



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARLA CRÍSTIAN DA SILVA

**A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E
JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
INTERNAÇÃO**

Recife
2019

KARLA CRÍSTIAN DA SILVA

**A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E
JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
INTERNAÇÃO**

Tese de doutoramento apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE).

Área de concentração: Política, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alice Miriam Happ Botler

Recife
2019

Catalogação na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimó, CRB-4/1806

S586g Silva, Karla Crístian da.
A garantia do direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação/ Karla Crístian da Silva. – Recife, 2019.
206 f. : il.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Direito à educação. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil) 4. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice miriam Happ (Orientadora). II. Título.

379.260981 (23. ed.) UFPE (CE2019-061)

KARLA CRÍSTIAN DA SILVA

**A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES E
JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE
INTERNAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora
em Educação.

Aprovada em: 29/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Luiz (Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

*Para todos que olham ao redor e tentam
fazer desse mundo um lugar melhor.*

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não seria possível sem a orientação e dedicação de Alice Botler. Se há alguma virtude nesse esforço se deve a paciência e determinação com que ela conduziu esse processo. Então, à Alice, todo meu reconhecimento e admiração.

Ao PPGE/UFPE, pela confiança e apoio em meio a essa jornada. Especialmente à Morgana Marques por todo auxílio, disponibilidade e gentileza.

A cada professor, que com sua dedicação e colaboração contribuíram com minha formação acadêmica.

Aos colegas da Turma 13, pelas alegrias, aflições e contribuições compartilhadas.

Vários outros sujeitos estiveram comigo nessa trajetória e de algum modo contribuíram com essa construção.

Ao meu filho, Arthur Reis, pela motivação e alegrias de todos os dias. A ele, todo meu amor e gratidão.

Aos meus pais, Ivani Gama e Carlos Silva, meu agradecimento pela torcida, entusiasmo e orações.

Aos meus avós Maria José (Zezita) e Miguel da Silva (*in memoriam*), pelo amor, cuidado e valores que me transmitiram.

Aos demais familiares e amigos, pelo contentamento e afeto que me dedicaram a cada degrau escalado.

Em especial amigos Almir Basio, Francinete Freitas e Marília Miranda, pelo encorajamento e auxílio em meio às incertezas e deserções. Sou grata por tê-los em minha vida.

Eu não poderia ter acesso ao campo de pesquisa sem a generosa contribuição daqueles que integram a Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania – GEIDH. Grata por nos conduzir até o CASE Jaboatão e possibilitar nosso diálogo com os socioeducandos e educadores.

Aos sujeitos que nos concederam entrevistas, devo um agradecimento especial pela disposição e entusiasmo com que narraram suas histórias e contribuíram com essa produção.

A Deus, que faz parte da minha formação de fé e que acredito que me deu forças para superar os obstáculos e chegar até aqui, minha absoluta gratidão.

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê aplicação de medida socioeducativa de internação para adolescentes infratores. Trata-se de medida privativa de liberdade, que responsabiliza legalmente adolescentes autores de ato infracional. Sua aplicação é regulamentada via Resolução 119/06 e Lei 12.594/12, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Durante a execução desta medida, fica estabelecida a obrigatoriedade da escolarização, que deve ser ofertada articulada a outras políticas, vislumbrando sua desinternação. Esse estudo buscou analisar a política educacional destinada aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, no estado de Pernambuco, se esta estaria de acordo com o novo marco regulamentar do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). No percurso da pesquisa, buscamos conhecer as experiências escolares de quatro adolescentes em privação de liberdade; identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da educação escolar naquela unidade; conhecer as concepções de direito à educação dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo; analisar a Resolução e Lei que instituem o SINASE, observando se suas diretrizes apresentam potencialidades para reestruturar o sistema socioeducativo e dar conta de uma formação inclusiva. Pernambuco foi pioneiro na construção de uma proposta pedagógica para escolarização de adolescentes privados de liberdade. Realizamos um estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, tendo como campo de pesquisa a escola instalada no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) Jaboatão dos Guararapes, onde realizamos observações, entrevistas semiestruturadas com estudantes e entrevista coletiva com professores. Também realizamos entrevistas com membro da gestão escolar da unidade, a gerência de ensino responsável pela escolarização desses sujeitos e um ex-integrante do CONANDA, participante do processo de elaboração do SINASE. Utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) para a análise de dados. Apresentamos algumas concepções de juventude e adotamos o viés cronológico como referência para delimitar o público-alvo estudantil, considerando que esse viés é utilizado na formulação de políticas públicas e relatórios de pesquisas. Passamos a utilizar a categoria

jovens-adolescentes, fazendo referência aos sujeitos que possuem idades entre 15 e 17 anos, submetidos ao Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto da Juventude, também por se tratar de população com maiores indicadores de exclusão escolar, vítimas e autores de violências. A escola campo de pesquisa era apontada como referência para outras unidades escolares que atendem socioeducandos. No entanto, dentre os resultados, constatamos que apesar de suas instalações estarem, em muitos aspectos, de acordo com as determinações do SINASE e operar com proposta pedagógica desenvolvida em conformidade com as necessidades do público atendido, a escola não tem conseguido garantir efetivamente o direito à educação escolar dos socioeducandos, considerando, que a esses estudantes tem sido negada a frequência escolar. Fatores externos à escola foram apontados pelos entrevistados como empecilhos para a escolarização. Concluímos que a ausência de uma parceria afinada entre Secretaria de Educação e FUNASE tem sido a grande barreira para o progresso da escolarização. Consideramos ainda que investimentos em planejamentos e ações integradas, pode ser um caminho capaz de superar essas barreiras e garantir o Direito à educação a esses sujeitos.

Palavras-chave: Direito à educação. Socioeducação. SINASE. Pernambuco.

ABSTRACT

The Child and Adolescent Statute foresees the application of a socio-educational measure of detention for juvenile offenders. This is a measure involving deprivation of liberty, which legally blames teenagers infractors. The application is regulated by Resolution 119/06 and Law 12.594 /12, which establishes the National System of Social Educational Assistance. During the execution of this measure, it is established the compulsory schooling, which should be offered articulated with other policies, glimpsing their freedom. This study sought to analyze the educational policy aimed at adolescents in compliance with socio-educational measures of detention in the state of Pernambuco, and whether this would be in accordance with the new regulatory milestone of the National Socio-Educational Care System (SINASE). In the course of the research, we sought to know the school experiences of four teenagers in deprivation of liberty; identify the main difficulties faced by teachers in the development of school education of these fellows; knowing the conceptions of the right to education of the fellows involved in this educational process; analyze the proposal of SINASE, observing if its guidelines have the potential to restructure the socio-educational system and provide an inclusive training for these adolescents. Pernambuco pioneered the construction of a pedagogical proposal for schooling of adolescents deprived of their liberty. In this way, we carried out an exploratory character case study, with a qualitative approach, having as field of research the school installed in the Jaboatão dos Guararapes Socio Educational Assistance Center (CASE), in which we made observations, semi-structured interviews with students, and documentary analysis. We also conducted interviews with a member of the unit's school management, the teaching management responsible for the schooling of these fellows, and a former CONANDA member who participated in the SINASE elaboration process. We used the Content Analysis (BARDIN, 2003) for data analysis. Throughout the chapters, we discussed some conceptions of youth and adopted the chronological bias as a reference to delimit the student target audience, considering that this bias is used in the formulation of public policies and research reports. In this way, we started to use the category young-adolescents, referring to fellows who are aged between 15 and 17, submitted to the Statute of the Child

and Adolescent and Youth Statute, also because it is a population with higher indicators of school exclusion, victims and perpetrators of violence. The research field school received the Innovare Prize from the CASE in which it is installed and since then it has become a reference for other school units that serve social learners. However, among the results, we find that although its facilities are in accordance with the SINASE determinations and operate with a pedagogical proposal developed in accordance with the needs of the public served, the school has not been able to guarantee effectively the right to school education of the social learners, in view of the fact that these students have been denied school attendance. Factors outside the school were pointed out by the interviewees as obstacles to schooling. We conclude that the absence of a close partnership between the Education Department and FUNASE has been the great barrier to the progress of schooling. We also consider that investments in integrated planning and actions can be a way to overcome these barriers and guarantee the right to education for these fellows.

Keywords: Right to education. Social education. SINASE. Pernambuco.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Índice de Homicídio na Adolescência para as Capitais – 2012	83
GRÁFICO 2 –	Taxa de distorção idade-série por etapas dos ensinos fundamental e médio segundo sexo – Brasil	88
GRÁFICO 3 –	População de 4 a 17 anos que não Frequenta Escola – Brasil – 2014	90
GRÁFICO 4 –	População Ocupada de 5 a 17 anos de Idade - Brasil - 2013/2014	91
GRÁFICO 5 –	Adolescentes e Jovens em Restrição e Privação de Liberdade - Brasil – 2011/2016	94
GRÁFICO 6 –	Porcentagem de Internação, Internação Provisória e Semiliberdade – Total Brasil (2016)	95
GRÁFICO 7 –	Adolescentes e Jovens em Restrição e Privação de Liberdade por UF (2013)	96
GRÁFICO 8 –	Tipologias dos Atos Infracionais – Total Brasil (2013)	98
GRÁFICO 9 –	Tipologias dos Atos Infracionais – Total Brasil (2016)	99
GRÁFICO 10 –	Causas de Óbito de Adolescentes e Jovens em Unidades de Internação - Total Brasil (Comparativo 2012-2013)	100
GRÁFICO 11 -	Óbitos em Unidades de Internação por UF (2016)	101
GRÁFICO 12 –	Número de Matrículas de Adolescentes e Jovens Privados de Liberdade na Educação Básica – Total Brasil (2010/2013)	102
GRÁFICO 13 –	Incidência por Ato Infracional 2017	105
GRÁFICO 14 –	Efetivo Por Idade – Pernambuco - Dezembro / 2015	106
GRÁFICO 15 –	Incidência por Idade em Pernambuco – 2017	107
GRÁFICO 16 –	Efetivo Populacional das Unidades de Internação e Semiliberdade por Escolaridade em PE – 2017	108
GRÁFICO 17 –	Política de Escolarização de Adolescentes e Jovens Privados de Liberdade	160
GRÁFICO 18 –	Fatores que Comprometem a Efetivação do Direito à Educação Escolar no CASE Jaboatão	177

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Número de homicídios por AF: Total e Jovem (15 a 29 anos) - Vitimização Juvenil (%). Brasil, 1980/2014	78
TABELA 2 –	Taxas de HAF (por 100 mil) por idades simples. Brasil. 2014	79
TABELA 3 –	Número e taxas de HAF nas Ufs (por 100 mil), segundo faixa etária. Brasil, 2014	80
TABELA 4 –	IHA Por Grandes Regiões Brasileiras – 2012	82
TABELA 5 –	Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 a 5 anos de idade – Brasil – 2010 – 2015	85
TABELA 6 –	Número de Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 anos e 11 a 14 anos de idade – Brasil – 2010 – 2015	86
TABELA 7 –	Número de Matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental	88
TABELA 8 –	Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2010 – 2015	89
TABELA 9 –	Número de Matrículas na Educação Básica 2007-2014	90
TABELA 10 –	Adolescentes e Jovens em Restrição em MSE de internação em Pernambuco	96
TABELA 11 –	Distribuição das Unidades de Atendimento Socioeducativo no Estado de Pernambuco	103
TABELA 12 –	Efetivo por Idade, Segundo a Escolaridade - Pernambuco - Dezembro / 2015.	107
TABELA 13 –	Situação escolar dos adolescentes/jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa em 2017	109

TABELA 14 –	Medidas Socioeducativas e escolarização no ECA e SINASE	124
TABELA 15 –	Obstáculos presentes nas trajetórias escolares dos sujeitos	141
TABELA 16 –	Concepções de direito à educação dos profissionais	149
TABELA 17 –	Obstáculos e Alternativas para a Garantia do Direito à educação Escolar de jovens-adolescentes privados de liberdade	183

LISTA DE SIGLAS

AF	Arma de Fogo
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CASEM	Casa de Semiliberdade
CBIA	Centro Brasileiro da Criança e do adolescente
CFB	Constituição Federal Brasileira
CEB	Câmara de Educação Básica
CENIP	Centro de Internação Provisória
CONANDA	O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREA	Centro de Referência em Assistência Social
DGPLA	Departamento de Gestão Planejamento e Avaliação
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
HAF	Homicídios por Arma de Fogo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHA	Índice de Homicídios de Adolescentes
LA	Liberdade Assistida
MEC	Ministério da Educação
MSE	Medida Socioeducativa
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PDDHCA	Plano Decenal de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
SDH-PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNIAI	Unidade de Atendimento Inicial
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS	32
3	ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: ENTRE A ASSISTÊNCIA E O DIREITO	44
3.1	O CÓDIGO DE MENORES MELLO MATOS	47
3.2	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTES: O DESPERTAR DA CIDADANIA	51
3.2.1	A Natureza das Medidas Socioeducativas	56
4	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	63
4.1	O LUGAR DA ESCOLA NA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA	70
5	O CENÁRIO SOCIAL DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A EDUCAÇÃO DOS SOCIOEDUCANDOS	77
5.1	ADOLESCENTES: ENTRE VIOLAÇÕES E VIOLÊNCIAS	81
5.2	A SOCIOEDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	93
5.3	O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO EM PERNAMBUCO	102
6	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	114
7	A ECOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: DA REGULAMENTAÇÃO À AÇÃO	122
7.1	PROFISSIONAIS, HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS	133
7.2	7.2 OS DESCAMINHOS E A ESCOLA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE	137
7.2.1	Perspectivas Estudantis e Materialização do Direito à Educação.....	143
7.3	CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS E PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	147
7.4	O CAMINHO DAS PEDRAS E AS PEDRAS DO CAMINHO	159
8	CONSIDERAÇÕES	186
	REFERÊNCIAS.....	196
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA ESTUDANTES.....	203

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA PROFESSORES.....	204
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA GESTORES	205
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA GERENTE DE ENSINO.....	206

1 INTRODUÇÃO

Discutir o acesso ao direito à educação escolar, destinada prioritariamente a crianças e adolescentes, também representa discutir as dificuldades enfrentadas na promoção desse direito. De forma mais específica, requer tratar do seu oposto: a não escolarização - que atinge, principalmente, adolescentes-jovens com idade entre 15 e 18 anos. Esse aspecto representa a realidade dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, quando indica que a maior taxa de defasagem escolar corresponde aos adolescentes entre 15 e 18 anos de idade, faixa que deveria estar concluindo a última etapa da Educação Básica, de acordo com dados do MEC/INEP 2019¹. Em que pese um contexto em que muito se discursa a respeito da garantia de direitos para crianças e adolescentes, o cenário é alarmante, pois nos remete à ausência de direito específico à escolarização. Este fato nos remete a refletir a respeito de alguns aspectos: Por que motivos estão não apenas fora da escola, mas no submundo da violência? A que tipo de escolarização este público tem acesso?

O envolvimento de adolescentes com a violência tem ocupado elevado espaço na escala das preocupações sociais. O debate em torno do adolescente como sujeito ativo das violências tem se evidenciado em detrimento às violências sofridas por esses sujeitos. Destaque recorrente entre as pesquisas de opinião, que crescentemente associam a participação ou autoria de adolescentes ao aumento da violência urbana no nosso país, conduz a refletir o quanto essa percepção social é condizente com a realidade (MÉNDEZ, 2008).

É fato que a sociedade tem experimentado de forma mais incisiva o sentimento de insegurança, que acarreta a exigência de medidas de proteção, que demandam ações de repressão a esse fenômeno, prioritariamente ou exclusivamente executadas pela via da identificação e responsabilização dos autores dos delitos. Nesses termos, o foco incide sobre os efeitos – traduzido nos sujeitos executores da ação – e não sobre as causas – fatores que

¹ Realizamos uma coleta de dados inicial entre os anos de 2015 e 2016. Ao longo do estudo, buscamos atualizar os dados estatísticos acessando relatórios publicados mais recentemente (2018-2019). Mantivemos os dados iniciais no intuito de realizar um comparativo. As informações que, por ventura, não foram atualizadas, se deram em razão de não termos dados mais recentes sobre elas.

desencadeiam, intensificam e reproduzem tal fenômeno. Amparado por determinados grupos sociais e propagado cotidianamente nos mais diversos veículos de comunicação, o debate social em torno dessa temática tem apresentado um reducionismo alarmante, considerando especialmente, a atribuição da participação de adolescentes ao crescimento da violência, embasado no argumento da condição de sujeito penalmente imputável, conforme expressa o artigo 288 da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa percepção social, acaba sugerindo medidas de intervenção de caráter individual.

Sobre esse aspecto, Ferreira Neto (2011) alerta sobre a ênfase que os meios de comunicação têm dado à participação de adolescentes em crimes hediondos. Embora reconheça que não haja argumento que justifique às suas vítimas as infrações cometidas, o autor ressalta que não se pode atribuir aos atos infracionais cometidos por esses sujeitos a responsabilidade sobre o aumento da criminalidade, especialmente no que diz respeito aos crimes de alta complexidade. Dados do Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, veiculados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) nos anos de 2011 e de 2013, reforçam esse argumento quando indicam que o número de adolescentes que cumprem medida socioeducativa por homicídios não é tão expressivo quanto a mídia tem apontado, e ainda têm apresentado uma grande redução, passando de 14,9% no ano 2002 para 9,2% no ano de 2013. O mesmo ocorre em relação a outras infrações consideradas de alta gravidade, a exemplo do latrocínio que passa de 5,5% para 2,3%, o estupro de 3,3% para 1,2% e a lesão corporal de 2,2% para 0,99%, considerando o mesmo período. Os dados ainda revelam um aumento da participação desses adolescentes em tarefas secundárias do tráfico de drogas que apresentava 7,5% em 2002 e atinge 24,8% em 2013². Se consideramos o total de delitos cometidos em todo o país, apenas 10% envolvem a participação de adolescentes no ano de 2011. Esses indicadores dissolvem o argumento dos meios de comunicação de massa que cotidianamente veiculam notícias supervalorizando a participação desse grupo, responsabilizando-o por grande parte da violência vivenciada na

² Dados publicados em 2018 (expostos no capítulo 4), referentes a levantamentos realizados em 2016 e 2017, revelam pequenas modificações, mas que não alteram o cenário aqui exposto.

sociedade. A análise realizada pela SDH/PR sobre esse levantamento afirma que:

Tais informações induzem a uma conclusão de que os adolescentes autores de atos infracionais necessitam mais de uma Rede de Proteção do que de um sistema que os responsabilize. Obviamente essa conclusão não desconsidera – nem deve desconsiderar – o fato de que todos os adolescentes que cometerem atos infracionais devem ser obrigatoriamente responsabilizados (BRASIL, 2013, p.23).

Não se trata de uma defesa da impunidade. Argumenta-se que a leitura da realidade deve servir, prioritariamente, para a elaboração e execução de políticas públicas capazes de desviar esses adolescentes da criminalidade. Para Ferreira Neto (2011), a permanência desse quadro é reflexo da insistência do Estado em “promover, de maneira aleatória, perdulária, ineficiente, ações superficiais” voltadas para esses sujeitos, sustentadas, muitas vezes pela propaganda midiática, preconizando as “pseudossoluções” quando deveria atuar na promoção de Políticas Públicas direcionadas à juventude que viabilizem a garantia dos direitos básicos constitucionais. O autor defende que a ausência ou ineficiência de tais políticas públicas tem deixado nossa juventude “entregue à própria sorte”. E acrescenta que diversos índices relacionados à violência revelam que o estado de vulnerabilidade em que se encontram nossos adolescentes tem alcançado patamares alarmantes. No entanto, esses dados não têm estimulado a qualificação das políticas públicas voltadas à juventude, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento e prevenção das violências (op. cit. 2011, p. 28).

Ainda na perspectiva do autor, as relações e o modelo de sociedade construídas pelo capitalismo seriam os principais componentes da crescente e perversa violência urbana. O capitalismo, afirma ele, é naturalmente cercado de contradições, tem caráter discriminatório, opera sob o viés do conflito e da desigualdade. Esses aspectos colaboram para que os sujeitos desenvolvam atos violentos, seja pelo argumento da defesa dos seus interesses, ou como forma de sobrevivência em meio aos desafios impostos pelo sistema vigente. Essa seria, portanto, uma manifestação de violência não institucionalizada, mas que se configura como resposta a todas as formas de violência desencadeadas por esse modelo de organização social.

O argumento das desigualdades sociais tem se destacado em outras análises que tratam da violência juvenil. Estudos apontam as injustiças sociais como principais promotoras de violências, colocando jovens oriundos de classes sociais de baixo poder aquisitivo, como principais autores e vítimas de violências. Os quadros de homicídios apresentados a cada ano ratificam essa afirmação.

O Brasil se destaca no cenário mundial quando o tema é mortes violentas de jovens. Entre 1980 e 2010, houve um aumento de 346% de homicídios de jovens entre 15 e 24 anos, vitimando 176.044. O país também se destaca quando o recorte mostra o número de homicídios de crianças e adolescentes. De acordo com dados do Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2011), nosso país ocupava o 6º lugar entre os países que lideram o ranking de homicídios de crianças e adolescentes. O Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2016) indica que em 2013 esse número cresce, colocando o país em 3º lugar no ranking de homicídios de crianças e adolescentes, uma média de 29 homicídios por dia, tendo como principais vítimas dessa violência sujeitos do sexo masculino, sendo quase metade da faixa entre 16 e 17 anos. Em todo território nacional, as vítimas seguem um padrão comum: sujeitos pobres, predominantemente negros ou pardos, residentes em bairros periféricos, com baixa escolaridade, pouco profissionalizados. Daí advém e se estabelece o discurso da formação escolar e profissional como mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais – pelas oportunidades que geram. Essa perspectiva é defendida por Minayo (2013, p 258), quando argumenta que:

É possível pensar a educação como uma forma de diminuir a violência social e a criminalidade no médio e no longo prazo, pois os indivíduos melhor preparados e com maiores qualificações conseguem se inserir melhor no mercado do trabalho, têm mais oportunidades, melhores salários, têm mais noção de cidadania e de seus direitos e deveres, o que os torna menos propensos a se inserirem em grupos criminosos.

Essas análises apresentam a violência como um construto social, atribuindo à sociedade a capacidade e responsabilidade de desconstruí-la. A educação é evidenciada como um meio que possibilitaria essa conquista – a médio e longo prazos. Nesse sentido, a educação se configuraria como uma ação política voltada para a formação do sujeito cidadão, afastando-o da criminalidade, tendo em vista que essa proporciona aumento da inclusão social,

especialmente por meio da inserção no mercado de trabalho e acesso à cidadania, questão que nos interessa retomar mais adiante.

Diante desse contexto, a violência associada a adolescentes e jovens tem se tornado um amplo objeto de estudo, sendo cercado em diferentes contextos e perspectivas. Encontramos estudos como os de Koury (2011) e Correia e Souza (2011), que se debruçam sobre a violência urbana e vulnerabilidade juvenil a partir dos discursos dos jovens e da mídia. As representações sociais sobre a violência na perspectiva dos direitos humanos dos adolescentes fizeram parte dos interesses de Almeida e Paixão (2009), Lutz (2010) e Cortês et. Al. (2011), enquanto Gusso (2014) e Sousa e Gomes (2011), discutem o fenômeno da policialização das políticas públicas voltadas à juventude e a fragilização da garantia dos direitos.

Estudos que se voltam para as violências sofridas por crianças e adolescentes são bastante escassos. A violência sexual é o objeto mais presente nessas discussões e fez parte das preocupações de Rocha (2007) e Fabiano (2013), que se ocuparam de investigar a atuação dos agentes públicos junto às meninas vitimadas pelo abuso e exploração sexual. A violência escolar também é alvo de análise, se apresenta como uma via dupla à medida que revela as violências sofridas e protagonizadas por essa faixa etária. Grossi *et al.* (2005) discutem sobre a violência escolar e trazem uma proposta de inclusão social através de uma educação para paz. Stoeben (2003) faz uma leitura da realidade escolar analisando a relação entre juvenildade, saber e violência. Ainda na relação entre escola e violência, um importante estudo de Lourenço (2011) traz as representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

O envolvimento de adolescentes com a criminalidade tem se destacado entre as pesquisas que envolvem a temática da violência. Uma quantidade expressiva de estudos tem se ocupado em discutir aspectos que envolvem os atos infracionais e medidas socioeducativas. A trajetória de vida dos adolescentes em conflito com a lei se apresenta como objeto de análise mais recorrente, assim como o olhar sobre as famílias desses sujeitos, o que constituiu as discussões de Dias *et. al.* (2011).

Mavasi (2011) se ocupou em conhecer as práticas institucionais das medidas socioeducativas, analisando a natureza social e política do sofrimento

de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, através das narrativas e expressões corporais desses sujeitos. As preocupações em torno da saúde mental de adolescentes em processo de internação socioeducativa são abordadas em estudos como o de Silva e Cruz (2011). Souza & Fortunato (2011) buscaram conhecer o cotidiano destes adolescentes, com ênfase nos aspectos institucionais presentes na execução das medidas socioeducativas de internação.

Com focos diferenciados, as relações institucionais que envolvem a socioeducação de adolescentes em conflito com a lei, tem se evidenciado entre as preocupações mais recorrentes dos estudos que envolvem essa temática. Oliveira e Pereira (2010) discorrem sobre uma concepção de socioeducação, estabelecendo uma relação entre o marco legal, os limites estruturais e a efetivação do direito dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas suas diversas modalidades. Neste viés, Fernandes (2014) reflete sobre as dificuldades enfrentadas atualmente pelo sistema ressocializador e defende possibilidades efetivas das ações destinadas ao adolescente infrator, na promoção de mudanças significativas na vida dos mesmos, revelando existência de experiências brasileiras bem-sucedidas. Na mesma perspectiva, estudos como o de Gomes (2013), revela experiências promissoras de socioeducação, à luz da Justiça Restaurativa em consonância com as práticas garantistas, superando um modelo de atendimento repressivo-correcional. Questões que cercam o sistema socioeducativo e seu ordenamento, direcionado à responsabilização e promoção social de adolescentes autores de atos infracionais, também foram o foco dos estudos de Santos e Farah Júnior (2012).

Nesse contexto, encontramos estudos diversos que se debruçam sobre as tensões e possibilidades que cercam as medidas socioeducativas na modalidade Liberdade Assistida (LA). As relações estabelecidas entre estes sujeitos, família, escola e sociedade são analisadas nos estudos de Fuchs (2009), Salles e Silva (2012) que discorrem sobre a inclusão escolar de adolescentes em Liberdade Assistida (LA) através do Projeto “Educação e Cidadania”. No mesmo ensejo, Paula (2011) discute sobre as tensões em torno da relação punição e cidadania que cercam a realidade dos adolescentes submetidos à LA. Em estudo desenvolvido por Avila (2013), com foco nas

medidas socioeducativas em meio aberto, desenvolvidas na cidade de Porto Alegre/RS, discutiu-se sobre a judicialização das violências nas escolas. Esta preocupação também aparece na discussão de Dias (2013), que procurou conhecer a trajetória escolar de adolescentes infratores em regime de Liberdade Assistida.

Embora a maior parte dos estudos que se ocupam da escolarização de adolescentes em conflito com a lei se concentrem naqueles submetidos aos regimes de semiliberdade e liberdade assistida, encontramos pesquisas direcionadas a conhecer aspectos da escolarização daqueles que cumprem medida socioeducativa de internação. As condições escolares e laborais de adolescentes autores de atos infracionais são investigadas no trabalho de Jesus (2013). As práticas pedagógicas atreladas à moralidade desenvolvidas em uma unidade de internação para adolescentes infratores compõem as preocupações de Monte e Sampaio (2012). A pesquisa desenvolvida por Costa (2015), buscou compreender o objetivo das medidas socioeducativas, considerando sua dupla dimensão (punitiva e pedagógica) e de como estas têm sido assimiladas pela sociedade que sobrepõe a dimensão punitiva em detrimento da dimensão pedagógica. Scisleski et. al. (2014) vêm discutindo sobre processos de reeducação desses sujeitos pautados no disciplinamento, docilizando seus corpos vulneráveis.

A preocupação em torno dessa temática teve um aumento expressivo ao longo dos últimos cinco anos. Diferentes áreas do conhecimento têm se ocupado em compreendê-la nos seus diferentes ângulos, com predominância para as áreas de Psicologia e Serviço Social. Análises desenvolvidas por estudiosos ligados à área de Educação ainda são bastante escassas, mesmo a educação tendo se configurado como um importante eixo dessa discussão. Apesar dos diferentes olhares, esses estudos têm em comum atribuir à educação um papel protagonista na ressocialização desses sujeitos.

As mais diversas linhas de pensamento têm se ocupado de estudar essa relação entre a educação ou não educação e a marginalidade, a exemplo de Saviani (2008) que aponta dois grupos distintos de teorias que tentam elucidar esse debate a partir da compreensão das relações estabelecidas entre educação e sociedade. Enquanto o primeiro grupo procura entender a educação como um instrumento de equalização social, capaz de superar a marginalidade, o segundo

grupo é composto por teorias que compreendem a educação e seus processos como instrumento de discriminação social, responsável pela produção e/ou reprodução de marginalizados.

Para o primeiro grupo, a marginalidade é vista de forma individualizada, tratando-se de um fenômeno eventual que envolve um ou mais sujeitos, que apresentam desvio de conduta ou distorções que podem e devem ser corrigidas através de uma intervenção educativa. Nesse contexto, a educação é vista com ampla autonomia sobre a sociedade e responsável pela sua harmonização, à medida que desenvolve um papel crucial como um instrumento capaz de corrigir condutas e desviar o sujeito do caminho da marginalidade. Nesses termos, caberia à educação um papel decisivo na construção de uma sociedade mais igualitária.

Na contramão dessa perspectiva, a segunda linha de pensamento compreende a educação como atrelada substancialmente à estrutura social, sendo em consequência uma exímia reprodutora de desigualdades e marginalização. Dessa forma, a educação, deixa de ser encarada como um instrumento de superação da marginalidade, e se configura como um fator que favorece a marginalização, à medida que “sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (SAVIANI, 2008, p. 5).

São essas análises que têm fomentado as teorias educacionais e, assim, redirecionado os currículos e práticas escolares ao longo dos anos. Apesar de se apresentarem de forma estanque, elas têm como consenso o decisivo papel da educação na condução da sociedade. Seja como agente ativo ou passivo, caberia a ela a função de incluir ou excluir sujeitos.

A exemplo do pensamento freiriano, que também aponta ambas as possibilidades. Freire (2005) deixa latente essa dualidade que cerca o ato educativo. Explicita o caráter opressor, reducionista, excludente, reprodutor de desigualdades, presente nas práticas desenvolvidas no bojo do nosso sistema educacional. Em contrapartida, tece a defesa da construção de uma escola cuja prática educativa volta-se para emancipação do sujeito, de forma que o conduza à compreensão crítica do mundo, uma educação escolar com compromisso político com a transformação social.

Nessa perspectiva, o educador engajado na causa da educação popular emancipatória, é o embaixador desse projeto de mudanças que incorpora a inclusão e a cidadania universal, tendo a educação como protagonista. Percebe a escola pública como espaço privilegiado, no qual todas as crianças e jovens brasileiros deverão buscar conhecimento e formação, ainda que pela força da obrigatoriedade imposta pela legislação. Credita-se às orientações curriculares, escolhas epistêmicas e metodológicas a possibilidade de êxito desse projeto de educação, pautado na construção da consciência crítica para impulsionar as ações humanas em busca de um mundo melhor. As ideias freirianas reforçam o protagonismo da educação, tanto para a manutenção do quadro social vigente, quanto na construção do projeto de sociedade que aspiramos.

Conforme pudemos observar, estudos desenvolvidos nos mais diversos campos epistemológicos têm ressaltado o protagonismo da educação escolar na construção da sociedade ideal. Esse argumento nos permite fazer algumas provocações: Qual o projeto de sociedade que tem sido defendido e vivenciado no discurso oficial e práticas vigentes da educação escolar pública? Qual concepção de educação se faz presente na nossa legislação e nos discursos de seus operadores?

Ao discutir sobre a relação entre *educação, desigualdades e violências*, encontramos realidades adversas de jovens envolvidos na criminalidade que, no cumprimento de medidas socioeducativas, encontram-se sob a tutela do Estado, responsável por incluí-los num processo de reeducação de forma a resgatar a cidadania plena e torná-los aptos ao convívio em sociedade. Questões sobre esse tema são diversas. Se tomarmos como ponto de partida essa tríade, podemos refletir sobre o cenário social e a trajetória educacional por eles trilhada, conhecer qual relação esses sujeitos têm estabelecido com a escola, e que escola tem sido ofertada a este público.

O direito à educação se destaca entre as prioridades dos direitos sociais básicos. Recai sobre a educação a perspectiva de formação do sujeito cidadão em equilíbrio com a sociedade em que está inserido. Conforme determina o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (CFB): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

(BRASIL, 1998). Será efetivado a partir de princípios, garantias e responsabilidades compartilhadas. O direito à educação é universal e visa atingir o sujeito na sua integralidade. Os princípios e garantias dispostos nas legislações que regulamentam a educação, incluem e tratam das especificidades do processo educativo de adolescentes infratores.

Um marco importante dessa discussão é a aprovação e publicação da Resolução nº 119/2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que estabelece os primeiros parâmetros para a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Conforme o documento, a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) constitui uma mudança paradigmática, ampliando compromissos e responsabilidades que competem ao Estado e Sociedade Civil, exigindo soluções eficientes, eficazes e efetivas destinadas ao sistema socioeducativo, de forma que assegurem aos adolescentes infratores oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida. Nesses termos, os direitos estabelecidos pelo ECA devem repercutir diretamente na materialização de políticas públicas e sociais que incluam o adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2006).

A resolução do CONANDA dá origem ao projeto de lei 1.627/07, instituindo diretrizes para execução das medidas socioeducativas. A elaboração deste contou com a participação de promotores de justiça, juízes, conselheiros de direitos, técnicos e gestores das unidades de atendimento socioeducativo.

Assim, o Congresso Nacional passa a analisar e discutir essas propostas, que, aprovadas, deram origem à Lei Federal nº 12.594/2012, que versa sobre a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes em atendimento socioeducativo em todo território nacional. Com a instituição do novo marco legal, a política de atenção aos adolescentes infratores ganha outro status à medida que assume o compromisso de estabelecer um sistema nacional, instituindo-se como uma política pública articulada e com características específicas. A lei que institui a política da socioeducação tem como pilares a normatização e qualificação do atendimento socioeducativo no âmbito nacional. A lei destaca as competências destinadas aos governos federal, estadual e municipal; dá a incumbência à Secretaria de Direitos Humanos de formulação, coordenação a execução da política nacional de atendimento

socioeducativo em todo território nacional. A elaboração e aprovação dos Planos Estaduais ficou a cargo dos Conselhos Estaduais e Municipais, que tinham por obrigação apresentá-los 360 dias após a publicação do Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo, contendo as diretrizes e normas de referência do atendimento socioeducativo. E por fim, a instituição do Sistema Nacional de Avaliação, a partir de 2014, responsável pelo acompanhamento do atendimento socioeducativo, destaca como principal objetivo do SINASE ressignificar o cumprimento da medida socioeducativa, aliando a responsabilização a uma oportunidade concreta de interrupção de trajetórias de infrações, possibilitando a “construção de um projeto de vida e para a vida do adolescente”, de forma que este possa assumir o protagonismo da sua história, recebendo apoio da sua família, do Estado e da sociedade (BRASIL, 2012).

Nesses termos, a implementação do SINASE preconiza a instituição de ações socioeducativas pautadas nos princípios dos Direitos Humanos, ainda propõe um alinhamento conceitual, estratégico e operacional, fundamentado em princípios éticos e pedagógicos. É nessa perspectiva que se elaborou o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, e tem se construído os planos estaduais.

O texto que apresenta o Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco segue essa perspectiva quando enfatiza que o sistema socioeducativo não pode ser encarado como uma UTI social. Conforme o texto, o sistema socioeducativo deve ser visto como um espaço de recomeço. Acrescenta que quando um jovem é colocado em uma das unidades de atendimento é sinônimo de que a família, escola e sociedade falharam. Podemos acrescentar a esta análise que não apenas a escola, como órgão do estado, mas o Estado, em si, falhou. Tendo em vista que este assume grande proporção de responsabilidade no que se refere à proteção integral, o que inclui a educação regular desses sujeitos. Logo, recai sobre ele, o Estado, a principal responsabilidade pela sua ressocialização.

O Plano Socioeducativo do Estado de Pernambuco ressalta que o cenário do sistema socioeducativo é essencialmente desafiador. Desta forma, considera que se torna urgente fazer acontecer a política da socioeducação, que tenha como finalidade reduzir nossa dívida social histórica para com a população deste estado, em especial os adolescentes/jovens, por vezes vítimas e infratores

criando possibilidades de construção de novos projetos de vida e de participar de uma sociedade em condição igualitária e com autonomia cidadã. Entre os argumentos mais consistentes podemos destacar o que coloca o sistema socioeducativo de Pernambuco como responsabilidade de todos, e por isso todos devem contribuir efetivamente para que o processo de responsabilização do adolescente em conflito com a lei assuma um caráter eminentemente educativo e pedagógico” (PERNAMBUCO, 2013).

O envolvimento de adolescentes em atos infracionais é crescente e alarmante. Dados do levantamento anual da SDH (BRASIL, 2013), revelam que 23.066 adolescentes e jovens cumpriam medida socioeducativa de restrição/privação de liberdade no território nacional. Em regime de internação constavam 15.221 desse total, enquanto a internação provisória 5.573; na condição de semiliberdade, encontravam-se 2.272. Na época em que iniciamos esse estudo, o estado de Pernambuco ocupava o segundo lugar entre os estados brasileiros que mais priva adolescentes de liberdade, tendo um aumento expressivo de 21% entre 2012 e 2013. O estado de São Paulo é o primeiro nesse ranking. No ano do levantamento, Pernambuco contabilizava 1.708 adolescentes em medida socioeducativa de restrição /privação de liberdade.

Trazendo esses dados para o cenário regional (NE), Pernambuco ocupava o topo do ranking e se distanciava do segundo colocado, o Ceará, que registrava 1.131 adolescentes privados de liberdade, uma diferença de 33% (op. Cit.).

No levantamento realizado em 2016, Pernambuco passou a ocupar o quarto lugar no ranking de estados com maior número de sujeitos cumprindo MSE de internação, não por ter reduzido significativamente o número de internos, mas por outros estados terem avançado na aplicação dessa medida. No entanto, o estado pernambucano ainda lidera na região Nordeste.

Observando o cenário preocupante de Pernambuco, defendemos a necessidade de tecermos análises que procurem compreender este fenômeno e as alternativas que têm sido propostas para superá-lo. Assim, convém direcionar nossos questionamentos para o cenário local e refletir sobre algumas questões: Quais fatores têm contribuído para o crescente envolvimento de adolescentes pernambucanos em atos infracionais? Quais experiências escolares esses adolescentes/jovens têm vivenciado? A busca de resposta a essas questões

permite conhecer precedentes que podem ter induzido esses jovens e adolescentes a trilhar os caminhos da ilegalidade. Compreendemos que a educação escolar tem uma função importante na formação desses sujeitos, contribuindo com seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Consideramos que as experiências de vida são marcadas pelas experiências escolares, ou mesmo a ausência delas (a não escolarização). Conhecer essas experiências é fundamental para o desenvolvimento desse estudo. No entanto, a experiência educacional vivenciada em meio às rupturas ocasionadas em decorrência da internação em unidade socioeducativa, interessa mais à nossa análise. Importa, sobretudo, conhecer que escola tem sido pensada e ofertada a esses sujeitos em condição tão peculiar. Portanto, nosso estudo buscou responder a seguinte questão: Qual projeto de educação escolar tem sido planejado e executado no processo de ressocialização dos adolescentes pernambucanos atendidos nas suas unidades de internação?

Defendemos a ideia de construção e consolidação de um projeto socioeducativo, que tenha como prioridade a educação. A oferta de uma educação que se estabeleça por meio de estratégias pedagógicas inclusivas, que propicie a esses educandos o exercício pleno da sua cidadania, que forneça elementos para que estes possam construir projetos de vida que os libertem do estigma da marginalidade e superem a condição de vulnerabilidade em que se encontram.

Para que isso ocorra, as escolas instaladas nas unidades socioeducativas necessitam de propostas pedagógicas que considerem as bagagens de vida que esses estudantes carregam. Um currículo que preze pela diversidade, mas que também acolha as especificidades do público que atendem.

Nessa perspectiva, desenvolvemos este estudo que tem como objetivo geral: Analisar a política de escolarização e práticas educativas destinadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado de Pernambuco, a partir do novo marco regulamentar do SINASE.

Como parte dessa construção, apresentamos como objetivos específicos:

- 1) Conhecer as experiências escolares de adolescentes-jovens em privação de liberdade;
- 2) Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da educação escolar desses sujeitos;
- 3) Conhecer as concepções de educação dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo;
- 4)

analisar a Resolução e Lei que instituem o SINASE, observando se suas diretrizes apresentam potencialidades para reestruturar o sistema socioeducativo e dar conta de uma formação inclusiva para esses adolescentes.

Neste processo iremos abordar e discutir aspectos e particularidades que envolvem a tríade: juventude, violência e educação. Assim, ao longo deste trabalho procuramos discutir sobre alguns conceitos e resgatar processos históricos que cercam essa temática.

No primeiro capítulo procuramos apresentar e discutir algumas concepções de juventude, abordando-as através de uma perspectiva histórico/teórica. A adolescência aparece como um adendo a esta discussão, considerando que do ponto de vista legal, a adolescência e juventude, até certo ponto, estão entrelaçadas.

No segundo capítulo nos ocupamos da realização de uma análise sobre as práticas e políticas direcionadas à adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, com ênfase para aquelas em conflito com a lei.

A discussão desenvolvida no terceiro capítulo trata sobre a educação como direito universal, assegurado, inclusive, aos adolescentes em conflito com a lei, submetidos ao cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação. Na ocasião, procuramos retratar o que apresenta o discurso oficial.

No quarto capítulo buscamos situar esses sujeitos num cenário social, a partir de dados oficiais preliminares acerca da violência sofrida e praticada por jovens-adolescentes em todo o país, fazendo um comparativo entre regiões, especificamente com destaque para a realidade da Região Nordeste e o estado de Pernambuco. Indicadores e aspectos que cercam as medidas socioeducativas também são discutidos nesse tópico, bem como aos que se referem a educação escolar desses sujeitos. O estado de Pernambuco ganha ênfase nessa discussão, tendo em vista, que se destaca no cenário nacional quanto ao número de adolescentes em cumprimento de MSE de internação, despertando nosso interesse como campo de pesquisa.

Ao longo do quinto capítulo, apresentamos os fundamentos e procedimentos de coleta e análise de dados. Discutimos quais perspectivas teórico-metodológicas orientam nossa pesquisa, quais procedimentos e etapas se desenvolveram ao longo do processo de investigação.

No capítulo seis apresentamos a análise dos dados coletados numa unidade de atendimento socioeducativo, na qual os sujeitos que vivenciam a política de escolarização ali desenvolvida relataram sua experiência, apontaram avanços e retrocessos, as dificuldades enfrentadas naquela unidade de ensino e indicaram alguns caminhos que podem conduzir a superação desses impasses.

2 JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo juventude é atravessado por concepções diversas, que englobam os processos histórico, cultural, social, econômico, político e jurídico. Conforme tem apontado os estudos que tratam da temática, juventude é um fenômeno social forjado pela modernidade (ARIES, 1981; ABRAMO, 2007; MELUCCI, 2007; PERALVA, 2007; OLIVEIRA, 2015).

Apesar de a concepção de “idades da vida” – que engloba juventude – ser anterior à modernidade, as práticas disciplinares desenvolvidas pela sociedade moderna, passaram a separar os indivíduos por gerações, considerando suas especificidades, conforme explicita Aries (1981). Em uma explanação sobre o estudo desenvolvido pelo autor, Peralva (2007, p. 14) esclarece:

Ele sabe e afirma que a especificidade da juventude foi reconhecida em outros tempos e em outras sociedades anteriores à era medieval. Mas ao opor esses dois momentos da história ocidental, do ponto de vista da particularidade de suas atitudes com respeito à infância e à juventude, revela também a particularidade do vínculo social pelo qual a juventude aparece como configuração própria da experiência moderna.

O lugar social do jovem se redimensiona com o advento da modernidade, especialmente com o aparecimento da escola moderna, que deu origem a concepção de infância e juventude que temos como referência hoje, a exemplo da diferenciação por idades, as novas práticas disciplinares, os comportamentos e vestimentas, segundo aponta Ariès (1981).

Segundo afirma Foucault (2010), a educação e a ordem – que tem crianças e jovens como principais alvos – são elementos complementares do dispositivo intrínseco à racionalidade moderna, tendo em vista que as técnicas disciplinares representam processos sociais típicos de um aparelho de poder renovado. O tempo é o principal dispositivo de controle, seja como critério para distribuição de sujeitos, seja para o efetivo controle das atividades e, conseqüentemente, dos corpos. O adestramento dos corpos garante a eficiência dos gestos. Um corpo bem disciplinado é um corpo eficiente. Deste modo, ressaltamos que distribuição e controle dos corpos juvenis – pelas instituições, tem por finalidade torna-los corpos úteis, eliminando os impulsos desviantes e comportamentos inúteis.

A classificação da vida, considerando uma infância, adolescência e juventude, reservou para esses sujeitos espaços individualizados, cercados de “dispositivos institucionais e estratégias discursivas”. Foucault (1999, p. 32) chama atenção sobre aspectos que envolvem a classificação dos sujeitos a partir de fatores biológicos e cronológicos. Sobre esse aspecto, o autor argumenta que desenvolver uma consciência da infância e de puberdade, implica também reconhecer uma sexualidade infanto-juvenil; sexualidade que, ao fim do século XIX passa a ser controlada por dispositivos – pautados em saberes científicos – que pretendem produzir efeitos de ordenamento sobre os costumes e os comportamentos. Nos referimos a construção de saberes e mecanismos de poder atuando no gerenciamento das vidas, das populações jovens tornando-os úteis, produtivos, a serviço do progresso da sociedade moderna (FOUCAULT., 2010).

A juventude é vista como conjunto heterogêneo, imprevisível; portanto, perigoso, tendo em vista que esses fatores comprometem a instabilidade do projeto de sociedade desejável. Assim, o sujeito jovem passa a ser percebido como problema social, tornando necessário agir de forma a garantir homogeneização, controle e regulamentação dessa população. O tempo é o dispositivo eficiente no enquadramento e transfiguração desta população.

A concepção de juventude fundamentada no recorte temporal tem prevalecido. Juventude como uma fase da vida, fase transitória que se inicia na adolescência e culmina na vida adulta, ou mesmo uma fase em que o sujeito é preparado para ser inserido na vida adulta, é a mais difundida.

A juventude tem sido concebida hegemonicamente pelo viés da cronologia das idades, que tenta separar abruptamente a infância da vida adulta. Segundo Áries (1981), a juventude como um estágio cronológico, está estreitamente relacionada a história da educação e do seu caráter disciplinar. Nela, o jovem, sujeito que intermediava a infância à vida adulta, deveria ser enquadrado e preparado a assumir as responsabilidades pertinentes a próxima etapa cronológica. A escola passa a separar esses sujeitos pela idade, distinguindo as categorias de infância e juventude, adaptando o ensino ao nível da categoria na qual o aluno era enquadrado. A necessidade de uma nova categorização surge no século XIX, a partir da disseminação do ensino superior na burguesia, separando a infância da adolescência e juventude, em resposta à

nova ordem que passa a cultivar “a repugnância em misturar espíritos e, portanto, idades muito diferentes” (ARIES, 1981, p. 174).

Em diversos cenários essa lógica cronológica impera. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), por exemplo, juventude é categoria sociológica que representa um período preparatório de sujeitos para a vida adulta, que corresponde a idade dos 15 aos 24 anos. Essa idade varia de acordo com o país pois, em termos das políticas sociais, está relacionada às políticas de juventude. No entanto, foi durante a Assembleia Geral da ONU, realizada em 1985, o “Ano da Juventude”, que se definiu como jovem todo sujeito que estivesse entre essa faixa etária, respeitando as diferenças escolhidas pelos países membros, e estabelecendo diretrizes que destinassem maior atenção para esse grupo social. As políticas públicas destinadas aos jovens brasileiros, consideram jovens aqueles sujeitos que possuem entre 15 e 29 anos de idade, dividindo-os em: jovens-adolescentes, aqueles que possuem entre 15 e 17 anos - incluídos na política destinada à criança e adolescente; jovens-jovens, com idade entre 18 e 24 anos; e jovens-adultos, que pertencem a faixa etária entre 25 e 29 anos (SILVA e SILVA, 2011).

Podemos considerar que tal divisão representa uma estratégia, que consiste em fracionar populações para melhor exercer controle sobre ela. A juventude como objeto da biopolítica (FOUCAULT, 1987). O fator tempo torna-se essencial na condução da administração das populações juvenis, especialmente no que se refere a formulação e execução de políticas públicas direcionadas à juventude.

Melucci (2007) observa essa relação tempo x juventude por uma perspectiva mais diferenciada. Para o autor, o tempo não é mero instrumento de controle, ele é processo. Não apenas regula as relações, ele atravessa a experiência humana de diferentes modos.

Em uma sociedade que está quase inteiramente construída por nossos investimentos culturais simbólicos, tempo é uma das categorias básicas pela qual nós construímos nossa experiência. Hoje, o tempo se torna uma questão-chave nos conflitos sociais e na mudança social. A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos.

Não podemos fugir do recorte temporal quando tratamos de juventude, embora, conforme já mencionamos, o tempo tem sido o principal dispositivo empregado na tentativa de homogeneizar a categoria juventude, alocando-a ao fluxo etário, entre outras coisas. No entanto, juventude representa grupos de sujeitos que possuem características diferenciadas, diferenças essas que se manifestam de acordo com o contexto em que o sujeito - jovem - está inserido. Trata-se de uma categoria plural. Torna-se, portanto, prudente utilizar o termo juventude no plural, preservando as singularidades e identidades e suas identificações pelo gênero, cor, credo, classe social, moradia, visão de mundo, projetos de vida (ARIES, 1981).

A heterogeneidade que cerca o conceito de juventude tem sido repetidamente afirmada em estudos diversos, especialmente a partir dos anos 80. Pais (1990) já anunciava que, apesar de sofrer as generalizações mais arbitrárias, a juventude estaria socialmente dividida por conta dos seus interesses, origens sociais, perspectivas e aspirações. Convém olhar a juventude considerando sua diversidade, não sua aparente unidade, pois mesmo quando associada “a uma fase da vida, o conceito de juventude é um dos que mais têm resistido a uma certa estabilidade operativa” (p. 149). Pensar, portanto, nessas juventudes exige diferentes olhares que se desdobrarão em diferentes teorias.

A sociologia da juventude tem se dividido em pelo menos duas tendências. A primeira vê a juventude como um conjunto social no qual os indivíduos pertencem a determinada fase da vida. Esta perspectiva apresenta um caráter mais uniforme e homogêneo, reunindo aspectos que configurariam uma cultura juvenil, pertencentes a uma geração delimitada em termos etários. A segunda tendência compreende a juventude como um “conjunto social essencialmente diversificado”, que engloba culturas juvenis igualmente diversas, considerando as diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, entre outras (PAIS, 1990).

A juventude também é tematizada pela ótica do problema social, como uma fase da vida cercada por uma instabilidade relacionada a determinados desajustes sociais. É associada ao jovem uma certa subversividade, muitas vezes interpretada como irresponsabilidade, desinteresse. Para Abramo (2007),

“a juventude só se torna objeto de atenção quando representa ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade”, ou seja, a juventude que se desvia do padrão de conduta esperado, ou cujo comportamento ameace romper com a transmissão da herança cultural que lhe foi confiada.

O argumento da juventude como um problema social ganha destaque, especialmente, entre os anos 1960 e 1970, quando a ruptura com alguns valores vigentes desencadeou um evidente conflito de gerações, no que se refere a comportamentos éticos e culturais. A dificuldade do jovem em acessar e/ou permanecer no mercado de trabalho tornou-se uma preocupação latente e recorrente entre os estudos da época. É atribuído ao sujeito um conjunto de responsabilidades que envolvem o acesso ao emprego, sustento, família, aquisição de patrimônio que, à medida que são conquistadas, atribuem ao jovem o status de adulto. Ou seja, a partir do momento em que o jovem passa a assumir responsabilidades, a atender satisfatoriamente as expectativas que a sociedade tem sobre ele, esse jovem passa por um processo de transição: passa a ser considerado um adulto.

A falta de ocupação tem sido um dos maiores desafios enfrentados por esses sujeitos, de modo que são vistos frequentemente como “problemas sociais”. Questões relacionadas à escolarização, conflitos familiares, o uso de drogas, a delinquência, são problemas comumente associados aos jovens. Esse olhar social sobre esses sujeitos contribuiu com a formulação e difusão do que denominamos cultura juvenil, definindo, portanto, como estes são interpretados e conseqüentemente tratados pela sociedade. Pais (1990, p.145) argumenta que aquilo que a sociedade tem definido como cultura juvenil representa um mito e, como qualquer mito, trata-se de uma “construção social que existe mais como representação social do que como realidade”. Conseqüentemente, “alguns jovens reconhecer-se-ão parte integrante desse mito, outros não”.

São os sujeitos que vão dando, ou não, legitimidade às representações sociais sobre eles, a medida que percebem características comuns a determinado período da vida e vão incorporando-as ao seu comportamento. Se elas afetam um extenso número de sujeitos de uma geração, elas são incorporadas culturalmente àqueles modos de vida. Se essas expressões comportamentais se configuram como problemas sociais, acabam atraindo a

atenção do poder público e originando iniciativas diversas com a finalidade de resolver, ainda que parcialmente, tais problemas. O fato é que essas medidas afetam em larga escala o cotidiano daqueles a quem são destinadas. O caráter essencialmente cultural da categoria juventude é destacado nas análises de Melucci (2007, p. 42).

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são mais apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais.

Para a sociedade contemporânea, a juventude não se restringe a condição biológica, mas passa a ser definida em termos culturais. Comportamentos relacionados à cultura juvenil, são deslocados para além dos limites biológicos e assumem conotações culturais que são incorporadas por indivíduos, como parte da sua personalidade, em diferentes estágios da vida.

Vale ressaltar que essa discussão não tem por finalidade desenvolver uma concepção de juventude. Nosso objetivo é expor e analisar como as contribuições desses diversos olhares sobre a juventude têm afetado a própria experiência juvenil. Queremos evidenciar a diversidade de sentidos que atribuem ao ser jovem. Dito de outra forma, qual lugar social está reservado aos jovens. De certo modo, representa uma tentativa de expor alguns mitos, desconstruir preconceitos e estigmas que cercam a percepção sobre juventude. Esse capítulo representa uma tentativa expor algumas concepções de juventude, e discutir processos que tornaram os jovens objeto de intervenção política. Vale ressaltar que o nosso foco é a política educacional, especialmente, destinada àqueles que se encontram excluídos do processo da escolarização regular, especificamente submetidos à regulamentação do SINASE.

Considerando a ampla diversidade que cerca este universo formado por homens e mulheres jovens – submetidos às mais diversas experiências e os mais complexos processos sociais, que se modificam de acordo com o tempo e os contextos em que estão inseridos –, optamos por utilizar o termo juventudes quando nos referirmos a esses grupos de sujeitos.

Ao nos referirmos às “juventudes”, também consideramos a estratificação que envolve o termo, ou seja, aos estágios que compreendem a experiência juvenil. Isto inclui tratar da adolescência que, para muitos autores, representa o início da juventude.

Adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial. Esta elementar observação é suficiente para ilustrar o entrelaçamento de planos temporais e a importância da dimensão do tempo nesta fase da vida (MELUCCI, 2007, p. 34).

Apesar dos nossos esforços em discorrer sobre o termo adolescência numa perspectiva plural, na tentativa de compreender a amplitude desse estágio da vivência juvenil, o fator tempo mais uma vez se faz presente. Essa persistente recorrência ao recorte temporal nos coloca sobre um dilema circunstancial: de um lado denunciemos a arbitrariedade que representa dividir a experiência humana por etapas ou idades; por outro, o reconhecimento de que são essas divisões que nos permitem compreender minuciosamente os processos que cercam cada experiência, de tal modo que sejam conhecidas e atendidas nos seus anseios e necessidades, através da consolidação e ampliação de políticas públicas, garantindo e ampliando direitos a cada população. E aqui enfatizamos a população jovem, considerando as especificidades que apresentam os seus estágios.

Reafirmamos que a complexidade que envolve a categorização desses sujeitos, não permite que estes sejam percebidos apenas pelo recorte etário. Ainda que este recorte possibilite categorizar demograficamente de forma mais precisa este público, não permite, entretanto, definir o dilema conceitual que cerca os termos adolescência e juventude. As concepções que designam como “fase da vida, momento da vida, período de transição entre infância e vida adulta, que intermedia dependência e maturidade, fazem efetivamente alusão ao recorte etário” (SILVA: LOPES, 2009, p 88).

Mais uma vez evidenciamos a importância de expor diferentes olhares sobre juventude, desde o seu estágio inicial: a adolescência, tendo em vista que estas refletem como esses são reconhecidos e interpretados pela sociedade, e

também como influenciam o modo como são forjados os direitos e deveres que orientam as políticas destinadas a atendê-los.

No que se refere especificamente à adolescência, o termo tem origem nas teorias psicológicas. O primeiro a utilizá-lo foi o psiquiatra norte americano Graville Stanley Hall, em 1898, passando a ser utilizado exclusivamente entre os psicólogos. Apenas após a segunda guerra mundial passou a ser difundido na sociedade. A adolescência, de acordo com a OMS/OPS (1985), é um processo biológico no qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e se estrutura sua personalidade. É considerado adolescente o sujeito que possui entre 10 e 19 anos. Este período é dividido entre duas etapas: a pré-adolescência (que vai dos 10 aos 14 anos) e a adolescência (dos 15 aos 19 anos). Já a Organização das Nações Unidas (ONU) considera adolescentes pessoas entre 15 e 24 anos, como já afirmado. Esses critérios são usados principalmente para finalidades estatísticas e políticas, ficando a critério de cada país adotá-los ou não. A legislação brasileira, considera adolescente o sujeito que possui entre 12 e 18 anos incompletos, de acordo com o ECA.

Na perspectiva de Eisenstein (2005), a adolescência representa um período de transição que se inicia na infância até a vida adulta. Seu início é marcado pelas mudanças corporais da puberdade e vai até a consolidação do seu crescimento físico, da sua personalidade, aquisição da autonomia financeira e integração em um grupo social seu. Ainda descreve a adolescência como uma etapa caracterizada por impulsos que envolve o desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social; é permeada pelos esforços do indivíduo em atingir os objetivos que correspondem às expectativas culturais da sociedade em que este sujeito está inserido.

Para Silva e Lopes (2009), a própria criação da adolescência veio permeada da visão do adolescente como problema, ou de um olhar cauteloso em torno dos problemas específicos da adolescência produzidos cientificamente. Assim, a família e a escola são legitimadas científica e socialmente, como espaços privilegiados onde são desenvolvidas ações preventivas dos problemas que envolvem os jovens e adolescentes, embora também sejam apontadas como principais causadores das periculosidades juvenis, de acordo com especialistas.

A adolescência aparece nos discursos das práticas institucionais como um problema que exige um processo educativo que possibilite a higienização e disciplina desse sujeito. A medida em que a adolescência foi descoberta e incorporada nos discursos da psicopedagogia, trouxe consigo a descoberta de um sujeito vulnerável, rondado pelos fantasmas da delinquência e da sexualidade. Uma população em constante perigo que deve ser submetida aos dispositivos corretivos da educação.

Para Foucault (1987), as técnicas disciplinares, fecundas nas instituições escolares, são efeitos de processos sociais que constituem um aparelho de poder, o poder disciplinar, que atua sobre os corpos com a finalidade de docilizá-los, submetendo-os aos efeitos da disciplina, da ordem, do controle das atividades e do adestramento sobre os costumes e os comportamentos. O efeito da disciplina é a constituição do sujeito normal, enquadrado nas normas vigentes na sociedade. O transgressor da ordem seria removido para instituições específicas, isoladas daquelas destinadas aos demais. Tais instituições se encarregavam de exercer controle e disciplina sobre este público, suprimindo a conduta anormal e reconduzindo-o à sociedade (FOUCAULT, 1979).

Na sociedade moderna ocidental, a manutenção da relação com a família e a escola é importante para se caracterizar o sujeito jovem. As teorias sociológicas, conforme explicitam Silva e Lopes (2009, p. 91), as concepções de juventude refletem as tensões e pressões que vêm do contexto social e se relacionam efetivamente com o processo de socialização do sujeito e de aquisição de papéis sociais. Vale ressaltar que eventos como a saída da escola, o ingresso no mercado de trabalho e a construção do núcleo familiar próprio – que caracterizaria a ruptura com a juventude e acesso ao universo adulto – não ocorre de forma linear, ao ponto de se prever a idade em que estes ocorrem. Condições afetivas, instabilidade do mercado de trabalho e das famílias, exercício da sexualidade e fecundidade precoce, tem gerado uma heterogeneidade nesse processo de transição. É recorrente que jovens oriundos de famílias pobres assumam mais cedo responsabilidades inerentes à vida adulta (saída da escola; inserção no mercado de trabalho; constituição da própria família; provimento do seu sustento, ou até mesmo da sua família de origem), ainda que não estejam preparados para exercê-las. Ao mesmo tempo, jovens cujas famílias apresentam maior renda podem prolongar sua permanência no lar

paterno e instituições de ensino por tempo igual ou superior ao proposto pela categorização cronológica.

As disparidades que se fazem presentes nos diversos cenários em que os jovens brasileiros estão inseridos, reivindicam ações sociais que se constituam como soluções. É fundamental e urgente estabelecer políticas de acesso qualificado à educação, emprego, assistência, para que os jovens não sejam percebidos essencialmente como problemas sociais. O acesso aos direitos e bens sociais tem pertencido cada vez mais a uma agenda de intervenção pública que a iniciativas ou decisões de caráter privado. No entanto, um cuidado que devemos considerar ao enveredarmos por essa abordagem é que se consolida uma percepção generalizada sobre a juventude que a estigmatiza. Essa ênfase em se estabelecer uma agenda que gere ações específicas para os jovens, com intuito de desviar ou atenuar seu envolvimento com a criminalidade, ou ainda os conduzir a uma suposta maturidade tornando-os adultos responsáveis, só fortalece a concepção de juventudes como fases de transição e como problema social.

Encontramos em Krauskopf (2003) a necessidade de olha-los por outro ângulo. Um olhar que não submeta a adolescência e juventude a uma definição que considere suas incompletudes e desvios, mas como uma etapa singular do desenvolvimento pessoal e social. Precisamos pensa-los como sujeitos de direitos e desenvolver políticas articuladas intersetorialmente que vislumbrem a integralidade desses sujeitos, e estejam pautadas na cidadania e na sua autonomia. A participação juvenil é fundamental nesse processo. Embora a legislação brasileira já atenda essa expectativa, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ela ainda não se efetivou na prática. Mas vemos no ECA um caminho para se avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e diversificada, às necessidades dos jovens adolescentes brasileiros, valorizando suas capacidades de contribuição e participação (SILVA; LOPES, 2009).

Os desafios enfrentados pelos jovens brasileiros dos setores sociais populares são de intensa complexidade. Estão submetidos às expectativas sociais mais negativas forjadas a partir de cultura pautada em preconceitos, estereótipos e estigmas com sua origem social. Essas condições os colocam em um processo de invisibilidade social e marginalidade no que se refere a

efetivação de ações públicas e participação e acesso a espaços públicos. Sua visibilidade está condicionada ao estigma que carregam: o de desordeiros, vagabundos, violentos e criminosos. Apenas nessas condições a juventude vem a debate: o problema social que precisa ser prevenido ou tratado.

É na formação de uma sociedade que se estrutura a natureza de sua juventude, e assim não se pode impingir unicamente ao jovem a responsabilidade pelos comportamentos violentos. Este jovem vem de um “lugar social” comum a todos, e é resultado de gerações de culturas, de atitudes e de comportamentos (MENDES, 2010, p. 105).

Não há aqui uma negativa das necessidades que cercam esses sujeitos, sua condição de vulnerabilidade, suas reais transgressões, seus limites e enfrentamentos. Procuramos tecer uma conceituação que considere a multiplicidade de fatores e condições que envolvem nossa juventude, mas também enfatizar as potencialidades e possibilidades que possuem e que são capazes de construir. Um desafio da democracia é ser capaz de garantir um espaço em que as vozes juvenis sejam ouvidas, de forma que estes se tornem atores importantes na inovação política e social da sociedade contemporânea (MELUCCI, 2007).

Por ora, as vozes juvenis têm sido de certo modo silenciadas por aqueles que dizem representa-los. Apesar dos discursos em defesa de um protagonismo juvenil, em geral, as preocupações a respeito desses sujeitos têm sido desenvolvidas por questões levantadas sob a ótica dos adultos, “quase nunca por questões anunciadas por eles”. O jovem como problema social, ou problema para si, está sempre presente nas questões elencadas sobre esses sujeitos. A relação do jovem com a cidadania tem sido mais discutida nos termos da ausência “e nunca – ou quase nunca – como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos” (ABRAMO, 2007, p. 78).

Superar as barreiras dos rótulos ou concepções é fundamental para a realização de uma leitura mais condizente com a realidade e as necessidades dos adolescentes e jovens. Conforme pudemos observar ao longo dessa discussão, a concepção do jovem como problema social não é exclusividade brasileira. No entanto, nossa história é marcada pela discriminação institucionalizada de crianças e adolescentes pobres.

Conforme explicitamos ao longo da discussão, as concepções de juventude e adolescência – passando pela infância – perpassam o recorte etário. No entanto, as divisões etárias têm sido consideradas na elaboração das normas legais, das políticas e indicadores que envolvem essas categorias, apesar de a literatura apontar avanços conceituais a respeito.

Assim, destacamos desde já o recorte categorial com o qual pretendemos trabalhar na pesquisa que aqui apresentamos, qual seja, pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Ou seja, especificamente com os sujeitos que estão representados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei 8.069/90 e ao Estatuto da Juventude/Lei 12.852/13, designados de adolescentes-jovens, como já referido anteriormente. Cabe, no entanto, esclarecermos o amplo espectro em que se enquadram estes sujeitos, o que faremos por meio de uma retrospectiva contextualizada.

Acrescenta-se que a escolha por esta designação e categoria é decorrente do fato de este ser o maior contingente de sujeitos submetidos ao cumprimento de medida socioeducativa de internação, bem como é também o recorte etário com maior defasagem no sistema escolar, de acordo com dados do Levantamento Anual do SINASE (BRASIL, 2013, 2016) e do MEC/INEP 2015 e 2018.

A necessidade de se estabelecer políticas específicas destinadas a este público, exige uma demarcação demográfica que permita delimitar para quais sujeitos estão direcionadas. Ao longo da história, alguns eventos e/ou comportamentos foram fundamentais para definir este público. É o que passamos a fazer abaixo.

Aspectos que envolvem o olhar social e a elaboração e execução das políticas voltadas às crianças e adolescentes brasileiros ao longo da história são discutidos no próximo tópico.

3 ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: ENTRE A ASSISTÊNCIA E O DIREITO

Se de um modo geral, as concepções de adolescência e juventude são observadas pela ótica dos desvios, da subversidade, do risco permanente e do perigo potencial, os estigmas da marginalização e criminalização marcam a história das crianças e adolescentes pobres do nosso país, sem, contudo, configurar uma preocupação que possa culminar no desenvolvimento de políticas públicas consistentes. Ao longo deste capítulo discutiremos sobre as perspectivas e marcos legais que ao longo da história vêm regulamentando as sanções destinadas às crianças e adolescentes em conflito com a lei.

De acordo com Ferreira Neto (2011), até metade do século XVIII não havia no Brasil uma preocupação em torno de quaisquer problemas enfrentados por crianças e adolescentes em situação de exclusão ou abandono. Estes eram vistos como socialmente incapazes, não era reconhecida sua cidadania ou dispunham de qualquer direito. As preocupações destinadas a esses sujeitos se resumiam ao acolhimento na Casa dos Expostos. Apesar de que condição de “menor” servisse como atenuante às penalidades destinadas a estes, na prática, não havia legislação específica para crianças e adolescentes, eles estavam submetidos às mesmas condições dos adultos delinquentes.

O termo menor, embora inicialmente associado à idade, historicamente vai ganhando outro significado, de cunho pejorativo, depreciativo, com conotação diminutiva associando a criança ou adolescente à pobreza e a criminalidade: o menor, o moleque negro, a criança pobre, marginalizada, que tem sua infância interrompida pela exploração precoce do seu trabalho, perpetuando a reprodução da exclusão vivida pelos brasileiros pobres. “O termo menor em seu sentido estigmatizante e denominador de uma infância/adolescência pobre excluída, marginalizada e delinquente, revela a perversidade do processo de exclusão/inclusão vivido por estas crianças e adolescentes” (op. cit, p. 41).

As primeiras preocupações com as penalidades destinadas aos menores são vistas a partir do Brasil Império, por volta de 1830. Com a instituição do Código Penal do Império, medidas são pensadas para atenuar os problemas dessa parcela da população. Assim, a mendicância e vadiagem passam a ser

considerados crimes. Adolescentes entre 14 e 17 anos envolvidos em crimes passam a ser sumariamente recolhidos para casas de correções, onde receberiam do Estado instrução escolar, específica para este público, que tinha por principal objetivo, formar de mão-de-obra, produzir “trabalhadores dóceis”. Durante esse período se inaugura e se fortalece o discurso que coloca a educação escolar como instrumento de erradicação da miséria e da delinquência infanto-juvenil. Deste modo, são elaborados decretos que versam sobre a obrigatoriedade do ensino para os meninos com idade superior a sete anos. As meninas não são contempladas com o decreto, tendo em vista que seu envolvimento com a criminalidade era quase inexistente, ao ponto de não representarem uma ameaça à ordem social. Entre seminários educativos, asilos, abrigos e escolas correcionais circulavam as crianças e adolescentes desvalidas sob o pretexto de discipliná-las para o trabalho e convívio social. Assim, a educação e instrução assumem a responsabilidade de reorganizar as relações de trabalho, além de garantir o controle social no Brasil império.

Com a proclamação da república, em 1889, a preocupação em torno do enfrentamento da delinquência infanto-juvenil se acentua. Desde o período de transição do Império para a República, o debate em torno das reformas educacionais ocorria em meio a problemas diversos de ordem política e social. Tanto o processo de abolição da escravatura, quanto os ideais republicanos - de nação igualitária, livre e soberana – presentes na sociedade daquela época, se desenvolviam sob os mais diversos tipos conflitos e alternativas que buscavam reestruturar as relações sociais em meio ao novo projeto de nação que se estabelecia.

Os sujeitos submetidos às políticas assistencialistas do império tornaram-se objeto de análise, integrando o discurso científico das diversas áreas do saber. Estavam entre as principais preocupações de psicólogos, pedagogos, juristas, médicos, sanitaristas. Tais discursos influenciariam as políticas direcionadas a esses sujeitos no projeto de nação que se instalava.

A crítica à ineficiência das instituições filantrópicas que assistiam aos “menores” no regime imperial, revela a emergência de se elaborar uma legislação que pudesse atuar com maior eficiência nessa causa. Assim em 1990, através do Decreto nº 847, nasce o Código Penal Republicano, também conhecido por Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.

Segundo a narrativa de Ferreira Netto (2011, p. 48), o combate à criminalidade urbana, atribuído a desocupação das crianças e jovens, passa a integrar um projeto mais amplo de controle social, das relações de trabalho. Esse fenômeno ganha a atenção de juristas e profissionais que atuam na prevenção e repressão dos males sociais. O discurso da idealização da infância se fortalece. O debate sobre uma Educação Infantil ganha destaque nesse período. É nesse contexto que a concepção de infância ganha outra definição, passando a se diferenciar as crianças em geral dos denominados “menores delinquentes, abandonados e viciosos”. Apesar das fortes influências do código do Império, a nova legislação foi exitosa ao classificar biologicamente as fases da infância e adolescência, conforme demonstra Rebelo (2010, 25-6): “Infância: tinha seu término em 9 anos; puberdade: durava dos 9 aos 14 anos; menoridade: dos 14 aos 21 anos incompletos; maioridade: a partir dos 21 anos completos”.

O Código Penal Republicado sofre significativas alterações com o advento da Lei 4.242/21, que incentivou o Estado a criar programas e medidas de assistência aos menores, tais como abrigos e estabelecimentos específicos para internação dos infratores, também apresenta alguns progressos no que se refere ao apoio à infância, além de estender a imputabilidade aos jovens de 14 anos.

As novas diretrizes refletem a urgência de uma atuação mais incisiva e eficaz na questão da delinquência juvenil, mobiliza a criação dos primeiros reformatórios, dando início a um sistema jurídico repressivo, correcional, asilar e higienista. O objetivo dos reformatórios era proteger a sociedade dos “menores vagabundos”, vistos como criminosos embrionários. O caráter jurídico da nova política destinada ao menor não supera sua essência assistencialista, apenas acentua o caráter repressivo e higienista das suas instituições.

A política de proteção que se instituía pela via do assistencialismo, marcou o início da República com a criação de Asilos de Menores (posteriormente denominados Casas de Preservação), responsáveis pelo recolhimento e internação de crianças que moravam nas ruas e também o Patronato dos Menores, que tinha como objetivo a fundação de creches e jardins de infância destinadas ao amparo de menores pobres, preparando-os para o ensino primário.

Estado e sociedade buscavam resolver esses impasses e traçar novos rumos para o país. As reformas desenvolvidas na República dos Estados Unidos

do Brasil refletiam as discussões que se travavam nos encontros internacionais, como a Declaração de Gênova de Direitos da Criança, aderida pela Liga das Nações em 1924, quando se reconhece pela primeira vez a ideia de direitos da criança.

Toda a década de 20 é marcada pela busca de uma legislação que dê conta de ordenar os conflitos que envolvem o direito penal dos menores. Assim, todo esforço é concentrado na busca de um imperativo legal que dê conta de desenvolver estratégias que sejam capazes de simultaneamente repreender a criminalidade e auxiliar na proteção à infância. É nessa perspectiva, que no ano de 1923, inaugura-se no Brasil o Juizado de Menores, nomeando José Cândido de Albuquerque Mello Mattos primeiro juiz de menores da América Latina.

No exercício da sua função, ele passa a ocupar-se da elaboração do primeiro código específico que aborda os direitos das crianças. Esse esforço culmina na aprovação, no ano 1927, do Código de Menores do Brasil, também conhecido como Código de Menores Mello de Mattos. Os desdobramentos da nova legislação, e de que forma ela afetou a vida de crianças e adolescentes serão discutidas no tópico seguinte.

3.1 O Código de Menores Mello Mattos

Em 12 de outubro do ano de 1927, através do Decreto nº 17.943-A, instituiu-se o primeiro Código de “Menores” do Brasil, também conhecido como Código Mello Mattos, em homenagem ao seu autor. Conforme argumenta Miranda (2010, p. 87), o código surge a partir de reivindicações de setores da sociedade que exigiam do Estado medidas legais que pudessem atuar no enfrentamento das ameaças atribuídas aos menores que se encontravam em situação de risco ou representavam risco para a sociedade. Concomitantemente, discussões sobre possíveis caminhos para a solução de problemas enfrentados por crianças em situação de exclusão estavam entre as preocupações de médicos, educadores e filantropos. O autor considera que a lei representa os interesses desses setores, atuando pela via da “moral burguesa, das medidas punitivas e disciplinares construídas a partir da lógica policial”, legitimadas pelo discurso científico veiculados pelos estudiosos da infância.

Já em 1943 o código de menores passa por uma revisão, ocasião em que é criado o Departamento Nacional da Criança. A reforma é resultado da crítica de que, em termos práticos, o código possuía um caráter essencialmente jurídico, quando deveria ser prioritariamente social, considerando o entendimento de que o problema da criança era principalmente de falta de assistência. Vários estudos e projetos trataram da nova legislação. Esse cenário não conseguiu reverter o grande problema dos menores abandonados e da delinquência juvenil, que permaneciam como grandes desafios a serem enfrentados. Apesar de serem questões reconhecidamente de cunho social, ainda prevalecia o discurso de que cabia ao setor jurídico resolvê-las.

Assim, com um caráter profundamente protecionista, com vistas ao controle total das crianças e jovens, o novo código consagra a aliança entre Justiça e Assistência, constituindo novo mecanismo de intervenção sobre a população pobre. Conforme argumenta Volpi (2001, p. 53), o sistema de proteção e assistência do Código de Menores submetia qualquer criança, por sua simples condição de pobreza, à ação da Justiça e da Assistência. A esfera jurídica era a protagonista na questão dos menores, por meio da ação jurídico-social dos Juízes de Menores. A mesma análise é feita por Miranda (2010) quando afirma que o sentimento que predominava em relação ao novo código era o do controle e coerção de meninos e meninas que encontravam-se em situação de desvalia, abandono e criminalidade. Estava na autoridade do Juiz de Menores a responsabilidade de decidir sobre os destinos desses sujeitos quando submetidos à ação judicial.

Desse modo, a criança e o jovem tornaram-se legalmente assistidos por um aparato jurídico, e o Estado passou a criar um complexo tutelar voltado para o controle e coerção dos meninos e das meninas, tendo a legitimidade de intervir no âmbito de suas vidas e de suas famílias. Para que essa proposta se tornasse operacional, o juizado contava mais diretamente com o aparato policial ou com outras instancias do próprio Poder Judiciário, que, por sua vez, passou a identificar como menor o menino que vivia ou trabalhava nas ruas e nas fábricas, o que foi atropelado pelo bonde durante seu expediente de trabalho ou que vivia as mais diversas formas de exclusão social (op. cit., p. 89).

O código representava uma alternativa para se chegar a uma solução imediata dos problemas relacionados à infância e juventude no país. No entanto, o código de menores perpassa os limites jurídicos da infância, uma vez que concentra um autoritarismo exacerbado por parte do poder público. Nele, os

juízes de direito juntamente com as autoridades públicas detinham uma liberdade ilimitada para conduzir os processos envolvendo menores.

Outras reformas e projetos são adicionadas à política destinadas aos menores amparadas pelo código. Processos históricos, mudanças políticas e sociais se acentuavam na mesma medida que os persistentes problemas estruturais que envolvem os menores. Nesse contexto, em 1964 criou-se a Fundação do Bem-Estar do Menor – a FUNABEM. A instituição tinha por função executar políticas públicas direcionadas à infância e menores em situação irregular. Atuando em todo o território nacional, a FUNABEM dispunha de autonomia administrativa e financeira. Uma ambiguidade cerca a função dessa instituição. Conforme relata Ferreira Netto (2011), inicialmente planejada para pensar as medidas destinadas aos menores e prestar assistência financeira às instituições responsáveis pela execução de tais medidas, a Fundação acaba assumindo também a responsabilidade pela execução das medidas que planejava.

Estavam submetidos às sanções legais os adolescentes com idade até dezoito anos, sendo que aquele que possuísse até quatorze anos ficaria isento de qualquer processo penal. Desta forma, as medidas repressivas aos adolescentes infratores seriam executadas em estabelecimentos específicos. A FUNABEM e suas congêneres, as FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor), instituídas para atuarem como uma espécie de Centros Educacionais dos Menores, entretanto, não abandonariam as práticas correcionais e repressivas na política de atendimento aos menores delinquentes. Vale ressaltar, que o próprio Código possuía esse caráter discriminatório quando dividia os seus destinatários em dois grupos: os menores abandonados e os delinquentes. Na leitura de Ferrandim (2009), naquele contexto concebia-se por *abandonados* “aqueles que por motivos diversos não possuíam pais ou responsáveis pelo seu cuidado. Enquanto, denominava-se *delinquente o menor* tido como autor de infração penal. Em outros termos, podemos considerar que essa lei equiparou as crianças e jovens empobrecidos em uma categoria única, a de “menores”, homogeneizando-os. Na prática, tanto aqueles denominados delinquentes, quanto as vítimas de abuso eram tratadas igualmente, pela via das ações de caráter penal.

Conflitos políticos e ideológicos protagonizados por grupos sensíveis aos Direitos Humanos que repudiavam as condições das instituições de atendimento ao menor, estimularam reformas na política de atendimento. Posteriormente, orientado pelas novas configurações de ordem política e institucional, é aprovada a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, que estabelece o novo Código de Menores, resgatando a Doutrina da Situação Irregular, mediante o caráter tutelar da legislação e a ideia de criminalização da pobreza. Seus destinatários foram as crianças e os jovens considerados em situação irregular, caracterizados como objeto potencial de intervenção do sistema de justiça, os Juizados de Menores, que não faziam qualquer distinção entre menor abandonado e delinquente, pois na condição de *menores em situação irregular* novamente enquadravam-se tanto os infratores quanto os menores abandonados.

Em ambas as versões, o Código Mello Mattos circulou entre assistencialismo e repressão. Sua abrangência não alcançava todo o público infanto-juvenil, estava direcionado aos infantes empobrecidos. Crianças e adolescentes bem-nascidos não foram contemplados por essa legislação. Deste modo, podemos concluir que a lei tinha por objetivo maior a punição e controle da pobreza que a garantia de direitos à infância e à juventude.

Apesar das críticas, o Código de Mello Mattos teve sua importância, tendo em vista que este contribuiu amplamente com o aperfeiçoamento das leis e decretos que se destinavam a construir um mecanismo legal que assegurasse a atenção especial à criança e ao adolescente. O Código atuou substituindo concepções obsoletas, passando a assumir a assistência ao menor, sob uma perspectiva educacional.

Apesar do avanço legislativo, o Código ainda não passava de uma típica disciplina reguladora da infância pobre. Na prática, crianças e adolescentes não eram tratados como sujeitos de direitos, eram meros objetos da política repressora vigente. Na realidade, a edição do código estava relacionada diretamente ao aumento alarmante de crimes cometidos por menores. O Código consolidou as leis de assistência e proteção às crianças e adolescentes e a sua última reformulação, ocorrida em 1979, perdurou até ser revogado pela promulgação do ECA, em 1990.

3.2 Estatuto Da Criança e Do Adolescentes: o despertar da cidadania

Um novo capítulo da história da infância e adolescência do Brasil passa a ser escrito no dia 13 de julho de 1990, quando é aprovada a Lei de N° 8.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A lei se refere aos direitos e deveres de crianças e adolescentes, tendo por base a doutrina de proteção integral prevista inicialmente na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada no ano de 1989.

As normativas internacionais foram fundamentais na aplicação da doutrina de proteção integral por intermédio do ECA. Segundo narra Mendes (2010, p. 101), a primeira normativa internacional onde se discutiu a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi a Declaração de Genebra em 1924. “Foi a partir desse documento referencial que se conceituou a denominada terminologia do interesse superior da criança”. Outro marco importante foi o reconhecimento do direito de toda criança aos cuidados e assistência especiais preconizadas na Declaração dos Direitos do Homem das Nações Unidas em 1948. Já Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959, adota a Declaração dos Direitos da Criança, o documento versa sobre o fortalecimento da proteção especial das crianças “contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração, não sendo jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma”. Foi durante a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, realizada em 1969 que, pela primeira vez se afirmou a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado sobre a garantia do direito de todas as crianças às medidas de proteção. Por último, no ano de 1989, durante a realização da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, elabora-se o mais completo documento sobre os direitos da infância, ampliando o princípio da proteção integral, que influencia a elaboração da normativa nacional. Nesses termos, o estatuto é constituído à luz do direito internacional a respeito dos Direitos Humanos.

No cenário nacional, a Constituição Federal Brasileira de 1988, ao longo do seu artigo 227, já preconizava a proteção especial à criança e ao adolescente, e também versava sobre o princípio da prioridade absoluta na garantia do cumprimento das políticas que envolvem direitos e deveres inerentes a esses

sujeitos. O reconhecimento dos direitos de cidadania à criança e ao adolescente no texto constitucional representa uma importante conquista na evolução histórica dos direitos humanos no Brasil. O texto constitucional serviu de orientação e alicerce na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Somente a partir das diretrizes tomadas na Constituição Federal de 1988, que redefiniu o Brasil como Estado Democrático de Direito, fundamentado na dignidade da pessoa humana e propondo uma sociedade livre, justa e solidária, com a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais e na promoção do bem-estar de todos, novos paradigmas de proteção jurídica e social para as crianças e adolescentes são colocados à luz de uma prática que fizesse com que as crianças e os adolescentes fossem compreendidos como sujeitos de direitos, e credores de todos os direitos fundamentais, e da proteção integral e especial (FERREIRA NETTO, 2011, p.59).

O autor se refere ao que está disposto no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o qual dá base à Doutrina da Proteção Integral direcionada às crianças e adolescentes em caráter incondicional. Ainda coloca sobre a família, a sociedade e o Estado o dever social, moral e ético de garanti-la. Nesses termos, a doutrina de proteção integral deve atuar no restabelecimento do exercício do direito desses sujeitos quando estes forem alvo de ameaça ou violação. Conforme argumenta o autor, em caso de violação ou ameaça dos direitos das crianças e dos adolescentes, fica caracterizado situação de irregularidade do Estado, da sociedade ou da família.

O artigo 227 da CF oferece bases para a proposição do ECA, redefinindo o lugar das crianças e adolescentes na sociedade, a partir do qual passam a ser vistas na sua integralidade e, pela condição de sujeito em desenvolvimento, defende-se que sejam estabelecidas políticas públicas permanentes, em benefício deles. Sobre esse aspecto, o texto do Estatuto dispõe que a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 1990, artigo 86).

Assim, formado a partir das Convenções Internacionais e Declaração dos Direitos da Criança, ainda pela Constituição Federal brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente representa um dos diplomas mais expressivos do direito que visa à proteção do sujeito com idade inferior a 18 anos. A normativa inaugura um novo modelo de tratamento legal a respeito de crianças e adolescentes brasileiros, à medida que “consagra a criança e o adolescente

como pessoa em desenvolvimento bio-psico-social e sujeito de direitos, diferente da legislação anterior, que encerrava a doutrina da situação irregular prevista no código de menores, que vigorou de 1979 até 1990” (MENDES, 2010, p. 99).

O ECA atua na perspectiva da garantia do princípio da dignidade da pessoa humana. Marco orientador da política de proteção integral, considera crianças e adolescentes sujeitos de direitos, substituindo a concepção de situação irregular resguardada pelo Código de Menores, pela de “situação de risco, de ameaça ou de violação aos direitos reconhecidos”. A normativa versa sobre direitos e deveres que envolvem todas as crianças e adolescentes, não se limita aos que precisam de proteção, por se apresentarem na condição de “situação irregular, enquanto menor carente, abandonado e infrator, a conhecida trilogia menorista”. Sobre esse aspecto, o autor ressalta que a terminologia adotada pelo Estatuto aboliu de vez a expressão “menor” para se referir à criança ou adolescente, isso é resultado do entendimento de que o termo carrega um sentido pejorativo, quando ao longo da história passou a se referir apenas “às crianças e adolescentes carentes, e não para todos os infantes, independente da realidade socioeconômica” (Op. cit, p. 101-102).

Essa análise também é desenvolvida por Tavares (2011), quando argumenta que o Estatuto inova à medida que representa toda criança e adolescente, independente da sua situação jurídica e, conseqüentemente, rompe em definitivo com a doutrina da situação irregular, assegurando a cada um desses sujeitos o pleno desenvolvimento, ainda que algum venha a cometer qualquer infração legal. Isto é resultado do entendimento de que a proteção de crianças e adolescentes não pode ser exclusivo de uma ou outra categoria, mas pertence a todas elas, tendo em vista que a lei deverá atender a todas indistintamente.

A condição de sujeito de direitos é plena e universalmente atribuída à criança e adolescente, mesmo que venha a cometer ato infracional. O texto do artigo 228 da Constituição trata da condição legal de crianças e adolescentes em conflito com a lei: “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988). O texto constitucional reafirma o caráter protetivo destinado a esses sujeitos, diferenciando em relação à incriminação penal as medidas aplicadas aos adultos e aos adolescentes, concedendo a esses sujeitos direitos preferenciais em

relação aos maiores de dezoito anos. É o Estatuto da Criança e do Adolescente esta norma de legislação especial, que dá resposta adequada à prática de atos infracionais, compreendidos por conduta descrita como crime ou contravenção penal, expressos no seu artigo 103.

Ao analisar o texto do Estatuto que aborda a prática de ato infracional, Nucci (2015) ressalta que soa como uma grande contradição tratarmos do Direito da Infância e Adolescência na perspectiva de proteção integral defendida pela Constituição Federal e ECA e, simultaneamente, tratarmos de um direito penal ou direito punitivo destinado a esses sujeitos. Para o autor, essa abordagem é demasiadamente complexa, pois envolve algumas particularidades: crianças e adolescentes são sujeitos em formação física e moral e, desde seu nascimento sofrem mudanças contínuas e cotidianas, a dinâmica que envolve o processo de amadurecimento desses sujeitos torna-os passíveis de erros em número superior aos adultos. No entanto, quando os erros infanto-adolescentes atingem o campo do ilícito, a intervenção familiar torna-se insuficiente, incita a atenção e intervenção do Estado.

A definição de ato infracional é decorrente do princípio constitucional da legalidade. Para se caracterizar ato infracional é necessário que o feito seja típico ilegal e culpável. Constatando a ocorrência do ilícito, deve-se garantir à criança e ao adolescente infrator as medidas protetivas e educativas, por intermédio de um sistema que possa ser compatível com o seu grau de responsabilização e ao mesmo tempo seja coerente com os requisitos normativos provenientes do âmbito criminal. Para o autor, esse processo é dos mais complexos e controversos, tendo em vista que a finalidade das medidas aplicadas mediante ato infracional não está devidamente esclarecida. Seria seu caráter efetivamente protetivo, educativo ou punitivo? Para a criança é evidente a finalidade prioritariamente protetiva, seguida da educativa; enquanto para o adolescente prioriza-se a finalidade educativa, seguida da protetiva e, inegavelmente, a punitiva. É aí que reside a controvérsia desse processo, se considerarmos que: “internar um adolescente, por si só, representa uma privação à sua liberdade e, por mais que se pretenda impingir a prevalência do caráter educativo – o que nos parece válido –, sobra o ranço da punição” (op. cit. 363).

O debate sobre esse tema tem reunido posicionamentos firmes e inflexíveis advindos de grupos distintos. Por um lado, acusam o Estatuto de

leniência e exige-se punições rigorosas para adolescentes que praticam atos violentos contra a pessoa; do outro lado, há os que defendem fervorosamente a proteção desses sujeitos, independente dos seus feitos, considerando sua condição de sujeito em desenvolvimento sob tutela da família, sociedade e Estado, não devendo ser alvo de nenhuma medida repressiva. O segundo grupo tem o respaldo do que está disposto no art. 37 b da Convenção sobre os Direitos da Criança:

Nenhuma criança seja privada de sua liberdade de forma ilegal ou arbitrária. A detenção, a reclusão ou a prisão de uma criança, serão efetuadas em conformidade com a lei e apenas como último recurso, e durante o mais breve período de tempo que for apropriado (BRASIL, 1990).

Este princípio preza por uma intervenção de caráter minimamente punitivo. Assim, as penalidades mais densas seriam destinadas às infrações mais prejudiciais à sociedade e de relevância social mais significativa. Deste modo, a medida aplicada seria proporcional à gravidade do delito. Nesses termos, a norma jurídica infanto-adolescente atuaria por meio de sanções mais densas em face de infrações de maior gravidade, ou para lidar com condutas que não possam ser tratadas por outros meios de controle social. O plano que trata da política de direitos humanos de crianças e adolescentes de Pernambuco defende que o teor das medidas socioeducativas, mesmo a de maior austeridade, não representam uma mera resposta punitiva do Estado, antes deverá reafirmar sua condição de sujeito de direitos.

Com efeito, as MSE constituem a manifestação do Estado em resposta ao ato infracional, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, com finalidades pedagógico-educativas estabelecidas. A aplicação das medidas deve respeitar a capacidade do adolescente para cumpri-las, as circunstâncias em que o ato infracional foi praticado e a gravidade da infração, tendo em vista o caso concreto, pois cada adolescente traz consigo sua história e trajetória. Em última instância, mais que a resposta coercitiva do Estado, busca trazer o adolescente para sua posição de sujeito de direitos (PERNAMBUCO, 2013, p. 41).

O novo cenário institucional exigiu um novo olhar e uma reformulação da política de atendimento. Nesse contexto, o Governo Federal, extingue a FUNABEM, substituindo-a pela Fundação Centro Brasileiro da Criança e do Adolescente – CIBIA, responsável pela coordenação das políticas públicas destinadas aos nossos pequenos cidadãos. Outro resultado desse processo é a

instituição do “Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente, que se constitui numa concentração de recursos, proveniente de várias fontes, destinados à promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes”. Deste modo os estabelecidos conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente elaboram os planos que orientarão a aplicação dos recursos do novo fundo, “provenientes de doações, multas, transferências dos Fundos Estadual e Nacional, no âmbito do orçamento dos municípios” (FERREIRA NETTO. 2011, p.61-62).

Outra iniciativa importante desse cenário foi a implementação de Conselhos Tutelares que, junto a administração pública municipal, passam a atuar na proteção integral de crianças e adolescentes, especialmente aquelas que se encontram sob risco pessoal e social. Os conselhos Tutelares representam o elo que intermedia o diálogo entre Estado, família e sociedade no debate em torno da Doutrina de Proteção Integral e ainda assessoram na elaboração das políticas públicas e programas de atendimento destinadas a esses sujeitos.

Nesse contexto, o lugar da criança e do adolescente na sociedade é repensado. É o mesmo lugar social que devem ocupar aqueles que, por ventura, encontram-se em conflito com a lei: o lugar da proteção, da cidadania, do direito constituído. E assim são pensadas as medidas socioeducativas e a política de socioeducação que discutiremos a seguir.

3.2.1 A Natureza das Medidas Socioeducativas

Quando trata das medidas socioeducativas, o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que estas sejam pautadas em princípios educativos pedagógicos. A defesa desses princípios reforça o argumento de quem afirma que as medidas socioeducativas, inclusive no regime de internação, não constituem sanção. Conforme esclarece Elizeu (2010), a medida representa a estipulação de uma relação conceitual normativa, estimativa e limitada, a ser aplicada a situações que permitem, ou mesmo exigem, a intervenção do Estado. Isso confere às medidas um caráter educativo, pedagógico e também jurídico.

Ao longo do artigo 112 distingue-se as medidas que a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente quando constatado que este cometeu ato infracional, sempre considerando sua capacidade de cumpri-la, as

circunstâncias e a gravidade da infração. O adolescente com doença ou deficiência mental deve receber tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. São elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade (não sendo admitida a prestação de trabalho forçado), liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional.

A execução de cada uma das medidas socioeducativas possui características diferenciadas e atende a requisitos específicos, mas todas elas demandam acompanhamento de uma “equipe psicossocial, e preveem ações de integração entre as políticas sociais (saúde, educação, assistência social, lazer, trabalho, etc.), com o objetivo de restaurar direitos violados” (PERNAMBUCO, 2013, p. 40).

Assim, o cumprimento das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que praticam ato infracional – conforme dispõe o ECA – deve atender objetivos socioeducacionais, que deverão atuar em prol da garantia do acesso às oportunidades, de forma que possam contribuir para que esses sujeitos exercitem a participação autônoma na vida social. Desta forma, é fundamental desenvolver uma política pública que tenha o objetivo de garantir esse atendimento. Está na garantia de um atendimento digno e humanizado ao adolescente autor de ato infracional a condição indispensável para que esse objetivo seja alcançado. Este tipo de atendimento é indispensável desde o primeiro contato com o adolescente.

As especificidades sobre as decisões da aplicação das medidas socioeducativas, bem como os procedimentos a serem adotados na sua execução, são apontadas entre o artigo 115 até o artigo 125 do ECA. Estão regulamentadas da seguinte forma:

A *Advertência*, prevista no artigo 115, consiste em uma “admoestação verbal, que deve ser reduzida a termo e assinada”.

Sobre a *Obrigação de Reparar o Dano*, o artigo 116 discorre que deverá ser aplicada quando o ato infracional implica em “reflexos patrimoniais”. Deste modo, a autoridade competente pode exigir que o adolescente “restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima”, podendo ser substituída por outra mais adequada havendo impossibilidade de cumpri-la. (Art. 116, BRASIL, 1990).

Já a *Prestação de Serviços à Comunidade* corresponde a prestação de atividades não remuneradas, pelo período máximo de seis meses, atuando em áreas de interesse coletivo, podendo ser executadas em entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos, seja em programas comunitários ou governamentais, conforme a aptidão do adolescente. A Medida está condicionada a uma “jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho” (BRASIL, 1990, art. 117).

Os artigos 118 e 119 versam sobre a medida *Liberdade Assistida*, que consiste no acompanhamento, auxílio, orientação do adolescente, podendo ocorrer por meio da sua inserção em programas oficiais de assistência social, realização da matrícula e supervisão da frequência e do aproveitamento escolar, colocação no mercado de trabalho. A medida deve ser fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída.

Vale ressaltar, que as medidas de Advertência, Obrigação de Reparar o Dano, Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida devem ser cumpridas em meio aberto e os adolescentes submetidos a essas modalidades utilizam as redes de saúde pública e rede escolar existentes na sua comunidade. As medidas de Semiliberdade e Internação funcionam em meio fechado e representam medidas de restrição e privação de liberdade, respectivamente. Os adolescentes submetidos a essas medidas fazem uso dos serviços de saúde e escolar da unidade de atendimento socioeducativo.

A Medida de *Semiliberdade* é executada por meio de certa restrição à liberdade do adolescente. Essa medida “pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto”. Durante a semana, o socioeducando fica na unidade de atendimento e é afastado do convívio familiar e comunitário. Havendo possibilidade, também pode utilizar os serviços de saúde e educação da comunidade. A realização de atividades externas não está sujeita à autorização judicial (BRASIL, 1990, Art. 120).

Já a Medida de Internação – que interessa a esta análise - está regulamentada pelo artigo 121 do ECA. É a única privativa de liberdade. É também a única medida em que a escolarização ocorre exclusivamente na própria unidade. Nessa modalidade, o adolescente é recolhido em uma unidade de internação. A internação está sujeita aos princípios de brevidade,

excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. A realização de atividades externas poderá ser permitida, por decisão da equipe técnica da entidade, exceto mediante impedimento expresso por determinação judicial. Por não comportar prazo determinado, a manutenção ou revogação da medida deverá ser reavaliada a cada período (máximo) de seis meses. O limite de tempo da internação é de três anos e, em nenhuma hipótese, esse prazo será excedido. Caso o adolescente cumpra a medida de internação adentrando a idade adulta, ao completar 21 anos, o regime de internação será encerrado e este obrigatoriamente liberado.

No que se refere às responsabilidades pelo planejamento e pela aplicação das medidas socioeducativas de internação, compete aos estados a criação e manutenção dos programas de execução de tais medidas socioeducativas, que implicam privação de liberdade. Sobre esse aspecto, o artigo 123 do ECA determina que:

A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único: Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas (BRASIL, 1990a).

Nesses termos, são estabelecidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) alguns requisitos específicos para a inscrição de programas para atendimento nos regimes de semiliberdade ou internação, entre eles podemos destacar a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência; também tem por responsabilidade estabelecer a previsão do processo e dos requisitos para a escolha do dirigente, o planejamento e apresentação das atividades de natureza coletiva e também a definição das estratégias para a gestão de conflitos (BRASIL, 2006).

O SINASE se apresenta como um subsistema que integra o Sistema de Garantia de Direitos (SGD)³. Tem por responsabilidade atuar no atendimento ao

³ Ao enumerar direitos, estabelecer princípios e diretrizes da política de atendimento, definir competências e atribuições gerais e dispor sobre os procedimentos judiciais que envolvem crianças e adolescentes, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente instalaram um sistema de “proteção geral de direitos” de crianças e adolescentes cujo intuito é a

adolescente em conflito com a lei, devendo acompanhar desde o processo de apuração, aplicação e execução de medida socioeducativa. Nesse contexto, o SINASE representa “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”. O SINASE também se constitui como uma política pública que tem por objetivo promover a inclusão do adolescente em conflito com a lei, que no seu exercício se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais (BRASIL, 2006, p. 22-23).

A instituição do SINASE tem por finalidade atender a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade desse processo. Este sistema reafirma a natureza pedagógica da medida socioeducativa prevista pelo ECA. Desta forma, defende a prioridade da aplicação das medidas socioeducativas de meio aberto em detrimento daquelas que restringem a liberdade. O sistema representa uma estratégia, cuja finalidade busca a reversão da tendência de internação dos adolescentes em conflito com a lei. Desta forma, procura desenvolver e vivenciar novas estratégias que atuem em prol da superação de práticas nocivas, persistentes no atendimento socioeducativo, que acabam resumindo o adolescente ao ato a ele atribuído. Nesse contexto, sua atuação, além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores (op. cit, p. 25).

Segundo apresenta o texto do SINASE, esse sistema atua de forma integrada e articulada aos três níveis de governo no desenvolvimento dos programas de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. O sistema ainda estabelece competências e responsabilidades destinadas aos conselhos de direitos da criança e do adolescente. Estes, por sua vez, deverão tomar decisões fundamentadas em diagnósticos e em diálogo direto com aqueles que integram o Sistema de Garantia de Direitos a exemplo do Poder Judiciário e o

efetiva implementação da Doutrina da Proteção Integral, denominado Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Nele incluem-se princípios e normas que regem a política de atenção a crianças e adolescentes, atuando sob três eixos: Promoção, Defesa e Controle Social (BRASIL, 2006).

Ministério Público. Deste modo, a formulação das diretrizes do sistema socioeducativo unida ao compromisso partilhado intersetorialmente, é compreendida como uma possibilidade para se avançar na garantia do princípio constitucional da absoluta prioridade da criança e do adolescente, além de criar condições que possibilitem que adolescentes em conflito com a lei deixem de ser encarados como um problema social a ser compreendido e superado e passem a ser vistos também como uma prioridade social em nosso país.

Para tanto é necessário um alinhamento nas práticas de aplicação e execução das diferentes medidas socioeducativas entre as unidades da federação em seus três poderes. Para Peixoto (2014), a ausência desse alinhamento é um grande desafio ao seu desenvolvimento. É necessário discutir sobre esse tema, tendo em vista que esse debate contribuirá com o fortalecimento da rede de atendimento do sistema de garantia dos direitos, pois funciona como estratégia que poderá promover uma maior eficácia e resposta social das medidas socioeducativas. A exemplo dos desafios recorrentes na execução das medidas socioeducativas, sejam de liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade, ou internação, demonstram a necessidade de se construir práticas institucionais que superem a cultura punitiva. Para que isso ocorra, é necessário se constituir uma responsabilidade compartilhada, além de uma aprendizagem coletiva. Pensar as políticas públicas para crianças e jovens, a partir da ideia de uma corresponsabilidade, possibilitará processo socioeducativo com resultados mais efetivos.

Segundo o autor, para que esse pressuposto se efetive é necessário que haja um “real intercâmbio de informações e experiências socioeducativas entre diferentes realidades vivenciadas na prática do atendimento socioeducativo, juntamente com estudos e ações de pesquisa que possam teorizar e embasar cientificamente as discussões” (PEIXOTO, 2014, p. 172).

Nessa mesma perspectiva o SINASE foi instituído. O objetivo do nosso trabalho também está representado no argumento do autor. Ao desenvolvermos esta análise, buscamos contribuir com esse debate e, através dele, com o fortalecimento do sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente, que abriga o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, que de forma ampla ou específica, atua para garantir cidadania plena a crianças e adolescentes, independente da sua condição social e jurídica. As mudanças

ocorridas nas últimas duas décadas vêm buscando alinhar o que está disposto no ordenamento jurídico às políticas públicas e práticas institucionais.

O envolvimento de adolescentes com a criminalidade tem causado grande preocupação e promovido um caloroso debate sobre a eficácia das medidas socioeducativas. Esse debate divide a sociedade quando se refere ao asseveramento das medidas aplicadas, mas a unifica, quando de forma uníssona exige a urgente superação desse problema social.

Especialistas têm defendido o caráter educativo das medidas aplicadas a adolescentes infratores, o que nos remete a pensar sobre a própria garantia de um direito básico universal: o direito à educação. Deste modo, discutimos ao longo do próximo capítulo, como, historicamente, tem sido pensando e executado o direito à educação, com um olhar especial aos adolescentes em conflito com a lei.

4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A educação como direito é parte de um conjunto de direitos sociais que se faz presente nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal Brasileira/1988. Direito que deve ser conferido a todos, se constitui como “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”. Essa educação que tem como um dos vieses o ensino, que será ministrado através dos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, incentivo à pesquisa e disseminação do pensamento, acesso à arte e ao conhecimento, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Conforme explicita Horta (1998), a educação como direito humano foi uma conquista tardia, conquista que se desenvolveu através de um processo lento, ambíguo e contraditório. Os primeiros direitos proclamados, reconhecidos e protegidos foram os direitos à vida, à igualdade, à propriedade privada e à segurança jurídica. Com o advento da sociedade moderna somado ao surgimento da burguesia, do racionalismo e do Estado Nacional, ao longo do século XVIII, é que se passa a discutir e defender a ideia de um ensino como direito de todos e dever do Estado. A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, foi fundamental nesse processo quando no seu artigo 26 determina que todos têm direito à educação e que esta educação, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental que deve ser gratuita e obrigatória. A declaração dos Direitos da Criança, aprovada em 1959 vem reafirmar todas essas determinações, atendendo às necessidades básicas da infância quando afirma no seu sétimo princípio que: “A criança tem direito a receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares”.

As primeiras experiências educacionais no Brasil se deram com as escolas jesuítas, por volta de 1.549. Mais tarde, na tentativa de separar a educação da formação religiosa, o Marquês de Pombal fecha as escolas jesuítas, por volta de 1759, passando para o Estado a responsabilidade de

ofertar a educação escolar. Assim, a educação brasileira experimenta, pela primeira vez, um ensino promovido pelo Estado. No entanto, com a destituição do ensino jesuíta e a demora em se estabelecer um sistema de ensino que assegurasse a instrução da população brasileira, a educação foi negligenciada. Apesar das diversas tentativas para regularizar a situação, a reforma Pombalina é apontada como a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasileiro.

A primeira referência à educação como direito se deu como advento da nossa primeira constituição, a Constituição Imperial de 1824. Dentre os direitos civis e políticos, determinou-se que educação primária fosse gratuita para todos os cidadãos, com exceção dos escravos. Apesar do texto constitucional versar sobre a gratuidade e obrigatoriedade da instrução elementar, não havia escola para todos. A educação não se constituiu como uma prioridade para o Estado, visto que o mesmo não se ocupou em desenvolver políticas educacionais.

Com a proclamação da república, veio a nossa segunda constituição, em 1881. Pautada no modelo federativo, delegou à União as decisões e responsabilidades com o Ensino Superior, e aos seus entes federados atuar no que diz respeito ao ensino primário e secundário.

Em 1934 entra em vigor uma nova constituição. O debate em torno da educação avança, sendo dedicado a esta um capítulo do texto constitucional, passando a ser definida como direito de todos e dever da família e do Estado. Na ocasião, criou-se o Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de desenvolver o plano nacional de educação. O plano fixava recursos para a educação e regulamentava a relação com as instituições privadas de ensino, o acesso ao exercício do magistério por meio de concurso e prestava auxílio aos estudantes carentes, modelo que vigorou até o golpe de Estado de Getúlio Vargas, que dá origem a uma nova constituição em 1937. A educação perde o destaque e sofre um evidente abandono por parte do Estado. O ensino público passa por um processo de exclusão e discriminação.

Somente em 1946, com a destituição de Vargas, o país se redemocratizou. O novo texto constitucional estabelecia a gratuidade do ensino primário, devendo este se desenvolver tanto na escola quanto entre a família, mas desobrigava o Estado de ofertá-lo. Apesar desse percalço, foi esta

constituição que posteriormente daria origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961.

O golpe militar de 1964 trouxe mais uma reviravolta para a história da educação brasileira. Com a promulgação da Constituição de 1967, a educação ganha destaque e pela primeira vez é citada como direito de todos e dever do Estado.

Apesar de que as discussões em torno da gratuidade e obrigatoriedade da instrução elementar tenham ocorrido desde a Constituição Imperial de 1824, no Brasil este direito passa a ser reconhecido e efetivado em larga escala apenas na Constituição Federal de 1988. Anteriormente, o Estado estava desobrigado formalmente de garantir o acesso à educação pública, gratuita e qualificada a todos os brasileiros. Outras experiências constitucionais não permitiram que sequer os princípios da obrigatoriedade e gratuidade avançassem para além do discurso e do papel.

Em relação a universalidade do acesso era um campo de discussão cercado de contradições e impedimentos. Experiências anteriores revelam que o acesso ao ensino público, por exemplo, era tratado como uma prática de cunho assistencialista, um auxílio direcionado àqueles que não podiam pagar. As discussões sobre a quem competia (União e/ou seus entes federados) a responsabilidade sobre a oferta do ensino elementar público e gratuito, bem como sobre a obrigatoriedade deste, tornou sua oferta escassa nas poucas instituições de ensino sob a tutela do Estado. Apenas durante a Constituinte de 1988 é que foram repensadas as responsabilidades do Estado em relação à promoção da educação fundamental, que passa a ser seu dever. Desde então, o debate e reformas são desenvolvidas no intuito de regulamentar as obrigações de cada segmento do poder público e da sociedade. Diferente dos demais direitos sociais, o direito à educação está interligado à obrigatoriedade escolar. É um direito que ao mesmo tempo é uma obrigação. Nessa perspectiva, o direito à educação se caracteriza simultaneamente como uma conquista e uma concessão, um direito e um dever.

Vale ressaltar que, apesar dos avanços na concepção de educação, na distribuição das responsabilidades que o novo texto constitucional determina, as premissas apresentadas não têm se efetivado devidamente. A educação brasileira vive uma dicotomia. Se por um lado as políticas educacionais

desenvolvidas nas últimas décadas tenham levado o país a atingir altos índices de estudantes matriculados nas redes de ensino, por outro lado não deu conta de garantir a permanência e atender as suas necessidades de aprendizagem, fato que tem produzido uma enorme demanda de estratégias educativas que contemplem principalmente as populações maiores de 15 anos. O quadro educacional dos jovens brasileiros, no que diz respeito à evasão, se mostra alarmante. Desenvolver uma educação escolar que atenda as expectativas desses sujeitos tem sido um desafio colossal. Podemos afirmar que as experiências escolares vivenciadas nas últimas décadas, ainda fincadas no modelo tradicional, não tem dado conta de atender às necessidades dos jovens. De acordo com Andrade e Farah Neto (2007, p. 57), “o sistema escolar, historicamente, não foi estruturado para atender às diversidades, pode ajudar na compreensão dos processos escolares vividos por esse expressivo grupo marcado por trajetórias acidentadas”.

Mais do que as normas, as práticas escolares devem avançar no sentido de desenvolver possibilidades de resgate, inserção desses sujeitos. É possível reverter esse quadro, se considerarmos que o direito à educação não se restringe a um mero direito à aprendizagem em determinado período da vida, ou destinado a determinada faixa etária. Trata-se de do direito à aprendizagem ao longo de toda a vida. Para que isso aconteça é necessário que a escola reflita profundamente sobre suas práticas e desenvolva outras estratégias.

(...) diante da realidade atual, torna-se premente que qualquer instituição educativa seja aberta à valorização dos interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens, favoreça sua autoestima e consubstancie o respeito aos seus direitos em práticas e não somente na enunciação de programas e conteúdos; se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida dos jovens e demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. Deve ser uma instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência que levem em conta a diversidade da condição de ser jovem; que atenda às dimensões do desenvolvimento humano e que os jovens possam aprender o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade. Enfim, deve ser uma instituição capaz de acompanhar e facilitar um projeto de inclusão, o que torna essencial ter os sujeitos no centro dos processos educacionais (Op. cit., p. 76).

Essa perspectiva é defendida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no início dos anos 90. Conforme o próprio nome sugere, o ECA representa um conjunto de normas do ordenamento

jurídico brasileiro mais específico que regulamenta o tratamento social e legal ofertado a crianças e adolescentes do país. Tem como objetivo a proteção integral e cidadania desses sujeitos, sendo decorrente da própria Constituição promulgada em 1988. Propõe assegurar à criança e ao adolescente o direito a uma educação que preze pelo desenvolvimento integral da pessoa, com formação voltada para a prática da cidadania e capacitação para o trabalho, sempre preconizando o respeito absoluto aos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Queremos ressaltar que como conjunto de normas que compreendem direitos e deveres, o ECA também dispõe de normas que regulamentam o comportamento a ser adotado por crianças e adolescentes, ou seja, os deveres a elas atribuídos e, assim como os direitos que lhe são conferidos, tornam-se de extrema importância na formação da cidadania desses sujeitos. Na mesma medida em que regulamenta as sanções cabíveis destinadas para aqueles que ultrajam os direitos da infância e adolescência, também dispõe de medidas destinadas aqueles que se desviam das regras determinadas pela legislação. Conforme expressa tal Estatuto, a educação é um instrumento indispensável na conquista da proteção integral das crianças e adolescentes, inclusive na apropriação das normas de conduta necessárias ao convívio social harmônico. Nessa perspectiva, nenhum sujeito deverá estar à deriva nesse processo. Assim, a garantia do acesso e permanência na Educação Básica, inclusive pela via da obrigatoriedade, deve alcançar todas as crianças e adolescentes deste país, respeitando o princípio da prioridade absoluta, preconizada no artigo 227 da Constituição Federal, regulamentada ao longo dos artigos 4º e 6º do ECA.

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, 1990, Art. 4º, grifos nossos).

Enquanto o artigo 4º do Estatuto expressa os direitos destinados às crianças e adolescentes, o artigo 6º trata do exercício hermenêutico a ser desenvolvido pelos operadores da legislação, destacando os “fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e

coletivos, ressaltando a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.

O direito à educação é indispensável para a concretização dos demais direitos sociais. É indiscutível a importância da educação para o desenvolvimento humano da nossa sociedade, tendo em vista que a instrução representa um caminho indispensável na formação da consciência cidadã. É sob a égide da formação para o exercício pleno da cidadania que a Constituição Federal de 1988 preconiza a universalização da educação básica. Deste modo, compreendida como direito humano fundamental, a educação tem sido conclamada como instrumento imprescindível na construção de um Estado de Direito. Compreende-se que o desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes, que em tese é promovido pela educação, contribua efetivamente com a melhoria de vida dos cidadãos. Cada vez mais é atribuída à educação a provável solução para a violência, para as desigualdades sociais e o próprio desenvolvimento econômico do país. Deste modo, se ressalta a amplitude do poder da educação, à qual se confere a dupla competência de, simultaneamente, viabilizar oportunidades para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e da sociedade que este integra.

Educar para cidadania e para o desenvolvimento do bem-estar social torna-se uma demanda emergente e indispensável. Crianças e adolescentes são prioridades nesse processo. O princípio da prioridade absoluta na garantia dos direitos básicos para esses sujeitos prevista na CF e que fundamenta o ECA, é a porta de acesso à viabilização da proteção integral, isto é, da garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da integridade de todas as crianças e adolescentes, sem exceção alguma, e esta deverá ser feita através da política de atendimento. Este processo inclui aqueles que se encontram em conflito com a lei, e são submetidos aos instrumentos das medidas socioeducativas. Conforme determina a lei, estes sujeitos devem estar inseridos em atividades pedagógicas, assim entendidas: as de escolarização, profissionalização, culturais, desportivas e de lazer para permitir-lhes um papel construtivo na sociedade (BRASIL, 1990, Art. 94, inciso X).

A condição de infrator em cumprimento de medida socioeducativa não tira do adolescente o direito à proteção integral, sendo que fica a cargo da instituição responsável pela aplicação da medida “não restringir nenhum direito que não

tenha sido objeto de restrição na decisão de internação” (BRASIL, 1990, artigo 94, inciso II), cabendo a essas instituições zelar por essas garantias. O artigo 124 do ECA trata dos direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, dentre os quais destacamos: receber escolarização e profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, ter acesso aos meios de comunicação social.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em consonância com os preceitos constitucionais que se fazem também presentes no Estatuto, defende um atendimento socioeducativo pautado nos princípios dos direitos humanos, reafirmando as diretrizes do ECA que preconizam a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Dessa forma, orienta que esta ocorra a partir de um alinhamento conceitual, estratégico e operacional, estruturados em bases éticas e pedagógicas, inspirados nos acordos internacionais dos direitos humanos, especialmente aqueles que atendem as especificidades da infância e adolescência.

Ao tratar dos parâmetros referentes a gestão pedagógica, o SINASE defende que as ações socioeducativas devem estar fundamentadas na formação cidadã do adolescente, cidadania pautada na autonomia e solidariedade, de forma que o permita o bom relacionamento consigo e com o outro.

É nessa perspectiva que se tem discutido e deliberado sobre os rumos do sistema socioeducativo, na elaboração das diretrizes nacionais de atuação que se fazem presentes no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que orienta a construção dos planos estaduais, que por sua vez, vão direcionar as ações das unidades de socioeducação.

É inegável o caráter protetivo universal defendido em nossa Constituição e nas legislações supracitadas, que foram elaboradas para regulamentar as especificidades dos preceitos constitucionais. No entanto devemos separar o aparato legal da sua efetivação. Para Bobbio (1992), não é tão simples fundamentar direitos sociais, se considerarmos que à medida que suas pretensões aumentam, a satisfação em torno deles se torna mais inatingível. No entanto, a proteção desses direitos é ainda mais difícil que sua fundamentação. Se já é complexo falar de direitos sociais cada vez mais inovados e extensos, e justificar sua existência a partir de argumentos convincentes, outra coisa é garantir sua proteção na prática.

A garantia do direito na legislação não é suficiente. Principalmente, quando a “igualdade dos cidadãos perante a lei” é permeada pela “desigualdade da lei perante os cidadãos” (SANTOS, 1989, p. 43). São diversos os estudos que têm revelado que quanto menor é o estado social, econômico e cultural de um sujeito, maior será sua distância do alcance da justiça. Da mesma forma, quanto mais uma lei contempla interesses populares e emergentes, maior será a dificuldade em torno da sua aplicabilidade. De acordo com Bobbio (1992), garantir os direitos sociais exige a presença do Estado que deverá atuar com políticas públicas destinadas a diferentes áreas sociais. Em síntese, os direitos sociais exigem ações políticas planejadas.

Podemos afirmar que processo de escolarização constitui um espaço importante de sentido, que explicita, de forma incisiva, desigualdades e oportunidades limitadas que marcam expressivos grupos de jovens brasileiros. Ao mesmo tempo, é um espaço fundamental de reflexão e luta por direitos.

Para se garantir um direito pela via do planejamento de políticas públicas voltadas para a área social numa perspectiva civil democrática, é necessária a participação da sociedade civil organizada, para que se torne possível a construção de uma ponte entre o que determina a norma e sua efetivação. Desta forma, o direito à educação só será efetivado quando o seu reconhecimento jurídico dialogar com a vontade política do poder público no intuito de torna-lo real, e isso funcionará conforme a capacidade de organização e mobilização da sociedade civil (HORTA, 1998).

Considerando os aspectos que norteiam o direito à educação, somado ao argumento em torno do distanciamento entre o alcance dos direitos e o lugar social do sujeito, chamam a nossa atenção os adolescentes marginalizados e autores de atos infracionais de alta gravidade. Nos interessa problematizar a garantia do direito a educação para adolescentes em conflito com a lei, e que, portanto, encontram-se submetidos às medidas socioeducativas na sua forma mais severa, a internação.

4.1 O Lugar da Escola na Política Socioeducativa

Como já abordamos nessa discussão, historicamente as políticas destinadas a crianças e adolescentes envolviam apenas os desvalidos, aqueles

que se encontravam em “situação irregular. Tinham por objetivo o controle social da população pobre, vista como perigo iminente. As instituições de internação criadas para assistir esses sujeitos, tinham por principal objetivo preservar a ordem pública, prevenindo ou corrigindo desvios, conforme relembra Albuquerque (2015). A proposta educativa de tais instituições, estava pautada na repressão, coerção, no intuito de se constituir a ordem, de se promover a civilidade, sem nenhuma preocupação com a formação humana ou construção da autonomia desses sujeitos. O advento do ECA provoca uma ruptura no olhar sobre a infância e adolescência e um redirecionamento nas políticas destinadas a esta população. A educação passou a configurar-se como um direito do público, incluindo de forma universal crianças e adolescentes. A efetivação desse direito não se restringe ao acesso ao sistema escolar através da efetivação da matrícula, mas, sobretudo, a garantir às crianças e aos adolescentes as condições necessárias para sua permanência na escola, uma escola que deverá propiciar uma educação gratuita e de qualidade (DIAS, 2013).

No entanto, as conquistas legais, em muitos aspectos, ainda não se tornaram realidade para muitos. Conforme argumenta Dias (2013, p. 73), “ainda há situações que revelam o hiato existente entre o direito assegurado na lei e o que de fato é realizado no cotidiano”. Apesar dos avanços legais, crianças e adolescentes são cotidianamente expostos à violação de direitos pela família, pela sociedade e pelo Estado.

A garantia do direito à educação escolar, por exemplo, tem avançado no que diz respeito à universalização do acesso, mas a permanência de crianças e adolescentes na escola ainda é um grande desafio. E quando se trata de autores de atos infracionais, as dificuldades são ainda maiores. As ações políticas desenvolvidas não têm sido capazes de garantir a democratização do acesso e a permanência desses sujeitos na escola. Segundo a autora, a própria trajetória de vida dos adolescentes infratores é marcada pelo fracasso e/ou exclusão escolar, dificuldades para efetivar matrículas, reprovações e evasão escolar.

Um levantamento sobre a situação da infância e da adolescência brasileira, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2008⁴, indicou que 51% dos adolescentes e jovens submetidos a MSE de

⁴ Dois anos depois da publicação da Resolução nº 119/2006 do CONANDA que institui o SINASE.

privação de liberdade não estavam frequentando a escola no período em que cometeram o ato infracional. Do total dos adolescentes privados de liberdade no período do levantamento, 76% possuíam idades entre 16 e 18 anos, dentre os quais 90% não havia concluído o Ensino Fundamental e, pelo menos 6% eram analfabetos (UNICEF, 2009).

Segundo analisa Dias (2013), no ambiente escolar se desenvolvem processos educativos, que contribuirão na formação das identidades dos seus educandos. Dentro ou fora das salas de aula, a escola funciona atribuindo parâmetros classificatórios dos alunos, ou seja, “fornece informações aos jovens sobre eles próprios”. Tais informações irão repercutir “positiva ou negativamente, na construção da identidade do aluno, apresentando desdobramentos fora do ambiente escolar”. O mesmo ocorre em relação aos adolescentes em conflito com a lei: a escola tem sido vista por eles como “uma das dimensões que contribui para a formação da sua identidade, autoconceito e autoestima”. Do mesmo modo, Oliveira (2015, p. 113) considera que a forma como esses sujeitos interpretam as experiências que são acumuladas ao longo das suas trajetórias de vida, estão interligadas as suas subjetividades e traduzem suas experiências no mundo da vida. A autora considera que “os modos de ser, de pensar e de viver individuais encontram-se ligados a um universo coletivo”. Ao longo de seus estudos, Dias (2013, p. 83) observou que a trajetória escolar dos adolescentes e jovens em conflito com a lei tem sido marcada “por constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com colegas, discriminação, rotulação e violação de alguns direitos individuais, principalmente do direito à educação”.

Na perspectiva da autora, as experiências vivenciadas na escola marcam profundamente a vida do adolescente. A escola é um ambiente de intensa socialização, onde as diferenças convivem, é o lugar onde o estudante vai desenvolver suas capacidades motoras, linguísticas, onde se adquire referências que influenciarão seu modo de ver e viver a vida. Desta forma, o estudante que experimenta repetidamente o fracasso escolar sofre um processo de culpabilização e desvalorização de si mesmo. Fracassar na escola gera no estudante uma perspectiva de vida de fracassos.

A exclusão escolar e a violência estão lado a lado. O fracasso escolar pode estimular o estudante a desenvolver comportamentos agressivos, na mesma proporção em que as violências que estes sofrem afetam seu

desempenho escolar. É uma via de mão dupla, que gera um ciclo interminável de violações e violências.

Segundo acrescenta Dias (2013), esses sujeitos reconhecem a escola como importante na construção do seu projeto de vida. No entanto, as experiências negativas dentro da escola os conduzem a rejeita-la. Conhecer quais experiências eles têm vivenciado na sua trajetória escolar, pode ser uma alternativa para desenvolver pontualmente um trabalho educativo com os mesmos, ressignificando a escola nas suas vidas e livrando-os do estigma da negatividade.

O SINASE foi constituído tendo como finalidade superar esse ciclo de violações. Atua sob a égide dos princípios educacionais em detrimento das práticas punitivas, o que deve ocorrer através de articulação entre a política do SINASE e as demais políticas sociais de forma a contribuir para se efetivar o Sistema de Garantias de Direitos do Socioeducandos, com ênfase no direito à educação – que deve ser estruturada de modo intersetorial e cooperativo, articulado às políticas públicas de assistência social, saúde, esporte, cultura, lazer, trabalho e justiça, entre outras. Fica estabelecida a obrigatoriedade da oferta da educação escolar no contexto das unidades de privação de liberdade. Esta oferta deverá seguir parâmetros específicos que foram instituídos pelas Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas⁵. Deste modo, o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas está fundamentado nos seguintes princípios:

I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar; II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos; III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais; IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências; V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada; VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais; VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens; VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e

⁵ Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016 do MEC/CNE/CEB.

violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2016, art. 4).

Os princípios reafirmam a condição de sujeito de direitos dos adolescentes em conflito com a lei, colocando-os como prioridades nas políticas educacionais. Para que se efetive o cumprimento da oferta, a qualificação e a consolidação do atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, a Resolução preconiza a participação dos entes federados, em regime de colaboração, de acordo com sua capacidade, bem como, as instituições de ensino, conforme suas atribuições nos termos da lei, devendo atuar de modo cooperado garantindo:

I - a inserção de ações voltadas para o atendimento escolar, no âmbito do SINASE, nos Planos Municipais, Estaduais e Distrital de Educação; II - a implementação de políticas, programas, projetos e ações educacionais para a qualificação da oferta de escolarização, no âmbito do SINASE, contemplando as diferentes modalidades e etapas do atendimento socioeducativo; III - a integração dos diferentes sistemas de informação para identificação da matrícula, acompanhamento da frequência e do rendimento escolar de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo; IV - o aperfeiçoamento e a adequação qualificada e contínua do censo escolar para atendimento às especificidades educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; V - a promoção da participação de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo em exames de larga escala, nacionais e locais, em especial aqueles voltados à produção de indicadores educacionais, à certificação e ao acesso à Educação Superior (op. cit., art. 5).

As condições de acesso, avaliação e monitoramento desses estudantes correspondem as mesmas as quais estão submetidos aqueles que frequentam a escola regular. Determina-se que os socioeducandos em regime de internação deverão contar com espaço de escolarização próprio, dispondo de infraestrutura adequada e recursos pedagógicos necessários, além de equipe pedagógica e administrativa qualificada, de modo a garantir a qualidade do ensino ofertado. Na impossibilidade de se ofertar qualquer ensino na modalidade que contemple as necessidades dos educandos, os mesmos deverão ser matriculados em instituição escolar fora da unidade de atendimento. A oferta do ensino para socioeducandos também está sujeita a algumas excepcionalidades, de modo a tender algumas especificidades desse público. Entre elas, podemos citar que é atribuído às escolas que funcionam em unidades de internação socioeducativa a elaboração de projeto político-pedagógico próprio, desenvolvido de forma

articulada ao projeto institucional da unidade em que está inserida, ainda em consonância com Diretrizes Curriculares Nacionais, e que garanta o cumprimento da carga horária mínima definida em lei.

As diretrizes curriculares obrigam os sistemas de ensino a assegurar a matrícula desses sujeitos a qualquer momento que se desenvolver a demanda, mesmo na ausência dos documentos de identificação. O estudante que se encontrava fora da escola, que não dispõe de documentos que comprovem sua trajetória escolar deverá ser submetido à avaliação diagnóstica, sendo inserido na etapa ou modalidade de ensino que melhor corresponda a seu nível de aprendizagem. Sendo vetado, em qualquer circunstância, a violação do direito à matrícula escolar.

Os profissionais envolvidos nesse processo deverão atuar efetivamente na garantia da permanência desses estudantes na escola, priorizando estratégias pedagógicas que possam superar todas as formas de preconceito e discriminação a que os adolescentes e jovens estejam sujeitos, conforme disposto no artigo 12. É responsabilidade do poder público investir no desenvolvimento e difusão dessas práticas pedagógicas inovadoras direcionadas a este público. O processo de escolarização desses sujeitos deverá atender os seguintes aspectos:

I - Oferta de educação integral em tempo integral; II - oferta de Educação Profissional; III - garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência; IV - acompanhamento pedagógico específico, garantido o sigilo; V - promoção de condições de acesso e permanência na Educação Superior; VI - participação de adolescentes, jovens e suas famílias nos processos de gestão democrática da escola (Op. cit., art. 114).

Assim como deve ocorrer na escola regular, o ensino ofertado nas escolas das unidades socioeducativas deve se pautar nos princípios da gestão democrática. Deste modo as famílias dos adolescentes e jovens que se encontram em atendimento socioeducativo tem direito à participação no processo de escolarização, e cabe aos sistemas de ensino criar condições para que esta participação possa se efetivar.

O documento ainda reivindica, em termos de cooperação, colaboração, parceria com instituições de Ensino superior para o desenvolvimento de ações

de pesquisa e extensão que possam contribuir com a criação, implementação e fortalecimento de políticas públicas educacionais no âmbito do SINASE.

Essa leitura crítica, da política e práticas desenvolvidas na educação escolar dos adolescentes e jovens em conflito com a lei, que nos propomos a realizar ao longo deste trabalho, representa nossa contribuição para esse processo.

Nesse contexto procuramos, de antemão, conhecer um pouco sobre a realidade desses sujeitos. Realizamos um levantamento de dados oficiais que constituem o cenário social de adolescentes e jovens, considerando as informações que mais interessam à nossa análise. Também procuramos apresentar algumas informações de como vem se estabelecendo a dinâmica das medidas socioeducativas ao longo dos anos. Tais informações são organizadas e analisadas estabelecendo comparativos entre o cenário nacional, regional – especialmente na Região Nordeste – e estadual – com destaque para o estado de Pernambuco.

5 O CENÁRIO SOCIAL DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS SOCIOEDUCANDOS

Discutir o tema juventude e violência, ou no contexto do nosso trabalho, o envolvimento de jovens-adolescentes em práticas de atos infracionais, requer situar esses sujeitos dentro de um contexto social. Do mesmo modo, discutir o direito à educação numa perspectiva universal, ou de modo mais específico, um projeto educacional voltado para jovens-adolescentes em conflito com a lei, demanda conhecer informações sobre esse cenário. Deste modo, ao longo desse tópico, apresentaremos dados oficiais envolvendo aspectos dessa temática.

O tema violência juvenil se apresenta como uma via de mão dupla, tendo em vista que jovens são vitimados e também são autores de violências diversas. Assim, apresentaremos dados que revelam esses dois cenários. Primeiro, trataremos de um tipo grave de violência de caráter letal que tem crescido demasiadamente: os Homicídios por Arma de Fogo (HAF). Conforme revela o Mapa da violência 2016, entre 1980 e 2014, morreram aproximadamente 1 milhão de pessoas (967.851) vitimadas por disparos de armas de fogo. Durante o ano de 1980 há registros de 8.710 HAF, esse número sobe para 44.861 no ano de 2014, revelando um crescimento de 415,1%. No mesmo período o crescimento populacional do país atinge em média 65%. Neste contexto, devemos considerar que “o saldo líquido do crescimento da mortalidade por armas de fogo, já descontado o aumento populacional, ainda impressiona pela magnitude” (WAISELFSZ, 2016, p. 12).

Sobre a participação juvenil nessas ocorrências, vale ressaltar que, diferente do que se propaga pelo senso comum, os jovens são as principais vítimas, não autores de violências no nosso país. Os dados apresentados pelos mapas da violência têm confirmado isso a cada publicação. Ao longo dos anos tem se apresentado acentuado crescimento na taxa de letalidade violenta de sujeitos na faixa etária de 15 a 29 anos, se comparado ao restante da população. A tabela abaixo mostra o número de Homicídios por Arma de Fogo (HAF) ocorridos entre os anos 1980 a 2014. Foram registrados em 1980 cerca de 6.104, enquanto em 2014 esse número sobe para 42.291. Podemos observar um crescimento de 592,8%. Mas se considerarmos o número de HAF que

vitimaram jovens, este crescimento foi bem maior: enquanto em 1980 3.159 jovens sofrem HAF, em 2014 temos 25.255 HAF de jovens. Os dados revelam um crescimento de 699,5% (WASELFSZ, 2016).

TABELA 1: Número de homicídios por AF: Total e Jovem (15 a 29 anos) - Vitimização Juvenil (%). Brasil, 1980/2014

Ano	Vítimas		Vitim.	Ano	Vítimas		Vitim.
	Total	Jovem	Juvenil		Total	Jovem	Juvenil
1980	6.104	3.159	51,8	2000	30.865	18.252	59,1
1981	6.452	3.325	51,5	2001	33.401	19.800	59,3
1982	6.313	3.118	49,4	2002	34.160	20.567	60,2
1983	6.413	3.215	50,1	2003	36.115	21.755	60,2
1984	7.947	4.061	51,1	2004	34.187	20.827	60,9
1985	8.349	4.482	53,7	2005	33.419	20.336	60,9
1986	8.803	4.750	54,0	2006	34.921	20.939	60,0
1987	10.717	5.711	53,3	2007	34.147	20.546	60,2
1988	10.735	5.760	53,7	2008	35.676	21.475	60,2
1989	13.480	7.513	55,7	2009	36.624	21.912	59,8
1990	16.588	9.193	55,4	2010	36.792	21.843	59,4
1991	15.759	8.560	54,3	2011	36.737	21.594	58,8
1992	14.785	7.718	52,2	2012	40.077	23.867	59,6
1993	17.002	9.317	54,8	2013	40.369	23.984	59,4
1994	18.889	10.455	55,3	2014*	42.291	25.255	59,7
1995	22.306	12.168	54,6	Total	830.420	481.683	58,0
1996	22.976	12.428	54,1	Δ % 1980/2003	491,7	588,7	16,4
1997	24.445	13.680	56,0	Δ % 2003/2014*	17,1	16,1	-0,9
1998	25.674	14.643	57,0	Δ % 1980/2014*	592,8	699,5	15,4
1999	26.902	15.475	57,5				

Fonte: Processamento Mapa da Violência 2016. *2014: dados preliminares.

Os dados, além de preocupantes, nos levam a refletir sobre os fatores que motivam esse aumento da violência, especialmente contra jovens-adolescentes brasileiros. O autor ainda chama a atenção para uma peculiaridade nesse cenário. Conforme estimativa do IBGE, os jovens com idade entre 15 a 29 anos representavam cerca de 26% da população total do país durante o período em análise. No entanto, o percentual de HAF tem um total de 58% vítimas jovens. Ou seja, um percentual superior ao dobro da população juvenil.

Observamos uma taxa de crescimento HAF elevado até o ano de 2004, atingindo um pico superior a 60% dos homicídios. No ano seguinte há um leve decréscimo na proporcionalidade de jovens e até uma certa estabilidade no decorrer dos anos, se comparado a percentuais anteriores.

Nos interessa, sobretudo, focar em dados que constituem o cenário mais recente, mais aproximado do período em que se estabelecerá nossa análise.

Assim, a Tabela 2 mostra as taxas de HAF (por 100 mil) distribuídas por idades simples registradas no Brasil no ano de 2014.

TABELA 2: Taxas de HAF (por 100 mil) por idades simples. Brasil. 2014

Idade	Taxa	Idade	Taxa	Idade	Taxa
0	0,5	24	57,2	47	12,6
1	0,4	24	57,2	48	10,1
2	0,3	25	53,1	49	11,0
3	0,3	26	48,6	50	9,4
4	0,4	27	47,4	51	10,6
5	0,3	28	43,0	52	7,3
6	0,5	29	41,9	53	8,2
7	0,4	30	38,6	54	7,3
8	0,3	31	39,9	55	7,3
9	0,3	32	32,6	56	6,2
10	0,3	33	31,4	57	7,3
11	0,5	34	29,2	58	5,5
12	1,1	35	27,3	59	5,4
13	4,0	36	25,5	60	5,4
14	9,7	37	23,6	61	5,1
15	21,2	38	22,5	62	4,9
16	39,2	39	19,5	63	3,9
17	54,5	40	17,7	64	3,2
18	60,6	41	17,7	65	3,7
19	63,8	42	15,3	66	4,0
20	67,4	43	15,0	67	4,6
21	64,2	44	14,8	68	3,4
22	58,2	45	13,4	69	3,9
23	55,6	46	12,9	70 e +	2,5

Fonte: Processamento Mapa da Violência. *2014: Dados Preliminares

Mais uma vez, podemos observar uma elevada concentração de HAF vitimando as faixas etárias correspondentes à população jovem, com uma acentuação de ocorrências envolvendo sujeitos de 20 anos de idade, chegando a 67,4% do total. É notório que a escala de violências vai se elevando a partir dos 13 anos, quando sai do quantitativo de 1,1%, aos 12 anos, e alcança 4,0% na faixa etária seguinte. Se considerarmos o recorte da população adolescente, podemos observar como os percentuais vão se elevando bruscamente entre os 15 e 18 anos, faixa em que quase triplica o percentual de vítimas.

O Mapa da violência (2016) ainda aponta algumas particularidades importantes desse cenário dos HAF: trata-se da elevada masculinidade de suas vítimas. Cerca de 94,4% das vítimas de homicídios praticados em 2014 eram do sexo masculino. Segundo argumenta Waiselfisz (2016), um fator que torna esse cenário mais perverso e preocupante é a crescente tendência da seletividade

racial dos HAF. Se considerarmos o período entre 2003 e 2014, as taxas de HAF revelam um decréscimo 27,1% de homicídios de sujeitos de brancos. Em 2003 essa taxa correspondia 14,5, sendo reduzido para 10,6 em 2014. Já a taxa de homicídios de negros apresenta um aumento de 9,9%. Em 2003 foram registrados 24,9 homicídios de negros por 100 mil habitantes; em 2014 esse quantitativo sobe para 27,4. Essa diferença, em uma leitura mais ampla, revela uma realidade alarmante. A vitimização negra no âmbito nacional, que em 2003 correspondia a 71,7% dos HAF, em pouco mais de uma década supera o dobro, chegando, no ano de 2014, ao 158,9%. Os números revelam um verdadeiro extermínio de jovens, homens negros em todo território nacional.

Também nos interessa conhecer como a violência contra esses sujeitos tem se distribuído geograficamente em todo território nacional, considerando suas divisões, tanto regionalmente quanto nos estados. A Tabela 3 apresenta esses dados e ainda acrescenta uma divisão por idade.

TABELA 3: Número e taxas de HAF nas Ufs (por 100 mil), segundo faixa etária. Brasil, 2014

UF / região / faixa etária	Número				Taxas (por 100 mil)			
	<1 a 14	15 a 29	30 a 59	60 e +	<1 a 14	15 a 29	30 a 59	60 e +
Acre	3	60	47	5	1,2	27,6	17,7	8,8
Amapá	4	95	43	0	1,8	44	16	0
Amazonas	10	449	273	16	0,9	41,8	19,7	5,2
Pará	40	1.333	836	56	1,8	62,1	28,8	7
Rondônia	4	167	194	14	0,9	36,9	27,8	8,8
Roraima	2	22	20	3	1,4	15,5	10,8	8,6
Tocantins	2	97	57	6	0,5	26,1	10,1	3,4
Norte	65	2.223	1.470	100	1,3	48,1	23,5	6,3
Alagoas	26	1.123	615	54	3,1	124	50,3	15,2
Bahia	64	2.818	1.433	77	1,8	75,8	24	3,9
Ceará	88	2.487	1.125	75	4,4	108,1	33,8	6,1
Maranhão	23	950	643	33	1,2	52,8	27,8	4,3
Paraíba	25	754	430	33	2,7	76,9	28,3	6,3
Pernambuco	29	1.530	863	75	1,4	67,3	24,2	5,7
Piauí	11	280	151	10	1,4	34,1	12,5	2,5
Rio Grande do Norte	18	871	383	20	2,4	95,3	28,1	5
Sergipe	8	550	317	20	1,5	95,8	37,1	7,7
Nordeste	292	11.363	5.960	397	2,2	79,5	27,9	5,5
Espírito Santo	26	838	398	28	3,1	92,5	24,5	5,3
Minas Gerais	44	2.107	1.102	71	1	42,5	12,7	2,4
Rio de Janeiro	60	2.002	1.295	73	2	54,9	18,7	2,5
São Paulo	42	1.847	1.457	105	0,5	18,1	7,7	1,6
Sudeste	172	6.794	4.252	277	1	34,4	11,8	2,2
Paraná	27	1.195	787	48	1,2	45,9	16,8	3,1
Rio Grande do Sul	21	1.080	892	55	1	43,9	18,8	2,8
Santa Catarina	7	254	210	21	0,6	16,6	7,1	2,2
Sul	55	2.529	1.889	124	1	38,4	15,2	2,8
Distrito Federal	15	445	216	10	2,4	62,7	17,6	3,2
Goiás	19	1.245	652	35	1,3	77,5	24,3	4,2
Mato Grosso	7	454	350	28	0,9	57,7	26,1	8,2
Mato Grosso do Sul	11	202	131	7	1,8	32,5	12,1	2,2
Centro-Oeste	52	2.346	1.349	80	1,5	63	21,3	4,4
Brasil	636	25.255	14.920	978	1,4	51,6	18,1	3,5

Fonte: Processamento Mapa da Violência. *2014: Dados Preliminares

A região Nordeste lidera a taxa de homicídios por arma de fogo. Em todas as regiões predominam os homicídios de jovens entre 15 e 29 anos, mas a região Nordeste se destaca, pois apresenta quase o dobro de homicídios desse grupo com 11.470 vítimas por 100 mil, se comparado a região Sudeste que registrou 6.794 jovens assassinados em 2014. Entre os estados, a Bahia lidera o ranking de homicídios de jovens com 2.818 seguido do Ceará com 2.487, Minas Gerais com 2.107 HAF. O estado de Pernambuco ocupa o 6º lugar no ranking Nacional e o 3º na região Nordeste.

Os registros apresentados revelam uma realidade muito preocupante. O crescimento da violência vitimando crianças, adolescentes e jovens brasileiros demonstram que as políticas pensadas e executadas para esses sujeitos não têm correspondido as expectativas esperadas. Do mesmo modo, considerar um cenário em que crianças e adolescentes se apresentam como potenciais autores de violências, em diversos graus, demonstra que a Doutrina da Proteção Integral, sob a égide do princípio constitucional da Prioridade Absoluta, ainda não alcançou efetivamente as crianças e adolescentes brasileiros. Vamos conhecer os dados oficiais sobre realidades de crianças e adolescentes⁶, com ênfase nas questões que interessam à nossa análise.

5.1 Adolescentes: Entre as violações e violências

O quantitativo de crianças e adolescentes brasileiros, de 0 até 17 anos, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 é de 56.295.500, o que representa 29,5% do total da população. Desses, 17.266.606 pertencem a região Nordeste. O estado de Pernambuco apresenta um contingente de 2.752.005, sendo 1.355.395 (49,2%) do sexo feminino e 1.396.612 (50,8%) do sexo masculino.

Entre a violação de direitos sofridas por crianças e adolescentes brasileiros, os homicídios de adolescentes é a mais trágica, crescente e preocupante. De acordo com dados do DATASUS (2014), entre 1990 a 2014, o

⁶ Conforme o artigo 112 do ECA, apenas adolescentes entre 12 e 18 anos (incompletos) serão submetidos às MSE quando comprovada prática de ato infracional. Podendo a MSE de internação se estender até os 21 anos. Nossa análise foca em uma categoria específica dessa população: os adolescentes-jovens entre 15 e 18 anos. As demais faixas etárias abordadas servirão para contextualização e comparação. Ou, em alguns casos, em que os dados oficiais incorporam crianças, adolescentes e/ou jovens no mesmo indicador.

número de homicídios de brasileiros com idade até 19 passou de 5 mil para 11,1 mil adolescentes e jovens assassinados. Uma estimativa de cerca de 30 homicídios diários. Esse fenômeno tem um público predominantemente masculino, negro e pobre, oriundos de periferias e áreas metropolitanas de grandes centros urbanos. Do total de mortes de adolescentes registradas no país, 36,5% são assassinados.

Uma análise a partir de um recorte regional veiculada pelo Relatório Índice de Homicídios de Adolescentes (IHA), revela que na região Nordeste, no ano de 2012, cerca de 5,97 (em cada 1.000) adolescentes foram vítimas de homicídios entre os 12 anos e antes de alcançarem os 19 anos de idade. O Índice ressalta que o Nordeste teve o indicador mais elevado, se comprado a todas as outras regiões. Ainda estima que entre 2013 até 2019, se mantidas as condições atuais, cerca 16.180 adolescentes nordestinos serão assassinados antes de completar 19 anos (BORGES e CANO, 2012).

TABELA 4: IHA Por Grandes Regiões Brasileiras – 2012

REGIÃO	IHA 2012	NÚMERO ESPERADO DE MORTES ENTRE 12 E 18 ANOS (2013 A 2019)
REGIÃO NORDESTE	5,97	16.180
REGIÃO CENTRO-OESTE	3,74	3.575
REGIÃO NORTE	3,52	3.908
REGIÃO SUL	2,44	3.854
REGIÃO SUDESTE	2,25	14.323

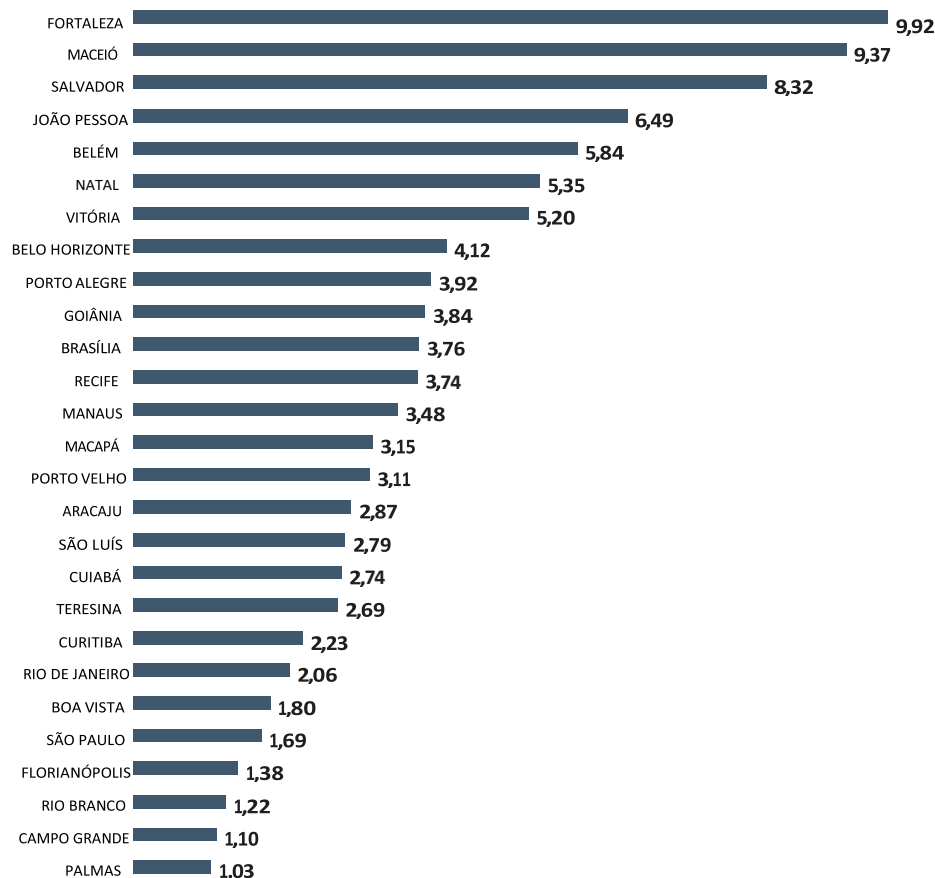
Fonte: Homicídios na Adolescência no Brasil – IHA – 2012

Num comparativo entre os entes da federação, três estados nordestinos lideravam o ranking apresentando as maiores taxas de homicídios de adolescentes: Alagoas (8,82), Bahia (8,59), Ceará (7,74). Pernambuco ocupa a 10ª posição no ranking nacional de IHA com 3,60.

Já os indicadores de IHA nas capitais brasileiras destacavam Fortaleza (9,92), Maceió (9,37) e Salvador (8,32). A capital pernambucana aparece na 12ª posição comparada às demais capitais brasileiras. Considerando apenas os

indicadores do NE, Pernambuco aparece como 6º colocado, assim como sua capital. Podemos observar esses números no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: ÍNDICE DE HOMICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA PARA AS CAPITAIS - 2012



Fonte: Homicídios na Adolescência no Brasil – IHA – 2012

Um novo levantamento realizado no ano de 2014 revelou que houve um aumento para 6,5 no número de homicídios de adolescentes na região Nordeste, permanecendo como região que concentra maior número de homicídios dessa população, chegando a alcançar quase o dobro da região Centro-oeste (3,9), segunda colocada. Os estados do Ceará e Alagoas lideram o ranking, tendo ainda oito estados nordestinos entre os dez com o índice mais elevado. Pernambuco foi o único estado da região Nordeste que registrou indicador (3,44) abaixo da média nacional (3,7), ocupando a 14ª colocação no ranking. No período, a capital pernambucana ocupava a 13ª posição nesse ranking.

O estado pernambucano e sua capital, apesar de não protagonizarem esse cenário nefasto, também apresentam desafios. A condição de vulnerabilidade e violações de direitos em que vivem milhares de crianças e

adolescentes pernambucanos pode ser considerada como causa da ainda expoente taxa de homicídios dessa população.

O Plano Decenal de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de Pernambuco (2013/2023) ressalta que o elevado número de crianças e adolescentes que vivem em abrigos pelo país, vai na contramão do direito de toda criança e adolescente ser criado e educado num ambiente familiar e comunitário de proteção, disposto pelo artigo 19 do ECA. O documento revela que dados do Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, estimam que em 2009, 54 mil crianças e adolescentes viviam nessas instituições no Brasil.

Para crianças e adolescentes que vivem em abrigos a questão é ainda mais grave. Quanto mais elevada a idade, menor a possibilidade de ser restituído ao convívio familiar. Apesar de alguns abrigos conseguirem desenvolver estratégias eficientes que permitem a esses sujeitos uma experiência aproximada do ambiente familiar, e ainda que os esforços dessas instituições busquem promover alternativas para que eles possam construir um projeto de vida autônomo, o principal problema é que, ao completar 18 anos, os adolescentes precisam deixar os abrigos e, muitas vezes, não estão preparados para a nova realidade e acabam ficando vinculados a instituição que os acolheu. No estado de Pernambuco em 2010 haviam 1.245 crianças e adolescentes, distribuídos nos serviços de acolhimento.

Situação ainda mais grave é a de crianças e adolescentes em situação de rua. De acordo com pesquisa divulgada em 2011 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Brasil registra cerca de 24 mil crianças e adolescentes vivendo nas ruas. Sendo que 70% desse público é formado por meninos, dos quais 49,2% declararam-se pardos e 23,6% declararam-se negros. De acordo com o PDDHCA:

Vivendo ou passando os dias nas ruas, as crianças e adolescentes estão expostos a toda sorte de violações e vulnerabilidades, sendo as principais: exploração sexual, violência física, uso e abuso de drogas, participação em rede de tráfico de drogas, vítima de tráfico de pessoas e violência letal, sendo potenciais vítimas de grupos de extermínio ou milicianos (PERNAMBUCO, 2013, p. 40).

Apesar do Brasil dispor de uma das legislações mais avançadas do mundo, no que se refere à proteção de crianças e adolescentes, ainda enfrenta desafios gigantescos na garantia dos seus direitos. As violações sofridas por esses sujeitos refletem a urgência de se desenvolver políticas públicas capazes de combater e superar as desigualdades sociais, étnicas e geográficas do País.

A educação tem sido apontada como um caminho de possibilidades para superação das desigualdades. A universalização do acesso à educação, erradicação do analfabetismo, correção de fluxo escolar e a busca por um padrão de qualidade são alguns dos desafios a serem superados para que a garantia do direito à educação torne-se efetivo.

A Educação Básica no Brasil está dividida em três etapas: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio, atendendo crianças e adolescentes de 0 a 17 anos. A educação infantil, primeira etapa da escolarização, está dividida entre creche (que atende crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (atendendo crianças de 4 até 5 anos).

A Tabela 5 apresenta a evolução do número de matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e o comparativo com a população brasileira com idade escolar correspondente a essa etapa do ensino entre os anos de 2010 e 2015.

TABELA 5: Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 a 5 anos de idade – Brasil – 2010 – 2015

Ano	Matrículas na educação infantil			População por idade	
	Total	Creche	Pré-escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481	10.481.467	5.548.789
2014	7.855.991	2.891.976	4.964.015	10.538.493	5.510.146
2015	7.960.073	3.043.548	4.916.525	...	...
Δ% 2014/2015	1,3	5,2	-1,0	...	...

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar 2015 - Notas Estatísticas

Conforme disposto na tabela, o número de crianças matriculadas na EI tem aumentado a cada ano, registrando um crescimento em torno de 8,4%. No entanto, se compararmos a população com essa faixa etária, vamos observar uma acentuada diferença entre o número de matriculados, especialmente na

faixa etária correspondente à creche (até 3 anos de idade) e o atendimento escolar que alcança apenas 24,6% das crianças, indicando que há um considerável espaço para ampliação da oferta e, principalmente, uma ampla ausência de atendimento a este público. O acesso à creche possibilita que as crianças desde os primeiros meses de vida sejam inseridas num meio social tão importante e necessário ao seu desenvolvimento quanto o meio familiar. Ao mesmo tempo, auxilia famílias que, por razões diversas, não conseguem acompanhar e contribuir efetivamente com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial das suas crianças.

A meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) propõe universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola (que atende crianças de 4 a 5 anos de idade) e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024”. Isso representa uma ampliação de 3,0 milhões para cerca de 6,2 milhões de matrículas.

Conforme o Censo Escolar 2018, houve um acréscimo de 11,1% no número de matrículas na Educação Infantil, entre 2014 a 2018. As matrículas na Educação Infantil, em 2018, chegaram a 8,7 milhões de crianças, aumento que se deu por conta das matrículas em creches.

Já no Ensino Fundamental, que se divide em Anos Iniciais e Finais, a realidade é um pouco diferente, a tabela abaixo apresenta a evolução da matrícula e o quantitativo da população proporcional a modalidade de ensino:

TABELA 6: Número de Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 anos e 11 a 14 anos de idade – Brasil – 2010 – 2015

Ano	Matrículas no ensino fundamental			População por idade	
	Total	Anos iniciais	Anos finais	6 a 10 anos	11 a 14 anos
2010	31.005.341	16.755.708	14.249.633	15.542.603	13.661.545
2011	30.358.640	16.360.770	13.997.870	15.252.392	14.011.623
2012	29.702.498	16.016.030	13.686.468	15.302.401	13.617.509
2013	29.069.281	15.764.926	13.304.355	15.257.488	13.582.748
2014	28.459.667	15.699.483	12.760.184	14.935.587	12.963.256
2015	27.825.338	15.463.187	12.362.151	...	...
Δ% 2014/2015	-2,2	-1,5	-3,1	...	...

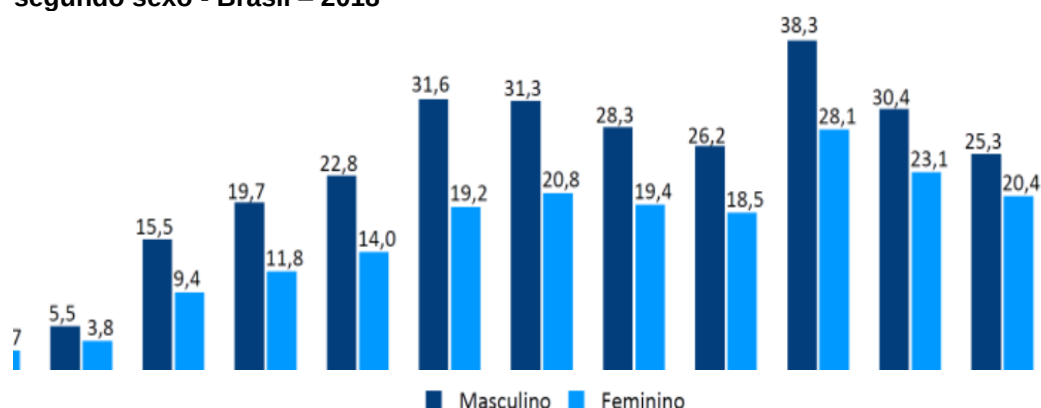
MEC/INEP - Censo Escolar 2015 - Notas Estatísticas

Os dados indicam um decréscimo em torno de 8,9% no número de matrículas no Ensino Fundamental entre o período de 2010 e 2015. O ensino Fundamental está dividido em 9 anos. As séries iniciais vão do 1º ao 5º ano, as finais do 6º ao 9º ano. Conforme dispostos pela resolução 001/2010 do CNE/CEB7 ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental deve ocorrer aos 6 anos de idade, assim a conclusão dessa etapa ocorreria aos 10 anos. Consequentemente, a matrícula nos anos finais do EF deve abranger idades 11 até 14 anos. Observe que o quantitativo de matrículas é superior ao da população com idade para cursar os respectivos anos do ensino. Esse resultado é efeito da distorção idade série, um grande desafio a ser superado. Quanto maior a distorção idade/série, maior será o tempo para concluir cada etapa do ensino. Essa condição gera o que podemos denominar “efeito dominó”, uma sequência de insucessos que acentua a distorção e colabora com o abandono escolar.

De acordo com dados do censo escolar 2018, a distorção idade-série se intensifica já nos anos iniciais do EF, a partir do terceiro ano. No sexto ano do EF e primeiro ano do EM essa distorção se acentua. Nos anos iniciais do EF, 11,2% dos estudantes matriculados em 2018 se encontravam em distorção idade-série. Já nos anos finais esse percentual sobe para 24,7%. No Ensino Médio atinge um percentual de 28,2%. O público masculino apresenta maior distorção idade-série, em todas as etapas da Educação Básica, atingindo um percentual de 31,6%, em 2018, enquanto para a população feminina o percentual de distorção é de 19,2%. O gráfico 2 apresenta um comparativo da distorção idade-série, segundo o sexo, em cada ano do ensino.

7 As crianças com 6 anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula devem ser matriculadas no primeiro ano do Fundamental. A data foi fixada pela resolução nº1, de 14 de janeiro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, fundamentada nos artigos 29 e 32 da LDB/1996, em obediência à Lei 11.274/2006.

GRÁFICO 2: Taxa de distorção idade-série por etapas dos ensinos fundamental e médio segundo sexo - Brasil – 2018



MEC/INEP - Censo Escolar 2018 - Notas Estatísticas

Os dados a respeito da distorção idade-série ainda podem ser comparados na Tabela 7, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais:

TABELA 7: Número de Matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental entre 2014 e 2018.

Ano	ETAPA DE ENSINO					
	Educação infantil			Ensino fundamental		
	Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais
2014	7.869.869	2.897.928	4.971.941	28.571.512	15.805.134	12.766.378
2015	7.972.230	3.049.072	4.923.158	27.931.210	15.562.403	12.368.807
2016	8.279.104	3.238.894	5.040.210	27.691.478	15.442.039	12.249.439
2017	8.508.731	3.406.796	5.101.935	27.348.080	15.328.540	12.019.540
2018	8.745.184	3.587.292	5.157.892	27.183.970	15.176.420	12.007.550

MEC/INEP - Censo Escolar 2018 - Notas Estatísticas

À medida em que avançam as etapas do ensino, o abandono escolar cresce. Em 2018, a matrícula do EF teve uma redução de 4,9%, comparada a 2014. A matrícula no 9º ano do Ensino Fundamental apresentou uma redução de 8,3% de 2014 para 2018, fator que contribui para diminuição da matrícula no Ensino Médio.

O número de matrículas do Ensino Médio (EM) vem apresentando um decréscimo desde os anos de 2010 a 2015, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

TABELA 8: Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2010 – 2015

Ano	Ensino médio	População 15 a 17 anos
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	10.642.343
2014	8.300.189	10.547.337
2015	8.074.881	...
Δ% 2014/2015	-2,7	...

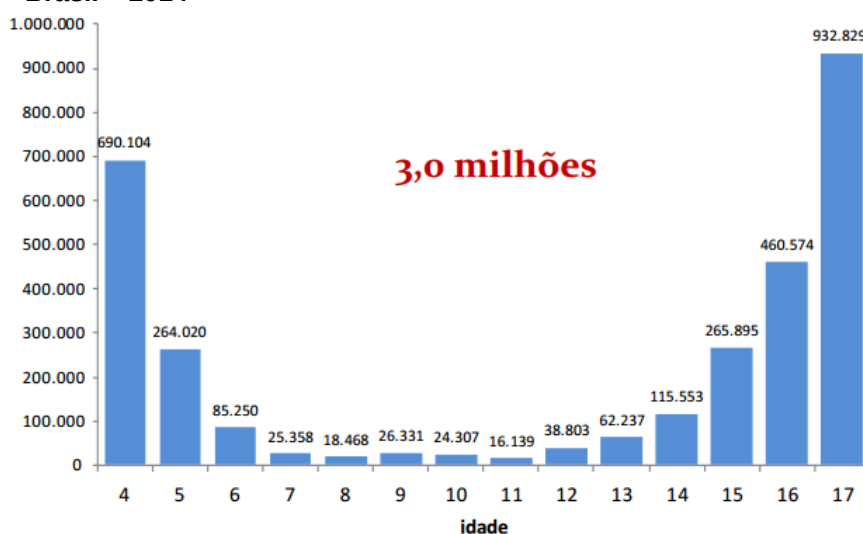
MEC/INEP - Censo Escolar 2015 - Notas Estatísticas

Os dados apresentados na Tabela 8 indicam uma redução de 9,6%, entre os anos de 2010 e 2015, no número de matrículas do Ensino Médio. Também podemos observar que número de matrículas no EM se mostra inferior ao quantitativo da população com idade correspondente a esta modalidade de ensino, um fenômeno oposto ao que ocorre no Ensino Fundamental. Esse cenário é decorrente, em parte, da distorção idade/série. É resultado do abandono escolar provocado pelas múltiplas repetições e atraso na conclusão da etapa anterior do ensino, mas também reflete uma realidade comum aos adolescentes dessa faixa etária: o envolvimento em atividades profissionais. Essas atividades, em geral, são desenvolvidas no mercado de trabalho informal, através de jornadas de trabalho extensas que impedem a manutenção da frequência escolar e do aproveitamento.

Essa de tendência de queda dos últimos anos também se confirma no censo escolar de 2018. As matrículas no EM totalizaram 7,7 milhões em 2018, uma redução de 7,1% em relação a 2014. Essa queda é resultante tanto da diminuição da matrícula nos últimos anos do EF, quanto do aumento do índice de aprovação do Ensino Médio, que se elevou em 3%, entre 2013 e 2017.

Os efeitos desse cenário estão sintetizados na tabela a seguir, que demonstra que pelo menos 3 milhões de crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar não frequentaram a escola no ano de 2014.

GRÁFICO 3: População de 4 a 17 anos que não Frequenta Escola – Brasil – 2014



Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar 2015 - Notas Estatísticas

Não bastasse esse cenário alarmante, no ano de 2018 tivemos um número de matrículas 1,3 milhão menor que no ano de 2014. Redução que corresponde a 2,6% do total de matrículas efetuadas.

Fazendo uma análise mais regionalizada, observamos que a tendência na redução do número de matrículas na Educação Básica se repete em toda região Nordeste, que apresenta uma redução de 9,3% das matrículas, similar ao que ocorre com o Estado de Pernambuco, que apresenta uma taxa de redução do total de matrículas em torno de 9,2%, considerando o período de 2007 até 2014, conforme Tabela 9:

TABELA 9: Número de Matrículas na Educação Básica 2007-2014								
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasil/Região								
BRASIL	53.028.928	53.232.868	52.580.452	51.549.889	50.972.619	50.545.050	50.042.448	49.771.371
NORDESTE	16.702.833	16.619.605	16.339.661	15.709.861	15.470.148	15.227.827	14.968.836	14.806.714
PERNAMBUCO	2.584.511	2.606.107	2.582.363	2.500.672	2.469.275	2.426.571	2.385.857	2.394.561
BRA	9,3	-----	NE	8,8	-----	PE	9,2	

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar 2014

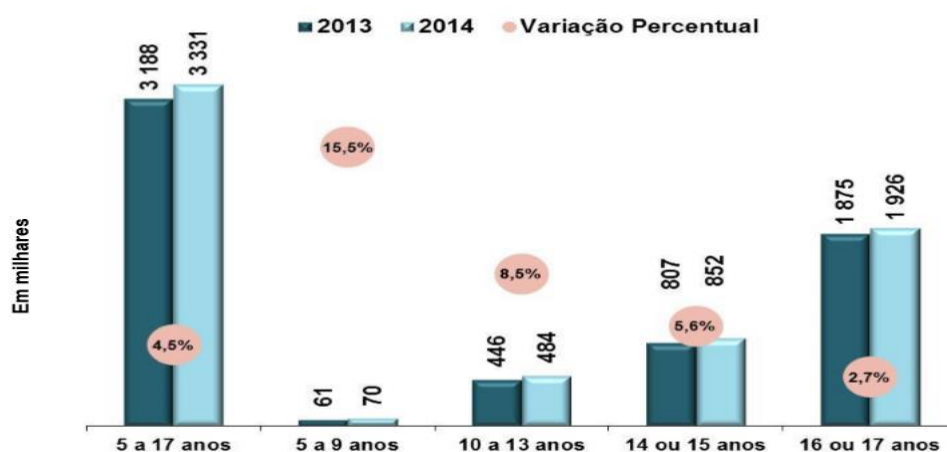
Os dados indicam que, apesar do grande quantitativo de crianças e adolescentes matriculados, registra-se ainda a não universalização do direito à educação. Este dado é reforçado na medida em que são analisadas as faixas etárias específicas, como a da população de até 3 anos: nos últimos cinco anos,

as matrículas em creches cresceram 47,4%, mas representam um atendimento de apenas 28,8% do total de crianças dessa faixa etária. Na pré-escola, nos últimos 5 anos, o número de matrículas aumentou 9,5%, chegando a um atendimento escolar de 82,7% de crianças entre 4 e 5 anos. O abandono escolar se acentua nos anos finais do EF e, principalmente, no EM chegando a uma taxa de 13,3% de crianças e adolescentes de 11 a 17 anos fora da escola.

No ano de 2018, o estado de Pernambuco apresentou uma redução de 142.609 estudantes matriculados, comparado a 2014. Esse dado reflete um cenário semelhante ao nacional: é resultado do aumento do percentual de conclusão do Ensino Médio e do abandono escolar nas etapas anteriores, tendo em vista que houve redução de matrículas em todas as etapas do ensino, seguindo a tendência nacional.

A exclusão escolar representa uma violação de direitos que torna crianças e adolescentes mais vulneráveis. Reiteramos que as desigualdades e o atraso escolar são fatores que colaboram com esse cenário, além da precoce ocupação laboral desses sujeitos. No gráfico abaixo apresentamos um levantamento do IBGE que mostra o número de crianças e adolescentes envolvido em algum tipo de atividade profissional entre os anos de 2013 e 2014.

GRÁFICO 4: População Ocupada de 5 a 17 anos de Idade - Brasil - 2013/2014



Fonte: IBGE/PNAD - 2014

Podemos observar que a taxa de ocupação vai se elevando quando atinge a população adolescente. A maior taxa de ocupação é justamente a que se refere à faixa etária que apresenta maior abandono escolar: adolescentes entre 15 e 17 anos. Isso reflete as condições sociais em que vivem esses sujeitos. De

acordo com o PDDHCA (2013), mesmo tendo se tornado desde 2011 a sexta maior economia mundial, o Brasil continua sendo um dos países mais desiguais do mundo, tanto em termos sociais como regionais. Regionalmente temos indicadores sociais absurdamente desiguais e a Região Nordeste é um exemplo disso.

A região Nordeste concentra 28% da população brasileira, mas dispõe de apenas 13% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional. O PIB *per capita* desta região é menos da metade da média nacional e quatro vezes menos que o de São Paulo. Como consequência, o Nordeste concentra 53% dos analfabetos e 59,1% de população extremamente pobre do país (PERNAMBUCO, 2013, p. 26).

A extrema pobreza é apontada pelo relatório Situação da Adolescência Brasileira do UNICEF (2011) como um dos fenômenos sociais que comprometem de forma grave o desenvolvimento dos adolescentes brasileiros, mas outros fenômenos também são apontados pelo relatório, são eles: a baixa escolaridade, a exploração do trabalho, a privação da convivência familiar e comunitária, a violência que resulta em assassinatos de adolescentes, a gravidez, a exploração e o abuso sexual, as DST/aids, o abuso de drogas.

Ainda segundo o relatório, no ano de 2011, cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes com idades entre 12 e 17 anos – 17,6% dos adolescentes do País – vivem em famílias extremamente pobres, ou seja, famílias que sobrevivem com até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo por mês. Mesmo o país apresentando queda na desigualdade de renda, a quantidade de adolescentes que vivem em famílias extremamente pobres apresentou um aumento de 16,3% para 17,6% entre 2004 e 2009. A pobreza recuou na população brasileira como um todo, mas cresceu entre crianças e adolescentes.

Esse cenário traz consigo diversas violações de direitos de crianças e adolescentes, tornando-os mais vulneráveis e contribuindo com a construção de um outro cenário: o das violências praticadas por crianças e adolescentes, entre as quais se destacam: o roubo, o tráfico e o homicídio. Para entendermos este universo vamos apresentar dados e aspectos que cercam as medidas socioeducativas de privação de liberdade.

5.2 A socioeducação de Adolescentes Privados de Liberdade

Apresentar uma realidade em que adolescentes são submetidos ao cumprimento de medida socioeducativa de internação em resposta às infrações cometidas por eles, é também assumir a condição de irregularidade da família, sociedade e Estado, responsáveis pela proteção integral desses sujeitos. Significa também reafirmar sua condição de sujeito de direitos que reclama ações pontuais capazes de reestabelecer sua cidadania e reinserção na sociedade. É confirmar a importância e pensar o papel do Sistema de Garantia de Direitos ao qual pertence o sistema socioeducativo. Conhecer suas particularidades, suas variáveis, torna-se fundamental para compreendermos os resultados dos caminhos percorridos.

Segundo estimativa do IBGE, no ano de 2013 a população brasileira representava um contingente de 201.032.714 pessoas, dentre as quais 26.154.356 eram adolescentes entre 12 e 18 anos. Dados do Levantamento Anual do SINASE (2013) indicam que 23.066 adolescentes cumpriam MSE de privação e restrição de liberdade, o que correspondia a 0,08% dos adolescentes brasileiros com idade entre 12 a 18 anos.

Em 2018, o Brasil atingiu a marca de 208,5 milhões de habitantes, dentre os quais 22.240.341 eram adolescentes com idades entre 12 e 18 anos. Mesmo diante do expressivo aumento a população, o número de adolescentes apresentou um decréscimo. O número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação ou restrição de liberdade teve um aumento, no ano de 2016, quando foi realizado o último levantamento anual do SINASE, totalizando 25.929 atendidos, dentre os quais 18.567 (70%) cumpriam medida de internação.

É crescente o quantitativo de adolescentes submetidos a essa medida socioeducativa ao longo dos anos. O gráfico abaixo apresenta o histórico da variação anual da restrição e privação de liberdade, refere-se à internação, internação provisória e semiliberdade entre os anos de 2011 a 2016. Podemos observar que a cada ano aumenta o número de internações e que há preferência pela aplicação dessa medida, em relação as demais.

GRÁFICO 5: Adolescentes e Jovens em Restrição e Privação de Liberdade - Brasil – 2011/2016

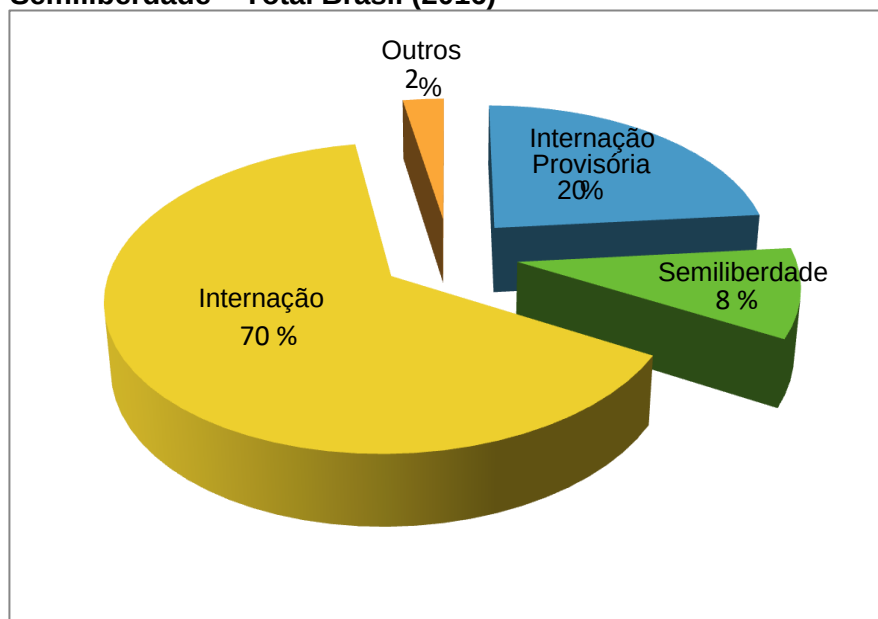


Fonte: Levantamento Anual do SINASE - 2016

Enquanto a internação provisória e semiliberdade vem sofrendo oscilações ao longo dos anos, inclusive apresentaram reduções em comparação ao ano anterior a este levantamento, a internação seguiu em crescimento contínuo, alcançando pico no ano de 2016. Entre os anos de 2015 e 2016, houve um aumento de cerca de 5,7% de internações, enquanto a internação provisória e semiliberdade apresentaram queda, no mesmo período.

A persistência na tendência de crescimento das MSE de privação de liberdade vai na contramão do que preconizam os princípios da Doutrina de Proteção Integral disposto no artigo 121 do ECA e reafirmado no SINASE, no que se refere à excepcionalidade, brevidade da medida socioeducativa de internação em respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Entre os anos de 2011 e 2016, houve um aumento de 24,8% na aplicação de MSE de privação de liberdade. Observe como as medidas de internação tem se destacado em detrimento das demais entre 2011-2016.

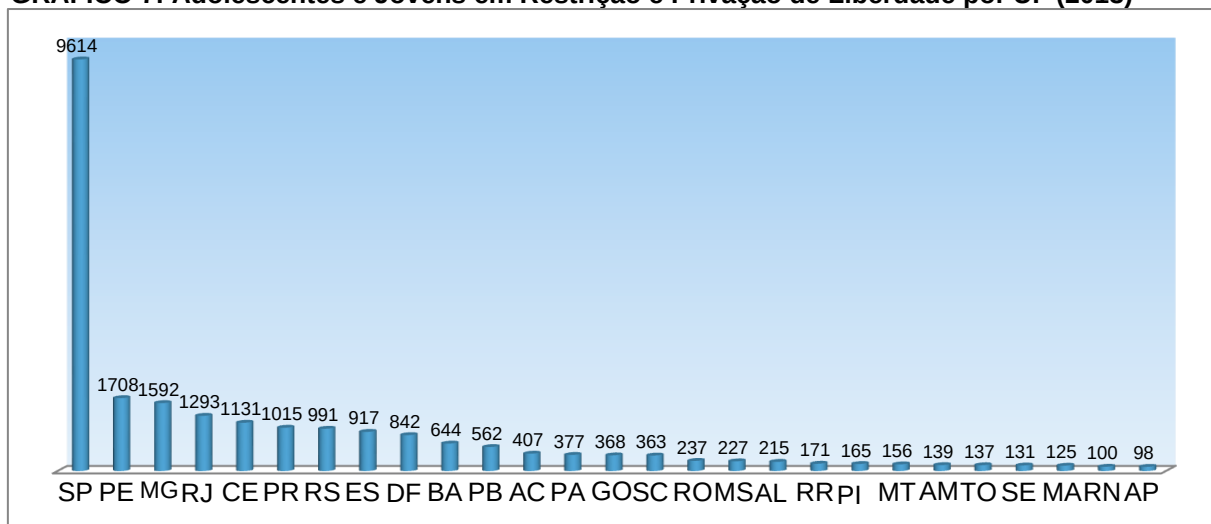
GRÁFICO 6: Porcentagem de Internação, Internação Provisória e Semiliberdade – Total Brasil (2016)



Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2016

Resultados do mesmo levantamento indicam que 15 estados apresentaram aumento na MSE de privação de liberdade. No entanto, 10 estados, mais o Distrito Federal, apresentaram uma diminuição no número de adolescentes e jovens submetidos a essa medida. O Estado do Mato Grosso manteve a quantidade de internos. Cinco estados apresentaram um aumento maior que 30% (AM, RR, PI, RN, PA) na internação de adolescentes infratores.

Apresentamos no gráfico abaixo como os números referente ao levantamento inicial que realizamos, que se refere as MSE de restrição e privação de liberdade se distribuem entre os estados da federação no ano de 2013. Na época, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Ceará, são cinco Estados que apresentaram maiores números de adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade estados da federação, conforme podemos comprovar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 7: Adolescentes e Jovens em Restrição e Privação de Liberdade por UF (2013)

Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2013

O estado de Pernambuco apareceu em segundo lugar entre os estados que apresentam maior número de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo de meio fechado, atrás apenas do estado de São Paulo. É o primeiro da Região Nordeste, com uma diferença de 44% em relação ao segundo colocado o Ceará. A tabela abaixo mostra a evolução do número de internações de adolescentes em Pernambuco entre 2008 e 2013.

TABELA 10: Adolescentes e Jovens em Restrição em MSE de internação em Pernambuco				
ANO	INTERNAÇÃO	INTERNAÇÃO PROVISÓRIA	SEMILIBERDADE	TOTAL
2008	1.027	266	90	1.383
2009	1.002	330	139	1.471
2010	1.023	264	169	1.456
2011	1.058	240	202	1.500
2012	943	307	150	1.400
2013	1.190	345	155	1.690

Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2013

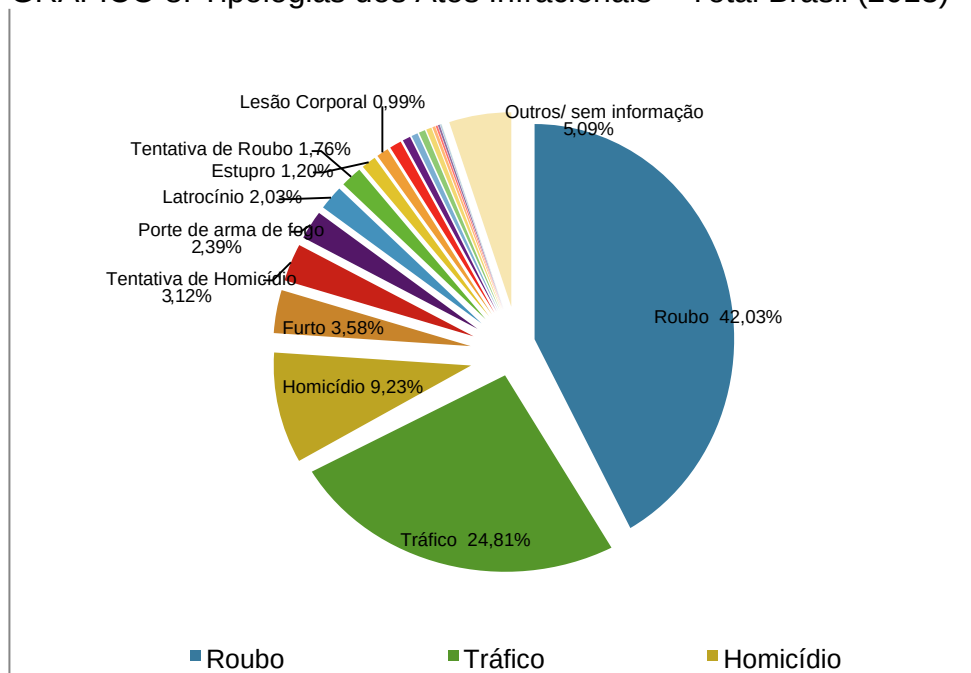
Os números apontam um crescimento dessas MSE a cada ano, com exceção do ano de 2012 que apresenta uma queda de 100 adolescentes, comparado ao ano de 2011. No entanto, se considerarmos a quantidade de adolescentes submetidos às MSE de restrição e privação de liberdade entre o período de 2008 e 2013, identificamos um aumento de 307 adolescentes o que

representa 18,2%. Só a MSE de internação teve um aumento de 13,7% em 2013, privando de liberdade 163 adolescentes a mais que em 2008. Comparado a população total de adolescentes do estado, naquele período, o Levantamento Anual do SINASE (2013) revela que a cada 1.000 adolescentes pernambucanos 1,4 cumpre Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade, fenômeno que chamou nossa atenção e contribuiu para delimitar o campo de pesquisa.

No entanto, em 2016, Pernambuco passou a ocupar o quarto lugar no ranking de internação de adolescentes e jovens infratores. Dois fatores contribuíram para esse fenômeno: 1) Pernambuco apresentou uma leve redução no número de internações entre 2013 e 2016, passando de 1.690 para 1615 internos; 2) Os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais tiveram aumento expressivo de internações, passando a ocupar respectivamente o segundo e terceiro lugares nesse ranking.

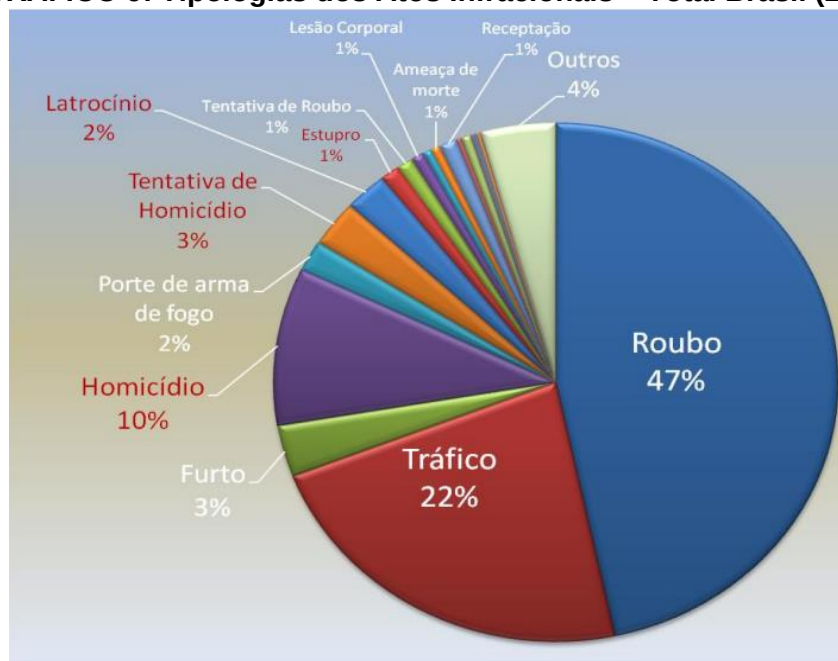
A justificativa para esses resultados, que contraria a legislação que versa sobre a excepcionalidade da internação, estaria na tipificação dos atos infracionais. Do total dos atos infracionais registrados em todos o país no ano de 2013, em primeiro lugar apareceu o análogo de Roubo com 43% (10.051), seguido do análogo ao Tráfico de Entorpecentes 24,8% (com 5.933) e o terceiro lugar, o análogo ao Homicídio com 9,23% das ocorrências. Nesse contexto, os análogos descritos como crimes contra a pessoa (homicídio, latrocínio, estupro e lesão corporal) representavam 15,3% do total de adolescentes que cumprem MSE de privação de liberdade.

GRÁFICO 8: Tipologias dos Atos Infracionais – Total Brasil (2013)



Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2013

Os dados apontados desconstróem o argumento comum que classifica adolescentes como autores expoentes de crimes contra a pessoa. No estado de Pernambuco se mantém a tendência nacional: no mesmo período se registrou taxas de 35,96% referentes ao análogo de roubo, o análogo de tráfico registrou 25,3% de ocorrências, e o homicídios 14,81%. Os atos infracionais que configuram análogo de crimes contra a pessoa ocorridos no estado representam 22,56% do total. Ou seja, representa menos de $\frac{1}{4}$ dos adolescentes submetidos ao regime de restrição e privação de liberdade.

GRÁFICO 9: Tipologias dos Atos Infracionais – Total Brasil (2016)

Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2016

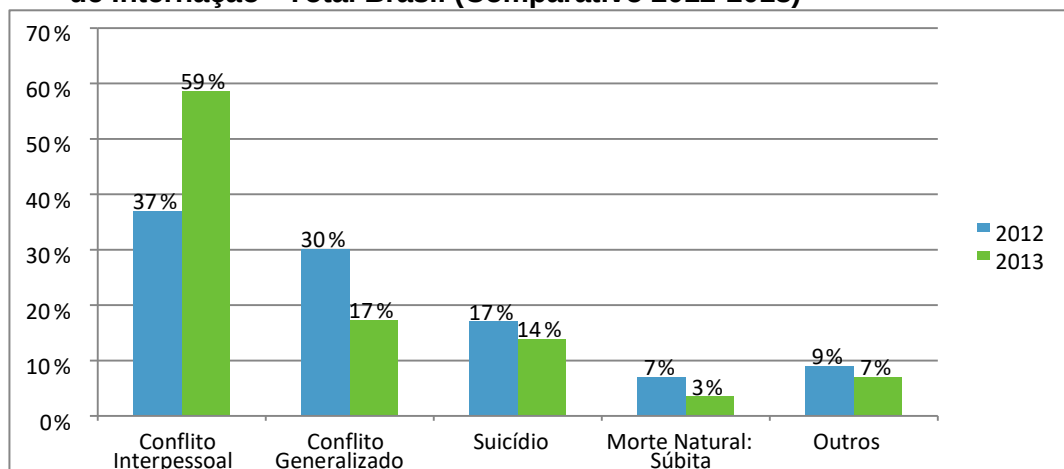
Tal cenário nos permite concluir que não há parâmetros que justifiquem o aumento no número de internações ocorridos no período, exceto se considerarmos certa lógica punitiva como uma cultura arraigada, em detrimento de outra, qual seja, a educativa. O número de adolescentes em MSE de internação tem se destacado, dentre as demais aplicadas. Apesar da sua aplicação estar atrelada a gravidade do delito, o gráfico acima demonstra que as infrações de alta gravidade ainda não chegam a 1/4 do total das infrações.

Em relação as características dos adolescentes em cumprimento de MSE de internação, em todo território nacional, o levantamento de 2013 e 2016 foram semelhantes. São predominantemente do sexo masculino (96%) e pertencem a faixa etária entre 16 e 17anos de idade. No ano de 2012 essa faixa etária representava 54% do total de internos, passando para 57% em 2013 e mantendo o percentual em 2016. A faixa etária de 14 e 15 anos também apresentou um pequeno aumento indo de 17% para 19% no mesmo período, em 2016 voltou a marca de 17%, enquanto a faixa etária acima de 18 anos sofreu uma redução de 24% para 22% em 2013, ficando em 23% em 2016. Os dados sugerem uma tendência na diminuição da média de idade dos adolescentes em privação e restrição de liberdade em todo país. Porém, chama a atenção o fato de 79% dos adolescentes e jovens em privação e restrição de liberdade se encontrarem nas

faixas etárias acima de 16 anos, mesma faixa etária que concentra alto abandono escolar.

Vale ressaltar que não é apenas o aumento do número de adolescentes em privação de liberdade, ou a idade desses sujeitos que desafia o Sistema de Garantias de Direitos, mas, principalmente, as condições em que esse segmento do SGD – o Sistema socioeducativo – opera. Graves violações de direitos são registradas nas unidades socioeducativas, a exemplo do direito à vida. Desde 2012 o SINASE tem se ocupado de realizar levantamentos sobre óbitos de adolescentes em unidades de internação. No ano de 2013 ocorreram 29 óbitos de adolescentes em unidades distribuídas em todo o país, ou seja, uma média superior a dois adolescentes por mês. As causas dos óbitos são decorrentes de conflito interpessoal (17 adolescentes, 59%), conflito generalizado (cinco adolescentes, 17%) e suicídio (14% do total, quatro adolescentes). O próximo quadro traz o comparativo dessas ocorrências entre 2012 e 2013.

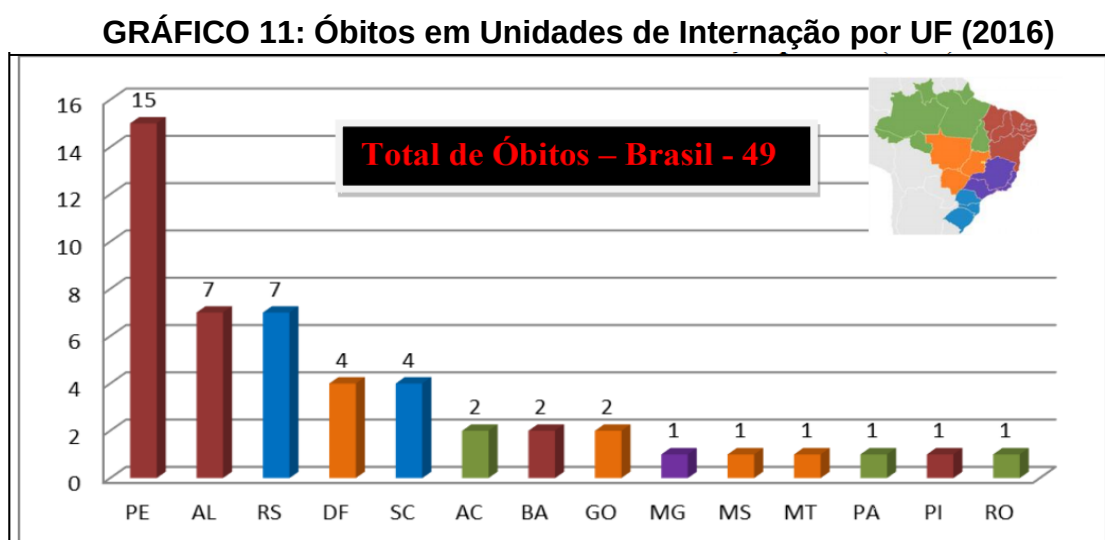
GRÁFICO 10: Causas de Óbito de Adolescentes e Jovens em Unidades de Internação - Total Brasil (Comparativo 2012-2013)



Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2013

Foram registrados óbitos em 16 sistemas estaduais, sendo 12 ocorrências em 2012 e 29 em 2013. Em 2013 os estados de Pernambuco e Minas Gerais tiveram o maior número de ocorrências, 4 adolescentes em cada estado. Se considerarmos um recorte regional, a Região Nordeste se destaca, apresentando 31% dos casos. A região Sudeste, mesmo apresentando a maior população de adolescentes e jovens em privação de liberdade, ocupa a segunda colocação com 24% dos óbitos registrados.

Quando atualizamos esses dados, analisando o levantamento de 2016, percebemos um agravamento desse problema. Foram registrados, no ano de 2016, quarenta e nove óbitos de adolescentes cumprindo medida de privação ou restrição de liberdade em todo o país, dentre os quais trinta e nove ocorreram dentro das unidades socioeducativas e dez fora delas. Pernambuco se destaca como estado que mais registrou óbitos em suas unidades socioeducativas. Dos quinze óbitos registrados nesse estado, quatorze foram decorrentes de conflitos generalizados (durante rebeliões) e um por conflito pessoal.



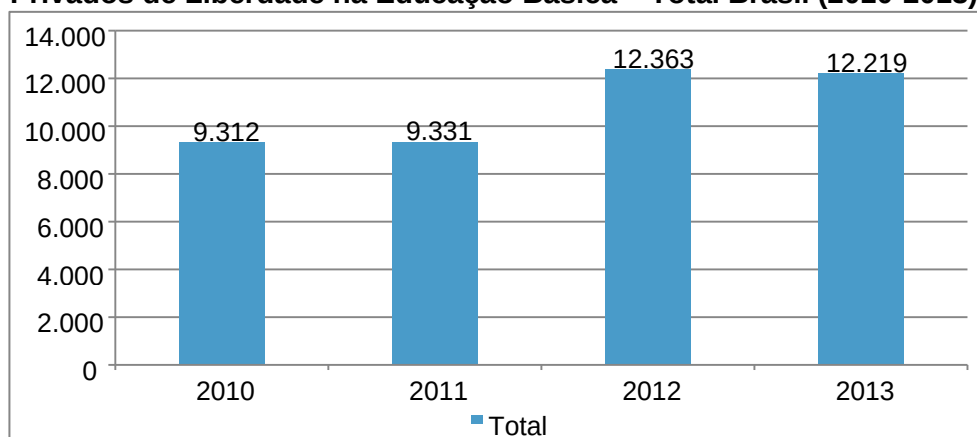
Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2016

A proteção da vida desses sujeitos exige iniciativas que atuem na em prol da garantia de outros direitos, a exemplo do direito à saúde e educação. Nosso trabalho se concentra no segundo. A oferta de uma educação de qualidade é fundamental na formação integral do sujeito, contribuindo com a construção da sua cidadania, possibilitando acessar oportunidades que auxiliarão na sua reinserção na sociedade. Por isso, a Lei 12.594/2012 em seu artigo 82 estabelece a urgência na garantia do direito à educação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Assim, no ano de 2013 os órgãos responsáveis pela oferta de educação pública em parceria com as entidades de atendimento socioeducativo passam a garantir que adolescentes em cumprimento de MSE, em qualquer modalidade, sejam incluídos na rede pública de ensino, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. Está disposto no artigo 82:

Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução (BRASIL, 2012, Art.82).

Os efeitos da lei podem ser observados a seguir. Registrou-se um aumento de matrículas em torno de 23,8% entre os anos de 2010 e 2013, com uma leve queda entre 2012 e 2013, conforme expressa o gráfico abaixo:

GRÁFICO 12: Número de Matrículas de Adolescentes e Jovens Privados de Liberdade na Educação Básica – Total Brasil (2010-2013)



Fonte: Levantamento Anual do SINASE – 2013

O Levantamento de 2016 não apresentou informações sobre o número de matrículas de adolescentes privados de liberdade. Esse é o ponto que mais interessa a nossa análise. Assim, coletamos algumas informações sobre o sistema socioeducativo pernambucano, de forma que nos permita conhecer seu funcionamento e como vem se desenvolvendo o processo de escolarização de socioeducandos no estado.

5.3 O Sistema Socioeducativo em Pernambuco

O Sistema Socioeducativo em Pernambuco está estruturado nas modalidades Meio Aberto, composto pelos programas/serviços de atendimento nos municípios, que tem como responsáveis pela sua execução os Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e/ou ONGs; e o Meio

Fechado, cujo atendimento é realizado pela Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE).

O atendimento socioeducativo em PE se divide em: 1) UNIAI: Unidade de Atendimento Inicial, responsável pelo acolhimento de adolescentes a quem se atribuiu a prática de algum ato infracional; 2) CENIP: Centro de Internação Provisória; 3) CASEM: Casa de Semiliberdade; 4) CASE: Centro de Atendimento Socioeducativo, responsáveis pela execução de MSE de internação. A CASEM e CASE representam as MSE de meio fechado. Pernambuco possui 23 unidades de socioatendimento, dentre as quais 3 são destinadas ao atendimento exclusivo feminino, todas elas localizadas no Recife. As demais estão distribuídas regionalmente por todo estado: na região Metropolitana, Agreste Meridional, Agreste Central, Sertão do Moxotó, Sertão do São Francisco, Mata Norte e Mata Sul. O quadro abaixo traz detalhes sobre a distribuição do atendimento:

TABELA 11: Distribuição das Unidades de Atendimento Socioeducativo em PE

REGIÃO DE DESENVOLVIMENTO	UNIDADE DE ATENDIMENTO INICIAL	CAPACIDADE	FAIXA ETÁRIA
METROPOLITANO – RDM	UNIAI – Recife	15	12 a 18 anos
Total		15	–

REGIÃO DE DESENVOLVIMENTO	UNIDADES DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA	CAPACIDADE	FAIXA ETÁRIA
METROPOLITANO – RDM	CENIP – Santa Luzia – Recife (F)	24	12 a 18 anos
	CENIP – Recife	120	12 a 18 anos
AGRESTE CENTRAL – RDAC	CENIP – Caruaru	60	12 a 18 anos
MOXOTÓ – RDMX	*CASE/CENIP – Arcoverde	05**	12 a 18 anos
AGRESTE MERIDIONAL – RDAM	*CASE/CENIP – Garanhuns	20	12 a 18 anos
SÃO FRANCISCO – RDSF	CENIP – Petrolina	33	12 a 18 anos
Total		262	–

REGIÃO DE DESENVOLVIMENTO	UNIDADES DE INTERNAÇÃO	CAPACIDADE	FAIXA ETÁRIA
METROPOLITANO – RDM	CASE – Santa Luzia – Recife (F)	20	12 a 18 anos
	CASE – Abreu e Lima	98	15 a 17 anos
	CASE – Cabo de Santo Agostinho	166	17 a 21 anos
	CASE – Jaboatão dos Guararapes	72	12 a 15 anos
MATA NORTE – RDMN	CASE – Timbaúba	60	15 a 17 anos
MATA SUL – RDMS	CASE – Vitória de Santo Antão	72	15 a 16 anos
AGRESTE CENTRAL – RDAC	CASE – Caruaru	100	12 a 18 anos
MOXOTÓ – RDMX	*CASE/CENIP – Arcoverde	21**	12 a 18 anos
AGRESTE MERIDIONAL – RDAM	*CASE/CENIP – Garanhuns	53	12 a 18 anos
SÃO FRANCISCO – RDSF	CASE – Petrolina	40	12 a 18 anos
Total		702	–

REGIÃO DE DESENVOLVIMENTO	UNIDADES DE SEMILIBERDADE	CAPACIDADE	FAIXA ETÁRIA
METROPOLITANO – RDM	CASEM – Santa Luzia – Recife (F)	20	12 a 18 anos
	CASEM – Rosarinho	20	12 a 18 anos
	CASEM – Harmonia	20	12 a 18 anos
	CASEM – Jaboatão dos Guararapes	20	12 a 16 anos
	CASEM – Areias	20	15 a 17 anos
AGRESTE CENTRAL – RDAC	CASEM – Caruaru	20	12 a 18 anos
AGRESTE MERIDIONAL – RDAM	CASEM – Garanhuns	20	12 a 18 anos
SÃO FRANCISCO – RDSF	CASEM – Petrolina	20	12 a 18 anos
Total		160	–

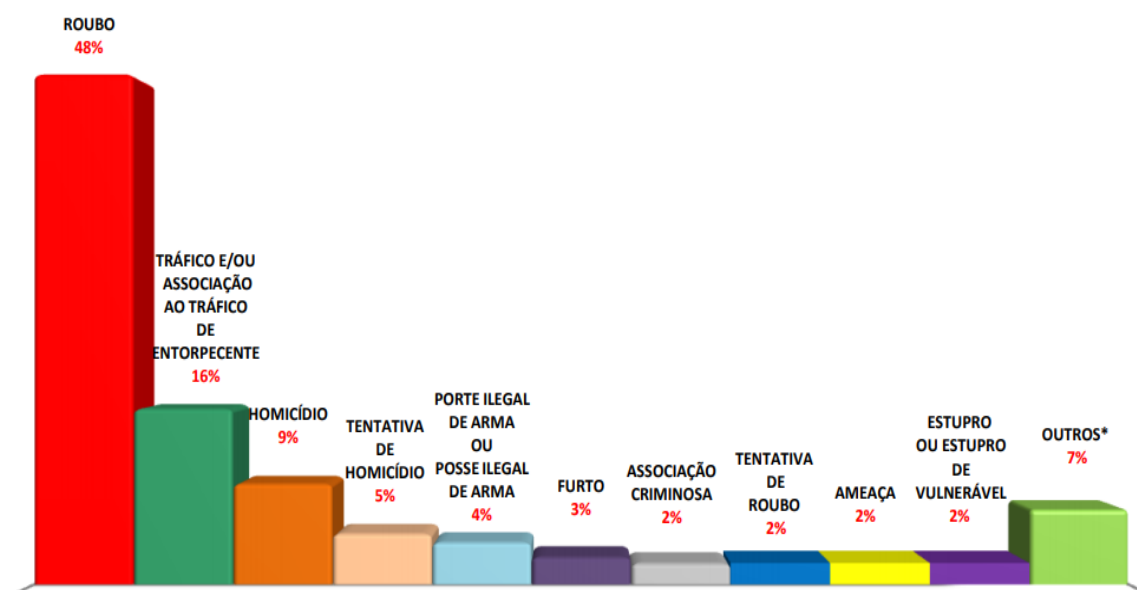
Fonte: FUNASE/DGPLA/ATTI – Quantitativo Populacional (adaptado)

Dados divulgados pelo PDDHCA revelam como historicamente vem se desenvolvendo o atendimento no estado. No ano de 2011, registraram um

atendimento de 6.995 adolescentes e jovens nas MSE em meio fechado, além da Internação Provisória; em 2012, esse número aumenta para 7.068 atendimentos, representando acréscimo de 1,04% em relação ao ano anterior. Em 2013, o número se eleva novamente, chegando em 7.652 adolescentes e jovens atendidos nas unidades da FUNASE, o que corresponde a um aumento de 8,26% no número de atendidos em relação a 2012. Novo aumento do atendimento é registrado em 2014, quando receberam atendimento 7.890 adolescentes e jovens, representando acréscimo de 3,11% em relação a 2013. Em 2015, foi registrado um atendimento de 7.435 adolescentes e jovens. Dados mais recentes disponibilizados pelo sistema socioeducativo do estado revelam que no ano de 2017 registrou-se 8.831 adolescentes envolvidos em ato infracional em PE, em cumprimento de MSE, distribuídos entre o atendimento inicial, semiliberdade, internação provisória e internação. Desses, 3.014 foram atendidos em MSE de internação nos CASES distribuídos pelo estado. A semiliberdade registrou 1.362 atendimentos nas CASEMs. A internação provisória atendeu 2.517 sujeitos nos CENIPs e 1.968 atendimentos nas Unidades de Atendimento Inicial (UNIAI).

O público feminino corresponde a apenas 4% do sistema socioeducativo. Em 2017, a atendimento inicial registrou 167 adolescentes, a internação provisória 111, a semiliberdade registrou 59 atendimentos e a internação 101 atendimentos.

O Estado de Pernambuco apresentou cenário semelhante ao nacional. Análogos de roubo registrados em PE representam 46,13% das infrações cometidas em 2016. Um aumento de 9,17% em relação ao levantamento anterior. O análogo de tráfico caiu para 13,83%, destoando da média nacional. O análogo de homicídio foi de 15,29%, um aumento de aproximadamente 0,5%. Pernambuco apresentou uma redução de 4,5% no número de internações em 2016, comparado a 2013, de acordo com Levantamento Anual do SINASE. Em 2018, o sistema socioeducativo de PE divulgou novo levantamento sobre seu quadro. Podemos observar pequenas variações, como o aumento do percentual de roubos (48%), aumento do envolvimento com o tráfico (16%) e expressiva redução do número de homicídios (9%) nos percentuais de infrações registradas.

GRÁFICO 13: Incidência por Ato Infracional (2017)

Fonte: FUNASE/DGPLA/ATTI

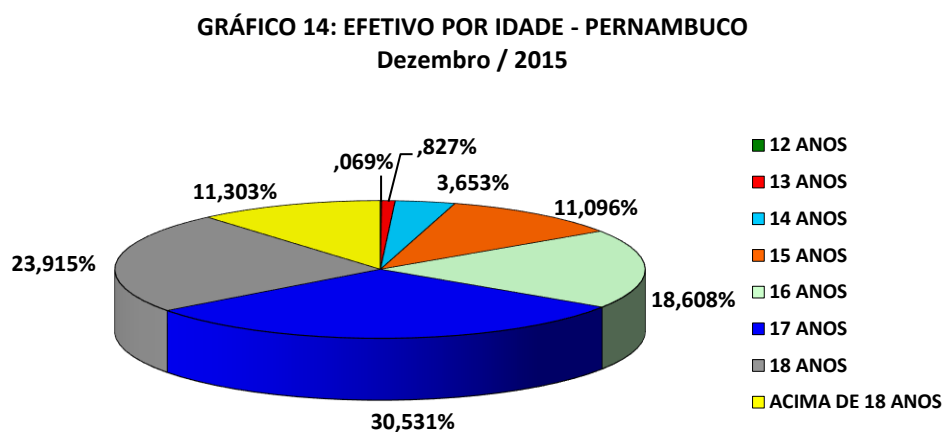
Esse cenário justifica a redução do número de internações em PE. No entanto, fazendo um paralelo entre o número de internações e a gravidade das infrações cometidas, Pernambuco mantém a tendência nacional optando pela internação, sem considerar a excepcionalidade da aplicação desta medida.

A situação desses sujeitos perante o sistema socioeducativo no ano de 2015 indica que a grande maioria (1.857 ou 79,39%) dos adolescentes encontravam-se em situação de primariedade, enquanto 321 (13,72%) dos adolescentes eram reincidentes. Esses dados não foram atualizados no último relatório divulgado.

Vale ressaltar que o público atendido pelo sistema socioeducativo se encontra predominantemente no “perfil de vulnerabilidade traçado anteriormente, que atinge adolescentes e jovens especialmente do sexo masculino, negros e de baixa renda”. Assim, torna-se fundamental que se desenvolvam políticas públicas voltadas a atender também a estas especificidades “para que, dentre outras coisas, não haja uma naturalização da violência contra adolescentes e jovens negros” (PERNAMBUCO, 2013, p 53).

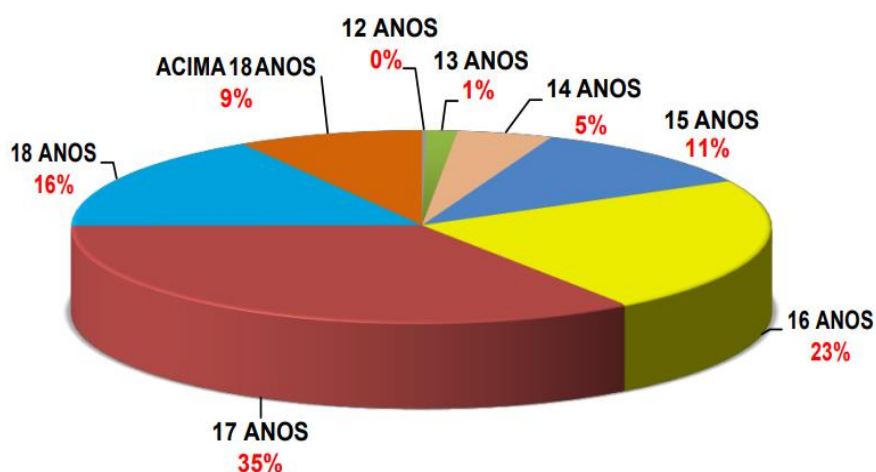
As políticas pensadas para esses sujeitos devem corresponder as expectativas e necessidades condizentes com sua idade, o que torna relevante sabermos a quais faixas etárias pertencem esses adolescentes, pois é fundamental para sua inserção na modalidade de ensino mais adequada. As

informações divulgadas pelo sistema socioeducativo, veiculadas pelo PDDHCA revelam que 4,6% dos adolescentes atendidos possuem idades entre 12-14 anos; adolescentes entre 15-17 anos representam o maior contingente com 60,2% dos atendidos; jovens entre 18-21 anos somam 35,5% do total dos atendidos.



Fonte: FUNASE/DGPLA/ATTI. Estimativa

Os dados do Gráfico 14 se referem a faixa etária dos socioeducandos e sinalizam que a maior parte desse público (73,05%) possui idades entre 16 e 18 anos, ou seja, estão em idade escolar obrigatória, correspondente ao Ensino Médio. Os dados de 2017 apresentam uma manutenção desse cenário quando revelam que a maior concentração de adolescentes cumprindo MSE de internação em PE ainda pertence a faixa etária entre 16 e 18 anos (74%). Se considerarmos o segmento que nos propomos a analisar (jovens-adolescentes, entre 15 e 18 anos), esse percentual alcança 85% do número de internos do sistema socioeducativo de PE, população que deveria estar concluindo a última etapa da Educação Básica.

GRÁFICO 15: Incidência por Idade em Pernambuco – 2017

Fonte: ATTI / DGPLA

Os dados sobre a matrícula por faixa etária revelam outra realidade: 39,42% dos adolescentes com idade entre 16 e 18 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e, 30,04% encontravam-se matriculados no Fundamental I (1º ao 5º ano), considerando a mesma faixa etária. Podemos observar esse dado na tabela 11:

TABELA 12: Efetivo por Idade, Segundo a Escolaridade - Pernambuco - Dezembro - 2015

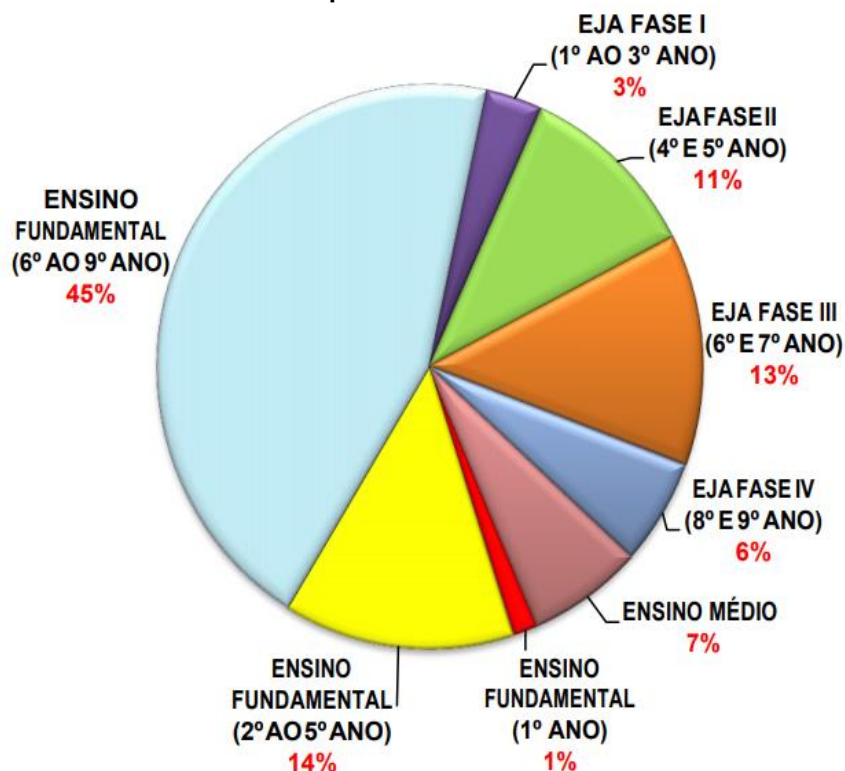
ESCOLARIDADE	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS	16 ANOS	17 ANOS	18 ANOS	19 ANOS	20 ANOS	TOTAL
ENSINO FUNDAMENTAL (1º ANO AO 5º ANO)	1	4	28	66	91	160	136	46	14	546
ENSINO FUNDAMENTAL (6º ANO AO 9º ANO)	0	4	11	64	129	199	181	70	19	677
ENSINO MÉDIO	0	0	0	4	8	26	17	9	1	65
ENSINO SUPERIOR	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
TOTAL	1	8	39	134	228	385	335	127	34	1.291

Fonte: FUNASE/DGPLA/ATTI. Estimativa

Conforme a distribuição da matrícula, na época, a maioria (1.223) encontrava-se no Ensino Fundamental, cerca de 94,95% do total dos adolescentes e jovens matriculados, sendo que 677 (52,56%) estavam no EF II (6º ao 9º ano), enquanto o EF I (1º ao 5º) tinha o segundo maior registro de matrículas (546), representando um percentual 42,39% dos adolescentes. Em seguida, o Ensino Médio que registrava 65 matrículas ou 5,04% dos

adolescentes e jovens cursando essa etapa do ensino. Em 2017 esse quadro apresentou algumas alterações, conforme exposto no gráfico a seguir:

GRÁFICO 16: Efetivo Populacional das Unidades de Internação e Semiliberdade por Escolaridade em PE - 2017



De acordo com o gráfico, houve um pequeno aumento no número de matrículas no Ensino Médio em 2017, de 5,04% para 7%. Também se observa um aumento na matrícula dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de 52,565% em 2015, para 64% em 2017. A matrícula nos anos iniciais do EF teve uma redução de 42,39% em 2019, para 29% em 2017. O contexto evidencia uma grande distorção idade/série, especialmente quando aponta um elevado número de adolescentes com idade superior a 16 anos matriculados no Ensino Fundamental I, o que nos permite suspeitar que é resultado de abandono ou recorrente de fracasso escolar.

A matrícula, no entanto, não representa que esses sujeitos tenham garantido o seu direito à educação escolar. De acordo com os dados da FUNASE, no ano de 2015, registrou-se um total de 2.339 socioeducandos em regime de internação em todo o estado de Pernambuco. Desses, apenas 1.288 estavam matriculados na Educação Básica, cerca de 55% do total de internos.

No entanto, apenas 921 frequentavam a escola, ou seja, 71,5% do total de matrículas, mas apenas 39,37% se considerarmos o número de internos em idade escolar. Os dados de 2017, expostos na tabela abaixo, apresentam mudanças importantes, mas um cenário ainda preocupante.

TABELA 13: Situação escolar dos adolescentes/jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa em 2017.

Medida Socioeducativa	Matrículas Realizadas	Frequência Escolar (média)	Inscritos no Supletivo	Inscritos no Encceja	Inscritos no Enem	Cursando a Universidade
CASES	*1.866	529	514	425	66	03
CASEMS	533	105	113	79	16	-
TOTAL	2.399	634	627	504	82	03

Dos 3.014 adolescentes e jovens que foram submetidos a MSE de internação no estado de Pernambuco, 1.866 (61,9%) foram matriculados em escolas. Houve um aumento no percentual de matrículas, mas não o suficiente para garantir sua universalidade. A tabela apresenta uma frequência escolar média muito baixa, bem inferior à de 2015. Dos 1.866 socioeducandos matriculados em 2017, foi registrado uma frequência média escolar de 529, ou seja, apenas cerca de 28,34% frequentaram a escola. Se compararmos a frequência escolar com o total de socioeducandos que cumpriram MSE de internação em 2017, podemos estimar que cerca de 17,55% dos socioeducandos frequentaram a escola naquele ano⁸.

O Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (2014/2024) aponta como principal dificuldade enfrentada na promoção da escolarização dos seus socioeducandos a baixa frequência/alta evasão escolar dos adolescentes matriculados. No entanto, devemos considerar que 45% dos socioeducandos inseridos nas unidades de internação não estavam sequer matriculados no ano letivo de 2015, dois anos depois, ainda se registrou cerca de 38% de socioeducandos não matriculados. Entre as metas apresentadas pelo Plano Socioeducativo do estado se destaca: assegurar a educação básica aos adolescentes que estão nas unidades de internação e nas casas de semiliberdade, garantindo que 100% dos adolescentes que estão nas

⁸ O ano letivo de 2017 corresponde ao ano em que realizamos observação e entrevistas em uma das escolas instaladas numa unidade de internação de Pernambuco.

unidades da FUNASE estejam matriculados na escola formal entre 2016 e 2019, por meio de parceria entre a FUNASE e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE). Observamos avanços no que se refere a garantia da matrícula, mas retrocessos em relação a frequência escolar.

Desde 2013 o PDDHCA aponta que a situação do Sistema Socioeducativo em Pernambuco ratifica o Princípio da Incompletude Institucional, acrescenta que esta realidade exige que se desenvolvam ações integradas e intersetorializadas, processo este que deve envolver as diversas Secretarias de Governo, buscando a corresponsabilidade técnico-orçamentária no desenvolvimento de atividades/serviços; também são necessários esforços integrados agregando todos os atores do Sistema de Garantia de Direitos de forma que assegurem que as Medidas Socioeducativas sejam aplicadas de forma coerente com o ato infracional cometido e atuem de tal modo a garantir a recuperação desses indivíduos e sua reinserção na sociedade. Para isso, enfatiza que são necessárias a elaboração e execução de políticas sociais eficientes.

Políticas sociais eficientes são catalisadoras de mudanças estruturais, como a redução do envolvimento dos adolescentes com a violência. As múltiplas causas da violência, como as desigualdades sociais, o racismo, o machismo, a desigualdade na distribuição de renda e a insuficiência das políticas públicas não se resolvem com a adoção de leis penais mais severas e sim, exigem medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso. Tais medidas de natureza social, como educação e saúde de qualidade, têm demonstrado sua potencialidade para diminuir a vulnerabilidade de centenas de adolescentes à violência (PERNAMBUCO, 2013, p. 53-54)

A existência de um sistema socioeducativo e o próprio crescimento no número de socioeducandos, ao longo dos anos, já sinaliza que as políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes desse país não tem surtido o efeito esperado. O trabalho articulado de forma intersetorial é o caminho mais plausível do SFD. Assim, a própria política socioeducativa deve consolidar-se como política pública específica, cuja administração e execução seguem alinhadas operacionalmente. De modo mais enfático, significa reafirmar a necessidade de se redesenhar o atendimento socioeducativo consolidando sua aplicação pela via da intersetorialidade.

O SINASE representa um projeto que redefine essa política. Está em processo de implementação em todos os estados. Tem como principal finalidade

articular as várias políticas setoriais destinadas ao público infanto-juvenil, e também de orientar o desenvolvimento de políticas que garantam efetivamente os direitos de crianças e adolescentes.

É imprescindível envolver toda a sociedade no debate sobre a estrutura e realidade do sistema socioeducativo. A responsabilização e participação nesse processo representa uma alternativa que possibilita realizar as correções de curso necessárias para a reversão da atual situação das múltiplas dimensões da violência que atingem de forma passiva e ativa as nossas crianças e adolescentes, prioritariamente através de investimentos em prevenção, e isso passa pela proteção e garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes.

Este capítulo delineou o cenário social das Medidas Socioeducativas e procurou demonstrar que a educação dos socioeducandos encontra sérios problemas: a garantia da universalidade do acesso à educação escolar e, principalmente, a permanência dos socioeducandos nas unidades de ensino. Neste sentido, compreendemos que o seu direito à educação não está sendo garantido. Somos também levados a considerar o projeto de escolarização e as práticas educativas destinadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado Pernambuco, a partir do novo marco regulamentar do SINASE, como uma referência para a mudança desta realidade.

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho nos permitem supor que a trajetória escolar destes sujeitos interferiu negativamente em seus projetos de vida. As experiências de exclusão e fracasso escolar que se fazem presentes na trajetória dos jovens-adolescentes infratores, contribuíram para que estes se tornassem mais vulneráveis às violências e a trilhar o caminho da criminalidade. Da mesma forma, acreditamos que um caminho possível de reversão deste quadro está na consolidação de um projeto socioeducativo, que priorize a educação e se institua por meio de estratégias pedagógicas inclusivas, permitindo aos adolescentes exercer plenamente sua cidadania, reconstruindo um projeto de vida que supere o estigma da marginalidade e a condição de vulnerabilidade em que se encontram.

Compreender que esses sujeitos não pertencem a uma realidade paralela à nossa, mas são parte da sociedade, são efeitos dela, e que ao cumprirem suas responsabilidades legais pelos atos infracionais cometidos retornarão ao convívio social comum, é importante para reconhecermos nossas

responsabilidades para com esses sujeitos, bem como a necessidade de participar desse debate, conhecendo essas realidades e os caminhos que têm sido trilhados na tentativa de alcançar uma solução.

Partimos do pressuposto que os avanços alcançados pela regulamentação do sistema socioeducativo, que dá ênfase aos processos pedagógicos, tem encontrado grandes barreiras para se consolidar. As práticas disciplinares e ações de caráter punitivo ainda tem prevalecido, e os direitos essenciais à formação cidadã desses sujeitos tem sido negligenciados pelo Sistema Socioeducativo. No entanto, as determinações trazidas pela lei que institui o SINASE, bem como aquelas apontadas pelas Diretrizes Curriculares para Educação de Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei, exigem novas posturas e o estabelecimento de parcerias e prazos.

Sabemos que só a legislação não dará conta dessa mudança, mas é um importante pilar nessa construção. Para superar essa realidade, as diretrizes do SINASE apontam caminhos inovadores e indispensáveis, tais como priorizar processos educativos em detrimento dos punitivos; defender um projeto de educação integral e inclusiva, no qual as vozes estudantis sejam valorizadas; uma educação escolar que valoriza os interesses, conhecimentos e expectativas desses sujeitos, recuperando e fortalecendo sua autoestima. Acima de tudo, uma educação que priorize o respeito aos seus direitos, que esteja fundamentada em práticas que os estimulem ao convívio social, que não se restrinja à enunciação de programas e conteúdo, mas, sobretudo, que desenvolva práticas educativas que tenham esses jovens como protagonistas. Desta forma, defende-se uma educação que dê ênfase à construção e consolidação dos seus projetos de vida e uma escola pautada em conhecimentos que partam da vida dos jovens, que os tratem como cidadãos e não como meros objetos de aprendizagem. É essa educação que as diretrizes do SINASE têm sustentado. É nessa educação que creditamos a possibilidade de ressocialização e reconstrução da plena cidadania.

Este capítulo procurou conhecer como esse processo tem se desenvolvido, quais os entraves e possibilidades o envolvem, com especial recorte para o estado de Pernambuco. O trabalho cooperativo e intersetorial tem sido apontado como sustentáculo desse projeto. Nossa pesquisa tem o intuito de contribuir com o aperfeiçoamento desse processo.

Portanto, ao longo do próximo capítulo, tratamos de discutir o processo de construção da pesquisa, bem como procedimentos de coleta e análise de dados utilizados ao longo desse estudo.

6 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O universo socioeducativo é essencialmente desafiador. Conforme já explicitamos ao longo dessa discussão, adentrar esse universo é trilhar a fronteira da legitimação dos direitos da infância e adolescência e ao mesmo tempo considerar que a própria política socioeducativa reflete diversas violações de direitos, tendo em vista que cada adolescente que percorre o caminho da violência, representa um adolescente que não recebeu a devida proteção da família, do Estado e da sociedade.

Propomos o seguinte objetivo geral para esse estudo: analisar a política de escolarização e práticas educativas destinadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado Pernambuco, a partir do novo marco regulamentar do SINASE. Para tal fim, temos como objetivos específicos: conhecer as experiências escolares de adolescentes-jovens em privação de liberdade; identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da educação escolar desses sujeitos; conhecer as concepções de direito à educação dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo; analisar a Resolução e Lei que instituem o SINASE, observando se suas diretrizes apresentam potencialidades para reestruturar o sistema socioeducativo e dar conta de uma formação inclusiva para esses adolescentes.

Deste modo, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, cuja principal fonte de dados é o ambiente natural, e o investigador o principal instrumento, conforme Bogdan e Biklen (1994); sendo assim, exige-se deste pesquisador uma postura reflexiva, ética, pautada no rigor científico. Trata-se de um tipo de investigação descritiva, na qual os dados são coletados e analisados considerando toda riqueza de detalhes. A pesquisa qualitativa considera que a realidade se apresenta através das múltiplas faces que são construídas e expressas pelos sujeitos que a vivenciam. Portanto, o pesquisador, “aborda o mundo de forma minuciosa”. Assim, uma “investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p 49).

Dentre os métodos qualitativos, optamos por realizar um Estudo de Caso em uma unidade de internação localizada na Região Metropolitana do Recife. Segundo esclarece Yin (2005, p 4):

O estudo de caso é usado em muitas situações, que contribuem ao nosso conhecimento individual, grupal, organizacional e social, que surgiu do desejo de compreender fenômenos sociais mais complexos. Permite uma investigação para se preservar as características dos eventos da vida real. [...] Tem como grande vantagem a de estudar pessoas em seu ambiente natural, explorando fenômenos com base em vários ângulos.

Nossa pesquisa se desenvolveu em duas etapas: numa primeira etapa, um estudo exploratório, onde realizamos um levantamento bibliográfico, documental e levantamento de dados em relatórios oficiais. Realizamos o levantamento de dados com a finalidade de construir o perfil socioeducacional desses adolescentes.

Numa segunda etapa estivemos presentes no campo de pesquisa, onde realizamos observação e entrevistas com professores, equipe pedagógica e adolescentes atendidos. A pesquisa foi realizada no anexo onde funciona a unidade de ensino da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), no município de Jaboatão dos Guararapes.

O acesso ao campo foi possível através da autorização fornecida pela Gerência de Educação e Direitos Humanos, integrada à Secretaria de Educação de Pernambuco, responsáveis pela escolarização de adolescentes e jovens infratores nos centros socioeducativos pernambucanos.

Realizamos visita à unidade de internação masculina, CASE Jaboatão dos Guararapes, no mês de dezembro de 2017. A instituição atende adolescentes e jovens infratores entre 12 e 15 anos. A escolha dessa unidade se deu em decorrência de a mesma se configurar como uma das poucas unidades de PE que opera de forma mais aproximada ao que determina o SINASE. A referida unidade também recebeu, no ano de 2014, o prêmio Inovare, na categoria Prêmio Especial, por reconhecimento pelo desenvolvimento do projeto de ressocialização de adolescentes no Centro de Atendimento Socioeducativo. Em texto publicado na página virtual do Instituto Inovare encontramos argumentos que justificam a premiação.

O CASE Jaboatão é considerado, na atualidade, o modelo brasileiro da ressocialização de adolescentes em privação de liberdade. O sucesso desse trabalho está na excelência dos profissionais envolvidos, que colocam a educação na base de toda ação executada na unidade. Os adolescentes são submetidos a uma rotina diária de aulas do currículo escolar nacional (todos os adolescentes participam da escola) e todas as ações desenvolvidas, como oficina de capoeira, LEGO Education, Robótica, Arte, Arte Circense, Informática, Alfabetização, e Novas oportunidades de aprendizagem passam pelo aparato pedagógico da escola (INNOVARE, 2014).

O texto ainda sugere que o modelo vivenciado no CASE Jaboatão abriria novos horizontes para os egressos do SINASE. Deste então, o CASE Jaboatão tem sido visitado por profissionais que atuam no SINASE em todo país, no intuito de conhecer projetos e práticas desenvolvidas naquela unidade que possam inspirar as ações das demais unidades distribuídas pelos estados brasileiros. Requisitos como o criterioso processo de seleção de educadores para atuar na unidade, a qualidade da interação entre agentes socioeducativos e professores, a relação dos professores com os estudantes, a utilização de métodos pedagógicos pautados no diálogo e afetividade, entre outros, são citados como argumentos que justificam a premiação concedida ao referido CASE.

Todas as referências supracitadas foram fundamentais para a escolha dessa unidade como campo de pesquisa. Nos dispomos a conhecer e analisar a realidade do atendimento prestado, identificar potencialidades para uma efetiva reeducação dos adolescentes ali atendidos e, sobretudo, observar e discutir sobre a atuação e contribuições da escola nesse processo.

A princípio, planejamos observar duas unidades e traçar um quadro comparativo entre as realidades enfrentadas por ambas, tendo em vista que as demais unidades socioeducativas pernambucanas não gozam do mesmo prestígio. Há realidades muito estanques que compõem o cenário da socioeducação de PE, apesar de suas unidades estarem submetidas ao mesmo plano socioeducativo e mesma proposta educacional. Compreendemos que apenas um estudo multicase, com viés comparativo, não nos permitiria compreender essas diversas realidades, mas não conseguiríamos dar conta de investigar a totalidade das unidades escolares em instituições socioeducativas desse estado. De fato, adentrar uma unidade apenas e acessar seus sujeitos já foi bastante custoso.

A unidade Jaboaão se torna relevante para nossa pesquisa por se configurar como unidade que atua em maior consonância com as determinações do SINASE, comparada as demais, podendo nos ajudar a alcançar o objetivo de analisar as contribuições do SINASE para a reestruturação do sistema socioeducativo de forma a possibilitar uma formação mais inclusiva para os egressos do sistema socioeducativo.

A unidade de ensino funciona como anexo de uma escola da comunidade onde a unidade socioeducativa está instalada. Optamos por preservar o nome da escola, tendo em vista que a vinculação da unidade de ensino a uma escola regular representa uma estratégia que busca evitar que esses estudantes sejam tratados de forma estigmatizada ao constar em seus históricos escolares que uma etapa da sua escolarização foi realizada numa unidade socioeducativa. Evita-se, assim, que estes sejam sempre associados à sua infração ou que tenham suas trajetórias reduzidas a esse momento.

A coleta de dados no campo empírico foi realizada no período de outubro de 2017 a março de 2018. A princípio, realizamos entrevista com a coordenadora da Política de Atendimento Socioeducativo da Gerência de Educação e Direitos Humanos. A mesma, posteriormente, nos autorizou e conduziu à unidade socioeducativa em questão para que pudéssemos dialogar com os educandos e profissionais que atuam na escolarização desses sujeitos. Destacam-se como atores desta pesquisa sete professores e quatro estudantes, que nos concederam entrevistas, organizadas com base em um roteiro semiestruturado. O coordenador da unidade, que assume a função gestora do anexo escolar, também nos concedeu entrevista.

Realizamos uma única visita à unidade, onde pudemos observar suas instalações, um pouco da rotina dos internos no espaço escolar e realizar entrevistas com os socioeducandos e seus professores. Não pudemos observar o desenvolvimento das aulas. O acesso aos socioeducandos é bastante complexo e restrito. Aproveitamos nossa visita para estabelecer um diálogo com esses sujeitos e realizar entrevistas em que buscamos conhecer e entender o processo de escolarização a partir do ponto de vista dos pesquisados.

O roteiro foi elaborado com base nos seguintes eixos: a) Suas experiências escolares, quais afinidades e dificuldades experimentou e experimenta durante o processo de escolarização; b) Como percebe e avalia o

projeto de escolarização ofertado pela unidade escolar inserida no sistema socioeducativo e, c) Como esse sujeito enxerga e interage/interage com a dinâmica escolar, qual sua concepção de educação e o lugar da educação no seu projeto de vida. Quatro estudantes foram selecionados pela coordenação escolar, conforme combinado conosco, que priorizou aqueles com idade entre 14 e 15 anos e que vinham se destacando em atividades promovidas na unidade, entre estudantes ali atendidos. Um dos jovens selecionados foi campeão de um concurso de redação promovido pela Defensoria Pública da União (DPU).

Com os professores, realizamos entrevista coletiva. O uso desse método foi primordial para o desenvolvimento desse estudo, tendo em vista que as questões apresentadas para esses sujeitos requeriam reflexões que perpassavam suas experiências ou perspectivas individualizadas. A entrevista coletiva apresenta grande potencial para se refletir e analisar contextos, além de promover maior interação e confiança entre os participantes do processo. Conforme argumenta Kramer (2007, p. 64), o uso da entrevista coletiva promove uma quebra de hierarquia entre entrevistador e entrevistados. Durante o desenvolvimento desse tipo de entrevista, “como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir”. As relações de poder se estabelecem com maior fluidez. O entrevistador é mediador processo, podendo realizar perguntas a diferentes entrevistados ao mesmo tempo, mas não é o único a assumir esse papel. Sem a rigidez das demarcações entrevistador e entrevistado, os sentidos construídos pelos enunciados podem tomar outras proporções.

O que distingue a entrevista coletiva das demais é a possibilidade de permitir aos entrevistados assumirem o papel também de entrevistador, realizando intervenções, interrupções, realizando comentários, complementando falas, ampliando questões, expondo sua opinião. De acordo com Kramer (2007, p. 73) para realização de entrevista coletiva bem-sucedida é necessário que as pessoas se sintam à vontade, que se tornem mais espontâneas, interagindo, realizando perguntas umas às outras, se permitindo mudar de posição, assumindo o que seria o papel do entrevistador.

Sabendo que o universo da educação, bem como o das medidas socioeducativas é cercado de atores que desenvolvem papéis distintos, mas

fundamentais para o seu funcionamento, consideramos relevante estabelecermos um diálogo com atores que participaram da construção do SINASE, já que estes vivenciaram o processo de elaboração, suas discussões, disputas, execução e avaliação desse sistema. Também tem sido desempenhada por esses sujeitos, a luta pela garantia da proteção integral de crianças e adolescentes, especialmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Como procedimento de análise dos dados coletados, optamos pela Análise de Conteúdo Temática categorial, que Bardin (2006, p. 42) define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O exercício da análise de conteúdo reúne um conjunto de técnicas parciais e complementares, trabalhadas sistematicamente, a fim de interpretar e expressar o conteúdo das mensagens e suas condições de produção. Neste processo, o analista se utiliza de um conjunto de técnicas disponíveis, ou cria técnicas que melhor correspondam às necessidades do seu objeto de estudo. O rigor presente nas técnicas aplicadas permite maior aproximação com a realidade estudada, constituindo uma maior fundamentação e validação da interpretação final. Em síntese, essa técnica de análise se desenvolve por meio de procedimentos que seguem um movimento dialético de descrição-inferência-interpretação. Bardin (2006, p. 9) ainda define a análise de conteúdo como “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Entre as técnicas de análise de conteúdo, destacamos a análise temática categorial, a qual optamos por utilizar na nossa investigação. Trata-se de um procedimento que procura entender uma totalidade, decompondo-a, passando por processos como classificação, recenseamento e organização, considerando a presença e ausência de “itens de sentido”. Ou seja, é o “método das categorias” que são constituídas através da classificação e organização dos elementos de significação presentes nas mensagens. Conforme expressa a autora, procura estabelecer uma ordem seguindo critérios que se fazem presentes na “aparente desordem” (op. cit. p, 38).

A organização desse tipo de análise se dá através da apresentação de unidades de registro e de contexto. Enquanto a unidade de registro representa a “unidade de significação ou unidade de base”, utilizada na categorização e contagem frequencial através de um recorte feito pelo registro de temas, palavras ou frases, a unidade de contexto representa uma dimensão mais ampla que a unidade de registro, ao mesmo tempo que serve de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registro”, no intuito de lhe atribuir significação mais exata. As unidades de contexto e de registro são apresentadas seguindo um movimento de uma dimensão maior para uma menor, que pode ser de uma frase para uma palavra, ou de um parágrafo para um tema (BARDIN, 2006, p. 107). Na representação de unidades de contexto que se estabelece o diálogo entre o referencial teórico e unidades de registro, o elo que liga o arcabouço teórico ao empírico, num movimento cíclico, que constitui um ciclo de pesquisa como o exposto por Minayo (2001).

É o que passaremos a apresentar no capítulo seguinte, no qual faremos uma explanação de parte do nosso percurso teórico-metodológico, desde sua fase exploratória, num esforço em utilizar as técnicas de análise de conteúdo correspondente ao que Bardin (2006, p.95) chama de pré-análise. Ou seja, “fase de organização propriamente dita”. Representa um período de intuições, mas que tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Documentos que regulamentam as práticas socioeducativas e processos de escolarização, também são objetos dessa análise, considerando que tanto a lei quanto um planejamento que emerge dela não são simples imperativos que padronizam condutas, tampouco são gerados como acontecimentos naturais; tudo emerge de processos políticos que agregam forças, visões, perspectivas. Há processos que antecedem e acompanham a formulação da normativa, há margens ou possibilidades de interpretação que serão determinantes na sua execução. Deste modo, nos debruçamos sobre a Lei 12.594/2012, que dispõe de diretrizes para a execução de medidas socioeducativas; os Planos Nacional e Estadual de Atendimento Socioeducativo; Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas

socioeducativas; Plano estadual para escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Sobretudo, nos interessa ressaltar que o nosso percurso teórico-metodológico não objetiva a mera apreciação ou defesa das leis que regulamentam a educação e medidas socioeducativas, não se trata de um julgamento das instituições que as legitimam e executam. Nos interessa conhecer e analisar os processos, condições e perspectivas que as cercam.

Nos apoiamos nas técnicas da análise de conteúdo para darmos conta desse processo, considerando especialmente o que afirma Bardin (2006, p.33), apoiada nas ideias de Henry e Moscovici: “Tudo que é dito ou escrito é suscetível a ser submetido à análise de conteúdo”.

Apresentados os percursos desenvolvidos ao longo da nossa pesquisa, vale ressaltar que nossa análise tem como arcabouço a premissa que existe ainda um abismo latente entre o discurso oficial e as práticas sociais direcionadas à educação de adolescentes em conflito com a lei. As dificuldades de acesso e permanência desses sujeitos na escola, refletem experiências anteriores de exclusão e baixo aproveitamento escolar, o que gera um desinteresse dos socioeducandos pela escolarização. Mais que isso, o sistema socioeducativo não tem conseguido se organizar de modo a garantir o acesso dos seus socioeducandos à escola, nem de construir propostas e práticas educacionais que sejam atrativas e condizentes com as necessidades desses sujeitos, o que contribui para a ocorrência de evasão semelhante ou mesmo superior àquelas encontradas nas escolas regulares das comunidades. É possível pressupor que, apesar dos avanços em torno da regulamentação do atendimento no sistema socioeducativo, que prioriza os processos pedagógicos, o mesmo ainda resiste ou enfrenta grandes dificuldades para instituí-los, sustentando, assim, as ações de caráter punitivo, disciplinar, violando direitos essenciais à formação cidadã de adolescentes em atendimento socioeducativo. É esse processo de rupturas e continuidades que nos interessou conhecer e analisar.

7 A ESCOLARIZAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO: DA REGULAMENTAÇÃO À AÇÃO.

A obrigatoriedade da escolarização, prevista na Constituição Federal de 1988 e reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, contempla adolescentes e jovens responsabilizados pela prática de ato infracional e submetidos às medidas socioeducativas. Em consonância com a legislação supracitada, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo estabelece a obrigatoriedade e regulamenta a escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade, que deverá ocorrer paralelamente ao cumprimento dessa MSE, devendo ser articulada com as diversas políticas públicas, visando a sua desinternação.

As Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas coloca a escolarização como “estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos” (BRASIL, 2016, art 4º, II). De acordo com o documento, no que se refere ao cumprimento de MS de internação, que consiste na privação de liberdade, atividades socioeducativas individuais e coletivas devem ser desenvolvidas na unidade de atendimento socioeducativo, visando a responsabilização sobre o ato infracional, dentre elas a formação educacional e profissional (BRASIL, 2006; BRASIL, 2016).

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, que se refere a crianças e adolescentes como prioridade absoluta, vários esforços têm sido desenvolvidos na tentativa de garantir o protagonismo das pautas infanto-adolescentes. Seja na forma de normativas que regulamentem, seja na elaboração de políticas e programas que estabeleçam a cidadania desses sujeitos, na sua integralidade. No entanto, nem sempre esses esforços se desenvolveram em ritmo célere, especialmente no que se refere às normativas que fundam e/ou regulamentam as políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens infratores. Entre o início da vigência do ECA (1990), onde se professa a natureza das medidas socioeducativas e se reforça a obrigatoriedade da educação básica para toda criança e adolescente, e a elaboração de diretrizes

curriculares voltadas à escolarização desse público (2016) passaram-se 26 anos.

Em entrevista realizada com o ex-presidente do CONANDA e participante ativo na elaboração da Resolução que dá origem ao SINASE, o mesmo afirmou que a morosidade no desenvolvimento de uma legislação que viabilize e regule políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação de adolescentes e jovens infratores se dá porque estes têm ficado à deriva nas pautas do poder público. “O SINASE, é de 2006. A Resolução é de 06 (2006), a Lei é de 12 (2012). O estatuto (ECA) é de 90. Então, só em 2016 que tem parâmetro? Ou seja, isso não era pauta”.

O entrevistado acrescentou que ao ser convidado para discutir sobre como vem se desenvolvendo a execução da MSE de internação, o mesmo realizou uma pesquisa sobre o que havia de regulamentação sobre essa pauta na Secretaria Nacional de Direitos Humanos, no Ministério da Saúde, Ministério do Desenvolvimento Social e Ministério da Educação. Constatou que, no período, o Ministério da Educação tinha sido o último, dentre os pesquisados, a colocar a socioeducação em sua pauta. Conforme argumentou, é sintomático a morosidade com que o Ministério da Educação regulamentou a escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade, estabelecendo parâmetros para eles.

A complexidade que cerca a socioeducação e a condição excepcional que envolve adolescentes e jovens privados de liberdade, exige que diversos setores estejam envolvidos no seu planejamento e execução dessa MSE. O caráter pedagógico da MSE de internação requer um protagonismo das secretarias de educação, especialmente na elaboração e execução do projeto pedagógico da unidade socioeducativa, claro, com permanente diálogo e participação dos demais setores responsáveis por sua execução. A esse respeito, o mesmo entrevistado faz a seguinte observação:

O projeto pedagógico que tem que envolver necessariamente a educação que, via de regra, não envolve. As entidades de privação de liberdade FUNASE, aqui; FUNDAÇÃO CASA, em São Paulo; FASE, lá no Rio Grande do Sul. As entidades constroem o PPP sem discutir com a educação. Então como é que eu vou fazer escolarização? Então, esse tripé tem que envolver necessariamente a entidade que executa, mas sem educação eu acho que não vai pra lugar nenhum, sem a secretaria de educação (EX-CONANDA).

São áreas, essencialmente distintas, mas que constituem o sistema de garantia de direitos, o que justifica a necessidade de estabelecer diálogo e parcerias entre elas.

No que se refere a necessidade de normas que regulamentem a escolarização de jovens infratores, conforme já afirmamos, a norma, por si só, não representa a efetivação desse direito. No entanto, a ausência das normativas diligenciando o papel de cada órgão, os prazos e circunstâncias em que devem ser executados, só contribui para que esse direito seja negligenciado. Tendo em vista que cada normativa desenvolvida ao longo dos 28 anos passados entre a Constituição em vigor até às Diretrizes curriculares específicas para socioeducandos têm caráter complementar e define responsabilidades, prazos e condições para execução da MS de internação e escolarização de socioeducandos em regime de internação, além de tratar de especificidades inerentes a esse público. Isso fica muito claro quando comparamos as diretrizes do ECA e do SINASE em relação às medidas socioeducativas e escolarização de socioeducandos, conforme podemos observar na tabela abaixo:

TABELA 14: Medidas Socioeducativas e escolarização no ECA e SINASE

ECA: Lei 8.069/90	SINASE: Resolução 119/06
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	
Define ato infracional. Descreve as MS cabíveis, compatíveis ao ato praticado e a capacidade do infrator em cumpri-las. Explicita condições e prazos para cada medida aplicada. Considera a excepcionalidade da MS de internação, critérios para sua aplicabilidade, prazo de vigência e reavaliação, direitos e garantias destinados a adolescentes privados de liberdade. Expressa critérios para unidade de internação: entidade exclusiva para adolescentes, separação de internos por idade, compleição física e gravidade da infração.	Define “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 medidas socioeducativas”. Distribui competências e atribuições entre a União e seus entes federados: municípios (MSE de meio aberto), estados (privação de liberdade) e seus órgãos e, ainda no que se refere ao financiamento, monitoramento, supervisão e avaliação do sistema, política, programas e as ações. Delineia o conceito, metodologia e critérios referentes a gestão do SINASE e das MS. Define requisitos para contratação de profissionais e composição do quadro de pessoal do atendimento nas entidades e/ou programas socioeducativos, estipulando a composição mínima do quadro de pessoal em cada modalidade de atendimento socioeducativo.

	Estipula diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo. Coloca o projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo. Expõe as condições pertinentes ao espaço físico, infraestrutura e capacidade para o atendimento adequado à execução das MS, de forma a garantir os direitos fundamentais destes adolescentes.
ESCOLARIZAÇÃO NA INTERNAÇÃO	
Estabelece que o socioeducando receba escolarização e profissionalização.	Institui que haja na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade; Estabelece que seja construída sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades consequentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas (exclusivo para internação); Garante o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver unidade escolar localizada no interior do programa; unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa.

Fonte: ECA/SINASE

É notável o caráter complementar das normativas expostas, no que concerne ao cumprimento das medidas socioeducativas e escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade. Enquanto o ECA conceitua, resguarda direitos e obrigações, estabelece critérios para execução das MSE, passando pelas garantias que preservam o direito à educação escolar desses sujeitos, ainda que de forma genérica, o SINASE distribui responsabilidades, orienta o desenvolvimento do planejamento, execução e avaliação das ações do programa socioeducativo; expressa condições estruturais, recursos humanos e financeiros, entre outros, de forma mais minuciosa, visando dar materialidade ao que está preconizado pelo ECA.

A Resolução 119/06 do CONANDA, dá origem à Lei 12.594/12 que reverbera sobre a necessidade de construir esse sistema socioeducativo capaz de garantir cidadania a adolescentes e jovens em conflito com a lei. O SINASE, na forma da lei, buscou dar maior legitimidade ao que está posto na referida resolução, de forma a atingir os agentes do poder judiciário, conforme relata o ex-presidente do CONANDA.

O mesmo ainda acrescentou que a construção do texto que dá luz ao SINASE é fruto de um amplo debate ocorrido em diversos cantos do país. Havia perguntas que orientaram o processo. Primeiramente, questionou-se se haveria uma real necessidade de se regulamentar a aplicação das MSE no Brasil. Confirmada tal necessidade, discutiu-se qual seria a forma jurídica adequada: Lei ou Resolução. O debate envolveu juízes, promotores, conselhos tutelares, conselhos de direitos, diretores das unidades socioeducativas, representantes de prefeituras (responsáveis pelo meio-aberto). Ficou definido que seria necessária uma Resolução, que desse conta das questões estruturais e pedagógicas e Lei de Execução, de modo que pudesse atingir o sistema de justiça, impactar desde a aplicação da MSE pelos juízes até sua execução, numa tentativa de romper com o modelo cultural repressivo, ainda tão presente. Conforme esclarece:

O grande mérito do SINASE foi regulamentar aquilo que era insuficiente pro Estatuto. O Estatuto diz que são seis medidas socioeducativas, da advertência à internação. Mas o Estatuto desconsidera dentro do sistema o atendimento na internação provisória. A internação provisória é aquilo que eu pego o adolescente e interno até 45 dias. Isso não está no artigo 112. O egresso, que só é da privação da liberdade, não existe egresso no meio aberto. O SINASE, ele organiza isso. A Resolução 119 e a Lei, no meu entendimento, regulamentam o Estatuto (EX-CONANDA).

Para o entrevistado, a junção da Resolução com a Lei, aprovada seis anos após, foi fundamental para regulamentar o que estava posto no ECA, desde os anos 90, mas que ainda era muito incompreendido ou até mesmo negligenciado, por diversos setores que operavam o Estatuto. A distribuição de responsabilidades pelos entes federados, a respeito do atendimento e financiamento, foi essencial para a organização, possibilitando o bom funcionamento do Sistema Socioeducativo.

Acho que a ideia desses dois documentos é regulamentar o Estatuto, no que se refere pra deixar claro vários aspectos do sistema socioeducativo. Não é só a privação da liberdade. É que é bom olhar pra advertência, pro egresso da internação provisória. Segundo, quando você lê o Estatuto, não está escrito lá que a prestação de serviço à comunidade é responsabilidade do âmbito municipal. Havia um entendimento que privar liberdade é uma prerrogativa dos estados. Mas há outro debate, por exemplo: o Paraná fez uma penitenciária privada; ou seja, essa prerrogativa, de privar liberdade é exclusiva do Estado? Parece que não é assim. Taquitinga, que é uma penitenciária que começou a construir aqui, tem uma discussão de privatização. O SINASE deixa isso claro, deixa isso mais evidente: qual é a responsabilidade da União. Qual é a responsabilidade da formação, é fazer o apoio financeiro. Qual é a responsabilidade do estado? A mesma coisa. O estado é responsável pela internação provisória, pela semiliberdade, pela internação, pelo egresso. O município, de forma direta ou indireta, ele é responsável pela prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida. Então, fica mais claro o que é o sistema. Então, ele cria o sistema. E eu acho que foi muito importante fazer isso. E eu acho que esse talvez seja o grande mérito, que é a regulação através de dois documentos que se complementam. Porque há uma visão de alguns, que a Lei do SINASE revoga a Resolução. Não revoga porque a finalidade é distinta. A finalidade da Resolução está mais para as questões pedagógicas e arquitetônicas, e a outra mais para o papel do judiciário (EX-CONANDA).

O resgate dessas memórias que revelam como se deu o processo de construção do SINASE e quais eram seus objetivos, foram trazidas para que possamos compreender essa construção, qual a necessidade dela, quais atores participaram, quais mudanças foram realizadas. Esse resgate contempla parte um dos objetivos desse trabalho, o de analisar a Resolução e Lei que institui o SINASE, observando se suas diretrizes apresentam potencialidades pra reestruturar o sistema socioeducativo e dar conta de uma formação inclusiva para esses adolescentes.

Podemos concluir, a partir da análise desses documentos (Resolução e Lei) que a constituição de um sistema socioeducativo, nos moldes apontados pelas normativas, tem caráter reestruturante que busca promover uma ruptura com as práticas repressivas oriundas da FEBEM, e instaurar práticas educativas que sejam capazes de responsabilizar os infratores pelos seus atos, garantindo sua proteção e preservando sua cidadania, reintegrando-os à sociedade com aparatos suficientes para que esses sujeitos possam reconstruir e conduzir seus projetos de vida. De acordo com as normativas, o sistema deve ser planejado e conduzido envolvendo diversos setores.

No SINASE, o conceito adotado é o da gestão participativa, que demanda autonomia competente e participação consciente e implicada de todos os atores que integram a execução do atendimento socioeducativo. Está diretamente associada ao compartilhamento de responsabilidades, mediante compromisso coletivo com os resultados (BRASIL, 2006, p.40).

O texto da Resolução ainda prevê a participação crítica dos adolescentes integrantes de programas socioeducativos na “elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança” (op. cit, p 47).

A alusão ao caráter pedagógico das ações socioeducativas é recorrente ao longo do texto da Resolução e é reiterado pela Lei. Mas quando se trata da garantia da escolarização desses sujeitos, só encontramos referências na Resolução, apresentada em três eixos: a garantia de espaço para as tarefas escolares; a construção da sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa com metodologia, conteúdo e estratégias próprias para internação; garantia do acesso dos internos a todas as modalidades do ensino, seja em unidade escolar própria, seja anexada à unidade escolar da comunidade ou externa. A Lei faz repetida referência à formação profissional e capacitação para o trabalho, autoriza a oferta de vagas para os usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo pelas escolas do SENAI e SENAC, bem como os programas de formação profissional rural do SENAR e do SENAT, desde que estes se desenvolvam de acordo com “as condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores” dessas unidades e “os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais” (BRASIL, 2012, art. 76-79).

Deste modo, reitera-se a necessidade de se elaborar normativa específica que regule a oferta de educação escolar para este público, tendo em vista que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira traz considerações genéricas sobre a oferta de ensino para este público.

Art.14 A escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve atentar para os seguintes aspectos:

- I - oferta de educação integral em tempo integral;
- II - oferta de Educação Profissional;
- III - garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência;
- IV - acompanhamento pedagógico específico, garantido o sigilo;

- V - promoção de condições de acesso e permanência na Educação Superior;
- VI - participação de adolescentes, jovens e suas famílias nos processos de gestão democrática da escola (BRASIL, 2016, art. 14, par. I-VI).

As diretrizes nacionais, que regulamentam a escolarização de adolescentes em conflito com a lei, determinam que a oferta do ensino deve contemplar as necessidades desses educandos em diversos aspectos, e ainda garantir sua participação na gestão da escola em que estão inseridos. Esse atendimento deve ser garantido desde a internação provisória. Deste modo, faz-se necessária a elaboração e implementação de proposta pedagógica específica, que considere a natureza desta medida, de forma que possibilite a continuidade do processo de escolarização a esses adolescentes e jovens que se encontravam matriculados numa escola regular no momento da sua internação, ou até mesmo reestabeleça o vínculo e trajetória escolar daqueles que se encontravam fora da escola.

O texto ainda preconiza que as escolas instaladas em unidades de internação socioeducativa devem elaborar seu próprio projeto político-pedagógico em consonância ao projeto institucional da unidade a qual estão vinculadas, de modo que possam atender as particularidades de tempo e espaço previstos na medida de internação, sempre pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e preservando a garantia do cumprimento da carga horária mínima definida pela LDB.

O atendimento escolar desses sujeitos, bem como a elaboração e execução de propostas pedagógicas ou planos de ensino destinada a esse público será guiada pelos seguintes princípios:

- I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;
- II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;
- IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;
- VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;
- VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;

VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2016, art. 4º, par. I-VIII).

Quando questionados sobre as contribuições das Diretrizes Nacionais para qualificação do atendimento escolar ofertado a adolescentes e jovens privados de liberdade, os entrevistados mencionaram que estas serviram para dar legitimidade às práticas já desenvolvidas pelas escolas inseridas nas unidades socioeducativas de PE. Tanto que, no ano de 2012, entrou em vigor a Proposta Pedagógica Centros de Atendimento Socioeducativos - CASEs – PE, elaborada pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), vinculada à Secretaria de Educação de Pernambuco, com a participação de professores e coordenadores que atuam nas unidades escolares dos centros de internação em todo o estado.

A proposta com vigência prevista para o período de 2012 até 2014, tinha por finalidade estabelecer a uniformidade do atendimento escolar das unidades socioeducativas do estado, a partir de uma política educacional unificada, de modo que possibilitasse o acompanhamento e desenvolvimento de uma formação teórico-metodológica que atendesse às necessidades educacionais desse público. O texto está organizado em quatro diretrizes: Programa Paulo Freire, Projeto Travessia, Eixos Temáticos e Ciclos de Leitura.

A primeira diretriz apresenta o Programa Paulo Freire, composto por quatro eixos (Cultura e Cidadania, Leitura e escrita, Matemática, Iniciação Profissional) e destinado aos jovens pertencentes a faixa etária a partir de 15 anos, que se encontram não alfabetizados.

A segunda diretriz traz a proposta do Projeto Travessia, que tem por finalidade acelerar os estudos e corrigir o fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, de jovens que se encontram em distorção idade-série de dois anos. O projeto tem como público jovens pertencentes à faixa etária a partir dos 15 anos, que vivenciaram os anos iniciais do Ensino Fundamental; e Jovens a partir dos dezessete anos, que concluíram o Ensino Fundamental, e serão inseridos no Ensino Médio do Projeto Travessia. Para o Ensino Fundamental o projeto conta com 3 módulos e seus respectivos eixos temáticos: O ser humano e sua expressão; O ser humano interagindo com o espaço; O ser humano em ação. Para o Ensino Médio são apresentados quatro módulos com os mesmos

eixos destinados ao Ensino Fundamental, acrescido do eixo: O ser humano e a sua participação social.

A terceira diretriz traz os eixos temáticos destinados aos adolescentes que não apresentam perfil para inserção no Programa Paulo Freire ou Projeto Travessia, ou para aqueles que em consequência da rotatividade nas Unidades Socioeducativas carecem de uma metodologia de ensino que atenda às suas necessidades mais específicas. Os eixos temáticos permitem que professores possam desenvolver métodos e/ou estratégias que atendam as necessidades individuais dos estudantes que, em muitos casos, passam um curto período na unidade. Possibilita desenvolver debates que são essenciais à formação daquele sujeito. Essa diretriz é destinada ao público entre 12 e 14 anos, mas poderá se estender a outras faixas etárias, caso necessário.

São oito eixos temáticos desenvolvidos através de uma concepção que preconiza debates que envolvem questões voltadas “ao ser social e a afirmação dos direitos humanos” (PERNAMBUCO, 2011, p. 7). Os eixos temáticos são 1 “A Prática da Cidadania em uma Sociedade Democrática de Direito”; 2 As Identidades Socioculturais e as Multietnias no Mundo Contemporâneo; 3 A Diversidade Sociocultural e a Relação de Gênero; 4 A Infância, a Juventude, a Pessoa Idosa e as Garantias de Direitos; 5 A Dignidade da Pessoa Humana e a Afirmação dos Direitos; 6 O Mundo do Trabalho e a Inclusão Social; 7 O Protagonismo Infantojuvenil, o Patrimônio Histórico e a Consciência Ambiental; 8 As novas Tecnologias no Mundo Contemporâneo. Cada eixo se desdobra em componentes curriculares que apresentam seus respectivos descritores de aprendizagem em consonância com a temática, são eles: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia); Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Matemática, Química); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte).

A quarta diretriz discorre sobre a implementação de Ciclos de Leituras nas bibliotecas instaladas nas escolas das Unidades Socioeducativas, tendo como finalidade a formação de leitores e produtores de textos, de modo que possam ter acesso ao conhecimento relacionados às questões sociais, culturais e históricas, veiculadas pelos mais diversos gêneros textuais. Produções que envolvam as questões sociais, bem como narrativas autobiográficas são prioridades dos Ciclos de Leituras. O projeto ainda prevê a publicação de uma

coletânea, intitulada “Contadores de Histórias”, com parte das produções desses adolescentes e jovens. A principal finalidade dos Ciclos de Leituras é despertar hábito e gosto pela leitura e escrita, portanto, as temáticas trabalhadas nesse eixo devem priorizar o desenvolvimento dessas competências. Os professores que atuam nas Unidades Socioeducativas deverão desenvolver projetos que definam metodologias, estratégias didáticas e novas oportunidades de aprendizagem a serem utilizadas no desenvolvimento desse eixo. O texto salienta que a promoção dos Ciclos de Leituras é fundamental para formação da autonomia desses educandos, tendo em vista que o estudante colocado na condição de produtor, não apenas de receptor de conhecimento.

Dessa forma, a proposta desenvolvida nos CASEs deve, além da escolaridade, profissionalização, práticas artísticas, culturais, esportivas e o lazer, oportunizar aos adolescentes e jovens a apropriação de sua certificação, da leitura e da consciência de seu potencial como ser individual e coletivo, como também desenvolver ações integradas em parceria com os órgãos vinculados aos CASEs, adolescentes e jovens, famílias e comunidade de maneira que atenda ao objetivo de ressocialização nas unidades de atendimento (PERNAMBUCO, 2011, p. 18).

A proposta preconiza que o processo de escolarização desses sujeitos deverá levar em conta seus percursos individuais e coletivos. As metodologias aplicadas deverão promover a aprendizagem conceitual, a construção e valorização do pensamento crítico, bem como a apropriação de conhecimentos de cunho tecnológico, artístico e cultural, além de viabilizar uma formação ética de modo que possibilite que esses adolescentes e jovens desenvolvam práticas cidadãs.

Ao longo dos próximos tópicos estaremos apresentando e analisando outras respostas dadas pelos sujeitos às questões que apresentamos, no intuito de compreender como tem se desenvolvido a política de escolarização de jovens privados de liberdade naquela unidade de ensino. A princípio, apresentaremos algumas informações sobre os sujeitos que contribuíram com a pesquisa, suas trajetórias, formações.

7.1 Profissionais, Histórias e Trajetórias

Consideramos relevante apresentarmos os sujeitos entrevistados na nossa pesquisa. Ainda que preservando suas identidades, trazemos informações sobre suas formações e experiências profissionais. Deste modo, buscamos conhecer e compreender quais motivações os conduziram a atuar na escolarização de socioeducandos, quais funções desempenham, tempo de atuação e perspectivas sobre seu trabalho. Essas informações são fundamentais para compreendermos como tem se desenvolvido a política de escolarização de adolescentes privados de liberdade, qual o perfil, quais exigências e processos de escolha dos profissionais que integram a política.

Neste item, apresentaremos os profissionais que atuam no planejamento e execução da política de escolarização de jovens-adolescentes privados de liberdade. Os perfis construídos envolvem desde a pessoa responsável pela gestão da política, até a coordenação e professores da unidade de ensino. Também o perfil do representante do CONANDA, que apesar de não ter relação com a unidade de ensino, tem sua trajetória ligada à defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes e a construção do sistema socioeducativo.

A representante da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH), possui Graduação em História, com especialização em História de Pernambuco pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). cursou Mestrado e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde desenvolveu pesquisas envolvendo infância e juventude, a assistência. Participou de cursos de extensão na área de Direitos Humanos e Socioeducativo. Iniciou suas experiências profissionais como professora de história na educação básica, na rede pública e privada. Trabalhou posteriormente na Gerência Regional de Educação (GRE), como técnica pedagógica. Em seguida, foi convidada a assumir a coordenação da escolarização do centro de atendimento socioeducativo para adolescentes privados de liberdade e, durante três anos esteve cuidando da oferta da educação dentro dessas unidades. Em 2014 assumiu a GEIDH. Trabalhou também com pesquisa sobre a escolarização de jovens em privação de liberdade. A experiência estudantil, como pesquisadora,

segundo relatou, despertou interesse pela socioeducação, tornando-se a principal motivação para atuar na área.

O gestor escolar (G1) da unidade de ensino conta com um profissional Graduado em Ciências Agrícolas pela UFRPE, com especialização em Associativismo e Cooperativismo, cursou posteriormente uma especialização em Mídias da Educação. Possui trinta e seis anos de experiência como servidor da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco. Atuou, inicialmente, como professor de matemática (leigo). Trabalhou por dez anos no setor de recursos humanos na gerência de ensino. Foi integrado na equipe responsável pela escolarização de jovens privados de liberdade através de uma seleção interna com esse propósito. Desde então, atua na execução da proposta pedagógica desenvolvida pela Secretaria de Educação. O entrevistado considera que essa experiência foi significativa, pois permitiu que o mesmo pudesse se reinventar na educação.

Os docentes entrevistados foram um total de sete e serão indicados pela letra inicial da sua função P, seguida do numeral que marca a ordem de suas falas no início das entrevistas. Portanto, serão apontados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

O Professor 1 (P1) possui graduação em História, atuou no ensino da História, durante mais de vinte anos em escolas regulares vinculadas à Secretaria de Educação de PE. Atua desde 2007 na CASE Jaboatão, ministrando aulas na fase II, aulas de História no 6º ano e na fase III⁹.

Já o Professor 2 (P2) cursou graduação e especialização em Geografia. Com ampla experiência em alfabetização, abriu mão das aulas de geografia para atuar como professor alfabetizador na Fase I. Relatou que ao ingressar como servidor do estado participou de um projeto vinculado à UNICEF, que atuava na alfabetização de detentos da Unidade Prisional Anibal Bruno. Essa experiência a levou ao sistema socioeducativo. Atua na CASE Jaboatão desde 2013.

O Professor 3 (P3) é formado em História, com especialização em Gestão Estratégica de Pessoas em Ambientes de Mudança. Ministra aulas de Geografia

⁹ Conforme Diretrizes Operacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos, as Fases I, II e III integram o EJA (Educação de Jovens e Adultos). A Fase I integra o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A Fase II corresponde ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A Fase III corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2016).

e História nas fases III, IV e também no 6º ano. Ingressou no ensino na condição de contrato temporário. Atuou no Projeto Travessia e numa parceria do Governo de Pernambuco com a Fundação Getúlio Vargas atuou como articulador pedagógico. Trabalha na CASE Jaboatão desde 2012.

Quanto ao Professor 4 (P4) cursou graduação em Letras (Português e Inglês), leciona na Rede Estadual de Ensino desde 1996. Atua no atendimento socioeducativo desde 2007, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Inglesa nas turmas do 6º ano, na fase II e IV e também no Ensino Médio. Atuando no ciclo de leituras, orienta estudantes na produção de livros sobre suas histórias de vida. Na ocasião da entrevista, relatou que haviam produzido cinco livros e outros quatro estariam em fase de conclusão. Produções do ciclo de leituras já haviam sido premiadas em concursos de produção de texto, de modo que dois estudantes dessa unidade foram premiados em concurso de redação realizado pelo Ministério Público da União (MPU).

O Professor 5 (P5) fez Faculdade de Educação Física. Atuou inicialmente na Rede Particular de Ensino. Ao ingressar na Rede Estadual, após aprovação em concurso público, atuou por dois anos em escola regular. Ingressou na unidade socioeducativa por meio de seleção interna, onde ministra a disciplina de Artes na fase III, também no 4º e o 6º, também desenvolve alguns projetos na unidade de ensino. Segundo relatou, o trabalho naquela unidade é instigante a ponto de não desejar sair mais dela. Já integra o quadro de profissionais daquela unidade desde 2009.

A formação do Professor 6 (P6) é em Licenciatura em Biologia. Lecionou durante vinte anos em escolas regulares da Rede Estadual de Ensino, também atuou na gestão escolar. Recebeu convite para integrar a equipe de educadores da CASE em 2007, desde então ministra aulas de Ciências e Matemática, nas fases III e IV, no 6º ano e no Ensino Médio. A elaboração e execução de projetos também fazem parte das suas atividades na unidade de ensino.

Com formação em Pedagogia, o Professor 7 (P7) trabalhou durante vinte e oito anos numa escola regular da Rede Estadual, sempre atuando na alfabetização. Esta experiência o levou a ser convidado, no ano de 2011, a atuar nessa instituição. Atualmente, trabalha na alfabetização de estudantes da fase I. Em paralelo, atua na execução do Projeto Mamulengo, no qual trabalham as datas comemorativas, realizando eventos com participação estudantil.

O representante do CONANDA (EX-CONANDA) cursou Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco. Trabalhou durante quase uma década na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em seguida, trabalhou por quase 20 anos no Centro de Cultura do Luiz Freire, atuando num projeto de democratização da gestão pública. A partir desse trabalho, tornou-se assessor do Movimento dos Direitos Humanos, desenvolveu uma pesquisa sobre homicídios noticiados do Brasil. A convite do Centro Luiz Freire, coordenou uma pesquisa financiada pelo UNICEF, União Europeia e POMMAR/USAID, sobre organizações não governamentais que atuavam com crianças e adolescentes nas regiões metropolitanas. Em 1998 foi eleito conselheiro do CONANDA, atuando como conselheiro na comissão socioeducativa até 2002. Foi eleito vice-presidente no CONANDA 2003/2004 e presidente em 2005/2006, ano em que foi publicada a Resolução 119/06 que institui o SINASE. Após saída do CONANDA, tornou-se diretor do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente (CEDCA-PE). Atuou como superintendente estadual da criança e adolescente, secretário executivo da infância e juventude, atuando no sistema protetivo e socioeducativo, durante os governos de Eduardo Campos. Posteriormente, prestou consultorias à Secretaria dos Direitos Humanos, sobre esse tema. Ainda atua como secretário de desenvolvimento social e direitos humanos em um município do agreste pernambucano.

Dentre os profissionais entrevistados, apenas esse último não tem experiência profissional atrelada à área da educação, apesar de ter formação acadêmica na área. No entanto, tem sua trajetória marcada pela atuação em movimentos sociais e órgãos de defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes.

Dos profissionais que atuam na educação, apenas um teve sua formação acadêmica envolvendo educação, direitos humanos de crianças e adolescentes e sistema socioeducativo. Os demais, possuíam formação acadêmica e ampla experiência profissional na área de educação, com exceção do gestor, cuja formação acadêmica está atrelada à área agrícola. No entanto, assim como os demais, acumula anos de experiência como educador.

A aproximação desses profissionais com o sistema socioeducativo se deu de diferentes formas: convite, seleção interna ou a partir de experiência com pesquisa na área. Na ocasião das entrevistas, encontramos profissionais que

acumulavam dez anos de experiência naquela escola. Os que acumulavam menor tempo de experiência, estavam ali há pelo menos quatro anos. A maioria dos profissionais atuava naquela unidade de ensino por, em média, sete anos.

Essas informações nos permitem analisar o envolvimento e conhecimentos que sujeitos possuem em relação ao objeto estudado. Concluímos que as experiências acumuladas pelos entrevistados possibilitam que estes avaliem com competência como tem se desenvolvido a escolarização naquela unidade socioeducativa, tendo em vista que a maior parte deles acompanharam o processo de implementação do SINASE e da proposta pedagógica para escolarização de jovens infratores no estado.

As informações sobre os jovens-adolescentes entrevistados serão apresentadas no próximo tópico, que trata sobre suas trajetórias escolares, considerando que as questões destinadas a esses sujeitos tratam quase que exclusivamente sobre suas experiências escolares, antes e durante a internação.

7.2 Os Descaminhos e a Escola: Trajetórias Escolares de Jovens Privados de Liberdade

Para conhecer os percursos e impactos da política de escolarização de jovens-adolescentes privados de liberdade é imprescindível conhecer as impressões, experiências e perspectivas daqueles a quem a política é destinada: os estudantes. Assim, buscamos estabelecer um diálogo com esses sujeitos. A disponibilidade de tempo e as circunstâncias do acesso à unidade não nos permitiram dialogar com todos, mas compreendemos que os quatro adolescentes a quem conseguimos dar voz, de alguma forma, permitem uma representação do todo. Os estudantes foram selecionados pela coordenação da escola, que usou como critérios a participação e resultados de destaque alcançados em concursos e projetos desenvolvidos pela unidade de ensino, bem como pela Secretaria de Educação, no decorrer do ano letivo de 2017.

As questões levantadas para esse segmento se destinaram a conhecer suas experiências escolares, as impressões que possuem sobre a escola instalada na unidade de internação, as suas expectativas sobre o futuro e, ainda, qual sua concepção de direito à educação. Evitamos qualquer abordagem que

se relacionasse ao ato infracional que os conduziu à internação. Em termos de identificação, apenas o tempo que estavam ali foi questionado, considerando que corresponde ao tempo que frequentam aquela escola. Para preservar suas identidades, os extratos de falas estão identificados pela letra E, seguida pelo numeral que corresponde a ordem em que foram entrevistados. Deste modo, os identificamos como E1, E2, E3 e E4.

O primeiro estudante entrevistado (E1) tinha 15 anos, estava há aproximadamente seis meses na unidade. Matriculado na FASE 3, que corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, começou a frequentar a escola aos seis anos. Com uma leve distorção idade/série, alega que sua experiência com a escola regular foi marcada por abandono e reprovação. O abandono se deu por se envolver em ato infracional. A reprovação, segundo relatou, aconteceu em decorrência das suas dificuldades com a disciplina Língua Portuguesa. Acrescentou que gostava de frequentar a escola da comunidade, que costumava ter bons resultados na disciplina Matemática, sendo esta a sua preferida. Afirmou, ainda, que tinha uma boa relação com professores, colegas e gestores da escola anterior. O Estudante vinha se destacando na escola por sua dedicação aos estudos, sua participação contínua nas atividades propostas e os avanços alcançados na disciplina Língua Portuguesa, demonstrada, especialmente, nos ciclos de leituras.

O segundo entrevistado (E2), com 15 anos, afirma que iniciou sua escolarização aos 5 anos. Nunca abandonou a escola, mas tem histórico de reprovação. Atribui sua reprovação ao seu desinteresse pela aprendizagem na época. O estudante relatou que já teve conflitos com colegas na escola, mas que estes não eram frequentes, nem foi o que o motivou a se afastar da escola. Afirmou que tinha bom desempenho em Matemática, mas aulas de Informática foram apontadas como suas preferidas e única motivação para ir à escola, as aulas de Artes eram as que menos gostava. Estava na unidade de internação há pouco mais de 3 meses, também matriculado na FASE 3. O seu interesse pela aprendizagem, participação nas aulas e o bom desempenho alcançado na disciplina Matemática o destacou entre os demais.

A terceira entrevista foi realizada com mais um estudante (E3) de 15 anos, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, o único que não se encontrava em distorção idade/série, apesar da sua experiência escolar ter sido marcada por

uma reprovação, ocasionada por faltas, quando cursou o 8º ano do Ensino Fundamental. Começou a estudar aos três anos de idade e, segundo afirmou, gostava de todas as disciplinas, exceto Língua Inglesa, na qual tinha dificuldade para aprender. Afirma que teve boas experiências com a escola e que mantinha um bom relacionamento com colegas, professores e demais funcionários da escola. Esse entrevistado é irmão do E2 e ingressou naquela escola no mesmo período que seu irmão (cerca de três meses). Além da sua participação nas aulas e interesse pela aprendizagem, havia se destacado por ter vencido um concurso de redação promovido pela Defensoria Pública da União (DPU) sobre o tema: “Mais Direitos, Menos Grades”¹⁰.

O quarto estudante que entrevistamos (E4), tinha naquela ocasião apenas 14 anos de idade, sendo o único não contemplado pelo Estatuto da Juventude e, do ponto de vista legal, não poderia ser considerado jovem, pertencendo à categoria adolescente. Iniciou seus estudos aos 8 anos de idade. Alega que ficou afastado da escola por cerca de dois anos e já passou por uma reprovação. No momento em que cometeu o ato infracional que o levou à internação havia abandonado a escola, no 4º ano do Ensino Fundamental. O mesmo ressalta que sempre gostou de estudar, que gostava das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Segundo relatou, por influência de algumas amigas e da própria irmã, afastou-se da escola e passou a cometer atos infracionais. “Eu fui na noção dos amigos. Via o que os amigos tavam fazendo, fui querer fazer também. Fui entrar na vida errada e fiquei nessa agora. Mas eu gosto de estudar” (sic). O entrevistado ainda acrescentou que costumava se envolver em conflitos com colegas na escola em que frequentou na comunidade e que, por esse motivo, era frequentemente suspenso das aulas, experiência que também contribuiu para que se afastasse da escola. Alega que mantinha um bom relacionamento com os professores, que gostava de todos eles, mas não conseguia ter a assistência necessária quando solicitava maior esclarecimento sobre conteúdos trabalhados ou quando pedia ajuda para realizar as tarefas propostas. Frequentando a escola da unidade de internação há cinco meses, ressaltou que havia sido alfabetizado ali, que chegou àquela escola com dificuldades de leitura

¹⁰ No texto, que está disponibilizado nos nossos anexos, o estudante faz uma reflexão sobre sua vida, sobre a internação e os aprendizados naquela unidade, expõe suas expectativas sobre seu futuro e da socioeducação. Preservamos a identidade do sujeito.

e escrita, também com uma letra ilegível, mas que tais dificuldades haviam sido superadas. Esses avanços na aprendizagem e a conquista do interesse pelos estudos constituíram motivo para seu destaque entre os demais estudantes. Estava matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental.

Conhecemos os critérios adotados pela gestão da escola para seleção dos estudantes que entrevistaríamos após a realização da entrevista. Segundo ele, esses estudantes seriam os que apresentavam maior abertura para o diálogo e, portanto, teriam maior condição de interagir e responder às nossas questões.

Ao analisar as experiências escolares relatadas pelos entrevistados, destacamos pelo menos três pontos comuns: 1) Todas as experiências escolares estão marcadas pela evasão e/ou reprovação; 2) Os entrevistados não estavam frequentando a escola quando foram internados por ato infracional; 3) A maioria, com exceção do E3, foram inseridos em programas de correção de fluxo escolar, por se encontrarem em distorção idade/série.

Segundo afirma Rolim (2014), a exclusão escolar pode gerar jovens violentos. Ao realizar estudo sobre “A Formação de Jovens Violentos” em unidades da FASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo) do estado do Rio Grande do Sul, o mesmo identificou que os 111 jovens que participaram da pesquisa tinham em comum o fato de terem abandonado os estudos. Os perfis dos jovens apresentavam três pontos em comum. Os sujeitos eram: 1) oriundos de famílias de baixa renda; 2) moradores de áreas de exclusão; 3) muitos viveram situações de violência na família. O autor ressalta que identificou o abandono escolar precoce como principal ponto em comum entre aqueles que cometeram ato infracional mais grave, como homicídios. Observou que os mais violentos haviam abandonado a escola muito cedo, entre os 10 e 12 anos de idade.

A hipótese levantada pelo pesquisador de que os jovens mais violentos eram oriundos de famílias violentas ou desestruturadas, foi superada. Constatou que muitos jovens envolvidos em homicídios não vinham de lares violentos ou desestruturados. A unanimidade entre eles era o abandono escolar precoce. A

maioria dos sujeitos com maior disposição ao cometimento de atos violentos tinham em seus perfis a baixa escolarização e o treinamento para o crime¹¹.

Entre os fatores que motivaram os sujeitos ao abandono escolar apresentados por Rolim (2014), foram: a) os estudantes se viam como incapazes de aprender e responsáveis pelo seu fracasso escolar; b) sofriam bullying e eram excluídos pelos colegas por estarem em condição de maior vulnerabilidade social que os demais (roupas e calçados em mau estado de conservação, usados pelos estudantes mais pobres, eram motivos de humilhação e exclusão pelos demais colegas, muitos alegaram ter cometido furtos e roubos para ter acesso a esses produtos); c) visão da escola como espaço desinteressante, com professores chatos e metodologias que não dialogam com os interesses daquele público.

A realidade da CASE Jaboatão não é muito diferente da apresentada pela pesquisa supracitada. O abandono escolar também tem marcado a trajetória desses jovens-adolescentes. De acordo com relato da coordenação escolar, mais da metade dos adolescentes e jovens atendidos naquela unidade de ensino haviam evadido da escola quando foram detidos por ato infracional. Os mesmos foram identificados com necessidade de inserção em programas de correção de fluxo escolar.

A tabela a seguir demonstra alguns percalços que permearam as trajetórias escolares desses sujeitos.

Tabela 15: Obstáculos presentes nas trajetórias escolares dos sujeitos

Estudante	Reprovação	Evasão	Distorção idade/ano	Conflitos na escola
E1	X	X	X	
E2	X		X	X
E3	X			
E4	X	X	X	X

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

¹¹ Para Rolim (2014), o treinamento para o crime ocorre quando a influência de alguém mais velho introduz esse jovem no mundo do crime.

Nos relatos sobre suas trajetórias escolares, os entrevistados também expuseram satisfações e experiências exitosas nas escolas onde estudaram. Ou seja, as memórias que cultivam sobre suas vivências em escolas regulares não são ao todo negativas. Entretanto, por alguma razão, esses sujeitos se ausentaram de um espaço que lhes pertence por direito e enveredaram pelo caminho da ilegalidade. Vale lembrar que, tal qual a realidade apresentada pela pesquisa desenvolvida por Rolim (2014), nossos sujeitos também haviam evadido da escola quando se envolveram em atos infracionais. Podemos supor que as adversidades enfrentadas pelos estudantes, como as reprovações, recorrentes em todas as experiências relatadas, fazem parte de um conjunto de motivações que os levaram a abandonar a escola. Consequência das reprovações, a distorção idade/série é outro fator que podemos considerar significativo para o distanciamento desses jovens-adolescentes do âmbito escolar. A precarização das relações interpessoais e a ocorrência de conflitos são também fatores que assomam a essa mescla de causas que têm afastado tais sujeitos da escola.

Conhecer as experiências estudantis não se resume a conhecer sucessos e fracassos vivenciados pelos estudantes, inclui conhecer suas impressões e perspectivas sobre a escola e o processo educativo ao qual foram/estão submetidos. Assim, buscamos conhecer qual concepção de direito à educação eles possuem, como avaliam a escola que frequentam na unidade socioeducativa e quais perspectivas de futuro têm construído e se essa construção tem sido intermediada pela formação escolar que lhes tem sido ofertada.

De um modo geral, os estudantes entrevistados não foram muito extensivos em suas respostas. Percebemos uma inibição, principalmente ao tratarmos de temas que se referiam à escola da unidade socioeducativa e à maneira como foram levados a nela ingressar, o que reporta às suas histórias de vida, das quais não se orgulham. Devemos considerar que não se pode esperar muita eloquência de sujeitos que foram/são sistematicamente silenciados e que se encontram num ambiente repressor, como ainda é o sistema socioeducativo. Num ambiente onde qualquer gesto ou fala pode ser interpretado como

transgressão, onde as consequências por qualquer desvio da conduta esperada podem ser duras.

Além desses fatores, também há que se considerar que não tivemos possibilidade de nos conectarmos com esses estudantes, estabelecermos vínculos, ganhar sua confiança. O contato foi único e breve. A entrevista se desenvolveu com certa objetividade. No entanto, dadas as circunstâncias, esse ínfimo contato foi fundamental para nosso estudo. Ainda que de modo dosado, precisávamos dar voz a esses sujeitos.

Os tópicos a seguir tratam de algumas temáticas discutidas com esses estudantes. Os dados coletados não nos permitiram realizar uma ampla e/ou profunda análise, mas nos permitem conhecer um pouco sobre as perspectivas e expectativas desses sujeitos sobre a educação escolar e seu futuro.

7.2.1 Perspectivas Estudantis e Materialização do Direito à Educação.

Conhecer como os estudantes compreendem o direito à educação é essencial para sabermos sobre com que parâmetros eles avaliam a materialização desse direito. Também perceber quais expectativas possuem sobre os impactos da educação escolar nas suas vidas. Objetivamente, se a educação escolar que esperam receber corresponde a que lhe tem sido ofertada e, ainda, de que modo ela tem contribuído com a construção e consolidação dos seus projetos de vida.

Quando questionado sobre o que considera ter direito à educação, o E1 afirmou que consiste em adquirir saberes que possibilitem o exercício da leitura e escrita, entre outros. Para ele, ter direito à educação é ter direito a “saber ler e saber escrever várias coisas”.

O E3 associou a garantia do direito à educação às estratégias metodológicas desenvolvidas pela escola ou, ainda, às atividades extracurriculares. “É pra pessoa refletir mais, né? Pra não ficar aqui dentro só pensando em coisa ruim, uma atividade boa. Ir ali jogar uma bola, voltar. É atividade, pra o cara não ficar aqui refletindo coisa ruim”.

De acordo com o E4, o direito à educação representa o direito à aprendizagem. Aprender, inclusive, a conviver, a partir da aquisição de valores

como o respeito ao próximo: “É ter direito de aprender, de respeitar o próximo, essas coisas”.

Eles foram unânimes ao afirmar que o direito à educação tem sido garantido naquela unidade de internação. Declararam que estão satisfeitos com a escola. A definem como um espaço bom, que os ajuda a ocupar a mente para não ficar pensando “bobagem”. Também como um espaço de aprendizagem da leitura e escrita. Todos afirmaram que tiveram avanços na aprendizagem, que não conseguiam na escola regular. A maior parte não vê diferença entre a escola da unidade e a que frequentavam fora dela, mas se queixam do tempo que passam na escola da unidade ser muito curto. Enfatizam que se tivessem mais tempo de aula, aprenderiam mais.

Comparando a escola anterior com a da unidade socioeducativa, o E3 afirmou: “Porque lá é mais tempo. Porque a pessoa estudando dá mais pra pessoa aprender. E também eu levava o caderno pra casa, estudava; aqui não” (sic). Apesar dessa afirmação, o mesmo reconheceu que passou a ter mais interesse pelos estudos na atual escola e que passou a planejar seu futuro profissional, na área de Engenharia Mecânica, estimulado pelas experiências vividas naquele local.

Todas as atividades escolares devem ser realizadas na unidade escolar, tendo em vista que os socioeducandos não estão autorizados a levar materiais escolares para a casa onde ficam internos. A justificativa apresentada pelos gestores da unidade para esse impedimento é que se trata de uma prevenção, considerando que alguns materiais possam vir a ser utilizados como armas pelos socioeducandos. Os estudantes reclamaram dessa regra, mas a queixa sobre o pouco tempo que têm passado na sala de aula foi a mais recorrente. O E1 chegou a afirmar que considera que a escola que frequentava na comunidade é melhor que a da CASE, pois fora da unidade socioeducativa tinha mais tempo e oportunidade para aprender: “É que lá você estuda mais horas e aqui menos. Deveria ter três tipos de aula, três tipos de matéria, aqui não tem isso. Quero é aprender mais! Lá fora é melhor do que aqui”. O estudante ainda declara que, apesar de não atender devidamente suas expectativas, a escola acaba sendo um espaço produtivo para estar durante o cumprimento da medida socioeducativa. “Porque tem o tempo que eu vou passar aqui, e eu sei que vou passar de todo jeito, aí eu vou pra escola, pra não perder o que eu tive lá fora.

Estudando aqui dentro pra quando eu sair lá pra fora continuar meus estudos” (sic).

O E2 afirma não ver diferença entre a escola anterior e a da unidade socioeducativa. Não conseguiu responder se a educação que recebia naquela escola poderia ajudá-lo a concretizar seu projeto de vida, que é tornar-se engenheiro civil, mas reconheceu que estudar seria o caminho para chegar onde deseja.

Para o E3, a escola tem contribuído para a concretização do seu objetivo de tornar-se engenheiro mecânico. Ressalta que está satisfeito com o ensino que é ofertado naquela instituição, que ali aprendeu a importância de estudar. Entretanto, reafirma que a reduzida oportunidade de estar em sala de aula pode prejudicar o desenvolvimento da sua aprendizagem, interferindo negativamente na reconstrução de sua vida e alcance dos objetivos fora da unidade socioeducativa. “Porque lá na frente a gente vai precisar do que a gente vai estudar aqui. E sem o estudo, você não é nada”.

O considera a escola um refúgio, é o seu momento de liberdade, um lugar para ocupar seu tempo e sua mente. Estar na escola representa não estar preso e submetido ao ócio. Já E1 esclarece que:

É bom que é uma escola boa, né? Aqui a pessoa não fica só lá dentro, tem uma escola aqui pra estudar, tem uma atividade ali pra fazer. Fazer uma plantação, jogar uma bola, pintar uns negócio. Aqui é bom que a pessoa passa de ano também. Se eu não tivesse aqui nessa escola, só estava lá dentro preso, essa hora (sic).

Ao chegar na unidade de ensino, o estudante E1 precisou ser alfabetizado. Segundo relatou, aprendeu “muita coisa” na nova escola, passou a compreender a importância dos estudos e a ter maior interesse pela aprendizagem. Conforme explicitou: “Aprendi mais a ler, que eu tenho dificuldade, aprendi a ler e a escrever, umas letras bonitas, agora eu tou aprendendo muitas coisas”. Acrescentou que a escola da unidade socioeducativa se destaca em relação a que frequentava na sua comunidade, pois, além dos conteúdos comuns a ambas, ali participam de debates e recebem orientações sobre diversos temas que considera relevantes à sua formação:

Educação é muito bom, né, pra qualquer um, né? O cara fazer alguma coisa boa ali, saber refletir a mente mais. Chega aqui dentro, lá no mundão a gente não fazia nada, essas atividades, aqui aprende mais coisa boa. Aqui aprende o que é estudar, lá no mundo a pessoa nem se interessa de estudar nem nada. Aqui a pessoa já tem um negócio pra refletir a mente, pra não ficar lá dentro (E1).

O sujeito avalia que a experiência escolar vivenciada na unidade socioeducativa tem sido muito positiva. Considera que esta tem contribuído para sua ressocialização, e reconhece que estudar é o caminho para conseguir ingressar na universidade e realizar seus objetivos profissionais. Alega que sua meta é continuar os estudos quando cumprir a medida socioeducativa que lhe foi imposta. Tem como plano montar seu próprio negócio: uma serralheria e ainda trabalhar com vendas de artigos do ramo.

A partir das impressões e experiências relatadas pudemos concluir que as perspectivas estudantis sobre o direito à educação foram expressas em três pontos comuns: 1) acesso às aulas e outras atividades escolares; 2) acesso ao conhecimento por meio da oferta de saberes relacionados a cada etapa do ensino; 3) garantia da aprendizagem.

Embora todos afirmem considerar que tenham o direito à educação garantido naquela instituição, quando comparamos suas perspectivas em relação a este direito com a rotina e queixas relatadas pelos estudantes, concluímos que apenas a garantia da aprendizagem tem sido atendida. A proposta pedagógica destinada a este público não condiz com a perspectiva conteudista aclamada pelos estudantes. A concepção de saberes a serem desenvolvidos em cada etapa do ensino, não atende aos parâmetros da escola regular, a qual estavam habituados e têm como referência. No entanto, o desempenho desses estudantes no que se refere à aprendizagem tem sido positivo, embora, possa ser comprometido pela escassez de oportunidades de ensino. O fator que fere a primeira perspectiva apontada pelos estudantes é a ausência de acesso às aulas e outras atividades escolares, o que nos permite concluir que, apesar das afirmações expressas pelos estudantes, o direito à educação não tem sido efetivamente garantido naquela instituição.

Vale ressaltar que as condições em que esses estudantes se encontram, somadas à estrutura e metodologia ofertadas pela unidade escolar anexada à CASE Jabotão, têm ajudado a resgatar o interesse desses sujeitos pela escola

e a (re)construir seus projetos de vida. No entanto, apesar de todas as qualificações apontadas nas entrevistas e observadas durante a nossa visita, a referida escola não tem conseguido garantir a esses estudantes o acesso às suas aulas. Os avanços alçados foram resultantes do bom aproveitamento das poucas oportunidades que tiveram com os estudantes.

As relações ali estabelecidas e a metodologia utilizada pelos professores têm produzido resultados satisfatórios. Devemos também levar em consideração que as condições desfavoráveis, cheias de privações em que esses estudantes se encontram, tornam a escola um lugar mais atrativo. Um espaço onde eles têm uma certa liberdade, portanto, um lugar onde desejam estar. Embora haja uma conquista do interesse desses estudantes pela escola e pela aprendizagem, o vínculo com a escola não é completamente estabelecido, pois não têm garantida a sua frequência. Esses, entre outros fatores, contribuem para que esses estudantes afirmem preferir a escola regular.

A condução e acompanhamento dos socioeducandos às salas de aula é atribuição dos agentes socioeducativos e isso não tem ocorrido cotidianamente. Esse tem sido o grande entrave para que o direito à educação seja devidamente garantido. Os fatores que tem afastado os estudantes da escola serão discutidos nos próximos tópicos. Antes, estaremos discutindo como o direito à educação tem sido compreendido pelos profissionais da educação, que atuam naquela escola, e os demais sujeitos entrevistados.

7.3 Concepções dos profissionais e Promoção do Direito à Educação

Discutir garantia do direito à educação exige que pontuemos como compreendemos esse direito, quais referências de direito à educação adotamos para conduzir nossa discussão, exercício que fizemos ao longo do capítulo 3. Entretanto, nesta etapa de diálogo com os profissionais responsáveis pela efetivação desse direito, torna-se relevante expor a compreensão que esses sujeitos expressam sobre a temática. Qual visão de direito à educação possuem, e se consideram que esse direito está sendo garantido aos socioeducandos do CASE Jaboaão.

Por se tratar de uma análise de política pública, que se sustenta basicamente em um marco legal, insistimos numa discussão com teor mais

legalista. Cury (2002) argumenta que apenas entre o fim do século XIX e início do século XX é que pudemos discutir o direito à educação como direito declarado em forma de lei. Mas tratá-lo do ponto de vista legal, não significa que estamos negando ou isolando-o do jogo das forças sociais em conflito que formulam e reformulam as diversas concepções de direito à educação e a própria produção do discurso legal. Pensar a relação entre educação e direito não pode ser feita desvinculada do compromisso em pensar a sociedade. A medida que um outro referencial de sociedade se constitui, torna-se necessário conceber um modelo de educação que atenda a essa sociedade, suas necessidades e expectativas, como um tecido através de um exercício epistemológico, mas cuja efetivação só se dará a partir de um conjunto de normas que permitirão desenvolver ações estratégicas.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente, quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, p. 79-80).

Vale ressaltar que discutir educação, também pelo viés legal, significa expandir seus significados. Pensar a educação como um direito fundamentado em um arcabouço legal é admitir que ela não se restringe a um campo específico, que faz parte das preocupações de educadores, de juristas, como também dos sujeitos a quem se destina a política educacional. É, sobretudo, coloca-la sobre uma práxis. Invocar a educação como direito (que deve ser usufruído universalmente), mas também como um dever (que deve ser assumido por todos). A preocupação com a garantia do direito à educação pode ser compreendida como um movimento sinérgico, que envolve diversos segmentos, não apenas aqueles ligados ao campo educacional.

Este jogo entre direito e dever implica aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido. Nesse sentido, a Constituição aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar. O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores

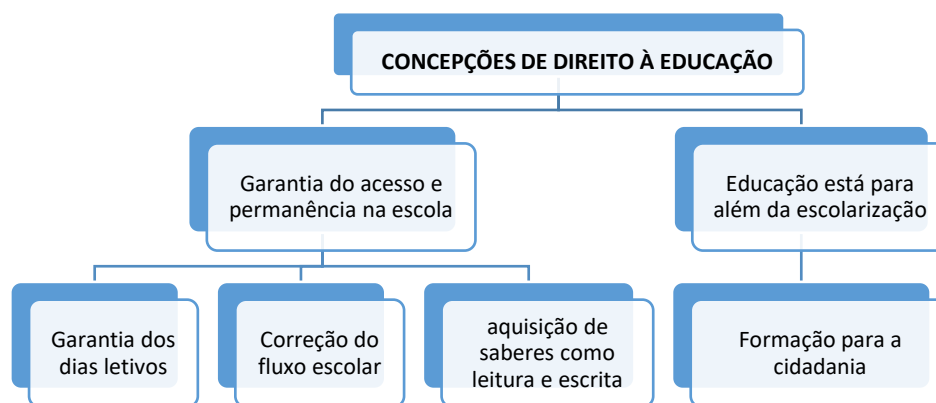
possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (CURY, 2002, p. 260).

A previsão na legislação, por si só, não representa a materialização do direito. Ela fornece subsídios para sua reivindicação, mas devemos considerar que uma sociedade não poderia reivindicar este ou qualquer direito, sem que se tenha desenvolvido consciência do seu significado. Sem uma episteme que lhe permita construir uma perspectiva de educação ou que lhe possibilite avaliar se, em determinado contexto, o direito à educação está sendo garantido ou negado.

Foi esse exercício que fizemos com nossos entrevistados. Num primeiro momento, buscamos conhecer quais eram suas concepções de direito à educação. Em seguida, pedimos que avaliassem se, de acordo com essas concepções, o direito à educação estava sendo garantido naquela instituição de ensino.

As concepções de direito à educação apresentadas pelos sujeitos foram traduzidas em categorias e expostas no quadro abaixo. Quatro professores não conseguiram desenvolver uma concepção de direito à educação. Esse fato pode ser relevante dentro da análise, mas não o tratamos como uma categoria.

TABELA 16: Concepções de direito à educação dos profissionais



Fonte: elaborada pelo autor

Os professores também não foram muito extensivos nas suas considerações. A maior parte das suas falas corroboram com o discurso institucional. Se expressam em defesa das normas, dos programas e projetos educacionais, da proposta pedagógica que regulamenta seu trabalho,

desprovida de análise crítica sobre as mesmas. Deste modo, podemos considerar que, para esses sujeitos, a educação não representa apenas um direito destinado a um corpo estudantil, confunde-se com as instruções e atribuições que regem o ofício desses profissionais. Devemos considerar que o ambiente e a posição em que se encontravam não eram propícios a posicionamentos que contrariassem as regras de conduta às quais deveriam se submeter os profissionais da educação.

Na mesma perspectiva, mas de forma mais estendida, a representante da GEIDH, argumentou que a garantia do direito à educação é de responsabilidade do Estado. Sua efetivação passa pela universalidade do acesso à escola, sem restrição por etnia, orientação sexual, religiosa, classe social. Esta entrevistada ressalta que garantir acesso passa também pela garantia da acessibilidade. Que uma escola acessível deve considerar a diversidade e especificidades dos estudantes. Que a diferença deve ser percebida como uma qualidade inerente ao ser humano. Que o que nos iguala são os direitos. Para ela, a garantia do direito à educação passa pela garantia do acesso e da permanência desse estudante à escola com qualidade. Indagada sobre o que considera uma educação com qualidade, disse:

Então educação com qualidade é potencializar esse jovem, tanto em termos de direitos humanos para que ele exerça sua cidadania ativa, como sujeito de direito, como capacite ele para inseri-lo no mercado de trabalho, ser apto a lutar dignamente pela sua sobrevivência, e saber também das suas condições, dos seus direitos enquanto cidadão (GEIDH).

Nesses termos, ofertar uma educação de qualidade consiste em formar um sujeito apto para ingressar no mundo do trabalho, mas, sobretudo, para o exercício pleno da cidadania, tornando-o ciente dos desafios enfrentados pela sociedade.

A educação de qualidade é aquela que consegue fazer a ponte, a interlocução com a sociedade. É aquela onde ela se compromete a formar o jovem em termos dos conteúdos, das áreas específicas dos diversos componentes curriculares. Potencializar esse jovem para que ele tenha condições de escolher a carreira que melhor lhe satisfaz, que é uma escolha do jovem. Por isso que a escola tem que subsidiar ele qualificando para que ele consiga realmente dar continuidade da forma que lhe satisfizer, mas que também ela faça uma ponte com o debate que está na sociedade. Seja de gênero, seja a questão da relações

étnico-raciais, seja questão de orientação sexual, seja questão das religiosidades. (GEIDH)

A oferta de um ensino que dialogue com as questões sociais se fez presente em diversas falas da entrevistada. De forma recorrente, ressaltou que a escola não deve ser vista como uma bolha: “a escola é um microcosmo da sociedade, ela é um segmento da sociedade”. Cada estudante inserido no contexto escolar traz consigo uma bagagem de experiências vividas em outros meios sociais. Segundo ela, a escola vai acrescentar outras experiências ou ressignificar conceitos que muitas vezes chegam equivocados.

Porque as famílias, muitas vezes, a comunidade, a própria sociedade, ela passa estereótipos, preconceitos para esses adolescentes, esses jovens, essas crianças. E terminam levando para a escola. A escola tem que ter a capacidade de fazer uma releitura desses equívocos. que estão pairando na sociedade. Que geram violência. Seja violência de gênero, seja a prática da criminalidade. A escola tem que estar nesse debate, tem que estar debatendo permanentemente a questão do que é ser cidadão, a questão da cidadania. Então, a educação de qualidade é aquela que forma o jovem nas suas potencialidades, inclusive como sujeito de direitos pra lutar por uma sociedade mais justa, mais equitativa (GEIDH).

O papel da educação estaria para além do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Passa pelo desenvolvimento de valores, de condutas que lhes permitam contribuir com a formação de um sujeito cidadão e construtor de uma sociedade mais equitativa. Esse processo de ressignificação é imprescindível quando se trata da escolarização de jovens em conflito com a lei.

Essa perspectiva em muito se aproxima da discussão apresentada por Cury (2002), em que sinaliza que a concepção de educação como direito a ser efetivado em termos de práticas sociais, se estabelece como um instrumento de redução das desigualdades e das discriminações, podendo tornar-se um canal que possibilita uma aproximação pacífica entre diversos povos.

Termos como multiplicidade, formação para a cidadania e transformação da sociedade foram utilizados para definir a concepção de educação apresentada pelo gestor escolar entrevistado. A referência à formação para o trabalho e ao artigo do ECA que trata sobre o direito à educação também foram citados na entrevista, o que indica que não há uma construção muito clara do

que o entrevistado entende por direito à educação. Mesmo quando fez referência à Lei, se utilizou de termos aleatórios, que constituem o texto legal, mas sem fazer referência direta a artigos ou citá-los na sua integralidade. O que nos leva a crer que ainda esteja se apropriando da legislação que regulamenta os direitos da infância e adolescência e, especialmente, do direito à educação.

De acordo com os professores entrevistados, garantir o direito à educação consiste em garantir o acesso à escola, à sala de aula, ao ensino e aprendizagem, garantir os dias letivos ou ainda corrigir o fluxo escolar daqueles que estiveram fora da escola. O P2, por exemplo, enfatiza o acesso à escola: “É oportunizar o menino, de todas as formas, pra que ele tenha acesso à escola”. Já o P1 focaliza a garantia do ensino, com uma tímida defesa de uma educação que possibilite a reconstrução de seus projetos de vida: “Eu acho que Educação é garantir a aula, do menino, do aluno. Num processo que ele possa, assim, desenrolar a vida dele. Acho que é isso, oportunizar eles em várias, em várias, em todos os aspectos”.

O P6 traz uma discussão que faz referência aos direitos educacionais do estudante, como a garantia dos duzentos dias letivos e a correção de fluxo para os que se encontram em distorção idade/ano: “Vejo como direito de educação, garantir os dias letivos ao aluno. Dar oportunidade a eles, principalmente quando eles não estão fora de faixa. Não conseguiram estudar. Então, eles têm direito à escola, à escolaridade”!

A associação entre a educação e a escolaridade é imediata e recorrente entre os profissionais que atuam na escola. Para Walzer (2003), ainda que necessária, a garantia do acesso à escola corresponde apenas a uma pequena parcela da garantia do direito à educação. Garantir o acesso à escola não é suficiente para garantir uma formação cidadã. Educar também consiste em construir trajetórias, apresentar alternativas, ressignificar experiências, concepções de mundo, possibilitar ao sujeito da educação (re)construir-se.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 260).

Nesse sentido, educar é possibilitar o pleno desenvolvimento do indivíduo, das suas capacidades cognitivas, da construção de consciência individual e coletiva. É nessa perspectiva que se desenvolve a concepção de educação apresentada pelo representante do CONANDA. Para este entrevistado, o direito à educação não deve ser dissociado dos demais direitos sociais. Não se deve hierarquizar os direitos sociais, tendo em vista que eles são complementares e imprescindíveis à garantia da dignidade da pessoa. O mesmo salientou que o direito à educação não se restringe à escolarização.

Eu acho que a gente precisa fazer uma distinção, nem que seja didática, entre o que é educação e escolarização. Acho que a educação é muito mais ampla do que estar em sala de aula. Eu acho que essa é uma diferença muito importante, e nem sempre isso é colocado dessa forma. Às vezes, eu acho que há quase que uma utilização disso como se fossem sinônimos. Se eu falo de educação, logo estou falando de escolarização. E eu acho que não é. É mais complexo (EX-CONANDA).

Essa complexidade estaria, de acordo com a perspectiva do nosso interlocutor, na responsabilidade que é atribuída à educação. Espera-se que o ato educativo possibilite que o sujeito acesse uma ampla rede de saberes necessários à sua formação integral. Foucault (1986, p 205) define saber como um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar”. A grosso modo, há saberes que constituem os discursos científicos e os que são independentes das ciências; “mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”.

No prefácio de *Microfísica do Poder*, Machado (1979, p. XXI), menciona a relação intrínseca que há entre saber e poder. De acordo com sua análise: “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber”.

A partir da tomada de consciência sobre a relevância que o saber assume nesta sociedade, “o direito à educação passa a ser politicamente exigido, pelos atores sociais, como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” (CURY, 2002, p. 261).

Conhecer essas concepções, conforme já afirmamos, nos permite saber sobre quais expectativas atuam os sujeitos que vivenciam a política em análise.

Ainda, a partir de quais parâmetros avaliam se o direito à educação é garantido naquela instituição.

Quando questionados se consideram que o direito à educação tem sido garantido no CASE Jaboatão, todos os entrevistados foram unânimes ao afirmar que sim. Algumas afirmações vieram seguidas de justificativas que sinalizavam que essa garantia não tem ocorrido a contento. Porém, compreendem que ela tem acontecido.

A representante da GEIDH afirmou que a Secretaria de Educação tem se esforçado em promover esse direito buscando garantir o acesso e permanência desse estudante na escola. E que tem buscado ofertar uma educação de qualidade fazendo interlocução com outros setores e instituições.

Hoje, a Secretaria de Educação desenvolve parcerias com universidades, tanto públicas quanto particulares, com organizações não governamentais, com outras secretarias, como de turismo, como desenvolvimento social criança e juventude, como a secretaria de direitos humanos; no tribunal de justiça; na escola de conselhos de Pernambuco da UFRPE; a UFPE e a UNIVERSO, no sentido de desenvolver parcerias para potencializar cada vez mais esses jovens. A escola desenvolve seu conteúdo específico, mas entende que a educação ela não só se faz no chão da escola, se faz dentro e fora da escola (GEIDH).

Atividades esportivas e artísticas são desenvolvidas através de parcerias com organizações públicas e privadas. Os jovens em privação de liberdade também têm sido estimulados a participar de concursos literários, entre outros. Segundo relata nossa entrevistada, essas experiências têm sido fundamentais para o desenvolvimento daqueles jovens.

Quando eles passam duas semanas jogando, vários tipos de atividades esportivas e em vários espaços como na UNIVERSO, Polícia Militar, Clube Náutico. Quando eles adentram nestes espaços, que achavam que seria impossível entrar, quando voltam para a escola, voltam com a autoestima elevada, com um sentimento de cooperação maior e mais motivados para os estudos e desenvolvem melhor a questão da cidadania. (GEIDH)

Essas ações fazem parte das estratégias de construção de uma escola que busca educar para cidadania. Palestras, simpósios concursos com discussões sobre diversos temas como diversidade de gênero, homofobia,

violência escolar, a violência de gênero, preconceito étnico racial, religiosidades de matriz africana, educação ambiental, educação fiscal, entre outros, têm sido realizadas com a participação dos estudantes. Os eixos temáticos trabalhados em sala de aula também trazem essas abordagens.

Então, a partir desse debate, desses concursos, dos simpósios que a gente promove, a gente busca tá dialogando com esse adolescente, com esse jovem para que ele se subsidie pra que ele dê um retorno positivo para a sociedade, no que se refere a educação de qualidade pra que essa educação não fique limitada apenas aos componentes curriculares. Componentes curriculares, é uma obrigação da educação básica. A gente compreende que a educação vai para além dos componentes curriculares (GEIDH).

Parcerias com universidades também têm sido buscadas com o intuito de inserir nas universidades estudantes egressos de unidades socioeducativas, por meio de concessão de bolsas de estudos. Essa iniciativa tem por finalidade estimular estudantes a continuar seus estudos, reconstruir suas trajetórias de vida, afastando-os da criminalidade.

O gestor escolar da unidade ratifica essas iniciativas em suas falas, ainda tece elogios à estrutura que conseguiram montar. A escola possui estrutura de uma escola regular. Na sua simplicidade, mas dispõe de equipamentos e espaços necessários para seu funcionamento. Nosso entrevistado ressalta que todo estudante que chega à unidade passa por um processo de acolhimento na escola. Esse acolhimento inclui o preenchimento de um questionário com dezoito perguntas, que vão desde religião à profissão. É nessa acolhida que se conhece a trajetória e necessidades daquele indivíduo.

O entrevistado levanta três pontos que julga fundamentais para garantir o direito à educação para os sujeitos inseridos naquela unidade. Primeiramente, garantir o cumprimento da proposta pedagógica da Secretaria de Educação:

Na proposta pedagógica, a gente vê que uma das saídas seria desenvolver projetos, ações pedagógicas. E a gente consegue isso. Passar, garantir que eles participem desses projetos e que desenvolvam e sejam até premiados. Isso também é uma tentativa de garantir (G1).

A segunda consiste em manter o professor sempre muito motivado, pois é o mediador do processo educativo: “Os professores devem estar muito

motivados. Principalmente lá, que é um parêntese aí que eu faria, que lá¹² eu tenho uma equipe tão briosa, é bom que você também pudesse compartilhar, e pudesse entender o que é conviver com uma pessoa de sucesso”.

De fato, os professores se mostravam motivados com seu trabalho. Havia uma alegria, uma satisfação em realizar aquele trabalho, em integrar aquela equipe. Se comoviam com as histórias que contavam, ao apresentar as produções dos seus alunos, ao relatar as conquistas deles.

A terceira questão fundamental representava também o grande obstáculo para se promover efetivamente o direito à educação: a garantia da presença do estudante na sala de aula e o cumprimento do horário escolar.

Se a gente não tem a Secretaria de Desenvolvimento Social com algumas dificuldades, a gente estaria em outro nível, se a gente tem a garantia de que vai começar a aula no horário, a nossa luta é garantir que a aula comece no horário. E, às vezes, que termine no horário, porque trabalhamos com pessoas, uma população alvo que já cometeu, inclusive, homicídio (G1).

Não se faz escola sem estudantes. A presença do aluno em sala de aula, respeitando o horário pedagógico, faz parte de um conjunto de garantias que constituem as normativas que regem o direito à educação. Segundo nosso entrevistado, um planejamento estratégico e a construção de uma rotina, com atividades e horários estabelecidos, é primordial para se manter o equilíbrio num ambiente tão hostil, onde o mal-estar de um imprevisto ou mal-entendido pode ser fatal. A rotina é fundamental para o estabelecimento na disciplina. A disciplina tem sido a principal estratégia para moldar sujeitos. A disciplina atua na fabricação de corpos dóceis, de indivíduos obedientes (FOUCAULT, 1987).

Então, eu tenho uma sala, por exemplo: uma sala de alfabetização com seis homicidas. Imagina a professora controlar e alfabetizar, tentar alfabetizar? É especial. E essa luta dessa garantia, eu sei que não é grande. [...] Eu tenho impressão que é quase unanimidade das equipes que quando visitam e quando se aprofunda de identificar que a educação tá prontíssima, lá, para desenvolver as atividades, esperando a outra política (socioeducativa). [...] Aguardando que o outro desenvolva a sua, por exemplo, bote a escola em condições de funcionar. Porque o professor só vai pra sala em condições. O Professor é querido, é amado. Mas o professor não se garante, por

¹² A entrevista foi realizada numa sala da GEIDH. Quando usa o “lá” está se referindo à escola instalada no CASE Jaboatão.

exemplo, tão se garante sem nenhuma asa num ambiente escolar (G1).

O relato do gestor escolar demonstra a necessidade do apoio dos profissionais do sistema socioeducativo. Sem a presença dos agentes socioeducativos, para a condução e monitoramento dos estudantes no ambiente escolar, não seria possível o desenvolvimento da aula com segurança. Há rivalidades entre os internos, a ausência dos agentes poderia estimulá-los a resolver conflitos de forma violenta, praticar vingança ou facilitar rebeliões. Os agentes, em muitas ocasiões, não têm levado os estudantes à escola. E isso tem impedido que o direito à educação tenha sido garantido na sua plenitude. Pois, mesmo diante de uma estrutura física adequada, uma proposta pedagógica alinhada com as necessidades dos sujeitos, uma equipe motivada e capacitada para exercer sua função, mas não estando o estudante em sala de aula, não está sendo garantido o direito à educação escolar desse sujeito.

Os professores relataram a mesma preocupação levantada pela gestão. Mas ao expressarem como tem se materializado o direito à educação naquela unidade de ensino, eles se ocuparam em relatar como tem se desenvolvido o processo ensino aprendizagem, as estratégias utilizadas para a conquista do interesse do aluno, tanto pela escola quanto pela aprendizagem:

A gente tenta colocar igualdade entre eles. Eu não vejo diferença dos meninos de fora, eu não olho o que eles praticaram, mas eu vejo como um aluno em sala de aula e que precisa de uma ajuda. E quando a gente vê o avanço do aluno, né? Quando a gente inicia com aquele aluno que muitas vezes não sabe nem pegar no lápis, não sabem nem uma letra, e quando eles terminam o ano letivo, com aquele menino lendo, como aconteceu com 3 alunos. São poucos? São! Mas é uma vitória pra gente que vê esses meninos conseguindo e tendo aquele avanço, né? E é muito gratificante. [...] A gente vê o menino avançando e eles tendo aquele prazer, meninos que quando chegam na unidade dizem: 'Oi, não me chame pra escola, não me chame!' E depois, com o passar do tempo, eles tão pedindo pra ir à escola (P7).

O professor ainda esclarece que tal qual a escola regular, eles estão obrigados a garantir os duzentos dias letivos com o mínimo de oitocentas horas-aula, conforme determinado em Lei (BRASIL, 1996). No entanto, esse tempo escolar não tem sido respeitado, não tem sido garantido, justo num espaço em que esses indivíduos estão confinados à completa disposição do Estado que se

propõe a resgatar sua cidadania, corrigir falhas na proteção a esses sujeitos, garantir direitos negligenciados, conforme expresso no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (PERNAMBUCO, 2014).

E o horário é como nas escolas regulares. A gente tinha um horário de entrada e um horário de saída, mas muitas vezes a gente fica, por eles. Às vezes, tem aquela dificuldade aqui na unidade e a gente tem que aguardar o tempo do CASE pra ser chamado. E muitas vezes, tem dia que a gente nem consegue dar aula, por conta do tempo. Mas o tempo que a gente tem, pega com toda a força, né? Com toda garra pra que eles consigam avançar (P7).

Apesar dos esforços empreendidos pelos educadores, com auxílio da Secretaria de Educação, a negligência do Sistema Socioeducativo em conduzir o estudante à sala de aula tem atrapalhado a garantia dos dias letivos, o que exige maiores esforços dos educadores para compensar os dias parados. Este fator pode afetar o desempenho de estudantes e professores.

As nossas aulas têm que ser muito diversificadas e diferentes, prazerosas, como o professor já falou aqui, porque senão eles não querem. Como a professora também falou, o tempo, muitas vezes a gente passa o tempo esperando eles entrarem para a sala de aula e aquele pouco momento, aquele pouco momento que a gente tá com o aluno, mas aí ele é bem vivenciado; então eles aprendem muito mais, então a gente dá, nós fazemos de tudo pra aproveitar bem aquele tempo, porque hoje nós estamos com ele em sala, amanhã a gente não sabe se estaremos com ele na sala. Então é sempre uma surpresa, o nosso dia a dia, não depende só exclusivo da escola (P6).

Sabemos da importância do tempo escolar para a organização do currículo e para ampliação das oportunidades de aprendizagem. Mas compreendemos que a mera ampliação do horário escolar não garante qualidade da educação escolar. Segundo argumenta Ponce (2016, p. 146-147) é imprescindível esquivar-se desse tipo de racionalidade e passar a considerar que “tempo é intenção e ação contidas na cronologia”. É essencial investir na qualificação do tempo na escola e torna-lo parceiro na “construção da justiça curricular”. O tempo na escola deve ser compreendido a partir da dualidade da temporalidade vivenciada, e do tempo como construção da formação. Ou seja, o tempo é indissociável da sua finalidade. Uma simbiose entre o tempo como *Chronos* e como *Kairós*, tecendo a construção da formação. Tecer a formação

dos seus educandos tem sido o grande desafio da unidade de ensino, diante da escassez de oportunidades que enfrentam.

Sintetizando as afirmações dos profissionais, podemos concluir que estes associam o direito à educação ao acesso à matrícula e à frequência escolar, à garantia da aprendizagem e acesso a programas de correção de fluxo escolar, à oferta de uma educação que garanta a formação cidadã dos educandos. Os sujeitos consideram que têm conseguido garantir o direito à educação, apesar de afirmarem, de forma recorrente, que a frequência escolar não tem sido garantida, comprometendo assim os demais processos citados. No entanto, os esforços que têm desenvolvido para garantir o cumprimento da proposta pedagógica, para superar as dificuldades de aprendizagem dos educandos, para conquistar seu interesse pela escola, foram considerados pelos educadores ao afirmarem que o direito à educação tem sido garantido naquela unidade de ensino.

As dificuldades enfrentadas para garantir o direito à educação escolar dos jovens privados de liberdade do CASE Jaboatão, bem como os caminhos apontados pelos profissionais, visando a superação desses desafios, serão apresentados e discutidos logo a seguir.

7.4 O Caminho das Pedras e as Pedras do Caminho

O estado de Pernambuco foi pioneiro na construção de uma proposta pedagógica voltada para a escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade. Essa iniciativa faz parte de um conjunto de ações que constituem a política de atendimento desse público. Esta política tem sido construída a partir de três pilares: seleção e formação de professores para lidar com esse público específico, valorização profissional e elaboração de proposta pedagógica que atenda suas necessidades mais específicas, tal como assinalamos no gráfico.

GRÁFICO 17: Política de escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade



Essas conquistas são resultantes de uma profícua luta dos órgãos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, segundo lembrou o ex-CONANDA. Instituído o SINASE, os governos estaduais – responsáveis pela medida socioeducativa de internação – tiveram que adaptar-se às novas normas. A principal dificuldade do governo de Pernambuco foi atender as especificações arquitetônicas. A maior parte das suas unidades socioeducativas foram projetadas a partir do modelo prisional e operavam com superlotação¹³.

As condições arquitetônicas incluem a construção do espaço escolar, entre outros. A construção e distribuição desses espaços deverão atender as exigências que incluem “conforto ambiental, ergonomia, volumetria, humanização e segurança” (BRASIL, 2006, p 67). Portanto, construir unidades socioeducativas seguindo as condições preconizadas pelo SINASE é determinante para o bom funcionamento da unidade socioeducativa e dos setores que ela abriga, a exemplo da escola.

Um dos entrevistados compartilhou conosco um desabafo que ouviu de um coordenador escolar que trabalha em um dos CASES, da Região Metropolitana do Recife, que tem quadro de superlotação. Os quantitativos de

¹³ As unidades de internação deverão dispor de espaços que acomodem os socioeducandos seguindo as seguintes determinações: número de até quarenta adolescentes em cada Unidade de atendimento, conforme determinação da Resolução de n.º 46/96 do CONANDA, sendo constituída de espaços residenciais (módulos) com capacidade não superior a quinze. E em caso de existência de mais de uma Unidade no mesmo terreno estas não ultrapassarão a noventa adolescentes na sua totalidade. Cada quarto existente nas residências (módulos) deverá abrigar, no máximo, três adolescentes (BRASIL, 2006, p. 69).

estudantes que deveriam atender e de salas de aulas disponíveis eram absolutamente incompatíveis. Nesse contexto, mesmo com um cenário ideal, em que não houvesse grupos rivais ou conflitos pessoais entre os socioeducandos, aquela unidade escolar não contava com salas de aula que pudessem comportar todos os educandos, já que, conforme o entrevistado, o espaço físico inviabiliza o atendimento de todos.

Essa questão do número e a questão das características arquitetônicas, elas são fundamentais. Esse depoimento de [***] é muito emblemático, porque ele diz que é impossível atender a todos. Não é só porque tem grupos rivais lá dentro. É porque não há espaço suficiente. Se ele tivesse professores suficientes, também não tinha como. Ele poderia fazer quatro turmas manhã, tarde e noite, nas 24 horas, virando as 24 horas, e ainda não teria como atender (EX-CONANDA).

Conforme acrescentou o sujeito, a estratégia encontrada, aqui compreendida como medida paliativa adotada por aquela unidade escolar foi a de ofertar as aulas apenas para aqueles que manifestassem desejo de estudar.

O CASE Jaboatão possui um modelo predial e um contingente de internos bem próximo do que determina o SINASE. Apesar do prédio aparentar ser uma construção antiga, o espaço destinado à escola em muito se assemelha às escolas regulares. Entretanto, outras unidades não partilham das mesmas condições. Essas necessidades, segundo relatou o EX-CONANDA, passou a ser pauta de discussões, o que incluiu a Secretaria da Criança e Juventude, FUNASE e Secretaria de Educação, durante o segundo mandato do governo Campos.

Não adiantava discutir escolarização só com a FUNASE. Quem faz a escolarização não é a FUNASE, é a Secretária de Educação. Então a gente teve uma boa entrada com a Secretaria de Educação, foi criada lá uma unidade, a gente passou a dialogar e a Secretaria de Educação passou a colocar na sua agenda, a enxergar esses problemas, porque não enxergava. [...] Em Jaboatão, as condições práticas eram melhores, mas, por exemplo, em Abreu e Lima as unidades ficaram com arquiteturas muito ruins e superlotadas, era muito difícil. Começou a ter rebelião. Botava o equipamento, quebrava. Os professores não queriam ir. Então, (o governador) Eduardo Campos, com um decreto, fez uma coisa importante. Os professores não queriam ir dar aula lá. Então, ele fez um processo de diferenciar, inclusive a remuneração, pra tornar atrativo. Foi nesse período que a questão da socioeducação entrou na agenda da Secretaria de Educação (EX-CONANDA).

O próximo passo foi a construção de uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas das unidades socioeducativas. O modelo utilizado nas escolas regulares não atendia a dinâmica e necessidades dos sujeitos atendidos nas escolas inseridas nos CASES. Deste modo, foram construídos caminhos que possibilitassem o funcionamento das escolas de forma que pudesse ser garantido, para aqueles sujeitos, o acesso à educação escolar. Sobre a operacionalização da proposta pedagógica, a GEIDH esclarece:

Não é uma camisa de força, cada unidade tem suas especificidades, porque tem um público diferente, tem um tipo de infração diferente, tem as diferenças regionais que isso deve ser considerado. Então, são diretrizes, são eixos educativos, mas que há espaço para serem colocadas especificidades daquela unidade escolar. O professor usa como eixo norteador e isso tem dado um êxito pra gente. As nossas formações continuadas são realizadas a partir dessa proposta. Quando a gente entrou, cada unidade fazia do seu jeito, a gente não sabia o que era feito ou se era feito.

A proposta pedagógica desenvolvida no estado de Pernambuco tem sido requisitada por outros estados brasileiros como referência para a construção de suas propostas. A GEIDH salienta que essa proposta pedagógica é aberta e ampla, permite inclusão de projetos e busca atender as necessidades mais específicas desses jovens que não têm sua frequência escolar assegurada. As aulas são desenvolvidas com estratégias e materiais pedagógicos que permitam avaliar o estudante a cada dia letivo. Deste modo, em caso de liberação judicial, esse estudante poderá ser certificado para que possa frequentar uma escola regular em sua comunidade.

Para que a proposta pudesse ser bem executada, segundo relatou a GEIDH, foi necessário investir em formação e valorização dos professores que atuam nas unidades socioeducativas. A primeira medida foi realizar uma seleção para escolha de professores que atuariam nos CASES. Nesse processo, foram priorizados os professores do quadro efetivo do estado: “A gente quer professores concursados, que tenham algum compromisso; aquele professor que a gente forma e vai embora, isso pra gente é complicado”.

Os professores selecionados receberam formações com orientações para lidar com esse público. Também passaram a receber uma gratificação em cima do salário que correspondia, no ano de 2017, a R\$2.032,00. De acordo com a GEIDH: “é a maior gratificação do estado, que é da escola integral de referência. Porque a gente sabe que é um espaço diferenciado de trabalho”. O processo

seletivo não considerou apenas as habilidades profissionais dos professores, mas também suas habilidades afetivas, sua sensibilidade e capacidade de se conectar com o outro.

Ele tá lá dentro, tem que ter um tratamento diferenciado, um cuidado diferenciado, de respeito a esse jovem, porque ele não tá com a sua família de origem, ele está sob a custódia e responsabilidade do Estado, ele não tá transitando na sua comunidade. É um jovem que tem muitas lacunas, muitas carências e que a gente procura suprir, na medida do possível. Então esse professor tem que ter uma sensibilidade maior, que vá além da expertise profissional (GEIDH).

A importância da afetividade foi mencionada por todos os profissionais da educação que entrevistamos. Segundo o G1, o que mais se desenvolve no CASE Jaboatão é a “Pedagogia do Afeto”. Segundo relatou, os estudantes costumam chegar muito agitados, revoltados, arredios na sala de aula. É necessário que o professor promova uma iniciação, um momento de aceitação da escola. Eles, em muitas ocasiões, chegam insultando e ameaçando professores e colegas, se recusando a participar das atividades e o professor é treinado para não revidar, para compreender aquele comportamento e buscar apaziguar os ânimos. Isso exige todo um treinamento, um ritual. Quando os professores reagem e adotavam uma conduta mais disciplinadora, os estudantes resistiam e acabavam perdendo o interesse pela escola.

A conversa inicial, a tentativa do professor de entender as motivações que os levaram aquele comportamento é fundamental para se estabelecer o vínculo, “quebrar o gelo”. Estudantes que chegam agressivos e resistentes, minutos estão calmos e realizando as atividades propostas, como qualquer outro estudante. Acrescenta: “Eles são corporativistas. Confesso que no início, eu até aconselhei que os professores fossem mais disciplinadores. Mas, a gente percebe que a gente perde as equipes, perde os grupos, perde o próprio aluno” (G1).

A afetividade tem sido o caminho mais plausível para conquistar o interesse desses sujeitos pela escola e pela aprendizagem.

Eles têm uma carência de afeto, porque eles não têm núcleo de família. É a vó que cria, tem pais presos. Então de onde vem esse afeto? Não tem esse afeto. Você só de: Poxa, como eu gosto de você. ‘Gostar de mim? Quem disse isso pra mim? O professor faz muito isso, uma pedagogia de muito afeto, e de saber reconhecer as coisas menores possíveis, porque são também daqueles que não têm reconhecimento

de nada. Têm uma identidade bandida, onde a violência é a mãe. É a pedra amarga da dor.

O vínculo estabelecido pelo afeto é forte e duradouro. De acordo com narrativas dos educadores, em muitos momentos de conflito, de rebelião, o espaço escolar foi preservado. Mesmo quando os danos atingiram o espaço escolar, eles protegeram suas produções escolares.

Rebelião, eles passam no corredor pra cima e pra baixo com pau e deixam todos os cartazes nos corredores. Algo assim brilhante e emocionante. Às vezes incomoda, as pessoas chegam: Mas houve uma rebelião aqui? E esses cartazes aqui? Isso é muito gratificante, eles reconhecem lá. Por que eles gostam tanto das professoras? Por que eles são muito apegados? É a pedagogia do afeto. Não tem ninguém lá pra disciplinar menino. É interessante você passar o janeiro todinho de férias e escapuliu de deixar os avisos no quadro, voltar lá e tá tudo lá, intacto (G1).

As narrativas dos professores vão nessa mesma perspectiva. O diálogo e o afeto também são apontados por eles, como principal estratégia de conquista do interesse dos estudantes e inserção no espaço escolar. Esse processo está bem evidenciado na fala do P3:

Quando eles normalmente chegam nas CASEs, pra ficar, um ou outro diz assim: professor, eu hoje, eu não tenho condições. É quando entra a parte do professor facilitador, ajudador, às vezes até pai, avô, tio e etc. Conversamos com eles: meu filho, vamos fazer alguma coisa. Então, quando você oferece, disponibiliza ao adolescente algo que seja, digamos assim, atrativo pra ele, ele começa a gostar. Quando você conquista ele, melhor ainda. Ele passa a querer, ele passa a pedir cada vez mais para vir à escola. É muito importante essa abordagem que nós fazemos. Eles passam a acreditar na gente, o campo de visão deles abre. Até a própria conduta deles, o comportamento deles se torna melhor do que era na escola lá de fora. Ou seja, se sentem mais à vontade, eles falam. É muito importante também que todos nós, professores, reconheçamos e dê vez e voz a esses meninos (sic).

Investir no relacionamento professor/aluno, apostar no diálogo que propicia conhecer a bagagem que esses estudantes carregam, quais suas angústias, dificuldades, carências, é mais do que estabelecer uma relação afetiva, é construir pontes para reconectar esses sujeitos a outros sujeitos, aos sonhos de meninos esquecidos, às amizades perdidas, à escola abandonada. É, sobretudo, humanizar o processo de ensino. É compreender que aquele sujeito não é um objeto onde serão depositados conteúdos, estratégias de

ensino e expectativas de aprendizagem. Enxergá-lo como um todo, não apenas fragmentos (infrações, necessidades).

Eu não olho o que eles praticaram, vejo como um aluno em sala de aula que precisa de uma ajuda. E quando a gente vê o avanço do aluno, quando a gente inicia com aquele aluno que, muitas vezes, não sabe nem pegar no lápis, não sabem nem uma letra, e quando eles terminam o ano letivo com aquele menino lendo, é uma vitória. Pra gente que vê esses meninos conseguindo e tendo aquele avanço, é muito gratificante. A gente vê o menino avançando e eles tendo aquele prazer, meninos que quando chegam na unidade dizem: Oi, não me chame pra escola, não me chame! E depois, com o passar do tempo, eles estão pedindo pra ir à escola (P7).

Construir relações permeadas pelo afeto torna o ambiente aprazível para professores e alunos. Cunha (2008) afirma que o afeto, em qualquer circunstância, é um caminho salutar na conquista da atenção do estudante. Tornando-se um facilitador do processo educativo. Adentra espaços que estariam fechados para as possibilidades acadêmicas. Para o autor, relações afetivas bem construídas podem superar conflitos familiares, pessoais e até comportamentos agressivos. Não haveria dispositivo de auxílio ao professor mais eficaz. Muitos relatos de professores seguiram nessa perspectiva.

Gostaria de dizer que eu acho que, a rotina minha aqui, atualmente, é melhor do que foi na escola regular. Por conta da questão afetiva que a gente termina tendo com eles. Eles, às vezes não têm com quem conversar, não tem como se ocupar. A partir do momento em que a gente sistematiza a aula, que eles passam a vir, a gente acaba criando um vínculo de amizade, que acaba se estendendo pra outros (P2).

Uma educação escolar que não se desenvolve pelas vias de um currículo conteudista favorece esse tipo de interação. Quando questionados sobre diferenças e proximidades entre a escola regular e a instalada no CASE, os professores enfatizaram que a principal diferença é a relação de afeto que conseguem construir com seus educandos no CASE.

Existe uma diferença, não como instituição, porque é ligada à rede estadual, a escola é a mesma. Mas aqui dentro tem uma coisa muito diferente em relação a lá fora: é que nós professores nos dedicamos individualmente a eles. Eles têm uma atenção, eles recebem muito carinho e existe algo muito importante que eu vejo: é a escuta. Nós temos esse momento de escuta aqui. Não adianta você chegar e de imediato colocar os conteúdos abordados. Tem aquele momento da espera, da escuta, porque eles chegam com muita ansiedade, muito cheios de problemas, cada um com a sua individualidade. E é partir dessa escuta que a gente começa. Levando os conteúdos pra ele de uma forma diferente. É baseado, também, no dia a dia dele. As nossas

aulas têm que ser muito diversificadas e prazerosa, porque senão, eles não querem (P1).

As menções à flexibilidade da proposta pedagógica, às possibilidades que apresenta, às experiências exitosas que tem propiciado, são recorrentes nas falas dos entrevistados. Eles avaliam que a proposta pedagógica precisa de ajustes, mas mencionaram que há abertura para estes, sem que seja necessário descartar o documento e construir outro. Entretanto, reconhecem que essa necessidade possa vir a despontar.

É o ideal? Não! Mas é o que a gente conseguiu pra atender hoje. Eu sei que daqui a um tempo esses estudantes estejam em outro nível e a gente precise de outro documento, mas hoje, é esse que atende. Então, vamos dar novas oportunidades de aprendizagem, eu só tenho duas salas de aula e tenho 300 meninos, eu não posso botar uma sala de 1º ano, 2º, 3º, 4º, 5º, então vamos fazer uma sala multisseriada, com eixos temáticos, e vamos fazer uma atividade que consiga abarcar. São metodologias que a gente desenvolve pra atender essas especificidades. Porque é diferente de você chegar numa sala, mais ou menos uniforme, onde todos os meninos estão cumprindo as suas etapas, vão todo dia pra escola, é diferente. Aquele menino que era de Petrolina, de repente chegou aqui, e outro que saiu daqui e foi pra Garanhuns. Esse pingue-pongue, esse trânsito de meninos, que muitas vezes a CASE diz que é por questão de segurança, que poderia ser morto, enfim. Assim, a gente lida com essa realidade. De repente esse menino chega no segundo semestre, no final do ano, e que você tem que escolarizar. Você tem que ver a forma de interagir e fazer com que esse menino não se sinta mais estranho ainda naquele espaço (GEIDH).

O desafio dessa escola, não consiste apenas em resgatar o interesse desse estudante pela escola e pela aprendizagem. Mas fazer isso num cenário de muita hostilidade, restrição e em meio a uma rotatividade que, muitas vezes, impossibilita a realização de um trabalho sequenciado. Os internos passam por avaliações periódicas com o objetivo de verificar se permanecerão em regime de internação ou migrarão para outras modalidades de medidas socioeducativas. Muitos são transferidos para outras unidades, inclusive para outras regiões do estado, em razão de conflitos pessoais ou coletivos que expuseram suas vidas em risco. Portanto, o desenvolvimento de metodologias que considerem essas realidades é fundamental.

A partir de 2012, as escolas instaladas nas CASEs de Pernambuco passam a utilizar essa proposta pedagógica constituída a partir de um novo olhar

sobre esses sujeitos. Essa é uma das conquistas introduzidas a partir das determinações trazidas pelo SINASE. Quando interrogados sobre as contribuições do SINASE para a qualificação dos serviços prestados nas unidades de internação e, conseqüentemente, para as escolas ali inseridas, os entrevistados foram unânimes ao afirmar que houve melhorias, embora reconheçam que essas melhorias foram ínfimas e que alguns fatores têm impedido que esses avanços sejam mais significativos.

Eu creio que, antes não existia esse olhar diferenciado para os CASEs, pra FUNASE. E o SINASE veio justamente regularizar. A questão da lei, observar não somente o ambiente físico das unidades, mas ter um olhar diferenciado pras pessoas que estão dentro da unidade trabalhando. Então, eu vejo que ele melhorou muito. Mas, assim, resultado, ele é lento, porque cada CASE, tem uma realidade. Nós estamos num CASE aqui que é privilegiado, a nível de Pernambuco, em termos da estrutura física onde podemos observar que tem condições de evoluir no trabalho. Mas existe outros ambientes de CASE que, realmente, ainda está muito longe do olhar do SINASE. Então assim, ainda falta muito, estamos avançando muito pouco. Existe lugares que nem dá condições de ter escola e outras coisas também, como a questão de saúde. Então deveríamos repensar muito, temos muito ainda que avançar. Vejo que houve uma pequena melhora, apesar de que lentamente, mas o órgão existe e ele tem que fiscalizar mais e tem que olhar mais para todos os CASEs que existe. Mas que veio melhorar, veio, porque antes era muito abandonado (P2).

Ao analisarem os avanços trazidos pelo advento do SINASE, os sujeitos fizeram um paralelo entre a sua realidade e aquelas vivenciadas em outras CASEs. Estas realidades, segundo avaliam, estão bem distantes do que é preconizado pelo SINASE e, em muitos aspectos, consideram nefastas. Reconhecem que trabalham numa unidade privilegiada, quando comparada as demais, mas ressaltam que têm enfrentado retrocessos, acarretando prejuízos à formação dos socioeducandos.

Olha, a mudança realmente nós observamos. Agora, assim, existe uma parceria? Na verdade, não! Se fosse a educação pela educação, com certeza nós poderíamos ter avançado muito mais. Nós precisamos que haja essa disponibilidade da parceria que está estabelecida, pra que tudo aconteça de forma bem tranquila, bem transparente. Isto se faz necessário, porque nós tínhamos uma época aqui, que eu sempre dizia com muita satisfação, que na escola aqui, as aulas, elas aconteciam normalmente. Sete e meia a onze e meia. E a parceria também, funcionando direitinho. Mas a partir do momento que existe uma quebra, não da escola, mas da parceira (FUNASE), então, assim, não é que dificulta, mas nós poderíamos, enquanto professores, fazer um trabalho com mais profundidade, com a propriedade que nós temos. Os nossos atores, eles realmente não são atores normais e nos trazem muita bagagem. Agora, nós precisamos é de mais disponibilidade

nesse sentido, não da educação, a educação disponibiliza tudo isso. Nós temos tudo isso, mas o parceiro precisa vir. (P3).

Outros professores ratificaram a fala do professor e ainda acrescentaram que até final do ano de 2015 havia uma parceria bem estabelecida com a FUNASE. As ações eram desenvolvidas com cooperação e de forma exitosa. Essa parceria rendeu o prêmio Innovare, cujos detalhes já foram anteriormente apresentados. Entretanto, essa parceria tão gloriosa foi sendo paulatinamente negligenciada. Tal ruptura ocorreu no mesmo período em que se assevera a crise política no Brasil, ascende um conservadorismo reacionário e ocorre a destituição do um governo com viés mais progressista. A nova agenda política estabelecida desconsidera conquistas e pautas significativas para ampliação e/ou manutenção de direitos humanos de crianças e adolescentes. Ainda aposta na redução da maioridade penal como meio de combater a violência no país, o que nos leva a supor que as rupturas ocorridas na unidade socioeducativa sejam reflexo dessa ampla crise e ataques que defensores de direitos humanos têm enfrentado. No entanto, os sujeitos apostam no reestabelecimento dessa parceria para que ambos (escola e unidade socioeducativa) possam desenvolver suas funções com eficiência, propiciando a reeducação.

Não existe a disponibilidade da vinda do adolescente para a sala de aula. Isso realmente dificulta o trabalho que nós podemos desenvolver. Porque nós somos, digamos assim, quebradores de gelo. Gelo mesmo. E fragmentamos ele, transformamos isso em educação. Eles querem educação. Eles chegam aqui, eles são carentes de educação mesmo, educação doméstica também. Nós trabalhamos primeiro com a educação doméstica com eles. É um trabalho que nós fazemos aqui, todos nós professores daqui. Então assim, quanto mais disponibilidade houver, eu não tenho dúvidas de que o socioeducativo, ele vai sempre dar certo (P3).

Apesar de todos os esforços desenvolvidos, o direito à educação escolar não tem sido devidamente garantido a esses sujeitos, à medida que lhes é negado o simples acesso à sala de aula. Os profissionais responsáveis pelo planejamento e execução dessa política apontaram alguns fatores que tem prejudicado o processo, além de alternativas que poderiam ajudar a superar tais entraves.

A escola investigada – assim como todas outras que atendem adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação

– está instalada dentro da unidade socioeducativa, e seu funcionamento depende de um trabalho cooperativo entre os profissionais da educação e aqueles que atuam na unidade socioeducativa. O papel dos agentes socioeducativos é fundamental, pois são os responsáveis pela condução dos sujeitos à escola e, também, pela garantia da segurança dos estudantes e professores durante o expediente escolar. Entretanto, segundo relatam os entrevistados, essa parceria não tem se estabelecido a contento.

A resistência da FUNASE em aderir às condutas preconizadas pelo SINASE e superar as práticas punitivas introduzidas pelo modelo FEBEM, foi apontada como um fator que tem se constituído como obstáculo na construção de uma parceria mais afinada entre a escola e unidade socioeducativa. Conforme exposto pela gestão da escola, a simples menção dos termos “ECA e SINASE”, ou a referência aos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, já causa aborrecimento para os que atuam no sistema socioeducativo.

É o ECA e SINASE, esse binome. Quer chatear alguém lá do sistema antigo da FUNASE? Fale do ECA, veio com as delegacias especializadas, o conselho do tutelar, os avanços. E aí a pessoa vai lhe silenciando. Porque a pessoa sabe, no entendimento dela, é que o ECA não ajudou, que seria muito fácil a FEBEM mesmo (G1).

A própria dinâmica estabelecida pela unidade socioeducativa na relação com os socioeducandos é determinante para o comparecimento ou distanciamento desses sujeitos do espaço escolar. A aplicação de castigos, individuais e/ou coletivos (a exemplo do isolamento), podem vir a afastar esses estudantes da escola por dias ou até semanas, demandando da escola estratégias de ensino que atendam a essas, entre outras, eventualidades, conforme explicitado:

Os professores estão lá com uma proposta pedagógica específica pra esses estudantes. Ai, porque ela é diferenciada da escola regular? Porque esse estudante não tem a família pra dar suporte. Esse estudante, a maioria, já tinha se evadido da escola. Então, ele tem uma dificuldade de ter uma disciplina, de sentar feito estudante da escola regular. E a temporariedade pedagógica dele é diferente, porque na escola regular você tem um mínimo de 200 dias letivos que a lei de diretrizes e base da educação diz que tem que cumprir. Então ele tem que cumprir isso pra poder ter a certificação. E dentro dessas unidades, esse menino que ia assistir aula, pode vir só daqui a quinze dias. Porque ele pode ter cometido uma infração e ter ido pra outra unidade ou ele tá recluso. Ou, brigas entre eles mesmos, que eles chamam de

comandos, que um comando de adolescentes não permite que o outro vá. Então, esses dias letivos não são cumpridos, então toda vez que o aluno vem ele é submetido a uma atividade que ele já tem que ter um aproveitamento, porque se ele precisar sair, a gente como Secretaria de Educação, tem que dar algum resultado, alguma certificação a esse estudante. Ele é avaliado permanentemente. Então, assim, por isso que a proposta pedagógica ela é diferenciada, ela tem os componentes curriculares que a educação básica ela exige, mas ele tem uma metodologia mais ampla, mais flexível, que permita que todo dia ele seja avaliado, que a aula tenha meio, começo e fim, que não precise de uma continuidade porque a gente não sabe quando esse aluno vai voltar (GEIDH)¹⁴.

Essa narrativa expõe a complexidade que cerca o sistema socioeducativo em Pernambuco. Além do apego à cultura punitiva por parte dos agentes, a qual recorre a castigos que impõem aos internos o isolamento, afastando-os do convívio escolar, os próprios internos, organizados em “comandos”, punem uns aos outros, com o isolamento, numa demonstração de poder mediante o outro grupo. Deste modo, são os internos que determinam quem pode e quem não pode frequentar a escola, em determinadas ocasiões. Para evitar rebeliões e conflitos pessoais, os agentes socioeducativos atendem suas determinações.

A exposição das fragilidades do sistema socioeducativo em Pernambuco é bastante recorrente. A GEIDH esclarece que o diálogo e parceria com os gestores das unidades socioeducativas é satisfatória, mas a relação com os agentes socioeducativos precisa ser refinada:

A sociedade é muito conservadora e existe profissionais comprometidos e não comprometidos em todos os espaços. Então, existe aquela concepção de que o jovem infrator não tem jeito, por parte de alguns funcionários. E que muitas vezes a gente tem dificuldade com os agentes socioeducativos de deslocar esse estudante pras salas de aula, porque o professor, ele não tem expertise, ele não tá preparado pra ir nas celas; muitas vezes, eles até vão buscar os estudantes, mas isso é responsabilidade da gestão da casa, da FUNASE, não é nossa. É como o professor, que tá na escola, e o pai que leva seu filho na escola ou o aluno vai. A gente não vai na casa do aluno buscar. Então, muitas vezes, o socioeducando, nosso estudante, que tá em privação de liberdade, ele não chega pra sala de aula. Isso é um agravante, porque ele (o professor) tem preparado aquela aula e o estudante não vem. Então há falta de assiduidade por várias razões: pela organização da casa, muitas vezes, por conflito entre os próprios socioeducandos. Muitas vezes, uma forma de punição é não ir para a escola. São ajustes que precisam ser feitos.

¹⁴ Alguns entrevistados foram muito extensivos em suas falas. Em muitos casos, optamos por expor suas narrativas de forma integral, no intuito de expor as realidades apresentadas nos seus pormenores. Dar voz a esses sujeitos tornou-se um importante pilar da nossa pesquisa.

Muitas vezes há rebeliões, motins, aí a unidade de ressocialização para. Se queima escola, se queima muitas vezes materiais, a gente tem que repor. A CASE está em conflito, está sem segurança e a gestão da CASE diz que não tem segurança para o professor dar aula, não tem estrutura física. Então tem que recuperar parede, tem que pintar, tem que comprar material. Isso muitas vezes passa um mês, dois meses, quinze, vinte dias. Há várias interrupções durante o ano.

Esses são grandes desafios a serem superados. Pernambuco é o estado que registra elevado número de rebeliões em suas unidades socioeducativas. Rebeliões, motins e fugas são recorrentes em todo o estado, mesmo nas unidades mais estruturadas há registros dessas ocorrências, o que inclui a unidade investigada. O principal fator que motiva as rebeliões é a superlotação. A estrutura precária das unidades socioeducativas, os maus tratos, conflitos entre agentes e socioeducandos, entre os internos, diversas violações de direitos são citadas como motivadores dessas revoltas.

O sistema socioeducativo é complexo, sua dinâmica é influenciada por fatores externos e internos. Respostas simplistas, como a repressão, o medo e a violência não têm surtido um efeito positivo para a superação desses impasses. Ao contrário, tem sido combustível para intensificação de conflitos e diversas formas de violências.

Há que se considerar que apesar dos agentes socioeducativos serem frequentemente responsabilizados pelos entraves enfrentados pelas unidades socioeducativas e, conseqüentemente, as escolas ali instaladas, podemos afirmar que estes também são vítimas de um modelo de sociedade que preza pela punição, prioriza seu uso como forma de (re)educar. Os agentes socioeducativos estão no meio do fogo cruzado, em número reduzido, sem a devida formação e proteção. São mal remunerados, sem estímulo para investir ou permanecer naquela profissão, com uma jornada de trabalho que impossibilita criar vínculos com os sujeitos que são objeto do seu trabalho, da sua intervenção. Em muitos casos, ambos, agentes e socioeducandos, se enxergam como inimigos. Supomos que o mesmo deva ocorrer entre os agentes e demais profissionais que ali atuam, a exemplo dos profissionais da educação. São visões de mundo, perspectivas de trabalho, estímulo, formação e remuneração muito distintos. Esses fatores podem criar um abismo entre os profissionais, que vai impactar diretamente na forma como se relacionam, no

compromisso e qualidade do trabalho que desenvolvem. E essas questões não devem ser negligenciadas nesta discussão.

Fazendo um apanhado geral, sobre as falas dos profissionais da educação entrevistados, esses não conseguiram realizar uma avaliação mais perspicaz sobre o trabalho que têm desenvolvido naquela escola. Suas análises, em muitos aspectos, foram muito técnicas, sempre apoiadas no discurso institucional, na defesa da proposta pedagógica, dos dias letivos, entre outras. No entanto, do mesmo modo que fizemos com os estudantes, devemos considerar a natureza do ambiente onde estão inseridos. Apesar de gozar de maior liberdade de expressão e autonomia que os estudantes, os profissionais também estão submetidos às normas institucionais e às consequências de quaisquer desvios. Estão cientes que poderão ser responsabilizados pelo que falam, onde e para quem falam.

Assim, de um modo geral, defenderam que as questões que competem à escola tratar, estão bem encaminhadas. Consideram que têm realizado um bom trabalho, na medida do possível, sob o argumento de que apesar das poucas oportunidades de estar com os estudantes em sala de aula, eles têm alcançado resultados positivos. São incisivos ao responsabilizar a FUNASE por não conseguirem garantir aos seus educandos, o direito à frequência escolar.

No que se refere às adversidades que tem se colocado como empecilho para o desenvolvimento da escolarização na CASE Jaboatão, entre outras, os sujeitos apontaram: 1) Apego à cultura punitiva, por parte da FUNASE e dos seus agentes, gerando resistência pra se adequar às diretrizes do SINASE; 2) formação deficitária dos agentes socioeducativos, que apresentam dificuldades para se relacionar com os socioeducandos e lidar com conflitos; 3) ineficiência do sistema de plantões ao qual estão submetidos os agentes socioeducativos; 4) baixa remuneração e desvalorização profissional dos agentes socioeducativos; 5) escassez de recursos para melhorias da infraestrutura e aquisição de materiais pedagógicos.

Embora cada sujeito tenha apresentado olhares e abordagens diferentes sobre essas questões, essas categorias foram apontadas de forma unânime pelos nossos entrevistados. Todas as adversidades apontadas estão relacionadas a atuação dos agentes socioeducativos. Mesmo quando se refere aos recursos para financiamento das CASEs e os setores que abrigam, implica

na melhoria das condições de trabalho dos agentes, como melhoria da infraestrutura, ampliação do quadro profissional e da remuneração desses agentes. A qualidade do trabalho desses sujeitos influencia diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido na escola, conforme esclarecem os entrevistados:

Tem unidade que funciona melhor do que outras. Pela própria rotatividade dos agentes socioeducativos, tem uns que colaboram, mas tem outros que não colaboram. Tem uns que levam os meninos pra assistir aula, tem outros que resistem. Caruaru mesmo é uma resistência enorme. Está lá, muitas vezes, o professor sem aluno, porque o agente socioeducativo, que tem responsabilidade de levar esse menino, não leva. A gente não sabe bem o porquê: ou é porque não quer trabalhar, ou é porque acha que o menino não tem que ir à escola. Então a gente tem que ir lá in loco, fazer uma discussão com a CASE, debate, diálogo, conversar com os agentes, que precisamos dele pra que ele leve o estudante, se não, o estudante não tem aula. (GEIDH).

Os professores lamentam que diariamente se dirijam ao seu local de trabalho sem a certeza de que conseguirão ter acesso aos estudantes e ministrar as aulas planejadas. Também revelam que o descaso da CASE com a escola se mostra em muitas ocasiões.

Nós tínhamos o aluno fardado aqui, nós não temos mais. Nosso coordenador fez de tudo, conseguiu fardamento, entregou à FUNASE. Acho que nem é tanto a escola, depende muito da unidade, a escola tá fazendo a sua parte. Às vezes não pode chamar o menino porque o diarista não chegou e a hora vai passando (P7).

Os problemas ocasionados pela logística dos plantões, que impactam no funcionamento da escola, foram continuamente mencionados. As críticas ao modelo de organização do expediente dos agentes vieram acrescidas de informações que tentavam explicar a aversão ao sistema de plantões.

Por que não finalizar o plantão? Nós apresentamos uma proposta dos fins dos plantões. O plantão é assim: eu venho, fico com os meninos, depois de 24 horas eu vou embora e só volto daqui a três dias. Então, essa equipe que está aqui hoje de plantão que vai ficar com todos os adolescentes nas casas tem uma maneira de trabalhar. Por exemplo: esse grupo, hoje, é um grupo mais democrático, que segue as regras, que segue o ECA. Amanhã, eu não garanto isso. Amanhã vem um outro plantão. Vem um outro supervisor e ele fala de coisas diferentes do grupo anterior. Os adolescentes falam isso: que tem um grupo que eles podem conversar, tem outro grupo que eles não podem conversar. Eu tenho impressão que lá são quatro plantões. Agora, eu vou te mostrar o porquê que isso é problema: porque, eu quero cumprir a

medida socioeducativa do menino dentro de uma perspectiva interessante, então, eu preciso ser um tutor. Se eu sou o tutor, eu vou ficar cuidando daquele menino de todos os seus atos de higiene, ir pra escola. Se cada dia eu tenho um tutor diferente, cada dia eu tenho um plantão diferente, isso não é legal! Eu tenho certeza que isso é uma fissura no processo. Porque se fosse homogêneo, se tivesse a garantia que eles têm formação, que aquilo seria uma coisa. Não é. Porque eles (os socioeducandos) são seres humanos. (G1).

A proposta apresentada sugeriu a substituição das jornadas de trabalho dos agentes, divididas em plantões, por jornadas diárias, divididas em turnos. O entrevistado argumentou que a escala por plantões, imitando o modelo utilizado no sistema prisional, reflete o apego à natureza punitiva na execução das medidas socioeducativas, em detrimento da natureza pedagógica, preconizada pelo ECA e SINASE. Entretanto, o entrevistado aponta alternativas:

Tem solução! Ao invés de trabalhar com 50 a 70 agentes socioeducativos, crie um grupo através de uma seleção, remunere melhor e deixe a pessoa permanente. Porque quando eu, adolescente, acordar, vou saber que hoje vou encontrar lá o seu “Antônio”. Amanhã, “Seu Antônio” de novo. E depois, “Seu Antônio”. “Seu Antônio” vai poder até me ajudar nos meus planos diários na casa. Eu não posso é estar um dia com um pai, amanhã outro com outro pai, com outro e com outro. “Pai” é expressão, no sentido tutorial (sic). Isso é uma fissura no processo, porque esse é um modelo ainda do Código de Menores, modelo que vem da FEBEM. É um modelo militar, de que era preciso ter um oficial militar lá, pra reger. Então vamos usar o modelo da polícia, que é o de plantão (G1).

Para ele, o sistema de plantões é mais dispendioso e apostar em outro modelo é salutar para a socioeducação. Além da possibilidade de reduzir custos, as jornadas diárias otimizariam as relações ali estabelecidas. Esclarece: “Acho que é mais econômico, pagar dois ou três mil a um grupo permanente, do que pagar mil e ter essa quantidade de plantões. Essa é uma das relações graves que a gente tem com eles”.

Nesses termos, a manutenção do sistema de plantões seria uma demonstração de que o modelo repressivo ainda não foi superado. Foucault (1987) afirma que há um longo caminho a se percorrer até que o espetáculo da punição comece a desaparecer. A sociedade punitiva se reconfigura ao longo do tempo, “a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens”. Estabelece-se sob a alegação de que “a certeza da punição deve desviar o homem do crime” (FOUCAULT, 1987, p14). Os sistemas prisionais operam sob esse baluarte. O

sistema socioeducativo, imbuído por essas referências, se nega a transmutar-se.

Os sujeitos entrevistados consideram que o investimento em uma formação profissional, que estimule a melhoria das relações interpessoais e respeito aos Direitos Humanos, pode subtrair as práticas punitivas, melhorando o trabalho dos agentes e aproximá-los – em termos de trato e perspectivas de formação dos socioeducandos – dos educadores que atuam nas CASEs. Eles ainda argumentam que enfrentam muitas dificuldades para estabelecer diálogo com os agentes socioeducativos, pois estes, em muitas ocasiões, demonstraram não compreender o trabalho educativo diferenciado que os professores desenvolvem na CASE, passando a se referir as atividades realizadas na escola com termos pejorativos ou insinuar que os professores estão brincando de ensinar. Os educadores indicam que ainda há fatores mais pontuais que aguçam esse distanciamento entre os profissionais: a ausência de valorização profissional dos agentes socioeducativos.

Enquanto educadores atuam na CASE sob a tríade “seleção, formação, avaliação¹⁵”; os agentes socioeducativos passam por uma seleção simplificada, para contratação temporária, com remuneração pouco atrativa e sem plano de carreira. As condições de trabalho e remuneração acabam atraindo profissionais com baixa instrução e, muitas vezes, oriundos de bairros periféricos marcados pela violência. A escala de trabalho também distancia esses profissionais, pois acabam se encontrando uma a duas vezes por semana.

Eu tenho uma equipe técnica, o advogado eu consigo falar bem com ele, com psicólogo, com assistente social, com o próprio gestor, a gente consegue ter uma conversa num nível intelectual interessante, mas quando desce pra os agentes socioeducativos que vive de problema social... Eu gostaria, eu prometi a mim mesmo que quando eu tivesse essas oportunidades de pelo menos citar, eu não defendo, eu não sou representante deles, mas seria bom que pudessem olhar para isso. Eu te dou uma gratificação de dois mil reais fora o seu salário, e vou conviver com uma pessoa ganhando um mil e cem reais, que é determinante pra que a aula aconteça. O estado precisa

¹⁵ Os professores pertencem ao quadro efetivo do estado e passam por rigoroso processo seletivo para trabalhar nas unidades socioeducativas. Ao longo do ano letivo, eles participam das formações continuadas previstas no calendário e outras que vão surgindo, conforme a necessidade. Todas as quartas-feiras realizam reuniões do conselho docente para fazer avaliações sobre o trabalho realizado, planejamento e receber familiares dos estudantes. Os professores são permanentemente avaliados, através de questionário (em anexo) elaborado pela Secretaria de Educação, através do qual coletam informações referentes a sua assiduidade, pontualidade e produtividade.

repensar isso, porque, até o convívio é difícil. Eu sou um profissional que tenho que conviver com outro, só que minha distância salarial é muito grande, cinco, sete vezes, dependendo da idade. E a pessoa sabe, porque isso é público. Essa convivência é difícil (G1).

Além desses, ainda existe o problema do quantitativo de agentes socioeducativos lotados em cada unidade.

Nós temos lá 6 casas¹⁶, 68 alunos matriculados. Muitas vezes está no ambiente 4 agentes socioeducativos. Não fica nem 1 por casa. Eles nem vão pra lá (para a escola), porque o aluno percebe. Com 4 agentes é até possível fazer alguma coisa¹⁷, então eles nem se apresentam. O plantão sai e eles ficam contando e os meninos, os adolescentes, ficam trancados. E eles ficam se estruturando pra delegar, e agora vai bases de equipes. E aí, dá 8 horas e eles não tem montado as equipes. Tem plantão que não tá completo. E aí, eles dizem assim: Se eu conseguir trazer aluno, vai ser em risco, porque em algum lugar vai ficar deficitário. Veja como a gente depende deles (dos agentes) (G1, grifos nossos).

O sujeito acrescentou que por diversas vezes recorreu à gestão da FUNASE para que providências fossem tomadas para sanar esses problemas. A Secretaria de Educação é acionada todas as vezes que as aulas são canceladas e também cobram da FUNASE medidas. A cada trinta dias, a CASE e a escola, ali instalada, recebem visita da juíza da Vara da Infância e Juventude, mas, em algumas dessas visitas, as aulas não estavam ocorrendo e a FUNASE foi notificada e compelida a buscar soluções imediatas. Todas essas intervenções fizeram com que medidas paliativas fossem tomadas, fazendo com que os problemas fossem provisoriamente resolvidos.

Quando realizamos a visita, a CASE contava com um número bastante reduzido de agentes socioeducativos. Como se trata de uma profissão de risco e ofertam uma remuneração pouco atraente, a FUNASE tem que administrar uma grande rotatividade de seus agentes, pois, frequentemente, recebem pedidos de exoneração daqueles que decidiram migrar para outras funções no mercado de trabalho. Em meados de 2018 a FUNASE lançou edital para contratação temporária de agentes, visando recompor o quadro funcional e compor cadastro de reserva. O edital exigia dos candidatos idade mínima de 18 anos e Ensino Médio completo, além da disponibilidade para viagens e oferta de

¹⁶ Módulos onde os socioeducandos ficam alojados.

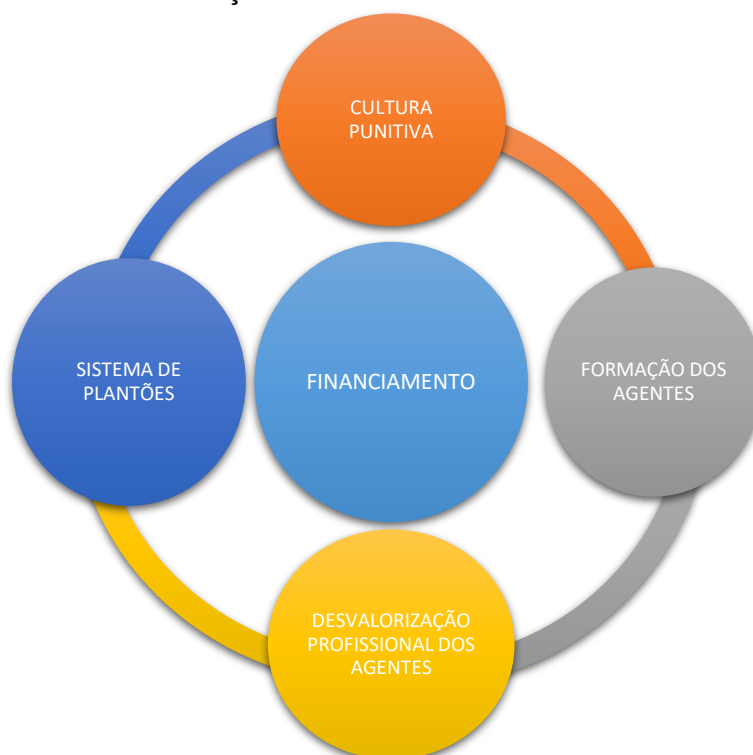
¹⁷ Retirar os socioeducandos dos módulos com um número reduzido de agentes socioeducativos torna o ambiente vulnerável a ocorrência de motins e/ou rebeliões.

um salário inicial no valor de R\$ 1.584,00, para uma jornada de trabalho em regime de plantão, com escala de 24 horas de serviço por 72 horas de descanso.

A contratação de novos profissionais poderá atenuar o impasse com as formações dos plantões. A impossibilidade de se estabelecer equipes para acompanhar os socioeducandos no seu cotidiano estava prejudicando até mesmo o andamento das atividades ofertadas pela FUNASE, como oficinas de robótica, artesanato e cursos profissionalizantes. Apesar da melhoria da remuneração dos agentes, os proventos ofertados ainda são pouco atrativos, se considerada a natureza da função. Também, o caráter temporário do contrato pode causar desinteresse em se investir na formação continuada de profissionais que não terão carreira longínqua naquela organização.

Todos os entraves, citados nas entrevistas, que têm impedido que se garanta direito à educação escolar dos socioeducandos são externos à escola e se inter-relacionam. Ou seja, cada problema apontado é consequência ou dá margem para surgimento de outros. O gráfico a seguir resume as categorias de dificuldades expostas pelos sujeitos.

Gráfico 18: Fatores que comprometem a efetivação do direito à educação escolar na CASE Jaboatão



Fonte: elaborado pelo autor.

Esses fatores foram destacados nas falas dos sujeitos. Embora tenha havido menções aos conflitos e rebeliões provocados pelos socioeducandos, que também interferem no funcionamento da escola, esses foram compreendidos como reflexo das fragilidades das relações e instalações das unidades socioeducativas. As adversidades foram apresentadas como consequentes. Ou seja, o apego à cultura punitiva seria reflexo da ausência ou fragilidades na formação dos agentes socioeducativos; do mesmo modo que a desvalorização desses profissionais é vista como consequência das relações de trabalho a qual estão submetidos, que, por sua vez, desestimula qualquer investimento em termos de formação e construção de plano de carreira da categoria; já a insistência em se estabelecer jornadas de trabalho por sistema de plantões, corroborando com o modelo repressor adotado nas prisões, denota apego à cultura punitiva. A escassez de recursos para financiamento do sistema socioeducativo (e setores que comporta) foi apontado como central no desencadeamento de problemas, mas também como propulsor de soluções. Sem recursos não se pode promover formação, melhorar remuneração, ampliar quadro profissional, melhorar infraestrutura, entre outros.

Os sujeitos da escola pesquisada não apontaram questões arquitetônicas como um obstáculo a ser superado, por isso não trouxemos como destaque, apesar de fazer parte da lista de empecilhos da maioria das unidades socioeducativas. Mas melhorias na infraestrutura dessa escola também se fazem necessárias, no que se refere à aquisição de equipamentos, mobiliário, ampliação e melhoria de espaços pedagógicos, como biblioteca e sala de informática, entre outros. Necessitam, sobretudo, de recursos disponíveis para reestruturar espaços atingidos por rebeliões. Por isso citaram a questão do financiamento como um obstáculo a ser superado.

Vale lembrar que a escola em questão está anexada a uma escola de pequeno porte localizada na comunidade. Aos estudantes do sistema socioeducativo, apesar de sua condição peculiar, são destinados os mesmos valores disponibilizados para estudantes da escola regular. Os recursos disponibilizados ao anexo só dão conta de prover materiais de expediente.

O financiamento do SINASE é objeto de ampla discussão, podendo constituir um estudo específico. Não nos interessa debruçar sobre planilhas e revelar mecanismos de arrecadação, desviando do foco da discussão que de

fato nos propomos a fazer: escolarização na socioeducação. A questão do financiamento veio à tona e não pode ser ignorada, entretanto, nossas análises se limitaram às determinações expostas na legislação e os relatos dos entrevistados.

De acordo com a Resolução 119/06, os recursos destinados ao custeio do SINASE serão oriundos do orçamento da seguridade social, de repasses provenientes dos orçamentos da União, estados, Distrito Federal e Municípios, entre outros.

A origem dos recursos a serem utilizados para financiamento do SINASE tanto deverá ser proveniente da seguridade social, responsável pela política de proteção integral dos direitos sociais da população brasileira, quanto das demais fontes do Fundo da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006, p. 85).

O texto ainda sugere fortalecimento da arrecadação por meio de fontes alternativas, como percentuais sobre multas, doações, parcerias com entidades nacionais e internacionais, receitas de aplicações do mercado financeiro, além de deduções de impostos sobre renda. Ainda há previsão de transferências de receitas entre as esferas de governo, especialmente da União, considerando que a arrecadação de estados e municípios seriam insuficientes para financiar as ações que lhes foram destinadas.

A arrecadação proveniente dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente deverão ser destinadas, especialmente, à capacitação, desenvolvimento de sistema de informação e avaliação, conforme determina a Lei 2594/12.

O texto ainda cita a possibilidade de financiamento de projetos desenvolvidos pelas entidades vinculadas ao SINASE através do Fundo Nacional Antidrogas (FUNAD) da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), além da Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), desde que os mesmos obedeçam aos critérios¹⁸ estabelecidos.

¹⁸ I - Vinculação à entidade com Plano de Atendimento Socioeducativo aprovado; II - Participação na avaliação nacional do atendimento socioeducativo; III - Projeto apresentado em acordo com os pressupostos da organização financiadora (BRASIL, 2012).

As previsões orçamentárias para financiamento de programas e projetos da Educação Básica nas unidades socioeducativas envolvem o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde que esteja de acordo com os seguintes critérios:

- I - o ente federado que solicitar o recurso possua o respectivo Plano de Atendimento Socioeducativo aprovado;
- II - as entidades de atendimento vinculadas ao ente federado que solicitar o recurso tenham se submetido à avaliação nacional do atendimento socioeducativo; e
- III - o ente federado tenha assinado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaborado o respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL 2012, art. 34, § 3º).

Embora pareça promissor um financiamento composto por diversas fontes de arrecadação, esse se tornou um grande empecilho para o desenvolvimento das ações do SINASE, especialmente quando há esquivas por parte dos seus expoentes provedores. Ou quando os mecanismos extras de arrecadação não são devidamente acessados. A forma vaga como foi tratada a questão do financiamento e quem tem comprometido com o orçamento do sistema socioeducativo foi citada como a grande fragilidade dos textos que instituem o SINASE:

Qual é talvez o principal problema, que não é só do SINASE, mas pro SINASE isso é muito forte? É a questão do financiamento. Esse é o capítulo do SINASE que a gente tem uma frustração. Porque a gente queria ter evoluído, que nem é na educação, que nem é na saúde, que nem é na assistência, que você tem um fundo próprio, ou você tem uma regulação própria. Claro que na educação você tem um custo ali de qualidade. Qual é o orçamento necessário pra o SINASE? Esse é o entrave, ainda. O outro entrave grande, é o modelo de repressão que ainda faz parte da sociedade. Isso se expressa nas decisões do juiz, nas decisões de muitos governos que constroem as unidades de qualquer jeito e da prefeitura que acha que esse papel não é dela, e acha que é melhor privar esse menino de liberdade. Essa ausência de uma clareza do financiamento, e sobretudo, o modelo de repressão presente na mentalidade das pessoas que formam as instituições são muito fortes. E aí, a educação para além da escolarização tem um papel importante (EX-CONANDA).

Na sua fala, o sujeito evidencia as duas principais fragilidades do Sistema Socioeducativo: o financiamento e a manutenção do modelo repressivo. O desenho que o SINASE faz do atendimento socioeducativo busca formalmente romper com práticas repressivas e instaurar um modelo fundamentado em práticas pedagógicas, visando a reeducação dos sujeitos atendidos. Envolve diversos setores, distribui responsabilidades, no intuito de garantir aos

socioeducandos a manutenção de direitos fundamentais à preservação da dignidade humana. Entretanto, quando se refere ao financiamento dessas ações o texto sugere meios de arrecadação, mas sem definir receitas, e isso impacta significativamente na instalação e condução do próprio Sistema. A reestruturação dos espaços, adequando-os aos padrões arquitetônicos estabelecidos pela Resolução 119/06, tem um custo. A contratação, formação, valorização da carreira e remuneração dos agentes socioeducativos, requer investimentos. A manutenção e/ou otimização dos serviços prestados, se realiza com encargos financeiros. Qualquer passo dado em direção à ruptura com a repressão, à construção de um atendimento socioeducativo mais humano e eficiente, demanda investimentos que são realizados a partir de um orçamento. A ausência ou insuficiência de receitas que propicie essas melhorias contribuem para que o Sistema Socioeducativo funcione como uma nova cobertura posta sobre velhos pilares.

A internação de um adolescente gera uma despesa significativamente maior que submetê-lo à medida de Liberdade Assistida, por exemplo. O custeio da Liberdade Assistida recai sobre os municípios. Quando estes se recusam ou alegam não ter condições de arcar com as despesas dessa medida, induzem os juizados a optarem pela internação do adolescente infrator, mesmo que seja aplicada em condições adversas.

Compreendemos que a ruptura com a cultura punitiva se inicia com a escolha pela não internação. Optar pelas medidas de meio aberto transfere responsabilidades e despesas para os municípios. Ao mesmo tempo, a desinternação possibilita a execução de medidas de internação com melhor qualidade. Então nos vemos diante de um ciclo de possibilidades e desafios suscetíveis a definições sobre financiamento.

Como solução para esse impasse, os sujeitos sugerem a retomada da discussão sobre o financiamento do SINASE e a construção de um fundo específico para custeio das suas ações, sem o qual nenhuma ação planejada poderia ser executada com êxito.

O desafio é a questão do orçamento. Se não tiver orçamento, a proposta pode ser mirabolante, se não tiver o fundo nacional que vá pra os estados e que haja um monitoramento, uma fiscalização também estadual, pra que esse recurso seja aplicado adequadamente naquilo que foi proposto, a gente também não avança muito (GEIDH).

Os recursos que chegam via FNDE não têm sido suficientes para se promover a escolarização na socioeducação. Os responsáveis pela escolarização dos socioeducandos relatam que, de forma recorrente, tem buscado parcerias com outros setores para prover as necessidades de custeio de suas ações, e que nem sempre são atendidos. Ocorre uma verdadeira peregrinação sempre que há necessidade de reconstruir espaços pedagógicos arruinados pelas rebeliões. Setores e órgãos parceiros são acionados para prover os materiais necessários para reconstrução daquele espaço. Até que os pedidos sejam atendidos, o que pode levar semanas ou meses, a escola fica sem funcionar.

O financiamento torna-se uma questão central para dar fluidez ao funcionamento do sistema socioeducativo e seus setores. Mas no que se refere especificamente a escolarização, outras medidas precisam ser tomadas. Os ajustes no modelo de financiamento não resolvem o distanciamento que há entre as duas políticas (socioeducativa e educacional) que, nesse contexto, devem estar afinadas.

A questão da escolarização passa por uma definição que tem que envolver, necessariamente, a Secretaria de Educação. É como se eles não fizessem parte da pauta, ou faz parte de uma pauta meio marginal, é uma pauta secundária. Se não enfrentar certamente a questão de espaço físico, das condições e conhecer a realidade desses meninos de ter salas distintas, não vou poder separá-los. Vai ter de separar, porque senão vai ter morte em sala de aula. Eles falam do medo dos professores, determinados meninos estavam na sala de aula, e eles determinam como funciona. [...] Se a gente não colocar a Secretaria de Educação dentro das unidades, não vai. (EX-CONANDA).

O entrevistado acrescenta que é necessário elaborar Projetos Político Pedagógicos que dialoguem com as realidades do sistema socioeducativo, que atendam suas demandas. Um caminho plausível seria construir unidades socioeducativas a partir do seu Projeto Político, não ao contrário, como vem sendo feito. “Não adianta construir, depois pensar o projeto. O projeto pedagógico que tem que envolver necessariamente a educação, que via de regra não envolve” (EX-CONANDA).

Quando traçamos um paralelo entre os obstáculos enfrentados para que os socioeducandos tenham garantido o direito à educação escolar e as prováveis

soluções apontadas pelos entrevistados, o trabalho integrado entre Secretaria de Educação e FUNASE representa o cerne da questão. Não é possível desenvolver socioeducação sem garantir direitos fundamentais a esses sujeitos, a exemplo do direito à educação. Bem como não se pode desenvolver escolarização no ambiente socioeducativo, sem considerar suas peculiaridades e demandas.

TABELA 17: Obstáculos e Alternativas para a Garantia do Direito à educação Escolar de Jovens-Adolescentes Privados de Liberdade

OBSTÁCULOS	•ALTERNATIVAS
Cultura Punitiva	•Formação para todos na perspectiva do respeito aos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.
Formação dos Agentes Socioeducativos	•Oferta de formação continuada integrada entre FUNASE e Secretaria de Educação
Remuneração dos agentes socioeducativos	• Política de valorização profissional dos agentes socioeducativos via contratação efetiva e aumento da remuneração.
Sistema de Plantões	• Jornadas de trabalho diárias, distribuídas por turnos
Financiamento	• Criação do Fundo Nacional de Financiamento do Sistema Socioeducativo
Dicotomia no planejamento e execução das ações (FUNASE/Escola)	• Elaboração de Projeto Político Pedagógico em Parceria com a Secretaria de Educação

Fonte: elaborada pelo autor.

A Tabela 17 auxilia a refletir sobre categorias de análise, que se apresentam em forma de impasses para a efetivação do direito à educação aos

internos do Sistema Socioeducativo. Podemos organizá-las em 4 eixos temáticos: cultura local (punitiva), carreira e remuneração, organização do trabalho e financiamento.

As alternativas pensadas pelos sujeitos, para superação desses obstáculos, possibilitam construir referenciais para novas propostas de escolarização na socioeducação. No entanto, a construção de um novo modelo de escola socioeducativa só poderia ser consolidada a partir de um planejamento estratégico e integrado, sem o qual não seria possível a realização de um trabalho que articule as diversas políticas que constituem o atendimento socioeducativo.

De forma mais específica, o planejamento integrado se faz necessário, tendo em vista que o funcionamento da escola depende das condições das instalações e organização do trabalho da FUNASE; do mesmo modo, a garantia do direito à educação escolar faz parte de um conjunto de prerrogativas destinadas aos sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, sem a qual não seria possível desenvolver a socioeducação.

Deste modo, podemos considerar que a ausência de um planejamento integrado só tem contribuído para alargar esse abismo existente entre escola e sistema socioeducativo, gerando os impasses expostos na referida tabela. Nessa perspectiva, a questão do planejamento destaca-se entre as demais categorias, tornando-se uma categoria central que as incorpora.

Nesse contexto, concluímos que planejar e executar ações de forma conjunta pode atenuar ou mesmo dissipar os obstáculos que têm se interposto à garantia do direito à educação escolar de adolescentes e jovens privados de liberdade, educação esta que, reafirmamos, é fundamental para que a socioeducação se desenvolva de forma mais exitosa.

Estudos têm revelado que a escola, apesar de suas falhas, tem de algum modo protegido esses jovens-adolescentes. Além do estudo de Rolim (2014), já citado nessa discussão, onde se constatou que o afastamento da escola tem levado os jovens a desenvolver comportamentos violentos, um estudo sobre homicídios de adolescentes realizados no estado do Ceará (estado recordista em assassinatos de adolescentes no período) revelou que 73% dos adolescentes vítimas de homicídios nos sete municípios cearenses investigados

tenham evadido da escola. Os assassinatos ocorreram até seis meses depois que abandonaram a escola.

Ao que parece, a mesma escola que tem afastado esses sujeitos é a que, de algum modo, os tem protegido. Estar fora da escola é o grande problema. E isso reforça a importância de se investir na educação escolar. Especialmente naquela destinada a um público tão vulnerável.

8 CONSIDERAÇÕES

Em tempos em que o aumento da violência tem vitimado cada vez mais jovens e adolescentes brasileiros, tornou-se imprescindível refletir sobre essa questão, especialmente quando esse público também passa a ser apontado como parte de um expoente grupo de autores de violências.

Estudos revelam que o extermínio de jovens e adolescentes no Brasil obedece a um padrão. Ou seja, suas vítimas têm classe social, raça, sexo e endereços específicos. O mesmo perfil tem sido apontado quando se refere aos autores de atos infracionais, com pequenas variações. Mas no que ambos, vítimas e autores de violências, mais se assemelham é terem suas trajetórias escolares marcadas pelo fracasso e abandono escolar. O fracasso escolar tem gerado nesses sujeitos um sentimento de incapacidade e, conseqüentemente, de não pertencimento aquele espaço. As frustrações com a escola, por razões diversas, têm afastado esses estudantes do âmbito escolar, tornando-os mais vulneráveis às violências.

Há uma certa ambigüidade nessa relação dos jovens com a escola. Pois, a mesma escola que exclui, desencoraja seus estudantes a concluir o processo de formação escolar, é a que os tem protegido dos perigos externos. O que nos permite deduzir que estar fora da escola é um grande problema, especialmente para os sujeitos cujo perfil socioeconômico condiz com aqueles apontados pelos indicadores de violência.

Deste modo, a escola passa a ser compreendida como um potencial instrumento de proteção para crianças, adolescentes e jovens. O desenvolvimento de um projeto educacional que torne a escola “atraente e não excludente” eleva o potencial da educação escolar no que se refere a sua contribuição para a prevenção e combate à violência e desigualdade social, conforme argumenta Nascimento (2018, p. 242). As potencialidades da escola têm sido objeto de análise em diversos estudos sobre a temática da prevenção e combate à criminalidade. O enfrentamento da evasão escolar tem estado entre as prioridades das redes de ensino, quando estudos sinalizam que o combate à violência tem como grande aliado a inclusão escolar, mesmo considerando as lacunas existentes na educação escolar ofertada.

Não se pode ignorar que as escolas têm tido suas dinâmicas marcadas pelas violências manifestas de diversos modos, e esse fenômeno precisa ser discutido e enfrentado com veemência. No entanto, a mesma escola que em muitas ocasiões produz, reproduz e é alvo de violências, possui potencialidades para desenvolver uma educação escolar que pode ter um impacto positivo no enfrentamento da violência, conforme explicita Silva (2013).

Claro que não se pode atribuir à escola a total responsabilidade pela reversão dos fatores que impulsionam as violências. Mas, quando nem o próprio lar pode ser considerado um lugar seguro – tendo em vista o alto índice de violências praticadas contra crianças e adolescentes nesses espaços, envolvendo os próprios genitores ou pessoas próximas da família –, “a permanência na escola pode assegurar que estes sujeitos estejam menos expostos às práticas violentas”. Quando a comunidade onde vivem e desenvolvem parte da sua formação humana é marcada por violências, o tempo em que permanecem no ambiente escolar torna-se um dispositivo de proteção, deixando-os menos expostos ao assédio de criminosos ou a quaisquer situações que os levem a aderir à criminalidade (NASCIMENTO, 2018, p. 243).

Quando a proteção ofertada pela escola é interrompida e esses sujeitos, enveredam pelo mundo do crime, ou em termos mais apropriados, ao cometimento de ato infracional, sendo compelidos a cumprir medida socioeducativa, a função da escola passa a ser discutida com maior ênfase.

Os adolescentes e jovens submetidos à medida socioeducativa privativa de liberdade têm assegurado, na legislação, o seu direito à educação e obrigatoriedade da frequência escolar. Aí vem o grande desafio de saber qual educação escolar é ofertada a esse sujeito, em condição tão peculiar, quando aquelas que vivenciou não foram eficientes em sua inclusão social. É fato que sua relação com a escola precisa ser reconstruída. Por isso, não adianta submetê-lo a um modelo de educação escolar já experimentada e em que não se sentiu acolhido.

Ao longo desse estudo questionamos qual política de educação escolar tem sido planejada e executada no processo de ressocialização dos jovens e adolescentes atendidos nas unidades socioeducativas do estado de Pernambuco.

Partimos do pressuposto que experiências escolares frustrantes constituem trajetória escolar destes sujeitos e que estas interferiram negativamente na sua relação com a escola, afastando-os do ambiente escolar e deixando-os mais suscetíveis à violência e à criminalidade. Nossa suspeita foi confirmada, quando constatamos que o abandono e/ou fracasso escolar constituem os perfis dos socioeducandos. Tanto daqueles que entrevistamos, quanto de outros que estão inseridos nas unidades socioeducativas de PE, conforme observado nos relatórios divulgados.

Apostamos na construção e consolidação de um projeto socioeducativo que tenha a educação como protagonista do processo de reeducação de adolescentes e jovens infratores. Que ofereça uma educação escolar que se estabeleça por meio de estratégias pedagógicas inclusivas (que considerem as suas experiências extraescolares). Uma educação orientada por um currículo que preze pela diversidade, mas que também acolha as especificidades desses sujeitos, de modo que possibilite a tais educandos exercer plenamente sua cidadania, que propicie condições para que eles possam construir projetos de vida, afastando-os do estigma da marginalidade e da condição de vulnerabilidade em que se encontram.

Durante muito tempo, mesmo com os referenciais apontados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e referendados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação escolar ofertada nas unidades socioeducativas ignoraram e/ou negligenciaram as peculiaridades desses estudantes, submetendo-os ao currículo padrão, às práticas pedagógicas e expectativas que pairam sobre a escola regular.

O desenvolvimento dessa pesquisa representa nossa contribuição com a construção uma outra educação escolar inclusiva, protagonista e eficaz na ressocialização de adolescentes e jovens em conflito com a lei. Por meio dela, também reafirmamos o compromisso da Universidade com esse debate. Especialmente dos cursos responsáveis pela formação de professores. Professores que poderão atuar no atendimento socioeducativo, sobretudo, professores que mesmo atuando na escola regular, porventura atenderão estudantes egressos do Sistema Socioeducativo.

Vale ressaltar que a própria instituição do Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (SINASE) pôs a educação como protagonista da

socioeducação. A ampla defesa do caráter pedagógico na execução das medidas socioeducativas, a organização do trabalho e distribuição de responsabilidades entre as unidades da federação, bem como dos setores que integram o Sistema Socioeducativo, deu ênfase à discussão sobre o papel da educação escolar na qualidade do processo socioeducativo.

Ressaltamos que a educação, pela via da disciplina, tem sido um importante dispositivo utilizado pela sociedade moderna para adestramento de corpos, tornando-os eficientes, úteis, eliminando os impulsos indesejados e condutas inúteis, conforme explicita Foucault (2010). A distribuição dos sujeitos, o controle do tempo, das atividades, dos gestos, realizados pela escola, no intuito de adequá-los às normas, tornando-os sujeitos produtivos, capazes de assumir, de forma eficiente, seu papel social.

Reiteramos que esta pesquisa se desenvolveu em meio a recente elaboração e aprovação da Resolução que define Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, que regulamenta a oferta da educação escolar nas unidades socioeducativas, garantindo aos socioeducandos o direito à ação pedagógica-curricular adequada (BRASIL, 2016).

Ao investigarmos como a educação escolar vem se desenvolvendo numa escola instalada em unidade socioeducativa do estado de Pernambuco, constatamos que esse estado avançou, no que se refere ao desenvolvimento de proposta pedagógica própria para atendimento desse público. Que mesmo tendo sido elaborada anterior à Resolução 003/16, está de acordo com suas diretrizes e tem alcançado resultados positivos, especialmente sobre o índice de aproveitamento escolar. No entanto, no que se refere às condições arquitetônicas e número de socioeducandos distribuídos pelas unidades socioeducativas do estado, ainda destoa muito do que está posto no SINASE.

Apenas duas, das dez unidades socioeducativas distribuídas pelo estado, obedecem às diretrizes do SINASE no que se refere as condições arquitetônicas e número de internos instalados. O CASE Jaboatão dos Guararapes, onde realizamos nosso estudo, é uma delas.

Essa unidade socioeducativa, além de apresentar baixa incidência de rebeliões, também recebeu premiação por sua atuação, sendo considerada modelo para outras unidades socioeducativas, que têm procurado conhecer a

experiência da referida unidade, de modo que possa servir de inspiração para esses estados que ainda não dispõem de proposta pedagógica própria e pouco ou nada avançaram no que se refere à escolarização no sistema socioeducativo.

A escolha dessa unidade escolar se deu em função da sua condição privilegiada, sendo uma das poucas que funcionam, em muitos aspectos, em conformidade com o que o SINASE preconiza. Embora não atenda a todas suas prerrogativas, era a que melhor correspondia ao nosso objetivo de analisar o desenvolvimento da política educacional destinada a adolescentes e jovens infratores, construída a partir da regulamentação do SINASE.

O padrão arquitetônico e o respeito ao número de internos instalados em cada unidade são fundamentais para se garantir um bom atendimento socioeducativo e, principalmente, garantir o acesso à escola. Unidades socioeducativas que apresentam superlotação não conseguem garantir que esses estudantes frequentem a escola com segurança.

Ao longo desse estudo, buscamos estabelecer contato com os sujeitos que participaram da elaboração da política, bem como dos que a executa, também daqueles a quem a política é destinada, o que nos permitiu conhecer como esse processo vem se desenvolvendo, quais seus avanços e impasses. Conhecer as experiências dos profissionais e a trajetória escolar dos estudantes, assim como as perspectivas de direito à educação dos sujeitos entrevistados, como avaliam a educação escolar que tem sido ofertada, quais elementos identificam como avanços trazidos pelos SINASE e, ainda, quais impasses tem comprometido o desenvolvimento da escolarização foram essenciais nesse processo.

A proposta pedagógica para escolarização nos CASEs, desenvolvida pelos educadores pernambucanos, é inovadora. Apresenta potencialidades para se construir uma escola mais inclusiva, atendendo as especificidades deste público e as necessidades particulares dos educandos. Está pautada na flexibilidade do currículo; desenvolve um sistema de avaliação contínua dos educandos; investe em programas de correção do fluxo escolar; desenvolve metodologias pautadas na ludicidade, diálogo, afetividade e debates sobre demandas pertinentes aquele público e a sociedade, através de eixos temáticos. A dinâmica adotada pela escola tem produzido resultados positivos, como: o resgate do interesse do estudante pela escola; desenvolvimento de

competências de leitura, escrita e matemática; participação estudantil nas atividades propostas.

Mas, apesar das condições favoráveis ao desenvolvimento de uma educação escolar inclusiva e que atenda necessidades individuais dos estudantes, a escola pesquisada não tem conseguido garantir a esses sujeitos o efetivo direito à educação escolar, quando tem sido deliberadamente negado aos seus estudantes o acesso às aulas.

Fatores externos à escola têm sido apontados como empecilhos para realização das aulas. Trata-se de questões graves e impactantes que precisam ser superadas. E a escola, junto à Secretaria de Educação, principais responsáveis pela escolarização, têm por obrigação buscar alternativas para compreender seu papel no enfrentamento dos fenômenos que têm impedido os educandos de acessar às aulas.

Há um conjunto de normas, de caráter complementar, que têm contribuído com a regulamentação da execução de medidas socioeducativas e que norteiam o desenvolvimento de políticas ou planos educacionais que considerem as especificidades da socioeducação. No entanto, essas normas têm sido, em muitos aspectos, ignoradas e/ou negligenciadas.

Os documentos (Resolução e Lei) que instituem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo têm caráter reestruturante. Trazem esclarecimentos sobre a natureza das medidas socioeducativas, condições para aplicabilidade das medidas, estabelece prazos, distribui responsabilidades na execução, discorre sobre processos de gestão e avaliação, aposta no trabalho intersetorial integrado, de modo a garantir ao socioeducandos, direitos fundamentais que preservam sua cidadania. A instituição de um sistema socioeducativo, nesses moldes, representa uma ruptura com o modelo repressor que foi historicamente utilizado, visando a reabilitação do infrator, embora, isso ainda não tenha se concretizado, na prática.

A cultura punitiva ainda é bastante fecunda no ambiente socioeducativo. Ela se revela já no judiciário, quando este decide deliberadamente pelo encarceramento dos infratores, enquanto a medida de privação de liberdade deveria ser aplicada apenas em caráter excepcional, lotando, assim, as unidades socioeducativas e impossibilitando um atendimento que preserve a integridade e dignidade dos sujeitos. Revela-se também na falta de investimentos para se

construir, ampliar ou qualificar unidades socioeducativas, cuja demanda de inserção de internos se amplia consideravelmente. É demonstrada nas relações de trabalho ali estabelecidas, na falta de investimentos na remuneração e formação dos seus agentes. Se mostra nas relações pessoais, no trato com os socioeducandos, quando se recusam a reconhecê-los como sujeitos de direitos, pessoas em desenvolvimento que precisam ser auxiliadas no processo de ressocialização. É evidenciada quando se negam a desenvolver métodos novos, a respeitar novas normas que lhes exigem novas posturas. E, finalmente, revela-se quando se recusam a realizar o trabalho intersetorial integrado, a estabelecer parcerias com os setores que abrigam e que estão ali para garantir direitos fundamentais aos socioeducandos, a exemplo do setor educacional.

Como expressa Foucault (1987), ainda haveremos de percorrer um longo caminho até que o espetáculo da punição seja superado. No entanto, este jamais desaparecerá enquanto o consentirmos. Que fique claro que nosso argumento não tem por finalidade fazer apologia à violência, ou representa uma tentativa de isentar os infratores de suas responsabilidades com o ato praticado. Argumentamos em favor da substituição de práticas punitivas, ainda vigentes, por práticas restaurativas, que considerem a condição de sujeito em desenvolvimento e contribuam com sua reeducação.

A escola tem um papel importante nesse processo. A proposta pedagógica desenvolvida pelos profissionais da educação, responsáveis pela execução da política de escolarização para sujeitos privados de liberdade, apresenta potencialidades para atender as necessidades mais essenciais e urgentes do público ao qual está destinada. Embora seus autores e/ou executores reconheçam que esta, de tempos em tempos, precisa ser revisitada, realizando as mudanças necessárias, de modo que possa atender as demandas dos novos tempos.

Ao que parece, há uma verdadeira trincheira estabelecida entre o sistema socioeducativo e o sistema educacional. Não diria apenas no estado de Pernambuco, mas no Brasil inteiro. Enquanto o sistema socioeducativo vem se redesenhando, vagarosamente, para atender as determinações do SINASE, a escolarização dos socioeducandos ainda vem sendo tratada como pauta marginal, tendo em vista que, com exceção de Pernambuco, nenhum outro estado avançou em termos de criação de uma política específica voltada para

escolarização de jovens privados de liberdade. Faz-se necessário uma política que envolva valorização e formação profissional e desenvolvimento de proposta pedagógica que considere as especificidades do sistema socioeducativo.

Esse distanciamento se revela na própria elaboração dos planos socioeducativos, que apesar de citar a educação escolar e estabelecer metas educacionais, carece de uma participação mais efetiva da educação na construção e execução dos planos socioeducativos de cada estado. E Pernambuco não foge à regra. Embora a escola investigada tenha conseguido garantir a universalidade da matrícula escolar dos socioeducandos, as demais unidades distribuídas pelo estado não conseguiram sequer esse feito. No período em que realizamos nossa coleta de dados, pouco mais de 60% dos jovens em cumprimento de MSE de internação estavam matriculados na escola. Mas sem a garantia da frequência escolar. Problema que afetou, inclusive, a escola investigada.

Mesmo com os avanços ocorridos em Pernambuco, vale ressaltar que ainda há muitos entraves. A escola do CASE Jaboatão é a que atua em melhores condições, em termos de estrutura e contingente de internos. Mesmo assim, não tem conseguido garantir a escolarização dos seus educandos. Observe a gravidade desse fenômeno: a escola apontada e premiada como referência nacional de atendimento educacional de jovens infratores em regime de privação de liberdade, não tem conseguido garantir o simples acesso dos educandos às suas aulas. Daí podemos inferir sobre outras realidades.

Superar o modelo repressor, organizar o trabalho dos agentes conforme a perspectiva do ECA, estruturar unidades socioeducativas segundo as determinações do SINASE, investir em formação profissional intersetorial e na carreira dos agentes socioeducativos, criar fundo de financiamento do sistema socioeducativo, são alguns caminhos apontados pelos sujeitos, e com os quais concordamos, considerando seu potencial para superar os obstáculos que tem impedido a efetivação do direito à educação escolar dos jovens privados de liberdade. Mas compreendemos que nada disso será possível sem o investimento em um trabalho integrado. Integração que deve acontecer desde o planejamento. Não será viável sem a construção de um plano socioeducativo que integre educação e SINASE, escola e unidades socioeducativas.

Conforme argumentou um dos entrevistados, a educação precisa deixar de ser pauta marginal e assumir seu lugar de protagonista na reeducação dos jovens infratores. Há uma necessidade de ressignificar a escola em suas vidas, tornando-a de fato instrumento de proteção. Uma escola que possa pontar caminhos, alternativas, ajuda-los na (re)construção dos seus projetos de vida. A pedagogia do afeto utilizada na escola pesquisada tem surtido seus efeitos, mas não se pode ofertar afeto ao estudante ausente. Não se pode conquistar o sujeito que está distante, que está fora da escola, embora esteja fisicamente tão perto dela.

A educação escolar tem por missão possibilitar aos educandos, o acesso a uma ampla gama de saberes imprescindíveis à sua formação integral. Há uma estreita relação entre saber e poder, conforme afirma Foucault (1979), e os saberes têm uma grande importância na constituição e desenvolvimento da sociedade moderna. É praticamente unanimidade que os países ao redor do mundo tenham garantido em suas legislações o acesso à educação básica para os seus cidadãos. O direito à educação tornou-se pauta política universal, passando a ser reivindicado pelos mais diversos atores sociais, das mais diversas nacionalidades. A educação adquire status de dimensão fundante da cidadania, é tida como instrumento de inclusão, como “uma arma não violenta de reivindicação e de participação política”, conforme argumenta Cury (2002, p. 261).

Adolescentes e jovens em conflito com a lei têm garantido na legislação sua cidadania. Entretanto, a escolha pelo recolhimento em unidade de internação representa uma tentativa de readequá-los à norma, resgatar uma conduta cidadã de certo modo interrompida pelo ato infracional cometido. A socioeducação representa um processo de reeducação, de reinserção social, do qual a educação escolar é uma etapa significativa. Nesses termos, garantir para essa população o acesso e permanência a uma escola exclusiva e inclusiva, é elementar e improtelável.

Em tempos em que o fascismo urge em diversas partes do mundo; em que se amplia a adesão aos discursos e práticas higienistas; em que os Direitos Humanos são atacados e cerceados; em que crianças, adolescentes e jovens têm se tornado os alvos mais expoentes da violência e da criminalidade; a educação não pode ser posta à mercê dos ventos. A escola tem sido convocada,

mais do que nunca, a exercer sua função social, reconhecer-se como dispositivo de proteção dessa população. E a escola socioeducativa tem sido compelida a superar esse ostracismo que lhe foi imposto e tornar-se protagonista na reeducação dos estudantes ali atendidos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In M. V. Freitas. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo. (Org): Ação Educativa, 2007.
- ALMEIDA, S. F. C.; SANTOS, M..M.E. ; AGUIAR, R.M.R ; PAULO, S.T. ; AMPARO, D. M. ; BRASIL, K. C. T. R.. Adolescência, Violência e Escola: repercussões na saúde Psíquica do professor. In: MARTY, F. (Org.). **Adolescência e Violência**: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico. v. 1, p. 163-187, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência hoje**. São Paulo. Ed. Civilização Brasileira, 1999.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ARROYO, M G. Políticas Educacionais e Desigualdades: À Procura de Novos Significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- AVILA, L F. **As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). PUCRS: Porto Alegre, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 6ª ed, 217p. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOGDAN, R C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, D. L.; CANO, I. **Índice de homicídios na adolescência**: IHA 2012. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.
- _____. **Índice de Homicídios na Adolescência**: IHA 2014. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.
- _____. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, 2006.
- _____. Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília, DF, 2012.
- _____. **Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Brasília, 2013.

_____. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Secretaria de Direitos Humanos, Presidência da República, 2013.

_____. **Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Brasília, 2016.

_____. Resolução Nº 3 de 13 de maio de 2016. **Diretrizes Nacionais Para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas**. Brasília: Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação – MEC/CEB, 2016.

BRIOSCHI, L. R; TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Ciências e Cultura**, 1987. jul; 39 (7):631-7.

CÔRTEZ, C.; GONTIJO, D. T.; ALVES, H. C. Ações da Terapia Ocupacional para a prevenção da violência com adolescentes: relato de pesquisa. **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 22, n. 3 p. 208-215, set./dez. 2011.

CORRÊA, C. S.; SOUZA, S. J. Violência e vulnerabilidades: os jovens e as notícias de jornal. **Revista de Psicologia**, v. 23 – n. 3, p. 461-486, Set./Dez. 2011.

COSTA, C. Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. **Educação**. Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 62-73, jan./jun. 2015.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação**: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 – 245-262.

DIAS, A. F. Entre Sociabilidade e Movimentos de Resistência: O Significado Da Educação Escolar Para Jovens Autores De Ato Infracional. **Revista Eletrônica De Educação**, vol.7, n. 1, p.70-87, maio, 2013.

DIAS, A. C. G; ARPINI, D. M; SIMON, B. R. Um Olhar sobre a Família de Jovens que Cumprem Medidas Socioeducativas. **Psicologia Social**. [online], vol.23, n.3, p. 526-535, 2011.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, 6-7 volume 2, nº 2, junho, 2005.

FABIANO, E. **A atuação de agentes públicos junto a meninas vítimas de abuso e exploração sexual em Ribeirão Preto**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013.

FERNANDES, C. R. B. S. É Possível Construir Novos Caminhos? Da Necessidade de Ampliação do Olhar na Busca de Experiências Bem-Sucedidas no Contexto Socioeducativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 5, n. 2, p.79-95, maio, 2014.

FERRANDIM, Mauro. **Ato penal juvenil**: aplicabilidade dos princípios e garantias do ato penal. Curitiba: Juruá, 2009.

FERREIRA-NETO, J. C. G. **Dificuldades na Escolarização dos Adolescentes privados de liberdade em Pernambuco**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2011.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **M. História da sexualidade**: A vontade de saber (Vol. 1). São Paulo: Edições Graal, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, A. L. **As Medidas Socioeducativas Em Meio Aberto E a Relação Com a Judicialização Das Violências Nas Escolas Na Cidade De Porto Alegre**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FUCHS, A. M. S. L. **Telhado de vidro**: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade: análise nacional no período de 2004-2008. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOMES, G. R. **Práticas de Socioeducação à Luz da Justiça Restaurativa: Potencialização de Mudanças?** 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GROSSI, P. K; AGUINSKY, B. G; BRANCHER, L; OLIVEIRA, S. B.; SCHNEIDER, G. Violência no meio escolar: a inclusão social através da educação para a paz. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 4, dez. 2005.

GUSSO, R. B. Juventude Transviada? O processo de Policialização das Políticas Públicas Juvenis por Meio do PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania. - **Dossiê**: Sociologia da Violência, v. 35, n. 126: Jan/Jun. 2014.

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**, 2010. www.ibge.gov.br. Acesso em outubro de 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, PNAD/IBGE. 2012/2013. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em outubro de 2016.

JACOBINA, O. M. P.; COSTA, L. F. Da medida protetiva à socioeducativa: o registro da (des)proteção. **Revista Psicologia Política**. [online]. Vol.11, n.21, p. 123-139, 2011.

JESUS, V. C. P. Condições Escolares e Laborais de Adolescentes Autores de Atos Infracionais: Um Desafio À Socioeducação. **Revista Eletrônica de Educação**, vol.7, n. 3, p.129-142, dezembro, 2013.

KOURY, M. G. P. Medos Urbanos e Mídia: O Imaginário sobre a Juventude e Violência no Brasil Atual. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 03, set./dez. 2011.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: _____; FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAUSKOPF, D. **Políticas de Juventud en Centroamerica**. San José (Costa Rica): Primeira Década, p. 8-25, 2003.

LOURENÇO, J. K. S. **As representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei**. 2012. xv, 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUTZ, A. **Jovens em ONGs e a representação social da violência**: descontinuidades na violência afirmação do sujeito de direitos. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

MALVASI, P. A. Entre a Frieza, o Cálculo e a "Vida Loka": Violência e Sofrimento no Trajeto de um Adolescente em Cumprimento de Medidas Socioeducativa. **Saúde e Sociedade**, vol. 20, n. 1, p.156-170, Março, 2011.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Juventude e Contemporaneidade**. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MENDES, E. B. **Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente**: comentários do livro I, parte geral artigos 1 a 85. In: MIRANDA, H. Crianças e Adolescentes do Tempo da Assistência à Era dos Direitos. Cap. 5. p. 97-121. Lidergraff: Recife 2010.

MÉNDEZ, E. G. A Dimensão Política da Responsabilidade Penal dos Adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n 2, p. 1-274, jul./dez. 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Violência e Educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, V.15, N.31, Jul./Dez. 2013.

MIRANDA, H. **No Tempo da Assistência: O Código de 1927, o Juizado de Menores e os Meninos do Recife**. In: _____ Crianças e Adolescentes do Tempo da Assistência à Era dos Direitos, Cap. 4. p. 81-96. Lidergraff: Recife, 2010.

NASCIMENTO, J. A. **A educação como dispositivo de proteção integral à criança e ao adolescente**: um discurso de qualidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação). 378 f. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

NUCCI, G. S. **Estatuto da criança e do Adolescente Comentado**: em busca da Constituição federal das Crianças e dos Adolescentes. 2ª ed. Revisada, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

OLIVEIRA, J. G. P. **A concepção socioeducativa em questão**: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente. 2010. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, M. L. **Políticas de juventude, governo da vida e educação: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OMS/OPS. **La salud del adolescente y el joven en las Américas**. D.C., 1985.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Sociológica**, v. 25, n. 105-106, 1990.

PAULA, L. **Liberdade assistida**: punição e cidadania na cidade de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – FFLCH/USP, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, A. M. O; GÓES, H. A. O. PAIXÃO, D.L. L. Família, escola ou Estado? Representações sociais do adolescente e de seus direitos. In: Trindade Z. A. et. al. (Orgs.). **Juventude, masculinidade e risco**. P. 149-168). Vitória: GM, 2009.

PEIXOTO, R. B. A Política de Atendimento Socioeducativo no Brasil: Qual o Lugar do Adolescente em Conflito Com a Lei? In: FREIRE, S. M. **Direitos Humanos pra quem?** Contextos contradições e Consensos. Gramma: Rio de Janeiro – RJ, 2014.

PERNAMBUCO. **Relatório Anual FUNASE 2017**. Governo do Estado de Pernambuco, 2018.

_____. **Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco - 2014-2024**. Governo do Estado de Pernambuco, 2014.

_____. **Plano Estadual Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes do Estado de Pernambuco 2013-2022**. CEDCA/PE, 2013.

_____. **Proposta Pedagógica Centros de Atendimento Socioeducativos CASEs – PE**. Secretaria de Educação. Governo do Estado de Pernambuco, 2011.

PONCE, B. J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

REBELO, C. E. B. **Maioridade Penal e a Polêmica acerca de sua Redução**. Belo Horizonte: lus, 2010.

ROCHA, M. Violência contra mulher. In: TAQUETTE, S.R. (Org.). **Violência contra a mulher adolescente-jovem**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2007.

ROLIM, M. **A Formação de Jovens Violentos**: para uma etiologia da disposicionalidade violenta. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas). Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SALLES, L. M. F.; SILVA, I. R. O. O “Projeto Educação e Cidadania” e a inclusão escolar do adolescente em liberdade assistida. **Educação**: Revista do Centro de Educação UFSM, vol.37, n. 2, p. 381-396, maio, 2012.

SANTOS, M. C.; FARAH JUNIOR, M. F. Sistema socioeducativo direcionado à responsabilização e promoção social de adolescente autor de ato infracional. **Revista Espaço Jurídico**, v. 13, p. 297-324, 2012.

SANTOS, B. S. **Introdução à Sociologia da Administração da Justiça**. in: FARIA, J. E. Direito e Justiça. São Paulo: Ática, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Coleção Educação Contemporânea. Edição Comemorativa. Autores Associados: Campinas, São Paulo, 2008.

SCISLESKI; A. C. C.; GALEANO, G. B.; SILVA J. L. C.; SANTOS, S. N. Medida Socioeducativa de Internação: dos Corpos Dóceis às Vidas Nuas. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Vol.34, n. 3, p. 660-675, Setembro, 2014.

SILVA, K. C. **Gestão Escolar Democrática**: relações de poder como mediação na prevenção e enfrentamento das violências na escola. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

SILVA, M. C. **Ansiedade e depressão de jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal**. 2011. 53 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, C. R; LOPES, R. E. **Adolescência E Juventude: Entre Conceitos e Políticas Públicas**. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v. 17, n.2, p 87-106, Jul-Dez 2009.

SOUZA, L A; COSTA, L, F. Aspectos Institucionais na Execução da Medida Socioeducativa de Internação. **Revista Psicologia Política**, Vol.12, n. 24, p.231-245, 2012.

SOUSA, C. A. M.; GOMES, C. A. C. A juventude na ótica de policiais: a negação do direito na aparência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 527-543, set./dez. 2011.

STOELBEN, I. C. V. **Juvenildade, saber e violência**: uma leitura da realidade escolar. 2003. Dissertação (Mestrado – Educação), UFRGS, Rio Grande do Sul, 2003.

TAVARES, J. de F. **Direito da infância e da Juventude**. Belo Horizonte: Del Rey, 2011.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: A privação da liberdade na percepção do adolescente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2011**: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, 2011.

_____. **Mapa Da Violência 2016**: Homicídios por Armas de Fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Flasco, 2016.

WALZER, M. **Esferas da Justiça**: em defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES****Escola regular**

- 1) Com qual idade começou a estudar?
- 2) Como foi sua experiência na(s) escola(s) onde estudou? Gostava de estudar? Por que?
- 3) Já foi reprovado ou abandonou a escola? Por que?
- 4) O que mais gostava na(s) escola(s) onde estudou anteriormente?
- 5) O que menos gostava naquela(s) escola(s)?
- 6) Quais as maiores dificuldades que já enfrentou na(s) escola(s) por onde passou?
- 7) Quais as melhores experiências vividas na(s) escola(s) onde estudou?
- 8) Quais pessoas foram mais importantes dessa(s) escola(s)?

Escola socioeducativa

- 9) Para você, o que significa “ter direito à educação”?
- 10) Aqui na FUNASE, você tem direito à educação?
- 11) Frequenta essa escola a quanto tempo?
- 12) Você acha necessário frequentar esta escola? Por quê?
- 13) O que você acha da organização da escola desta unidade?
- 14) Quais as diferenças entre a escola que você frequentava na comunidade e a escola da unidade socioeducativa?
- 15) O que você deseja para seu futuro?
- 16) A escola pode te ajudar a alcançar esse objetivo? Por que?
- 17) Como seria a escola ideal para você?
- 18) O que é educação pra você?

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES**

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Quais experiências profissionais vivenciou?
- 3) A quanto tempo você atua com medida socioeducativa?
- 4) O que o(a) levou a atuar na escolarização de jovens em conflito com a lei?
- 5) O que você entende por “direito à educação”?
- 6) Como o direito à educação é praticado no contexto da medida socioeducativa de internação?
- 7) De que forma esse direito se materializa na rotina dessa escola?
- 8) Você observa diferenças entre uma escola convencional e uma escola dentro de uma unidade socioeducativa? Quais?
- 9) Qual sua avaliação sobre as determinações do SINASE quanto a escolarização desses sujeitos? Poderia pontuar fragilidades e/ou potencialidades desse projeto?
- 10) Quais fragilidades e/ou potencialidades você observa nas diretrizes curriculares para escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei?
- 11) Há uma política efetiva de formação continuada para professores que atuam no atendimento deste público? Como você avalia essa política de formação?
- 12) Qual sua avaliação sobre a proposta de escolarização de jovens infratores que tem sido executada pela secretaria de educação de Pernambuco?
- 13) Outros setores têm contribuído ou participado desse processo? Quais?
- 14) Quais potencialidades e fragilidades você observa em relação ao projeto político pedagógico desta unidade de ensino?
- 15) Como tem se desenvolvido a relação com os estudantes? E com os demais atores escolares (professores, gestores, família, demais funcionários)?
- 16) Quais os maiores desafios enfrentados na escolarização desses sujeitos?
- 17) A educação escolar ofertada por essa unidade de ensino tem contribuído efetivamente para ressocialização desses sujeitos, de modo a resgatar sua cidadania e contribuir com seus projetos de futuro? Por que?
- 18) Como seria a escola ideal?

APÊNDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMESTRUTURADA PARA GESTORES**

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Quais experiências profissionais vivenciou?
- 3) O que o(a) levou a atuar na escolarização de jovens em conflito com a lei?
- 4) Como funciona a composição da equipe gestora de uma escola de uma unidade socioeducativa?
- 5) Há possibilidade de participação desses jovens na gestão dessa escola?
- 6) Quais as proximidades e diferenças entre a gestão escolar de uma escola regular e uma escola dentro da FUNASE?
- 7) O que você entende por “direito à educação”?
- 8) Qual é o papel da gestão escolar na garantia do direito à educação?
- 9) A gestão escolar consegue promover e garantir este direito? De que forma?
- 10) Quais dificuldades, limites ou problemas que a gestão escolar enfrenta para garantir o direito à educação dos socioeducandos?
- 11) Existe alguma ação que a gestão escolar poderia fazer para melhorar a garantia e promoção do direito à educação dos socioeducandos?
- 12) Qual sua avaliação sobre as determinações do SINASE quanto a escolarização desses sujeitos? Poderia pontuar fragilidades e/ou potencialidades desse projeto?
- 13) Quais fragilidades e/ou potencialidades você observa nas diretrizes curriculares para escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei?
- 14) Qual sua avaliação sobre a proposta de escolarização de jovens infratores que tem sido executada pela secretaria de educação de Pernambuco?
- 15) Como tem sido a relação com a gerência estadual de ensino?
- 16) Outros setores/instituições têm contribuído ou participado desse processo? Quais? Como?
- 17) Quais potencialidades e fragilidades você observa em relação ao projeto político pedagógico desta unidade de ensino?
- 18) Como tem se desenvolvido a relação com os estudantes? E com os demais atores escolares (professores, família, demais funcionários)?
- 19) a educação escolar ofertada por essa unidade de ensino tem contribuído efetivamente para ressocialização desses sujeitos, de modo a resgatar sua cidadania e contribuir com seus projetos de futuro? Por que?

APÊNDICE D**ENTREVISTA SEMESTRUTURADA PARA GERENTE DE ENSINO**

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Quais experiências profissionais vivenciou?
- 3) O que a levou a atuar com adolescentes e jovens em conflito com a lei?
- 4) A quanto tempo está no cargo?
- 5) O que você entende por “direito à educação”?
- 6) A secretaria de educação de Pernambuco consegue promover e garantir este direito? De que forma?
- 7) Quais dificuldades, limites ou problemas que sua gestão tem enfrentado para garantir o direito à educação dos socioeducandos?
- 8) O que essa gestão poderia fazer para melhorar a garantia e promoção do direito à educação dos socioeducandos?
- 9) Quais avanços na garantia do direito à educação dos socioeducandos poderia apontar nos últimos anos?
- 10) Qual sua avaliação sobre as determinações do SINASE quanto a escolarização desses sujeitos? Poderia pontuar fragilidades e/ou potencialidades dessa proposta?
- 11) Quais fragilidades e/ou potencialidades você observa nas diretrizes curriculares para escolarização de adolescentes e jovens em conflito com a lei?
- 12) Qual sua avaliação sobre a proposta de escolarização de jovens infratores que tem sido executada no Pernambuco?
- 13) Quais resultados esse projeto tem alcançado?
- 14) Como tem sido a relação com os demais setores da secretaria de educação?
- 15) E quanto a relação entre as escolas e as unidades socioeducativas?
- 16) Outros setores/instituições têm contribuído ou participado desse processo? Quais? Como?
- 17) Quais os maiores desafios enfrentados na condução desse projeto?