eu brinco e tal, mas cobro. Outro dia, eu falei alto com um menino, falei alto com ele, ele me olhou. “Eu não tenho medo de você. Eu quero apenas que você me respeite”. “Nossa, qualé. Nem minha mãe grita comigo”. “Mas, eu não sou sua mãe, eu sou sua professora. E no momento a autoridade sou eu”. Pronto, acabou. A partir do momento que ele foi vendo que a rédea ficou curta, que ele viu que eu era linha dura... eles conversam muito. Conversam, conversam. Acho que porque ficam muito tempo sozinhos. Se você tratar o pessoal com educação, eles vão te tratar com educação. (Ana)⁵⁶.

Outro aspecto observado refere-se às estratégias de aproximação dos jovens, lançando mão de valores como a amizade. A questão da linguagem também é ponto central no que se refere ao acesso aos jovens, constituindo-se como um desafio.

O maior desafio para mim é você saber falar a língua deles, entender a língua deles. O adolescente, você não pode ficar com raiva por pequenas coisinhas, falar alto por pequenas coisinhas. Você não pode, sabe por quê? Porque um dia você já foi adolescente também, entendeu? E o adolescente, ele quer chamar atenção. Então, quando ele chama a sua atenção e você dá atenção, a atenção é voltada para ele de forma diferente, ele se reconhece no lugar dele e se torna seu amigo, entre aspas, entendeu. Você acaba conquistando. Agora, se ele faz determinada brincadeira que você não gosta, você já dá, como diz aqui, uma punição, um castigo, o máximo que vai acontecer é fazer com que esse adolescente se revolte mais contra você e mais contra a sociedade. Se revoltasse só contra mim, tudo bem. Mas revoltar contra a sociedade... tipo assim, “esse mundo não presta mesmo, a gente tem que matar, tem que roubar, tem que fazer isso porque ninguém entende a palavra de um adolescente”. Por causa de uma pessoa, ele inclui todos. “Ninguém me entende, ninguém gosta de mim”. Às vezes é uma pessoa não gosta dele, mas ele inclui todo mundo. Põe tudo no plural. Então, eu acho que a dificuldade que às vezes eu tenho é isso. (João)⁵⁷.

⁵⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁵⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁵⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

Outro elemento presente na fala dos professores é a questão do limite, colocado na dimensão da regra, da norma, como estratégia para se diferenciar o lugar do professor e do aluno, sem perder de vista a condição à qual o jovem está submetido nesse momento.

Eu não sei se confiança é a palavra certa, mas acho que é conseguir chegar até os adolescentes. Eles têm... Mas, o que eu sinto também e que é muito interessante... porque eu sou uma pessoa que eu sou... então, eu sou uma pessoa muito rígida. E o que eu senti. Até um dia veio um coordenador de segurança daqui queixar-se de mim porque eu chamei a atenção dos meninos com mais rigor. Mas eu acho que o que eles precisam é disso, porque eles não tiveram isso na vida deles. Então, na medida em que o adolescente sente que tem alguém que está dizendo “não” para ele, e que não vai recuar daquele “não”, ele também... eu aprendi que não é só pela força que você faz se entender, mas que você pode, por outros caminhos, conseguir algumas coisas. E foi justamente esse argumento que eu usei com ele no dia que veio aqui falar que eu não posso agir dessa forma, chegar e ficar xingando. Mas eu acho que tem determinados momentos que você tem que mostrar para ele, sim, que existe um limite, que está cumprindo uma medida. Que ele precisa ter consciência disso. Não é isso que ele está fazendo aqui? Ele aqui não pode ditar regras, muito pelo contrário. Ele tem que aprender a cumprir essas regras. Porque a gente está aqui para isso, para encaminhá-los, para depois, quando ele sair lá fora, ele conseguir vencer, melhorar, sair da onde ele veio, sei lá o quê. E eles têm que entender isso. Então, eu penso assim, é um desafio chegar nos meninos? É. Mas, eles já passaram a me conhecer dessa forma. E eu não acho que seja ruim eles terem esse respeito. Porque eu acho que está faltando tanto respeito. (Maria)⁵⁸.

Sobre a escola e a educação no processo socioeducativo dos adolescentes, todos os professores são unânimes quanto a sua importância. No entanto, apontam dificuldades no trabalho, muito parecidas com as que enfrentam nas escolas externas, e sentem-se impedidos de realizar ações em função das restrições impostas pela segurança socioeducativa do centro.

Bom, no meu ponto de vista, claro que é uma escola diferenciada sim, com certeza. Mas no meu trabalho eu não vejo grande diferença não. As dificuldades que você encara numa escola fora do centro socioeducativo são praticamente as mesmas. Não tem material suficiente, você tem só o quadro e giz, como tem a informática e o mundo moderno lá fora. Agora, o diferencial aqui é a matéria-prima, são os alunos. Esse é o diferencial. Por que é diferencial? Normalmente, uma pessoa que vive aqui dentro é uma pessoa marginalizada, uma pessoa que não teve apoio familiar na maioria das vezes, não é? Que na maioria das vezes usou muita droga, quer dizer, estragou bastante a máquina que ele tem, que a gente usa na

58

Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

educação é a máquina que Deus deu, não tem outra coisa para usar, não é? (José)⁵⁹.

Mesmo diante das precariedades enfrentadas na escola do centro socioeducativo, o professor aposta nos jovens como atores principais no processo educativo.

Tem material didático que não pode ficar com os meninos, por eles serem infratores. Então, tudo é novidade. Acho que impasse, na medida do possível, a gente vai contornando. Estou aqui para trabalhar, mas nem tudo é cabível por causa da segurança. É uma escola regular, dentro de um centro socioeducativo, mas que não pode ter... é, que tem regras distintas, não é como lá fora. Então, nós temos regras para trabalhar. Então, muitas coisas que eu poderia trabalhar, não posso, sou impedida. (Ana)⁶⁰.

Conclui-se que há aproximações e distanciamentos entre a escola do centro e as demais. O que as diferencia é o fato terem a segurança como condição para o seu funcionamento, mas isso não significa que devem ficar à mercê de todas as regras e condicionantes impostas pela segurança socioeducativa. Muitos professores deixam de oferecer uma prática educativa criativa e atrativa em função de um superdimensionamento do aspecto da segurança.

Por fim, não poderíamos deixar de citar que todos os entrevistados apontaram a questão da desvalorização do professor, não somente relacionada a docência na escola do centro socioeducativo, mas de forma geral. O fato de serem designados traz incerteza sobre a continuidade do trabalho no ano seguinte.

Professor efetivo não pode estar aqui. Na Defesa Social nenhum professor é efetivo, são todos contratados. Porque se você trouxe um problema aqui, eu tenho como retirar imediatamente. Porque o efetivo passa por todo um processo. Tipo “não, sem carteira assinada, realmente isso é aplicado em todos os estados, você vai ter seu vínculo todos os anos, contanto que faça seu trabalho honesto e da melhor maneira possível”. Uma avaliação final todos os anos, uma avaliação clara e objetiva pra que você possa enxergar isso. Realmente fica debaixo de uma cortina de fumaça. O profissional é tratado como, vou usar uma palavra pesada, descartável, pronto. A impressão que a gente tem é que você é descartável. Aqui, no início do ano, todo trabalho que eu fiz aqui, quando eu cheguei aqui os meninos não sabiam era nada. E aí, às vezes você fica desmotivado porque você pensa que às vezes chega o final do ano, fica aquela incógnita, sem saber se o seu trabalho teve validade ou não. E esse é

⁵⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁶⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

um grande problema. A hora que passa do meio do ano o pessoal já começa a fazer corpo mole, porque depois não se sabe o que vai acontecer, joga aquela cortina de fumaça. Isso tinha que mudar. O profissional tinha que ser valorizado em função do trabalho que a gente faz aqui, que não é pra qualquer um. Vários professores já passaram aqui e fica só um pouquinho. (José)⁶¹.

Na confusão de papéis, destaca-se a docência tida como vocação, com forte conexão com o amor, o que pode ser muito pesado, tendo em vista a condição de irreversibilidade profissional apontada pelos professores.

Na realidade também, se você for analisar, eu particularmente penso dessa forma: eu estando aqui eu estou ajudando, entende? Porque você sabe que o nosso salário é péssimo. Então, eu acho que quem está trabalhando na educação é por amor mesmo, gosta do que faz. E eu tenho consciência disso, eu gosto do que eu faço. Faço com vontade, e se eu tiver apoio, como eu tenho aqui dentro da direção, quando você trabalha com apoio o trabalho parece que fica muito mais fácil. (Maria)⁶².

É, aqui, eu diria para você que 2% trabalham com prazer e gosto. Os outros 98% encaram aqui como um trabalho de um passatempo, de tirar um dinheirinho e pronto. Não encara como uma coisa séria, de trabalhar com amor com os meninos. Porque, acima de tudo, todo trabalho que você faz tem que ter amor por aquilo, tem que ter gosto por aquilo. E aqui tem que ter duas coisas, tem que ter gosto pelo que você faz, mas você tem que ter também um chamado para ajudar o próximo. Aqui é assim, é dessa forma. Por quê? Porque aqui você convive com alunos, com marginais, alunos que muitas vezes cometeu crimes bárbaros, entendeu? Então, se for olhar só o lado da educação, você trabalha mal. Ter o gosto de ensinar e amar esses meninos. Por que amar esses meninos? A maioria deles, vamos dizer, quase 100% cometeram porque eles nunca tiveram carinho, nunca tiveram afeto de ninguém. (João)⁶³.

Conclui-se que professores que exercem o ofício dentro ou fora da escola do centro socioeducativo estão submetidos ou se submetem às mesmas condições de trabalho. No entanto, exercer o ofício naquela escola traz várias questões: como desenvolver um trabalho qualificado diante de todos os impasses? Como lidar com o aspecto da segurança? Como potencializar alunos marcados pela marginalidade e segregação? Como garantir o direito à educação de qualidade nesse contexto?

⁶¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁶² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

⁶³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada entre junho e agosto de 2010.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redigir as considerações finais significa que é momento de rever os caminhos propostos pela investigação, bem como analisar e sistematizar as reflexões que dialogaram com as hipóteses levantadas no início da pesquisa. A proposta é mesmo dialogar, pois não há respostas prontas, pois o resultado encontrado foi o da possibilidade de formulação de novas perguntas. Neste sentido, faz-se necessário então, retomar a proposta inicial da pesquisa, bem como compreender o percurso realizado pela pesquisadora.

Como sugere o título do trabalho: *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*, este trabalho propôs-se analisar a política de educação para adolescentes privados de liberdade a partir de um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual existente no centro socioeducativo. As motivações para tal empreitada estão relacionadas à trajetória profissional da pesquisadora, provocada pelos desafios apontados diariamente no trabalho de acompanhamento escolar desses sujeitos na medida socioeducativa de internação.

Durante o percurso de escrita deste trabalho, foi possível perceber o longo caminho de constituição e construção das políticas públicas de atendimento as crianças e adolescentes no país, bem como a reafirmação dos direitos sociais concernentes a esses sujeitos. Não podemos negar que houve avanços importantes e significativos nas políticas de atendimento, como mostra o primeiro capítulo deste trabalho, mas ainda há muito o que fazer diante da efetivação concreta dos direitos, principalmente, dos adolescentes privados de liberdade. Cabe ressaltar que o ECA, o SINASE e os demais dispositivos legais, tem contribuído para qualificar a discussão sobre o atendimento a esses sujeitos, baseado nos princípios da doutrina de proteção integral e da prioridade absoluta. No entanto, no que se refere ao atendimento, propriamente dito, ainda é necessário que haja qualificação, principalmente, no que diz

respeito, a oferta de educação escolar adequada à condição particular a qual, adolescentes e jovens estão submetidos.

A condição particular a qual nos referimos aqui trata-se de diferenciar a educação escolar em regimes de privação de liberdade, da educação escolar oferecida pelas escolas convencionais da rede estadual de ensino, o que as distingue é justamente o fato dos jovens estarem submetidos a uma imposição judicial e um todo o aparato da segurança.

Ao discorrermos sobre a garantia do direito a educação, constatamos que se relaciona com o desenvolvimento da cidadania, ou seja, com a garantia dos demais direitos. A ampliação do direito à educação diz respeito ao movimento de difusão dos direitos, no qual novos sujeitos são reconhecidos e novas exigências apontadas para a ação do Estado. Diante disso, percebe-se que, no caso dos adolescentes privados de liberdade, muitos deles obtiveram acesso aos direitos básicos somente quando chegaram à unidade socioeducativa, ou seja, antes disso os direitos lhe foram cerceados, inclusive o direito a educação. De acordo com Carvalho (2002), “[...] o direito a esse ou àquele direito não é garantia de direito a outros direitos, o que tem gerado historicamente, no caso do Brasil, uma cidadania inconclusa. [...] o retrocesso ou o avanço de um ou de outro direito, seria determinado pela conveniência da circunstância”. Como se vê, adolescentes e jovens, submetidos à condição de marginalidade, em função de uma cidadania inconclusa e do cerceamento de direitos. Contraditório aos princípios constitucionais e estatutários, não?

Ao apresentarmos as normas nacionais e internacionais, bem como os planos e programas relacionados à oferta de educação as pessoas privadas de liberdade, destinamos especial atenção sobre o direito à educação de adolescentes e adultos privados de liberdade a partir dos marcos legais no âmbito internacional, federal e estadual. Durante o período de realização desta pesquisa, foi possível identificar alguns indicativos de mudança no campo da educação nas prisões e centros socioeducativos. Estes indicativos, algumas vezes, parecem coerentes com as alterações percebidas por diversos autores, no Brasil e no mundo, na organização dos sistemas prisionais e socioeducativos; mas, ao mesmo tempo, indicam a constituição de um campo, ainda carente, de análise, formulação de ações públicas e mobilização. De

modo geral, o cenário mundial, apontado pelos autores, é de garantia formal de direitos à população privada de liberdade. Já o cenário nacional e estadual nos apontou muitos desafios, no que se refere à concretização, da oferta de educação de qualidade as pessoas privadas de liberdade.

O capítulo das análises, nos possibilitou captar a percepção de alunos e professores sobre a escola no centro socioeducativo, bem como outras questões referentes à relação entre as equipes e as instituições escola e centro socioeducativo. Nas entrevistas realizadas, com os adolescentes e jovens, o que chamou atenção foi o valor que eles deram a educação escolar, não chegaram a associá-la como um direito essencial, mas conseguem visualizá-la como uma importante condição para acessarem o mercado forma de trabalho. A liberdade, o trabalho e o acesso a família foram reconhecidos, por todos eles, como direitos essenciais a serem alcançados. Seus depoimentos mostraram que a educação pode ser uma possibilidade de ascensão social, de inclusão, diferentemente da inserção na criminalidade. Fizeram apontamentos críticos em relação à educação escolar oferecida no centro socioeducativo. Suas críticas vão desde a organização da própria escola, que poderia ser melhor adequada a realidade que vivem; as relações estabelecidas no espaço, que muitas vezes podem ser conflituosas, caso os professores não entendem o seu ponto de vista ou comportamento; e a postura autoritária do professor reforçada à condição o qual estão submetidos, a privação de liberdade. Para os alunos, a educação escolar é um elemento socioeducativo importante no processo de cumprimento da medida socioeducativa, o acesso a ela extrapola os muros do centro socioeducativo e faz surgir um horizonte diferente do que estava posto antes da sua chegada a medida.

Ao analisar as entrevistas dos professores, mesmo empenhados em melhorar a sua prática educativa, revelam-se preocupados com a sua posição profissional neste contexto institucional, ou seja, em relação à possibilidade de continuidade do trabalho no ano seguinte ou da relação de distanciamento entre as equipes da escola e do centro socioeducativo. Reconhecem também a importância da educação escolar no processo socioeducativo dos adolescentes. Professores que exercem o ofício dentro ou fora da escola do centro socioeducativo, estão submetidos ou se submetem às mesmas

condições de trabalho. No entanto, exercer o ofício nesta escola, traz várias questões aos professores, inclusive a confusão nos papéis, quando se nomeiam assistentes sociais, agem como se fossem mães dos jovens ou reproduzem a lógica da segurança. Mas além disso, ainda restam outras questões sobre o trabalho, dentre elas: como desenvolver um ofício qualificado diante de todos os impasses? Como lidar com o aspecto da segurança? Como potencializar alunos marcados pela marginalidade e segregação? Como garantir o direito a educação de qualidade neste contexto? Questões essas que nos desafiam e provocam: como mudar esse contexto institucional e político, na tentativa de pontecializar a educação escolar em contextos de privação de liberdade?

Não poderíamos deixar de citar a relação entre as instituições: escola e centro socioeducativo. Foi possível perceber, tanto por parte da equipe do centro socioeducativo, quanto da equipe da escola, mesmo que estejam ocupando um espaço comum, não se observa uma articulação entre as ações desenvolvidas no ambiente escolar e na prática socioeducativa. Apesar da proximidade e da cordialidade entre as equipes, observou-se pouca interação e nenhuma integração. As direções do centro e da escola mantêm canal direto e aberto de comunicação, o que possibilita a troca de informações e o estabelecimento de acordos. Mas isso não se traduz em articulação capaz de problematizar e minimizar os impactos da problemática do processo educativo dos adolescentes. Ambas devem representar referência e autoridade para os adolescentes e jovens que ali estão cumprindo medida. Parece que ainda não conseguiram localizar no adolescente como ponto comum de trabalho entre as políticas: de segurança pública e educação, o adolescente é disputado neste jogo, gerando assim impasses de ambos os lados sobre o mesmo processo socioeducativo. Não acreditamos que esse seja um bom caminho para qualificação no atendimento integral aos adolescentes e jovens, afinal qual referencial seguir?

Para concluir, não se pode negar que o governo federal assumiu compromisso com a educação nas prisões como um campo específico de atuação. Projetos foram implementados, marcos regulatórios estimulados, a produção de informação começa a ser produzida e divulgada. A abrangência,

qualidade e consequência dessas ações ainda estão por ser analisadas, mas indicam mudança no comportamento do governo federal, que começa a se irradiar para estados, como aconteceu em Minas Gerais, com a inclusão inédita da temática educação nas penitenciárias e centros socioeducativos no Plano Decenal de Educação no início de 2011, onde o governo do estado se compromete a qualificar o atendimento educacional através da oferta de educação escolar adequada a condição do sujeito privado de liberdade, da valorização do profissional da educação e da construção de projetos educacionais que possam potencializar os alunos. Há boas perspectivas de mudança no cenário estadual, mas algumas questões ainda estão postas: seria necessária a criação de uma política educacional estadual específica para atender a essa demanda? Ou talvez a aproximação e maior abertura para o diálogo entre as secretarias envolvidas ajudaria na qualificação da oferta da educação escolar nos centros socioeducativos?

O tema, educação em contextos de privação de liberdade, também vem ganhando espaço na produção de conhecimento nacional, embora se identifique a necessidade de produção de pesquisas sobre essa temática em Minas Gerais, inclusive baseada no gênero feminino, como é o caso do único centro socioeducativo do estado que atende as adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória e internação. Esperamos que esta pesquisa possa induzir a produção de tantas outras pesquisas, conectadas a temática educação, baseada nos temas e desdobramentos abordados aqui.

E, por fim, cabe ainda destacar que a pesquisadora teve que fazer algumas opções no que se refere à construção do trabalho, algumas não tão boas e que podem incorrer a alguns erros e lapsos metodológicos. Diante de uma escassa bibliografia sobre o tema, utilizamos como referências dissertações, teses, artigos e capítulos de livros, não sendo possível, algumas vezes, realizar o estudo de alguns textos em sua profundidade ou fazer a leitura direto nas fontes originais. Sobre a obtenção dos documentos de criação da escola, além de ter dito dificuldade de acesso, a pesquisadora não deu conta de ir a outras fontes em função do curto tempo e por se fixar em outros

aspectos, não menos importantes, da pesquisa. Mas acreditamos que isso não diminui a qualidade do conteúdo ou das discussões aqui contidas.

A pesquisa ainda permitiu identificar que a luta pela garantia dos direitos educativos das pessoas privadas de liberdade, são poucas e frágeis, mas pesquisadores e professores, de diferentes Estados, vêm se organizando para chamar a atenção para a especificidade desta prática pedagógica, seja na tentativa de constituir uma associação, na mobilização por condições de trabalho diferenciadas ou mesmo na denúncia dos limites impostos ao trabalho pedagógico na prisão (GRACIANO, 2010).

Como destacamos, há boas perspectivas de mudanças que apontam, talvez para um novo cenário, o que não significa que a existência da escola no centro socioeducativo não esteja sendo socialmente questionada quanto a sua eficácia e contribuição para a ressocialização do sujeito. Significa que, talvez, exista uma possibilidade de que o centro socioeducativo possa passar por mudanças (pequenas) em sua organização, para acomodar novas formas de gestão da educação em seu interior.

REFERÊNCIAS

ABREU, Haroldo Baptista. As novas configurações do Estado e da sociedade civil. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA CONTINUADA A DISTÂNCIA. **Capacitação em serviço social e política social**: módulo 1. Brasília: CEAD/UnB, 1999. p.34-44.

ARAÚJO, Neide Miranda de. GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. **Sem liberdade, sem voz**: o significado da experiência de privação de liberdade e sua influencia na reintegração de adolescentes em conflito com a lei. 2006. Monografia (graduação em Pedagogia). Belo Horizonte - Universidade FUMEC.

BANDEIRA, Cláudia. **Políticas de atendimento aos adolescentes privados de liberdade**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação). São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

BARCELOS, Priscila Ferraz Dias. O percurso histórico do atendimento ao adolescente em Minas Gerais: de menor a autor de ato infracional. **Revista Educação em Foco**. Belo Horizonte, ano 11, n. 12, dez. 2008.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2001.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisas em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERTOL, Carolina Esmanhoto. **Inscrição da lei, constituição subjetiva e masculinidades**: cenas de adolescentes cumprindo medida socioeducativa. 2010. Dissertação (mestrado em psicologia). Florianópolis – Universidade Federal de Santa Catarina.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**: causas e alternativas. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1993.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores e institui o Código de Menores. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 22 de out. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 13 de jun. 2009

BRASIL. **Constituição Federal de 1937**. São Paulo: Editora Saraiva, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. **Levantamento Nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/SPDCA-PR, 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

CAPITÃO, Lúcia Cristina Delgado. **Sócio-educação em xeque**: interfaces entre justiça restaurativa e democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade. 2008. Dissertação (mestrado em serviço social). Porto Alegre - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CARRREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: educação nas prisões. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARVALHO, Antônio I. **Conselhos de saúde no Brasil**: participação cidadã e controle social. Rio de Janeiro: IBAM/FASE, 1995.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. Política social e direitos humanos: trajetórias de violação dos direitos de cidadania de crianças e adolescentes. **Revista de Serviço Social**, Brasília, n.8, p.145- 171, 1º. sem. 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Claudia Coelho. (Org.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

CHANTRAINE, Gilles. A prisão pós-disciplinar. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo, n. 62, p. 79-106, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur**: Revista internacional de Direitos Humanos. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005 .

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORDEIRO, Denise; COSTA, Eduardo. A. P. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE. **Justiça adolescente e ato infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 449 – 467.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Praia Vermelha**. Rio de Janeiro, v. 1, p.145-165, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e cidadania**: o direito à educação. Rio de Janeiro: Cultura, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 5-30.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: história da violência das prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. **Telhado de vidro**: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em

semiliberdade análise nacional no período de 2004-2008. 2009. Tese (doutorado em política social). Brasília – Universidade de Brasília.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GRACIANO, Mariângela **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. Tese (doutorado em sociologia da educação). São Paulo – Universidade Federal de São Paulo.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves; TIRONI, Tatiana Maria Marques. **A escola e o adolescente em conflito com a lei: um convite à reflexão. Jornada de trabalhos do CEIP-SB**. 2007. No prelo.

GURALH, Soeli Andrea. **O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa**. 2010. Dissertação (mestrado em ciências sociais aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Levantamento de adolescentes autores de ato infracional no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?searchword=ADOLESCENTES+2009&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&option=com_search&limitstart=2>. Acesso em: 22 mai. 2009.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE. **Documento de diretrizes técnicas: adolescentes em conflito com a lei e a aplicação de medidas sócio-educativas**. São Paulo: ILANUD, 2001.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE. **Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

JACOBI, Pedro Roberto. **Ampliação da cidadania e participação: desafios na democratização da relação poder público/sociedade civil no Brasil**. 1996. Tese (Livre Docência). São Paulo – Universidade Federal de São Paulo.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro – PUC-RIO.

MAEYER, Marc. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: RAAAB-UNESCO-Governo Japonês, 2006.

MANNHEIM, Karl; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1962.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MINAS GERAIS. **Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG)**. 2011. Disponível em <http://hera.almg.gov.br/>. Acesso em 12 fev. 2011.

MINAS GERAIS. **Programa de Orientação Socioeducativa**. Belo Horizonte: Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas da Secretaria de Estado de Defesa Social, 2007.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2007.

MINAS GERAIS. **Portaria nº 48/2009**. Autoriza, a partir do início do ano letivo de 2009, o funcionamento das Escolas Estaduais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2009.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no estado de São Paulo**. São Paulo, 2007. Dissertação (mestrado em Educação). São Paulo – Universidade Federal de São Paulo.

MUÑOZ, Vernor. **El derecho a la educación de las personas privadas de libertad**. Guatemala: Organização das Nações Unidas, 2009.

NAPOLI, Cristiane Saúde Barreto. **Liberdade Assistida: a construção de um novo espaço** In: BARROS, Fernanda Otoni. **Tô fora: o adolescente fora da lei - o retorno da segregação**. Belo Horizonte: Dei Rey, 2003.

OLIVEIRA, Fernanda Pereira Pinto de; GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves; BRAGA, Silvânia Aparecida. **O adolescente em conflito com a lei submetido ao acatamento provisório: doutrina da situação irregular ou doutrina de proteção integral?** 2008. Monografia (Pós-graduação em Políticas Públicas). Belo Horizonte – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os direitos da criança**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Princípios das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – princípios orientadores de RIAD**. Viena: Organização das Nações Unidas, 1990.

PRIORE, Mary Del. **A história da criança no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2000.

CENTRO SÓCIO EDUCATIVO DOM LUIS AMIGÓ E FERRER. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. 2005. Disponível em: <<http://www.amigonianos.org>>. Acesso em 28 de jan. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras mínimas das Nações Unidas para a proteção de jovens privados de liberdade**. 1990. Disponível em: <http://www.secj.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em: 12 jun. 2008.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USU, 1997.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Euza Arruda de Oliveira Teixeira. **Educação infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-MG**. 2004. Dissertação (mestrado em Educação). Belo Horizonte – PUC MINAS.

SILVA, Luciana da. **Atendimento ao adolescente privado de liberdade: intervenções ou contravenções?** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2006.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Atica, 1997.

SILVA, Roberto. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo – Universidade Federal de São Paulo.

SPOSATI, Aldaíza. Globalização da economia e processos de exclusão. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA CONTINUADA A DISTÂNCIA. **Capacitação em serviço social e política social: módulo 1**. Brasília: UnB, 1999. p. 60-76.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

UNESCO. **Marco de acción de Belém**: aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Brasília: UNESCO, 2009.

UNICEF. **A infância nos países em desenvolvimento**. Relatório do Diretor Executivo da UNICEF. Rio de Janeiro: Ed. GRD, 1964.

UNICEF. **Declaração de Genebra**. Brasil, Legislação, Normativas, Documentos e Declarações. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1924.

UNICEF. **Declaração dos Direitos da Criança**. Brasil, Legislação, Normativas, Documentos e Declarações. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1959.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasil, Legislação, Normativas, Documentos e Declarações. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1948.

UNICEF. **Situação mundial da infância**. Brasil, Legislação, Normativas, Documentos e Declarações. Brasília: Organização das Nações Unidas, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VERÇOZA, Fabrício. **Instrumentos de exigibilidade e justiciabilidade dos direitos humanos**. São Paulo: Cendhec, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livros, 2007.

VOLPI, Mário (org.). **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal**. São Paulo: Cortez, 1997.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1999

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

YAMAMOTO, Aline. Gonçalves, Ednéia. Graciano, Mariângela (Orgs). **Cereja discute: educação em prisões**. São Paulo: Cereja, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil**. *Temporalis*, Brasília, ano 2, n. 3, p. 33-41, jan./jul. 2001

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de observação

1) Caracterização do centro socioeducativo:

Data:

Unidade socioeducativa:

Localização (bairro/região):

Capacidade de adolescentes na unidade:

Quantidade (Nº) de adolescentes na data:

Número de funcionários (equipe de segurança, equipe técnica, equipe administrativa e equipe educativa):

Faixa etária dos adolescentes:

Atendimentos disponíveis aos adolescentes:

Organização dos tempos e espaços socioeducativos na unidade – rotina dos adolescentes:

Instalações	Número	Não tem
Alojamentos		
Refeitório		
Salas de aula		
Laboratório de informática		
Biblioteca		
Sala de vídeo		
Auditório		
Secretaria		
Salas de atendimentos		
Outras instalações		

Outras informações ou observações gerais:

2) Caracterização da escola:

Sobre as salas de aula:

- Capacidade de alunos
- Recursos materiais e didáticos
- Material didático

Número de professores e funcionários da escola presentes no centro:

Séries e/ou ciclos ministrados:

Alunos por turma:

Disciplinas oferecidas:

Organização dos tempos e espaços escolares:

Apêndice B – Cessão de direitos sobre depoimento oral

Pelo presente documento, eu, _____, brasileiro (a), (estado civil) _____, (profissão) _____, residente e domiciliado em (cidade) _____, (endereço) _____, declaro ceder a pesquisadora Juliana das Graças Gonçalves Gualberto, brasileiro, casada, residente e domiciliado em Belo Horizonte, Minas Gerais, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, situado à Av. Dom José Gaspar, 500, bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte, Minas Gerais, a plena propriedade e o direito de uso do depoimento de caráter documental que prestei a mesma, no mês de _____ de 2010, num total aproximado de _____ horas gravadas.

A referida pesquisadora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, sendo preservada sua integridade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização do codinome (pseudônimo).

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2010.

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado aluno,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Educação de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de caso sobre a escola no centro socioeducativo”. Você foi escolhido porque nossa pesquisa fará um estudo de caso sobre a escola do centro socioeducativo. O objetivo deste estudo é compreender e analisar o cotidiano de uma escola existente em um centro socioeducativo em Belo Horizonte.

Assim, solicitamos sua especial colaboração no sentido de dar entrevista à pesquisadora Juliana das Graças Gonçalves Gualberto sobre sua trajetória escolar, bem como a sua percepção sobre a escola no centro socioeducativo.

Sua participação é muito importante e é voluntária. Esperamos contar com sua colaboração. Entretanto, você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo para você se esta for a sua decisão.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação nesse estudo. Sua entrevista será gravada, transcrita e organizada pela pesquisadora responsável por ela. Os depoimentos integrarão o texto, sendo os pedaços de suas falas identificados por um apelido escolhido por você, caso assim o deseje. Você terá acesso às informações prestadas antes de sua publicação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável:

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto, telefone (31)9655 0402.

Este estudo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, coordenado pela Profª Mª Beatriz Rios Ricci, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (31) 33194517 ou e-mail:cep.proppg@pucminas.br

Caso concorde em participar, por favor, assine essa via no espaço abaixo:

Nome: _____

Assinatura: _____

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Juliana

Apêndice D – Termo de compromisso e responsabilidade

Belo Horizonte, _____ de maio de 2010.

A SUASE – SUBSECRETARIA DE ATENDIMENTO ÀS MEDIDAS SÓCIO EDUCATIVAS, que no uso das atribuições que lhe conferem o Estado de Minas Gerais, através do Decreto Estadual nº. 43.295/03, concede autorização à Juliana das Graças Gonçalves Gualberto - para que possa realizar pesquisa de mestrado junto ao Centro Socioeducativo de Justinópolis, cujo objetivo é compreender e analisar o cotidiano de uma escola existente em um centro socioeducativo em Belo Horizonte, porém, devendo serem obedecidos os seguintes critérios legais:

Ficam V.Sa.s cientes de que, nos termos do art. 173 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é "vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional", sendo que qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, iniciais, filiação, parentesco e residência.

Deverão os senhores, ainda, respeitar a integridade física, psíquica e moral das adolescentes em regime de cumprimento de medida sócio-educativa na Unidade Socioeducativa, preservando sua imagem, identidade, autonomia, seus valores, idéias e crenças, bem como seus objetos pessoais.

A violação de qualquer direito das adolescentes internas na referida Unidade, ou mesmo a divulgação de informações referente às mesmas, em desacordo com a legislação vigente, será comunicado de imediato às autoridades competentes, para fins de apuração de infrações contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 247, ECA), salvo divulgações expressamente autorizadas pela autoridade judiciária.

Nestes termos, ficam as partes acordadas e cientes das implicações legais, segundo a Lei n.º 8.069/90.

GUILHERME RODRIGUES OLIVEIRA
Diretor Gestão de Vagas - SUASE

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto
Responsável pela pesquisa

CI: MG. 10.512.745

Apêndice E – Roteiro de perguntas para composição da ficha individual do entrevistado e roteiro de entrevistas com os adolescentes

Parte 1 - roteiro de perguntas para composição da ficha individual do entrevistado.

DADOS PESSOAIS

Nome fictício do entrevistado:

Idade:

Onde nasceu:

SITUAÇÃO ECONÔMICA

1-Situação do local em que você mora:

- própria;
- alugada;
- cedida;
- outro.

2-Quantas pessoas moram em sua casa?

- mora sozinho
- 1-3;
- 4-6;
- mais de 7

3-Quantas pessoas da família possuem renda?

- 1-3;
- 4-6;
- mais de 7

4-quantos cômodos sua casa possui

- 1
- 2
- 3
- 4
- mais de 4

5- Você diria que o dinheiro que sua família ganham hoje:

- é mais do que suficiente;
- é exatamente o que vocês precisam para viver;
- não é suficiente, às vezes falta;
- É muito pouco, trazendo muitas dificuldades;
- não sabe.

ESCOLA

1-Em relação a sua freqüências às aulas, você?

- não falta as aulas
- falta de vez em quando
- sempre falta

2- Se você já parou de estudar, qual foi o principal motivo?

- nunca interrompi os estudos;
- horário do trabalho;
- acúmulo de atividades;
- não gosta de estudar;

- desinteresse pelos estudos;
- problemas familiares;
- problemas de saúde;
- mudanças de residência;
- outro.

3-Já foi reprovado alguma vez?

- nunca fui reprovado;
- 1;
- 2;
- 3;
- mais de 3.vezes

4-Em sua opinião qual o principal motivo que te levou a reprovação?

- dificuldades de aprendizado;
- notas baixas;
- faltas às aulas;
- desinteresse pelos estudos;
- outro_____

5-Está estudando principalmente para?

- melhorar as condições de vida;
- obter mais conhecimentos;
- melhorar condições de trabalho;
- outro_____

6-O que você aprende na escola, é considerado:

- muito importante
- pouco importante
- mais ou menos importante
- nada importante

7-Em qual dessas categorias você relaciona a importância da escola:

- para o futuro profissional
- para entender a realidade
- para coisas que faz no dia-a-dia
- para fazer amigos
- para conseguir trabalho

Parte 2 - Roteiro de entrevistas com os adolescentes

1 - Como é a sua convivência na escola?

2 - Qual é a importância da escola para você?

3 - O que você mais gosta de fazer na escola?

4 - O que mais de chateia na escola?

5 - Quais são as maiores dificuldades na escola?

6 - Tem algum momento na escola que você se diverte?

7 - Quais são seus planos para o futuro?

8 - Há mais alguma informação ou comentário que gostaria de acrescentar?

Obs: é importante ressaltar que as duas partes serão realizadas em momentos distintos.

Apêndice F – Roteiro de entrevistas com os profissionais da escola

Nome fictício:

Sexo:

Idade:

Tempo de serviço:

Função:

Formação:

Data da Entrevista:

- 1) Como é o seu trabalho? Conte um pouco do seu cotidiano.
- 2) Existem impasses no seu trabalho? Quais são? É possível enfrentá-los?
- 3) Quais os desafios e dificuldades no trabalho com adolescentes?
- 4) Qual a sua percepção sobre a escola existente na unidade?
- 5) Tem conhecimento do desenvolvimento de políticas de educação destinadas aos adolescentes e jovens privados de liberdade? Quais?
- 6) Há mais alguma informação ou comentário que gostaria de acrescentar?

Obs: esse roteiro será anexado a uma ficha individual dos atores da pesquisa, que conterá dados pessoais, informações escolares, informações profissionais, uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido e autorização do uso da entrevista de cada entrevistado.

Apêndice G – Aprovação do Comitê de Ética

Belo Horizonte, 22 de outubro de 2010.

De: Profa. Maria Beatriz Rios Ricci
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Para: Juliana das Graças Gonçalves Gualberto
Programa de Pós-graduação em Educação

Prezado (a) pesquisador (a),

O Projeto de Pesquisa CAAE – 0152.0.213.213-10 “*Educação de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de caso sobre a escola no centro socioeducativo*” foi **aprovado** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas.

Atenciosamente,

Profa. Maria Beatriz Rios Ricci
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC Minas