



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES

**JAMIRES PEREIRA DA SILVA**

**TEMPO DA TRANCA, TEMPO DA SALA: a educação escolar de adolescentes em  
cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**

RECIFE

2018



JAMIRES PEREIRA DA SILVA

**TEMPO DA TRANCA, TEMPO DA SALA: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de Pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais

Orientador: Professor Dr. Humberto da Silva Miranda.

RECIFE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S237p Silva, Jamires Pereira da  
Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de  
adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um  
centro de internação de Pernambuco / Jamires Pereira da Silva. –  
2018.

224 f.: il.

Orientador: Humberto da Silva Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de  
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas  
e Identidades, Recife, BR-PE, 2018.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Educação – Políticas Públicas 2. Delinquentes juvenis –  
Educação 3. Sistema Nacional de Atendimento  
Socioeducativo (SINASE) I. Miranda, Humberto  
da Silva, orient. II. Título

CDD 370

JAMIRES PEREIRA DA SILVA

**“TEMPO DA TRANCA, TEMPO DA SALA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM UM CENTRO DE INTERNAÇÃO DE PERNAMBUCO”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovado em 18.05.2018

BANCA EXAMINADORA

---

Dr Humberto da Silva Miranda – Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
Orientador e Presidente

---

Dr<sup>a</sup> Raquel de Aragão Uchôa Fernandes – Universidade Federal Rural de  
Pernambuco – Examinadora Externa

---

Dr Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
Examinador Interno

Aos meninos com os quais eu convivi na passagem  
pela FUNASE. A vocês toda a minha gratidão na  
forma desse trabalho.

## AGRADECIMENTOS

O momento da escrita neste espaço é um momento de muita emoção, pois é quando percebemos que estamos prestes a concluir mais uma etapa de nossas vidas, etapa esta que foi árdua, difícil, mas ao mesmo tempo muito gratificante. É emocionante também porque lembramos das pessoas que nos acompanharam nessa jornada que é essencialmente solitária e dos caminhos e vivências experienciadas até a (in)conclusão desse trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pela permissão de concluir esse trabalho. Agradeço também por não ter me deixado sozinha nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao meu orientador, professor Humberto por ter me acolhido e acolhido esse trabalho com muito carinho e paciência. A você minha gratidão.

Agradeço aos meus pais Nanci e João que entre todas as aventuras acadêmico-profissionais que atrevi-me essa foi a que recebi o melhor apoio e incentivo.

Estendo meu agradecimento a minha família na pessoa da minha tia Necicleide que sempre acompanhou e incentivou algumas dessas aventuras.

Agradeço a coordenação do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, na época representada pela professora Ana Abranches, pela sua disposição em ouvir nossas solicitações e por ter compreendido o desafio que é estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

Agradeço as professoras e aos professores que durante as disciplinas obrigatórias e eletivas contribuíram no processo de conhecer, aprender e pesquisar.

Agradeço a professora Raquel Uchôa e ao professor Hugo Monteiro Ferreira pelas contribuições ao trabalho desde a qualificação e posteriormente na Banca Examinadora.

Agradeço aos colegas da turma 2016, especialmente a turma da linha de pesquisa em Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais, pelos trabalhos em grupo, pelas conversas, caronas, almoços e etc.

Agradeço aos meus amigos, especialmente a José Antônio pelas contribuições, a Maria Cecília com quem compartilhei minhas angústias e a Niraldo Melo pelo apoio durante a realização desse sonho. Agradeço também aos amigos que fiz em minha passagem pela FUNASE, em um ambiente às vezes tão desumano é possível sim criar laços de amizade.

Agradeço a Vara da Infância e da Juventude que permitiu a realização desse trabalho, e ao CASE no qual a pesquisa foi realizada, muito obrigada pelo acolhimento e carinho. Agradeço enfim as professoras e a coordenadora pedagógica que gentilmente participaram dessa pesquisa.

Muito Obrigada!

*Problema Social*

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino  
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
E nem o bom menino que vendeu limão  
E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
E nem o bom menino que vendeu limão  
E trabalhou na feira pra comprar seu pão

Não aprendia as maldades que essa vida tem  
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém  
Juro que eu não conhecia a famosa FUNABEM  
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném  
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem

Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
Hoje eu seria alguém  
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem  
Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual  
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal  
Muitos me chamam pivete  
Mas poucos me deram um apoio moral  
Se eu pudesse eu não seria um problema social

*Seu Jorge*

## RESUMO

A presente pesquisa investigou o processo de educação escolar desenvolvido em Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), no qual adolescentes autores de atos infracionais cumprem medida socioeducativa de internação. Os pressupostos foram que o processo de educação escolar na unidade de internação tem implicações de ordens sociais, políticas e pedagógicas que compromete a efetividade da proposta educativa escolar. Que mesmo depois de um aparato normalizador assegurar o direito à educação aos adolescentes em situação infracional, a educação no âmbito socioeducativo é suprimida ou mesmo cooptada pelas práticas de encarceramento, disciplina e vigilância, próprias de instituições prisionais, bem como pela desvalorização das práticas educativas pelos agentes públicos da instituição socioeducativa. Outra hipótese foi a de que a proposta pedagógica da escola, anunciada como específica aos adolescentes dos CASEs, não promoveria um ensino direcionado ao público da instituição nem aos objetivos da medida socioeducativa, de acordo com o eixo educação estruturado pelo SINASE. Teve como objetivos: pesquisar o processo de educação escolar de adolescentes em um CASE de Pernambuco a partir da análise dos documentos políticos que orientam o processo educativo e da perspectiva dos profissionais e adolescentes que constroem a prática educativa escolar; compreender como o processo de educação no âmbito socioeducativo foi construído no Brasil e em Pernambuco, tendo como foco os marcos legais das políticas públicas; discutir os desdobramentos com a implementação do Estatuto e do SINASE e a afirmação da educação nos espaços socioeducativos de internação e analisar o contexto da prática a partir dos profissionais e adolescentes que cotidianamente vivenciam e reconstróem a proposta pedagógica e o ambiente escolar e socioeducativo. Nos aspectos metodológicos, a pesquisa possui abordagem qualitativa de tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2013). Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestructuras com os sujeitos que vivenciam cotidianamente o processo educativo: gestor escolar, coordenação pedagógica, professoras, pedagogo e alunos, e observações do campo empírico, além de pesquisa documental. A análise dos dados foi realizada através do método de Análise de Conteúdo. Como resultado constatou-se que uma escola pública foi inserida nos ambientes de internação como anexos de escolas da rede pública estadual e uma proposta pedagógica foi implementada desde o ano de 2012; no campo legislativo houve conquistas em relação ao direito à educação na socioeducação mas que não são suficientes para garantir acesso e permanência dos adolescentes na escola; as atividades educativas são suprimidas pela lógica carcerária da instituição de internação. Percebeu-se ainda, que o projeto educativo desenvolvido pela escola do CASE não promove um ensino direcionado ao público da instituição nem aos objetivos da medida socioeducativa, de acordo com o eixo educação estruturado pelo SINASE, tanto pelas implicações da Proposta Pedagógica, como pela falta de articulação dos objetivos da educação com a socioeducação.

Palavras-chave: Escolarização. Política Pública Educacional. Sistema Socioeducativo. FUNASE.



## ABSTRACT

The present research investigated the process of school education developed in the Socio-Educational Assistance Center (CASE), in which adolescents who commit offenses comply with socio-educational measures of hospitalization. The assumptions were that the school education process in the hospitalization unit has implications of social, political and pedagogical orders that jeopardize the effectiveness of the school educational proposal. That even after a normalizing apparatus ensures the right to education for adolescents in an infraction situation, education in the socio-educational sphere is suppressed or even co-opted by the practices of incarceration, discipline and vigilance, proper to prisons, as well as by the devaluation of educational practices by public agents of the socio-educational institution. Another hypothesis was that the pedagogical proposal of the school, announced as specific to the adolescents of the CASEs, would not promote an education directed to the public of the institution nor to the objectives of the socio-educational measure, according to the education axis structured by SINASE. Its objectives were: to research the process of school education of adolescents in a CASE of Pernambuco from the analysis of the political documents that guide the educational process and the perspective of the professionals and adolescents who construct the school educational practice; understand how the process of education in the socio-educational scope was built in Brazil and Pernambuco, focusing on the legal frameworks of public policies; discuss the developments with the implementation of the Statute and SINASE and the affirmation of education in the socio-educational spaces of hospitalization and analyze the context of the practice from the professionals and adolescents who daily experience and reconstruct the pedagogical proposal and the school and socio-educational environment. In the methodological aspects, the research has a qualitative approach of case study type (ANDRE, 2013). For data collection, semi - structured interviews were carried out with the subjects that daily experience the educational process: school administrators, teachers, pedagogues and students, and observations of the empirical field, as well as documentary research. Data analysis was performed using the Content Analysis method. As a result it was verified that a public school was inserted in the hospitalization environments as annexes of schools of the state public network and a pedagogical proposal was implemented since the year 2012; in the legislative field there were achievements in relation to the right to education in socioeducation but that are not sufficient to guarantee access and permanence of adolescents in school; educational activities are suppressed by the incarceration logic of the institution of hospitalization. It was also noticed that the educational project developed by the CASE school does not promote a teaching directed to the public of the institution nor to the objectives of the socio-educational measure, according to the education axis structured by SINASE, both for the implications of the Pedagogical Proposal, as for the lack articulation of the objectives of education with socio-education.

Keywords: Schooling. Public Educational Policy. Socio-educational system. FUNASE.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Unidades Socioeducativas da FUNASE.....	41
Quadro 2	Quantitativo Mensal de Adolescentes em Unidades de Internação e Internação Provisória – Março de 2017.....	45
Quadro 3	Definição e Critérios da Amostra.....	50
Quadro 4	Unidades temáticas e categorias de análise.....	58
Quadro 5	Orientações do SINASE quanto a estrutura física das unidades socioeducativas.....	113
Quadro 6	A educação escolar de adolescentes em conflito com lei a partir de 1998: principais instrumentos normativos e regulatórios no âmbito da socioeducação.....	123
Quadro 7	Proposta Pedagógica para os CASEs PE – Secretaria de Educação.....	153
Figura 1	Localização das Unidades Socioeducativas da FUNASE.....	42
Figura 2	Articulação do SINASE no Sistema de Garantia de Direitos.....	110
Figura 3	Organograma do CASE.....	139

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo

CASEM – Casa de Semiliberdade

CEDCA – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco

CENDHEC – Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social

CENIP – Centro de Internação Provisória

CF – Constituição Federal de 1998

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEBEM – Fundação do Bem Estar do Menor

FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUNASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPPE – Ministério Público do Estado de Pernambuco

ONU – Organização das Nações Unidas

PIA – Plano Individual de Atendimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNBEM – Política Nacional de Bem Estar do Menor

PNE – Plano Nacional de Educação

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SCJ – Secretaria da Criança e da Juventude

SDSCJ – Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude

SEACAD – Superintendência Estadual de Atenção à Criança e ao Adolescente

SEDE – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação

SEDS DH – Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos

SEDUC – Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

SESSFC – Secretaria Executiva do Sistema Socioeducativo e Fortalecimentos dos Consel

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

UNIAI – Unidade de Atendimento Inicial

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>ENTRE A TRANCA E A SALA: O CAMINHO DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
1.1 Caracterização da pesquisa.....	26
1.2 Ética na pesquisa com crianças e adolescentes.....	28
1.3 Pesquisas sobre a educação de adolescentes em privação de liberdade: um estado da arte.....	30
1.4 A pesquisa de campo: <i>locus</i> da investigação.....	40
1.5 Definição e critérios da amostra.....	47
1.6 Procedimentos metodológicos: diário de bordo.....	50
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>(RE)PENSANDO A TRANCA E A SALA: ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>60</b>
2.1 As faces da coerção e da exclusão: as práticas “educativas” das instituições de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no século XX.....	61
2.2 A “Era dos direitos”: a configuração do atendimento destinado aos adolescentes em contexto infracional a partir da década de 1980.....	84
2.2.1 <i>O Estatuto da Criança e do Adolescente: as medidas socioeducativas e a organização das instituições de atendimento socioeducativo.....</i>	<i>88</i>
2.2.2 <i>Adolescentes privados de liberdade e a medida socioeducativa de internação.....</i>	<i>94</i>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>PARA ALÉM DA TRANCA: A PROPOSTA EDUCATIVA NO CENÁRIO DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO EM PERNAMBUCO.....</b>	<b>102</b>
3.1 A política de reordenamento do atendimento socioeducativo a partir dos marcos legais.....	105
3.1.1 <i>O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: implicações para o atendimento institucional.....</i>	<i>108</i>
3.2 Política pública educacional para adolescentes em conflito com a lei em Pernambuco: a escolarização via intersectorialidade.....	127

<b>3.3 O espaço socioeducativo: o CASE campo da pesquisa.....</b>	<b>134</b>
<b>3.4 A escola pública no ambiente socioeducativo: aspectos físicos, funcionamento e organização do ambiente escolar.....</b>	<b>141</b>

#### **CAPÍTULO 4**

<b>PARA ALÉM DA SALA: DESCORTINANDO O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA.....</b>	<b>151</b>
--	------------

<b>4.1 A proposta pedagógica como elemento norteador dos processos de ensino nas unidades de internação de Pernambuco.....</b>	<b>152</b>
--	------------

<b>4.2 A percepção dos adolescentes sobre a escola.....</b>	<b>173</b>
---	------------

<i>4.2.1 A percepção dos profissionais da escola em relação aos adolescentes. ....</i>	<i>179</i>
--	------------

<b>4.3 Tempo da tranca ou tempo da sala? Os desafios no processo de educação no CASE.....</b>	<b>181</b>
---	------------

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>187</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>191</b>
-------------------------	------------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>202</b>
--------------------	------------

## INTRODUÇÃO

É de boa, uma parte é boa a outra é de boa  
também, uma parte porque o cara só fica na  
tranca, aí vai pra escola pra passar o tempo do  
cara, não tem nada pra fazer na cela  
(Entrevista: Adolescente V)

A fala é de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, participante desta pesquisa, e revela o sentido para a expressão no título desse trabalho: *Tempo da tranca, tempo da sala*<sup>1</sup>. Tranca é uma expressão muito utilizada pelos adolescentes em situação infracional para representar a lógica carcerária das unidades de internação socioeducativas, nas quais eles permanecem boa parte do tempo trancafiados nos espaços de convivência ou no quadrado, como eles chamam esses espaços, só podem sair para o banho de sol ou para fazer outras atividades (escola, profissionalização, quando existe, e atendimentos).

A prática de trancafiar é empregada pelas unidades de internação para garantir a segurança das unidades, uma vez que deixar os adolescentes “soltos” depende de um número suficiente de agentes socioeducativos, que muitas vezes a unidade não dispõe, para fazer a vigilância e a garantia da proteção física dos adolescentes, bem como para evitar a articulação de possíveis motins ou rebeliões. Deixá-los dentro do quarto ou do espaço de convivência presos é mais “seguro” e mais econômico.

As unidades de internação são, no âmbito do estado de Pernambuco, denominadas de Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs). São instituições na esfera da administração pública do Estado destinadas a adolescentes autores de atos infracionais para o cumprimento da medida socioeducativa de internação quando determinada pela autoridade competente. De acordo com Karina Sposato (2011) “O ato infracional é a condição material necessária para o acionamento do sistema de responsabilidade de adolescentes e à aplicação das medidas socioeducativas” (SPOSATO, 2011, p. 131). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a conduta descrita como crime ou contravenção penal (VOLPI, 2014).

No âmbito da redemocratização do país, intensificada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, no ano de 1990, representando uma mudança paradigmática de dimensões sociais e jurídicas, é promulgada a Lei nº 8.069/90 denominada Estatuto da Criança e do

---

<sup>1</sup> Faz-se necessário deixar claro que a expressão *tempo da sala*, utilizada no título desse trabalho, caracteriza a vivência escolar como um todo (o estar e o participar da escola) e não apenas o momento da aula. Que a vivência escolar na unidade de internação, que chamamos de tempo de sala, será evidenciada a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa.

Adolescente, que difunde no país a Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente. Concepção trazida pela Convenção Internacional sobre Direitos da Criança (ONU, 1989) e outros instrumentos internacionais. Com o novo paradigma, a criança e o adolescente passam a ser sujeitos que gozam de todos os direitos destinados a pessoa humana, inclusive educação. E mais, são prioritários na elaboração de políticas públicas destinadas a garantia dos direitos humanos e sociais (BRASIL, 1990; SARAIVA, 2016).

O Estatuto da Criança e do Adolescente rompe com décadas de atendimento à infância e à juventude sob a perspectiva menorista, na qual uma categoria jurídica e social de criança foi construída: “o menor” como forma de justificar ações discriminatórias e punitivas exclusivamente às crianças pobres. No que diz respeito aos adolescentes em conflito com a lei, destinatários da escola pública que analisamos, o Estatuto define as medidas socioeducativas e quando aplicá-las, bem como disserta sobre os direitos, garantias e deveres dos adolescentes. Destacamos, nesse contexto, o direito à educação que deve ser garantido no cumprimento da medida socioeducativa (BRASIL, 1990; ALBUQUERQUE, 2015).

É a partir do ordenamento jurídico da Constituição e do Estatuto, que adolescentes que praticam atos infracionais são submetidos ao cumprimento de medidas socioeducativas. Isso significa, que os adolescentes – pessoas entre 12 e 18 anos de idade – são submetidos a um controle social especial, basicamente por dois motivos: o primeiro diz respeito ao aparato jurídico e constitucional, que assegura a inimizabilidade<sup>2</sup> às pessoas menores de 18 anos de idade, em segundo, pelo entendimento de que crianças e adolescentes são pessoas na condição peculiar de desenvolvimento (SARAIVA, 2016; SPOSATO, 2011).

O controle social especial reflete-se no cumprimento de medidas socioeducativas em vez da pena. Essas medidas são denominadas de socioeducativas e descritas no artigo 112 do Estatuto, são elas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das descritas no art. 101, I a VI<sup>3</sup> (BRASIL, 1990; VOLPI, 2014).

---

<sup>2</sup> A inimputabilidade diz respeito a isenção de cumprir uma pena de acordo com o que estabelece a legislação penal. No caso das pessoas menores de 18 anos, em vez de cumprir uma pena quando da prática de um ato infracional (conduta descrita como crime ou contravenção penal) ficam submetidas às normas estabelecidas em legislação especial (ECA).

<sup>3</sup> As medidas elencadas no art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente são chamadas medidas protetivas, aplicadas sempre que os direitos da criança e do adolescente forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável ou em razão de sua conduta. Neste último caso incluem-se as crianças até 12 anos de idade incompletos que cometem atos infracionais, visto que, de acordo com o Estatuto, elas não podem cumprir medida socioeducativa (BRASIL, 1990).

Entretanto, corroborando com Karina Sposato (2011) as medidas socioeducativas nada difere da pena *stricto sensu*:

Representando o exercício do poder coercitivo do Estado e necessariamente implicando uma limitação ou restrição de direitos ou de liberdade, a medida socioeducativa imposta ao adolescente como resposta ou reação estatal ao cometimento do ato infracional tem inegável natureza penal, e de uma perspectiva estrutural qualitativa, não difere das penas (SPOSATO, 2011, p. 133).

Com efeito, a diferença pode ser percebida pelo caráter pedagógico e educacional das medidas que deve ultrapassar a intenção sancionatória. Na medida de internação, a mais punitiva para o adolescente, visto que há suspensão do direito à liberdade, o cumprimento deve ser em um estabelecimento educacional, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, 2006b; SPOSATO 2011).

As medidas socioeducativas são executadas em meio aberto (Liberdade Assistida ou Prestação de Serviço à Comunidade) e em meio fechado (Semiliberdade e Internação). As medidas em meio aberto tem os Municípios como responsáveis pela execução, e as de meio fechado os Estados são os órgãos executores responsáveis. Elas devem ser aplicadas após a comprovação da autoria e da materialidade do ato infracional pelo adolescente. São medidas aplicadas a fim de responsabilizar o adolescente pelo ato ilícito, bem como de educá-lo, permitindo o desenvolvimento de ações educativas que visam a formação da cidadania e o retorno ao convívio comunitário e familiar (ALBUQUERQUE, 2015; BRASIL, 1990, 2006b).

Nesse contexto, a internação, medida privativa de liberdade e campo de pesquisa desse trabalho, deve ser a última medida aplicada, apenas em casos de grave ameaça ou violência à pessoa, visto que pressupõe privação de liberdade e deve considerar os princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. O parágrafo 2º do artigo 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente, traz o seguinte: “Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada” (VOLPI, 2014, p. 25).

Em Pernambuco, o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade: semiliberdade e internação respectivamente e a medida cautelar de internação provisória, é a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE). Instituição vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Infância e Juventude, que possui a finalidade de promover a política de atendimento aos adolescentes em situação infracional, com privação e restrição de liberdade, visando a garantia dos seus direitos, através de ações articuladas com outras instituições públicas e a sociedade civil organizada, nos termos do disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (PERNAMBUCO, 2016).



Quando da aplicação da internação pela autoridade judiciária competente (Juiz da Vara da Infância e Juventude) os adolescentes são encaminhados ao CASE de preferência o mais próximo de sua residência e podem permanecer por até três anos. Esse é o período máximo de uma medida socioeducativa (BRASIL, 1990). Porém, não existe um período engessado para o seu cumprimento, a cada seis meses de internação, no máximo, um relatório do Plano Individual de Atendimento (PIA)<sup>4</sup> é enviado pela equipe técnica multiprofissional (psicólogo/a, assistente social, pedagogo/a) ao juiz competente que decidirá sobre a sua continuidade (VOLPI, 2014).

São atendidos pouco mais de mil adolescentes entre doze a dezoito anos de idade e excepcionalmente até os vinte e um anos nos dez Centros de Atendimento Socioeducativo em todo o Estado, desde a Região Metropolitana do Recife até o Sertão. Dos dez centros apenas um é destinado a adolescentes do sexo feminino, localizado na cidade do Recife. (PERNAMBUCO, 2015).

No âmbito das normatizações para adolescentes autores de ato infracional, no ano de 2006 entra em vigor o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por meio da resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e posteriormente como Lei Federal nº 12.594 no ano de 2012. O SINASE constitui-se como uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. Uma construção coletiva, multidisciplinar, implementado como veículo de organização e gestão das prerrogativas do Estatuto. Para Viana e Bizinoto (2013):

Ele norteia a execução das medidas socioeducativas, viabilizando a participação do Estado (enquanto partícipe do Sistema de Garantia de Direitos), sociedade e família para que, interagindo, possam concretizar a incompletude institucional, a sensibilização social e o compromisso dos entes familiares. Assim, torna-se viável a formação de um cidadão com potencial de participação e exercício de seus direitos e deveres (VIANA, BIZINOTO, 2013, p. 163-164).

No contexto do SINASE, a educação é um dos oito eixos estratégicos<sup>5</sup> para os quais são definidos parâmetros da ação socioeducativa. Sendo assim, pela amplitude de questões que cada eixo traz para o atendimento socioeducativo, esse trabalho debruça-se especificamente no eixo educação, e no âmbito desse eixo, a educação escolar para a qual existe uma parceria com o

---

<sup>4</sup> Instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente (VOLPI, 2014, p. 73).

<sup>5</sup> Os eixos estratégicos da ação socioeducativa do SINASE são: Suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade e segurança (BRASIL, 2006b).

órgão competente da área, no caso de Pernambuco, a Secretaria Estadual de Educação, para a promoção da educação nas unidades de atendimento socioeducativo.

A educação está expressa na Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental, dever da família e do Estado, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Nesse âmbito, a educação escolar pública é entendida como a educação provida e promovida pelo Estado, ofertada em estabelecimentos próprios e transmitida por meio do ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a educação brasileira é composta pela educação básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e pela Educação Superior, e possui três dimensões como finalidade: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, 1996; CURY, 2008; DIAS, 2007; SAVIANI, 2014).

Atualmente, o dever do Estado com a educação será efetivado a partir da garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Esse é um direito público subjetivo, importando responsabilidade da autoridade competente, caso não oferecido ou sua oferta seja irregular (BRASIL, 1998; 2009).

A educação é compreendida como um processo contínuo, que envolve conhecimentos e saberes produzidos e compartilhados entre gerações, e possibilita aos seres humanos tornarem-se humanizados e cidadãos conscientes, através do ensino e da convivência social no âmbito da família, comunidade, trabalho e grupos sociais. É portanto um direito humano e social, imerso também no campo dos direitos humanos e sociais para a infância e para a juventude, emergidos no Brasil, sobretudo, após as promulgações da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do adolescente em 1990, durante a mobilização social em busca da consolidação democrática do país (BRANDÃO, 2007; BRASIL, 1988).

O direito à educação é antes um direito humano, tanto pela capacidade que a educação tem em contribuir para que adolescentes e jovens, por exemplo, saiam da condição de pobreza, seja pela sua inserção no mundo do trabalho, seja por oportunizar a participação política em busca de condições dignas de vida social, como pelo empoderamento dos cidadãos no enfrentamento às discriminações e preconceitos. Podemos dizer que é nessa ótica que Cury (2008, p. 296) diz que “do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal”.

O contexto do atendimento socioeducativo é considerado um espaço de educação pelo propósito de contribuir para a formação cidadã e integração social do adolescente e a garantia

de seus direitos individuais e sociais, e neste mesmo espaço há a educação escolar como forma de garantir o direito constitucional à educação básica. É sobre esse processo de escolarização que o estudo se propõe a problematizar (ALBUQUERQUE, 2015; BRASIL, 2012).

Apesar das demarcações que as modalidades educativas podem ter, desconsidera-se qualquer tipo de dicotomização e perspectivas binárias de educação. Enfatiza-se nesse trabalho a educação formal porque ela constitui-se um direito para adolescentes em conflito com a lei, também porque apresenta um corpo documental normalizador que subsidia a análise proposta. No entanto, compreende-se que toda educação é igualmente legítima, pois a complementaridade e harmonia entre educações categorizadas como formal e não formal, por exemplo, é condição *sine quan no* para a socioeducação na qual articula-se ações educativas de formação para a cidadania e ações de escolarização (BISINOTO et al., 2015).

A escolarização dos adolescentes e jovens acolhidos nos CASEs é promovida pela Secretaria de Educação do Estado em parceria com a FUNASE, ratificando o princípio da incompletude institucional<sup>6</sup>, elencado no Estatuto e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, e realizada – nas dez unidades – no interior dos centros, em escolas construídas pela FUNASE. Essas escolas são anexos de escolas da rede pública estadual situadas na comunidade, isso implica que a organização administrativo-pedagógica é de responsabilidade dessa escola, inclusive gestor/a, secretaria, professores/as e coordenador/a pedagógico/a. Bem como, matrícula, documentação escolar, alimentação e material didático. Conseqüentemente os estudantes são incluídos no censo escolar e recebem todas as prerrogativas de um aluno regularmente matriculado.

A configuração é de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, que se encontra inserida no interior de uma unidade socioeducativa como anexo de uma escola vinculadora, como forma de garantir o direito constitucional à educação e o sigilo das informações quanto ao cumprimento de medida socioeducativa (ALBUQUERQUE, 2015).

É importante destacar que a escolarização para adolescentes em conflito com a lei em unidades de internação possui entraves significativos, que muitas vezes dificultam o

---

<sup>6</sup> A incompletude institucional revela a lógica presente no ECA quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc.). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral. A operacionalização da formação da rede integrada de atendimento é tarefa essencial para a efetivação das garantias dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, contribuindo efetivamente no processo de inclusão social do público atendido (BRASIL, 2006a p. 29).

desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estudos como os de César (2014) e Lucena (2011) apontam essas dificuldades e revelam que não há educação formal e profissionalização para todos os adolescentes internos, acompanhamento sistemático das atividades, espaços adequados e suficientes para o trabalho pedagógico.

De acordo Roman (2009) as dificuldades são desencadeadas pela subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação, que impede, diversas vezes, o acesso dos estudantes à sala de aula. Falta planejamento das atividades, o que afeta o desenvolvimento de atividades simples, além da hesitação e insegurança dos professores diante de situações adversas. Para Ferreira Neto (2011) os entraves estão relacionados a superlotação, a rotatividade, rebeliões e o analfabetismo. E Albuquerque (2015) menciona a desarticulação entre as ações realizadas pela escola e demais setores da unidade, o não acesso à escola por causa de dificuldades de convivência entre os adolescentes e a falta de recursos humanos, principalmente da unidade de internação.

Nas unidades socioeducativas de Pernambuco muitos adolescentes não frequentam a escola no interior das instituições e a distorção idade/série é alarmante. Segundo dados da própria FUNASE, em 2016, 91,9% dos adolescentes e jovens acolhidos/as na faixa etária entre 15 a 18 anos de idade, predominantemente, estavam no Ensino Fundamental. Em 2016 foram matriculados 42% dos socioeducandos(as) que entraram nos CASEs e CASEMs. A média mensal de frequência escolar foi de 48% (PERNAMBUCO, 2016).

Mesmo com a fragilidade da relação que os adolescentes em conflito com a lei podem ter com a instituição escolar (ALBUQUERQUE, 2015; COSTA JÚNIOR, 2012) frequentar a escola inserida no ambiente socioeducativo é para eles um outro tempo, o tempo da sala é o tempo que eles podem permanecer distantes do encarceramento, da vigilância exacerbada, ainda que seja por um curto período. O tempo da tranca é o tempo do trancamento, da ausência de atividades e o momento em que o tempo é uma variável constante.

A relação dissidente dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa com a escola é reflexo de uma série de questões que envolve suas trajetórias de vida. Os adolescentes em conflito com a lei possuem percursos de vida marcados por processos de exclusão social, consequência da desigualdade social e econômica que assola o país há décadas. Em Pernambuco, são moradores das favelas da Região Metropolitana do Recife ou das periferias das cidades interioranas do Estado, na grande maioria negros e pardos, membros de famílias consideradas pobres, muitas vezes composta apenas por mãe ou avó e filhos/as e netos/as.

Dessa conjuntura, se sobressaem a violência cotidiana do convívio comunitário; o tráfico e o consumo de drogas; a não autoridade, a fragilidade de vínculos ou a falta de

acompanhamento do adolescente ou jovem pela família; as relações de consumo em uma sociedade capitalista e a ausência de políticas públicas.

Nesta pesquisa, os adolescentes participantes encontram-se inseridos nesse estereotipado cenário, no qual, percebemos trajetórias marcadas pela exclusão. São adolescentes de 17 e 18 anos de idade pardos ou negros, com renda familiar de até dois salários mínimos e reincidentes no sistema socioeducativo, a maioria usuários de drogas. Em relação a educação, antes da apreensão não frequentavam a escola há pelo menos três anos e ainda estavam no Ensino Fundamental, com idade de conclusão do Ensino Médio; um deles não sabia ler e escrever. Pelos seus relatos, a evasão escolar não foi uma questão contestada pela família ou pela escola, a ponto de retornar às atividades escolares. Na unidade de internação, porém, a vivência escolar é retomada e discutir a escolarização no espaço socioeducativo passa pela reflexão de como essas questões são problematizadas no trabalho pedagógico escolar.

Desde o ano de 2012, a Secretaria de Educação do Estado implementou nos CASEs uma Proposta Pedagógica que juntamente com a Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012, publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco, em 05 de outubro de 2012, regulamentam o ensino nessas unidades de atendimento socioeducativo. De acordo com Moura (2013)

Esta proposta pedagógica tem como objetivo desenvolver diretrizes que forneçam uma educação mais uniforme nas escolas dos Centros de Atendimento Socioeducativo visando orientar uma política educacional mais coesa, possibilitando acompanhamento, bem como, formação continuada por parte da Secretaria de Educação e que atenda às necessidades educacionais dos estudantes (p. 7).

A pesquisa possui como objeto de análise o processo de educação escolar vivenciado no CASE, haja vista que a Proposta Pedagógica da escola caracteriza-se como uma proposta de ensino com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade, e que apresenta para tanto uma organização do trabalho escolar enunciada como específica para atender as peculiaridades dos estudantes em privação de liberdade nas unidades de internação.

Diante desse discurso, surge, entre outros, os seguintes questionamentos:

- Como o processo de educação escolar, formalizado por meio da *Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012* e da *Proposta Pedagógica para os CASEs*, é desenvolvido em um centro de internação?
- Como os profissionais da educação e os adolescentes que cumprem medida socioeducativa percebem as experiências pedagógicas em uma escola pública inserida no espaço de internação?

A partir desses questionamentos, é importante registrar que compreendendo a educação como elemento constitutivo do desenvolvimento humano, este estudo torna-se relevante à medida que busca conhecer e analisar a oferta de educação escolar para uma população muitas vezes negligenciada do acesso e vivência com êxito na escola. Bem como, porque pode contribuir com novos trabalhos e com o debate sobre a temática, principalmente no contexto pernambucano, além de poder contribuir com o aprimoramento da política vigente e/ou na construção de novas políticas, haja vista a lacuna de estudos sobre a temática em Pernambuco<sup>7</sup>.

Desde a experiência profissional em um CASE atuando na função de pedagoga, com a atribuição de acompanhar o desenvolvimento educativo dos adolescentes, surge o desejo de pesquisar os processos de educação no âmbito socioeducativo. Através da imersão no espaço de internação, questionamentos sobre a possibilidade de educação de qualidade para os adolescentes em conflito com a lei, por meio do processo educacional desenvolvido pela escola e sua proposta pedagógica, bem como pelo lugar dado à educação nos espaços de internação, surgiram e culminaram para a construção desse trabalho.

A passagem por uma instituição de internação trouxe imensuráveis contribuições à minha vida profissional e pessoal: perceber os contextos de vida dos adolescentes até chegar ao cumprimento de medida socioeducativa, compreender os processos de humanização e/ou desumanização em um ambiente complexo e contraditório, no qual relações são construídas e podem tanto colaborar para o desenvolvimento exitoso do socioeducando, pautado na proteção integral, como para a manutenção de seu percurso de vida, através de práticas de encarceramento, afirmando a condição de “infrator”.

É nesse contexto e a partir da atuação como Analista em Gestão Socioeducativa – Pedagoga, em um Centro de Atendimento Socioeducativo da FUNASE, entre os anos de 2013 e 2014, acompanhando adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no processo educativo, que despertam inquietações a partir das quais surge o desejo em investigar o processo de educação escolar em um CASE, principalmente a partir do ano de 2012 quando são divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação, a *Proposta Pedagógica* e a *Instrução*

---

<sup>7</sup> Durante a construção dessa pesquisa foram encontrados apenas dois estudos sobre o processo de educação em Centros de Atendimento Socioeducativo da FUNASE (FERREIRA NETO, 2011; CÉSAR, 2014). Mesmo com todos os problemas que o sistema socioeducativo pernambucano apresenta (CENDHEC, 2017), as pesquisas acadêmicas sobre a educação na socioeducação ou mesmo sobre o sistema socioeducativo ainda são incipientes no Estado. Faz-se urgente problematizar o atendimento socioeducativo hoje em Pernambuco, e este trabalho corrobora com esse propósito: incentivar pesquisadoras/es que estão nas universidades e em outras instituições de pesquisa, e profissionais que atuam no sistema socioeducativo, em particular as pedagogas e os pedagogos, docentes e outros profissionais da educação para discutir o processo educacional na socioeducação no contexto pernambucano.

*Normativa SEE/PE nº 06/2012*, atualmente os documentos norteadores do processo de escolarização das escolas inseridas nos CASEs, sob a perspectiva de política pública destinada a educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Posto isto, partimos das seguintes hipóteses: o processo de educação escolar na unidade de internação tem implicações de ordens sociais, políticas e pedagógicas que compromete a efetividade da proposta educativa escolar. Que mesmo depois de um aparato normalizador assegurar o direito à educação aos adolescentes em situação infracional, a educação no âmbito socioeducativo é suprimida ou mesmo cooptada pelas práticas de encarceramento, disciplina e vigilância, próprias de instituições prisionais, bem como pela desvalorização das práticas educativas pelos agentes públicos da instituição socioeducativa.

Outra hipótese que temos é a de que a proposta pedagógica da escola, anunciada como específica aos adolescentes dos CASEs, não promoveria um ensino direcionado ao público da instituição nem aos objetivos da medida socioeducativa, de acordo com o eixo educação estruturado pelo SINASE.

A partir dessas questões, temos os seguintes objetivos:

*Geral:*

- Pesquisar o processo de educação escolar de adolescentes em um CASE de Pernambuco a partir da análise dos documentos políticos que orientam o processo educativo e da perspectiva dos profissionais e adolescentes que constroem a prática educativa escolar.

*Específicos:*

- Compreender como o processo de educação no âmbito socioeducativo foi construído no Brasil e em Pernambuco, tendo como foco os marcos legais e as políticas públicas;
- Discutir os desdobramentos com a implementação do Estatuto e do SINASE e a afirmação da educação nos espaços socioeducativos de internação em Pernambuco;
- Analisar o contexto da prática a partir da percepção dos profissionais e adolescentes que cotidianamente vivenciam e reconstróem a proposta pedagógica e o ambiente escolar e socioeducativo.

Com esse cenário, o estudo situa-se no campo de investigação de políticas públicas educacionais com o propósito de contribuir para uma análise crítica da política educacional destinada a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Diante das questões levantadas e propositivas do objeto de análise a organização da dissertação é apresentada da seguinte forma: o primeiro capítulo *Entre a tranca e a sala: o caminho da pesquisa*, traz as escolhas metodológicas que estruturam a pesquisa, o que inclui a

descrição das etapas que requer a construção do conhecimento científico, como a coleta de dados e as estratégias utilizadas para análise e ainda um olhar sobre a produção acadêmica no âmbito da escolarização para adolescentes em conflito com a lei. O capítulo é estruturado nas seguintes seções: Caracterização da pesquisa; Ética na pesquisa com crianças e adolescentes; Pesquisas sobre a educação para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um estado da arte; A pesquisa de campo: *lócus* da investigação; Definição e critérios da amostra e Procedimentos metodológicos: diário de bordo.

O segundo capítulo *(Re)pensando a tranca e a sala: adolescentes em conflito com a lei e políticas públicas*, inicia a traçar a trajetória das políticas públicas para os adolescentes em conflito com a lei, enfatizando as políticas públicas de institucionalização da infância e da juventude e as práticas desenvolvidas nesses espaços. A trajetória histórica das políticas públicas é contada a partir do século XX e segue até os dias atuais. Esse capítulo é apresentado com as seguintes seções e subseções: As faces da coerção e da exclusão: as práticas “educativas” das instituições de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no século XX; A “Era dos direitos”: a configuração do atendimento destinado aos adolescentes em contexto infracional a partir da década de 1980; O Estatuto da Criança e do Adolescente: as medidas socioeducativas e a organização das instituições de atendimento socioeducativo; e Adolescentes privados de liberdade e a medida socioeducativa de internação.

O terceiro capítulo *Para além da tranca: a proposta educativa no cenário do sistema de atendimento socioeducativo em Pernambuco* dá continuidade ao segundo ao problematizar a educação no âmbito da política socioeducativa a partir das conquistas no atendimento socioeducativo principalmente com o Estatuto da Criança e do adolescente e do SINASE. A organização do capítulo contempla as seguintes seções: A política de reordenamento do atendimento socioeducativo a partir dos marcos legais e a subseção que evidencia o SINASE e as implicações para o atendimento institucional; Política pública educacional para adolescentes em conflito com lei: a escolarização via intersetorialidade; O espaço socioeducativo: o CASE campo da pesquisa e A escola pública no ambiente socioeducativo: aspectos físicos, funcionamento e organização do ambiente escolar.

O quarto e último capítulo *Para além da sala: descortinando o cotidiano da educação em uma unidade de internação socioeducativa* enfatiza a pesquisa de campo contextualizando com a política de educação na socioeducação discutida nos capítulos anteriores. As falas e os discursos dos sujeitos que vivem a educação na socioeducação são evidenciadas e revelam o processo de educação vivenciado em uma escola inserida no centro de internação. O capítulo está sistematizado nas seguintes seções: A proposta pedagógica como elemento norteador dos



processos de ensino nas unidades de internação de Pernambuco; A percepção dos adolescentes sobre a escola, a subseção: A percepção dos profissionais da escola em relação aos adolescentes e Tempo da tranca ou tempo da sala? Os desafios no processo de educação no CASE.

A partir de agora começaremos a adentrar em diferentes tempos, nos quais será possível perceber tempos e contratempos do atendimento socioeducativo, tempos que prevalecia o menor como representação da criança e do adolescente e o atendimento coercitivo, tempos de tranca. Tempos, para além desses, de lutas e embates que marcaram o tempo da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, tempos da sala...

## CAPÍTULO 1

### ENTRE A TRANCA E A SALA: O CAMINHO DA PESQUISA

Toda pesquisa acadêmica é construída a partir de escolhas, a começar pela decisão do que será investigado. Muitas vezes o que queremos pesquisar é um mundo e logo percebemos que durante os 24 meses do mestrado não é possível abraçar tudo isso. Então, novamente, precisamos fazer mais escolhas: delimitar o objeto, definir objetivos e justificativas, escolher as bases teóricas para fundamentar a pesquisa de acordo com o objeto, além dos instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise que, o mais fielmente possível, revelem a realidade estudada.

Nesta perspectiva, apresentamos neste capítulo as escolhas que permitiram a construção do conhecimento em nosso campo investigativo. O caminho percorrido que aqui apresentamos foi construído no caminhar acadêmico através das disciplinas, orientações, leituras e do trabalho de campo. Sendo assim, nesse primeiro capítulo, abordaremos as escolhas metodológicas que estruturam esta pesquisa, o que inclui dissertar sobre os caminhos percorridos através dos critérios realizados. Desse modo, evidenciaremos as etapas que requer a construção do conhecimento científico.

O capítulo foi estruturado nas seguintes seções: a caracterização da pesquisa; em seguida trazemos uma breve seção sobre as questões éticas da pesquisa; posteriormente, um estado da arte sobre as pesquisas que se debruçam sobre a educação em unidades socioeducativas; em seguida a seção: pesquisa de campo: *lócus* da investigação, na qual trazemos o espaço do trabalho de campo; posteriormente a definição e critérios da amostra, onde descrevemos nossos critérios para a construção do *corpus* para análise; e por fim os procedimentos metodológicos: diário de bordo

#### 1.1 Caracterização da pesquisa

A educação escolar é abordada neste trabalho como direito humano e como “política pública de corte social” (AZEVEDO 2001, p. 3). Logo, tem a intenção de contribuir com o debate nos contextos macro e micropolítico (BALL, 2011) para a efetivação de uma escola pública de qualidade para todos e todas cidadãos e cidadãs.

Neste sentido, situa-se no campo investigativo das políticas públicas educacionais, que por sua vez, insere-se no campo científico das Ciências Sociais e Humanas. Caracterizando essa área, Minayo (2009a) diz que o objeto de análise – o ser humano – é histórico, ou seja, dá

significados e sentidos às suas ações em determinados espaços e tempo. Isso implica, que o ser humano não é estático e imutável, pelo contrário, constrói e reconstrói-se em um movimento complexo permeado por crises e construção de conhecimentos. E ainda afirma que a área das Ciências Sociais, *é intrínseca e extrinsecamente ideológica*. (p. 13) e que seu objeto

É essencialmente qualitativo. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (p. 14).

Os fenômenos sociais são complexos porque as relações humanas individuais e sociais estão cada vez mais complexas, e não devem ser restringidas à compreensão de que são coisas passíveis de experimentação como fatos da natureza, tal como acredita os positivistas. Nossos objetos de estudo pensam, agem e reagem. Nessa perspectiva, a pesquisadora é uma atriz que conhece e/ou possui conceitos prévios sobre o objeto e que não é neutra, age e exerce sua influência (LAVILLE, DIONNE, 1999).

Sob essa ótica, o trabalho possui características inerentes a uma pesquisa qualitativa, na qual os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e análise dos dados serão métodos e técnicas que privilegiam a “razão discursiva” dos sujeitos investigados (RODRIGUES, 2007, p. 39). Na visão de Minayo (2009a, p. 21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Na tentativa, um tanto insegura, de identificar o tipo de investigação que estamos fazendo, acreditamos que ela se aproxima do “estudo de caso qualitativo em educação”, tal qual a autora Marli André (2013) define. A autora além de conceituar e fundamentar o estudo de caso, comenta sobre o quanto a crença em precisar o tipo de pesquisa não garante o rigor metodológico necessário, e sim “a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Nesse sentido, o estudo de caso requer aprofundamento, um estudo minucioso do contexto no qual o objeto se insere, relevando a multiplicidade de questões envolvidas, contemplando o fenômeno em suas múltiplas dimensões. Como em qualquer outra análise científica, o estudo de caso compõe-se por fases e procedimentos necessários a construção da

análise, porém para André (2013, p. 97) “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”.

Assim, a escolha do estudo de caso qualitativo pressupõe um embasamento teórico coerente com os objetivos da pesquisa, no entanto, longe de ser conclusivo. Deve-se estar aberta a novos questionamentos que podem surgir no caminhar da investigação, a utilização de vários instrumentos de investigação, entre eles a observação, a entrevista e os documentos, só assim o estudo contemplará as múltiplas dimensões do fenômeno investigado; e sempre apostar em uma postura ética, descrevendo as fases do estudo, as observações e suas percepções (ANDRÉ, 2013).

Por falar em postura ética, na seção seguinte abrimos um pequeno, porém, imprescindível espaço para discutir a ética na pesquisa.

## **1.2 Ética na pesquisa com crianças e adolescentes**

Mesmo parcial, enquanto pesquisadora jamais posso desvencilhar-me da questão ética. A ética na pesquisa, isto é, o respeito a autonomia dos sujeitos em querer ou não participar do trabalho, o cuidado na preservação de suas identidades na elaboração do texto, o atendimento aos procedimentos necessários antes de ir à campo, a construção de um texto inédito, salvo as contribuições de outros autores que devem ter suas fontes explicitadas, entre outros elementos, é componente obrigatório de qualquer trabalho (FERNANDES, 2016).

Nesta perspectiva, temos, além dos adultos, adolescentes como sujeitos dessa pesquisa. Por isso, fez-se necessário visitar as questões pertinentes a ética na pesquisa com o público infanto-juvenil. Diante disso, o trabalho intitulado *Ética na Pesquisa com Crianças: ausências e desafios* da autora Natália Fernandes (2016) traz pertinentes contribuições sobre a temática. De modo geral, destacamos que a pesquisa com crianças e, acrescentamos com adolescentes/jovens, deve afastar-se do olhar adultocêntrico e respeitar a criança e o adolescente pelo que eles são: sujeitos de direitos e em peculiar processo de desenvolvimento, conforme preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente. Compreendendo e valorizando o que eles têm a dizer, aliás, eles têm muito a dizer (FERNANDES, 2016).

A referida autora traz uma pesquisa caracterizada como estado da arte sobre a temática e revela o percurso da pesquisa com crianças, que vai desde o descrédito até a aceitação no meio acadêmico e o desenvolvimento de pesquisas que tratassem de questões éticas na pesquisa com o público infantil. Segundo a autora, uma das causas desse avanço relaciona-se com o

surgimento de normatizações internacionais sobre os direitos da criança, entre elas a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ratificada pelo Brasil.

Diante dos apontamentos da pesquisa, é possível perceber que há um consenso entre os autores citados no trabalho, de que a pesquisa ética com crianças e adolescentes deve atentar, entre outras coisas, para as questões do termo de consentimento livre e esclarecido, de maneira que o pesquisado tenha liberdade para participar ou não da pesquisa e de deixá-la se assim desejar; da relação de confiança e não de superioridade do adulto; questões relativas ao direito de ser investigado adequadamente, de privacidade e confidencialidade. E conclui,

Entre as demandas éticas institucionais e aquelas que se estabelecem na relação com o outro-criança no processo de pesquisa, o pesquisador não tem, indiscutivelmente, uma tarefa simples. O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância (FERNANDES, 2016, p. 776).

Atentos a essas questões, também observamos o que pede a Carta de Anuência expedida pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, que impôs como condição para realização da pesquisa, o cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS/CONEP nº466/2012<sup>8</sup> e da Resolução CNS/CONEP nº 510/2016. Em atendimento a estas normatizações, priorizamos a identidade dos sujeitos participantes. Em momento algum são identificados os sujeitos nem o CASE no qual a pesquisa de campo foi realizada.

No campo investigativo que inserimos esta pesquisa – o campo de políticas educacionais – a ética é um assunto discutido por muitos autores (GEWIRTZ, CRIBB, 2011; MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011). Segundo Gewirtz e Cribb (2006) *apud* Mainardes (2011, p. 151) “os pesquisadores desse campo precisam refletir sobre as possíveis consequências éticas das suas pesquisas uma vez que elas, por exemplo, podem legitimar ou intensificar situações e condições de opressão e desigualdade ou, ao contrário, desvelá-las e problematizá-las”.

De acordo com Jefferson Mainardes et al. (2011, p. 151) de modo geral os pesquisadores “desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas”. Diante dessas questões, e desde os primeiros passos da nossa investigação, tínhamos a ciência do quanto precisaríamos ser consistentes e

---

<sup>8</sup> Resoluções do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas com seres humanos, disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. e <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em 10 abril 2018.

conscientes no caminhar investigativo, tanto porque temos um posicionamento crítico<sup>9</sup> em relação ao nosso objeto, como porque o trabalho pode constituir-se de referência para outras pesquisas e para a própria política em curso, haja vista a lacuna de pesquisas que estudem o fenômeno especialmente no estado de Pernambuco.

Subsidiados pela perspectiva de Mainardes (2011) sobre as possibilidades de contribuição da pesquisa, é pretensão nossa divulgar os resultados desse estudo com a instituição analisada, e essa devolutiva será intermediada pelo Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN)<sup>10</sup> que busca ser um espaço de resistência no que se refere aos direitos de crianças e adolescentes.

### **1.3 Pesquisas sobre a educação de adolescentes em privação de liberdade: um estado da arte**

Esta seção tem o objetivo de conhecer a produção científica e as discussões em torno da educação escolar ofertada nos espaços da socioeducação, para tanto, busca realizar um levantamento das pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos acerca da temática. Esse tipo de pesquisa é interessante para os pesquisadores porque permite a identificação do conhecimento produzido em determinada área, contribui para apontar quais os aspectos têm sido mais relevantes e mais abordados no âmbito das produções acadêmicas, além de apontar lacunas existentes (ROMANOWSKI, ENS, 2006)

A partir do levantamento da produção acadêmica sobre o processo de educação voltado para os/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, foi possível construir um

---

<sup>9</sup> Isto é, sustentada nos fundamentos da teoria crítica e sua ampliação via teoria pós-crítica. A teoria crítica compreende que as desigualdades produzidas no contexto educacional se dão por intermédio das políticas educacionais implantadas pelo Estado envolvidas em relações de poder e controle dos grupos dominantes a partir de interesses econômicos e políticos. No que se refere à teoria pós-crítica, a produção das desigualdades no contexto educacional são identificadas não apenas nesses aspectos mas também nas relações de poder e controle cultural, étnico, de gênero (CUNHA, SOUZA, 2014, p. 506).

<sup>10</sup> O Laboratório de História das Infâncias do Nordeste – LAHIN foi criado em 2015 no contexto das comemorações pelos 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, numa ação do “Projeto 25 Anos do ECA: Conquistas e Desafios” – com financiamento da Petrobrás. Em março de 2016, o LAHIN inaugurou sua sede na Biblioteca Central da UFRPE, tendo a missão institucional de se tornar um centro de referência nos estudos na área de História dos direitos da criança e do adolescente. O LAHIN tem produzido um acervo de depoimentos orais de militantes e profissionais que atuam no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (educadores sociais, assistentes sociais, juízes, promotores e militantes que atuam em diversos seguimentos da área dos direitos humanos), com recorte geopolítico dos nove estados do Nordeste do Brasil. O Laboratório também vem desenvolvendo ações de preservação do acervo das fontes orais e escritas, buscando compreender a prática preservacionista para além das técnicas tradicionais de salvaguarda, apostando na divulgação de seu acervo através de seminários e da implantação da Biblioteca Virtual da Escola de Conselhos de Pernambuco (ECEPE) (Página do *Facebook* do LAHIN. Endereço: <<https://www.facebook.com/LAHIN-Laborat%C3%B3rio-de-Hist%C3%B3ria-das-Inf%C3%A2ncias-do-Nordeste-160707391315384/>> Acesso em 17 de abr. de 2018).

estado da arte sobre esta temática. De acordo com as autoras Romanowski e Ens (2006) esses estudos são “justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (p. 41).

A pesquisa foi realizada no *site* do *Portal de Periódicos Capes* endereço: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez19.periodicos.capes.gov.br/> e no *site* da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, endereço: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. É importante destacar, que para abraçar um número significativo de trabalhos, foi necessário a definição de alguns descritores que compõem o campo investigativo: “educação na socioeducação”; “socioeducação”; “educação e adolescentes em conflito com a lei”; “escolarização de adolescentes em conflito com a lei”; “escola em unidades de internação”; “escola e adolescentes privados de liberdade”; “educação do adolescente”; “política de educação na socioeducação” e “FUNASE”.

Priorizamos as pesquisas que desenvolveram-se a nível de Mestrado e Doutorado em programas de Pós-Graduação em Educação publicados a partir do ano de 2006, visto que é o ano da publicação da Resolução nº 119 – CONANDA que institui o SINASE. A partir de 2006 tem início o processo de reestruturação do atendimento socioeducativo em muitos estados brasileiros. Os trabalhos que mais se aproximam da temática e que contribuem para ampliação da massa teórica do campo investigativo, foram encontrados no Portal de Periódicos Capes, uma vez que os trabalhos localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, quando de acordo com a temática, eram os mesmos situados no *site* dos Periódicos Capes.

Para a constituição do *corpus* documental foram lidos todos os resumos dos trabalhos e alguns lidos na íntegra, principalmente aqueles que pela proximidade teórica e metodológica tornaram-se referência para a pesquisa, esses estudos estão relacionados a seguir:

*A Educação como Disfarce e vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas socioeducativas a jovens infratores*, constitui-se de uma tese de doutorado de Maurício Gonçalves Saliba, defendida em 2006 na Universidade Estadual Paulista – UNESP. O objetivo deste trabalho foi analisar a utilização do propósito educativo das propostas de parcerias da FEBEM com as ONGS, utilizando-se do conceito de reeducação como forma de legitimar práticas de vigilância e controle social. Parte da hipótese de que o verniz educativo, com ideal civilizador e emancipador, pode, de forma sutil, conferir maior poder de domínio e maximizar as estratégias de vigilância. A pesquisa foi realizada em uma ONG que efetuava atendimentos a adolescentes em conflito com a lei através de contrato de parceria com a FEBEM. O estudo foi dividido em três etapas de coleta de dados: o exame dos processos de aplicação das medidas

socioeducativas de Liberdade Assistida; entrevista com os pedagogos, psicólogos e educadores do projeto, através da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado, e análise das consequências da parceria ONG/FEBEM aos adolescentes por meio da verificação da quantidade de adolescentes que são penalizados com a medida Liberdade Assistida antes e após a celebração da parceria FEBEM/ONG. Com base nas análises, concluiu-se que o propósito educacional oculta uma estratégia de vigilância, controle e normalização (SALIBA, 2006).

A dissertação: *A escola na Febem – SP: em busca do significado*, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 2006, teve o objetivo de entender o funcionamento da escola pública na FEBEM e o significado que ela adquire no interior de uma unidade. Como percurso metodológico para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas observações participantes em sala de aula e entrevistas com professoras. Para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas foi realizada uma análise contextual dos relatos, segundo a definição de Ecléa Bosi (LOPES, 2006).

De acordo com a análise, a autora discute algumas questões emergentes do campo empírico e que dão o significado à escola na FEBEM: a escola como passatempo para os adolescentes e funcionários; o espaço da escola como sinônimo de “tumulto”, pelo qual a manutenção da ordem e do controle pretendido pela unidade são dificultados; a distância entre a legislação e a realidade e a mínima participação do professor nas decisões escolares ou da unidade que afetam a escola. Sendo assim, a autora conclui que a presença da escola na instituição caracteriza-se pela ambiguidade. Se de um lado ela é cooptada pela lógica disciplinar da instituição de internação, de outro ela atua como lembrete incômodo da humanidade dos adolescentes. Essa não é uma pesquisa gestada no âmbito de um programa de educação, porém, está inserida no estudo porque diretamente aborda a educação escolar na socioeducação (LOPES, 2006).

A tese de doutorado defendida em 2007 por Francisco Carlos da Silva Dias, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o título: *Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos*, é apoiada teoricamente em Foucault e Bourdieu, e teve como objetivo investigar processos educativos que se desenvolvem com e sobre os adolescentes em situação de privação de liberdade na Fundação Estadual para O Bem-Estar do Menor - FEBEM/SP. Para alcançá-lo, parte da definição conceitual dos direitos humanos e de educação (DIAS, 2007).

A estratégia metodológica para a busca de dados se desenvolveu explorando diversos testemunhos escritos sobre o objeto, de fontes diversas: pesquisas acadêmicas, de órgãos de governo e de organismos internacionais; reportagens na mídia; documentos internos de uma



unidade e da Fundação; documentos nacionais e internacionais que legislam sobre educação e sobre adolescentes em privação de liberdade. O trabalho aponta para a hegemonia de processos educativos pautados pelas relações sociais e de poder próprios de sistemas carcerários, em detrimento dos valores, atitudes e conhecimentos que os documentos nacionais e internacionais estabelecem como objetivo para a educação de todas as crianças, como direito subjetivo e inalienável (DIAS, 2007).

O estudo: *Centro sócio-educativo ou escola para o crime? o processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM no ano de 2009 é uma dissertação de mestrado de autoria do pesquisador Wollace Scantbelruy da Rocha, que tem o objetivo de analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes, autores de atos infracionais graves, e dos seus educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) (ROCHA, 2009). Os Procedimentos metodológicos para a construção do conhecimento foram pautados na metodologia qualitativa, e a etnografia foi a abordagem utilizada para a inserção prolongada no local de pesquisa, utilizando as técnicas de observação, entrevistas individuais e grupos focais. Os sujeitos da pesquisa foram os adolescentes e os educadores de um centro socioeducativo na cidade de Manaus. Entre os resultados, o autor identificou uma forte influência de ações punitivas e segregacionistas, em que as normas institucionais prevalecem sobre todos os demais aspectos, uma estrutura física inadequada, falta de materiais técnicos e didáticos (ROCHA, 2009).

A oferta do ensino regular, de cursos profissionalizantes e atividades culturais acabam sendo desvalorizada pelo fato de funcionarem sem condições adequadas. O autor problematiza que é de suma importância a reflexão sobre o real papel das instituições socioeducativas, que devem se afastar de ações repressivas e punitivas, assim como a escola tem que assumir uma postura mais efetiva na aplicação das medidas socioeducativas, tendo responsabilidades que devem ir além da simples oferta de aulas, que na maioria das vezes, não são direcionadas nem ao público da instituição nem aos objetivos das medidas socioeducativas (ROCHA, 2009).

A pesquisa de mestrado: *O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional do Estado de São Paulo (2009)* – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar é de autoria de Joana D'arc Teixeira. O trabalho teve o objetivo de descrever, analisar e compreender o processo de reestruturação do sistema socioeducativo de modo a contribuir com discussões e reflexões sobre o redesenho das propostas institucionais e educativas no atendimento aos adolescentes autores de ato infracional. Com base na análise documental

(período 1996-2009) percebe-se que, ao invés de rupturas no processo de institucionalização e nos aspectos punitivos, assiste-se ao deslocamento dos jovens para um sistema que busca legitimar suas ações, tendo como base as principais prerrogativas dos direitos da criança e do adolescente. Este processo de reestruturação, ainda em curso, não tem apontado para práticas de atendimento socioeducativo que envolvam diferentes processos educativos e relações sociais com referências nos valores e nos princípios constitucionais de respeito à dignidade humana. No primeiro capítulo do trabalho: os (des)caminhos e caminhos do processo de investigação, a autora traz em detalhes os passos em busca das autorizações para a entrada em uma unidade de internação. Mesmo depois de cumprir todos os requisitos impostos, não teve a autorização para continuar a pesquisa e precisou redirecioná-la para poder concluí-la (TEIXEIRA, 2009).

*O Ensino Formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como Busca do Sentido para um Novo Currículo*, também é uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP em 2011 de autoria de Roberta Vanessa Pereira Aranha de Souza. Como sinalizado no título, a pesquisa tem como objeto de estudo o currículo prescrito para unidades de internação (UI's) da Fundação CASA. É um estudo de cunho qualitativo, tipo história de vida, bibliográfico, histórico e documental, com aporte teórico em (FREIRE, GIROUX, MOREIRA, FAZENDA) que coloca a interdisciplinaridade como possibilidade para uma educação humanizadora e emancipatória (SOUZA, 2011).

*Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*, é uma dissertação de mestrado defendida por Juliana das Graças Gonçalves Gualberto no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no ano de 2011.

Esta pesquisa buscou compreender e analisar a política educacional voltada para adolescentes privados de liberdade em uma escola de um centro socioeducativo na cidade de Ribeirão das Neves, Minas Gerais. A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Durante a pesquisa de campo, os instrumentos utilizados foram a análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas com adolescentes e profissionais que trabalham na escola do centro socioeducativo. A pesquisa permitiu identificar mudanças de paradigma na literatura consultada e nos marcos legais sobre a compreensão da educação nos centros socioeducativos. No entanto, ações de governos, organizações da sociedade civil e pesquisas indicam que a educação nos centros socioeducativos vem se constituindo como um campo específico tanto de análise quanto para a formulação de políticas públicas, ainda incipientes (GUALBERTO, 2011).

A pesquisa problematiza o ambiente escolar e o socioeducativo e as relações entre os profissionais da escola, da socioeducação, os adolescentes e a escola, concluindo que há necessidade de uma articulação mais afinada, no sentido de qualificar a educação, entre as Secretarias de Educação e Defesa Social (GUALBERTO, 2011).

Da autora Márcia Cossetin, a dissertação defendida em 2012 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE: *Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*, tem como objeto de análise a política pública de socioeducação, com o objetivo de investigar e compreender a constituição e os objetivos da socioeducação, anunciada no Estado do Paraná e expressa no texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação”. Realizou-se pesquisa documental e bibliográfica sobre a constituição histórica do atendimento ao público infanto-juvenil em nível nacional e em nível estadual e, a partir de tal, analisou-se o texto do Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação” (COSSETIN, 2012).

As considerações finais apontam que a socioeducação, um termo recente que recebeu notoriedade social no Estado do Paraná a partir dos anos de 2005/2006, compõe-se a partir de um complexo em que se inserem diversas políticas, a social, a educacional e a penal, constitui-se como um enunciado e, como tal, signo ideológico que representa uma visão específica de mundo. O texto expresso no Caderno Orientador “Práticas de Socioeducação” apresenta uma função constitutiva de formar sujeitos pacíficos e participativos; evidencia formas de regulação social no interior dos enunciados, que caracterizam maior controle sobre o indivíduo mediado contemporaneamente pela educação ou pela sua nova denominação, quando se trata dos autores de atos infracionais a socioeducação (COSSETIN, 2012).

A pesquisa: *Tá em casa ou na escola? uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo*, é uma dissertação de Mestrado defendida por Reinaldo Vicente da Costa Júnior, na Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo em 2012. É um estudo de caso etnográfico dos momentos escolares em uma unidade de internação socioeducativa da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (FUNDAÇÃO CASA), no qual pretendeu-se compreender, ao observar, interagir e descrever, as distintas e múltiplas experiências e significados escolares nas relações pedagógicas entre adolescentes, agentes públicos da instituição e educadores da educação pública, subsidiado por estudos sobre as temáticas socioeducativa, etnográfica escolar e de referenciais teóricos freirianos e foucaultianos, bem como das contribuições da Antropologia Cultural (COSTA JÚNIOR, 2012).

A pesquisa etnográfica materializa-se a partir de cadernos de campo, atuação e interação do pesquisador enquanto educador em unidade de internação socioeducativa. A

pesquisa de campo atentou-se principalmente para as possíveis relações de opressão e resistência promovidas em meio a práticas escolares e sociabilidades dos adolescentes internados, e de outros atores envolvidos no processo educativo na socioeducação; como também para questões curriculares da escola regular inserida no espaço da internação. Nas conclusões, o autor percebe que a escolarização dos adolescentes autores de atos infracionais também se mostrou um importante momento de promoção de sociabilidades opressoras e resistentes, de representações e significados de uma cultura juvenil bastante atrelada a um repertório de linguagens, performances e símbolos da criminalidade urbana paulistana, a partir de práticas culturais do sistema carcerário para adultos e da contribuição do movimento musical *funk*, principalmente a sua vertente do “proibidão” e o seu apelo à criminalidade bem como à sexualidade exacerbada (COSTA JÚNIOR, 2012).

*Escolas de Reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil*, é uma dissertação apresentada em 2013 na Universidade Estadual de Londrina, por Viviani Yoshinaga Carlos. O estudo propõe-se a buscar, na história, os argumentos que idealizaram a criação de um modelo de educação voltado para jovens em conflito com a lei no país. No Brasil, estes debates foram travados nos anos iniciais do século XX, por parte de uma elite intelectual, da qual fizeram parte os juristas Noé Azevedo, Ataulpho de Paiva e Evaristo de Moraes, eles construíram um discurso sobre a necessidade da intervenção do Estado junto a “menores” pobres, formulando os argumentos que serviram de base para a organização de um tipo de educação voltado para a sua regeneração. Foram analisadas três obras, uma de cada autor e a partir das análises concluiu-se que o modelo de educação voltou-se para a reforma dos “menores delinquentes” propondo regeneração pelo trabalho, visando uma “reeducação”. O trabalho permite acompanhar a história das escolas destinadas exclusivamente aos adolescentes e jovens em conflito com a lei: as escolas de reforma ou reformatórios, conhecendo o contexto e as intenções na construção dessas escolas, possibilitando que reflexões sobre as atuais instituições de internação possam ser aprofundadas (CARLOS, 2013).

A dissertação *A Funase e a formação cidadã (2014)* – Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste – UFPE, da autora Isaura de Albuquerque César, não foi construída em um programa de Mestrado em Educação, mas foi inserida nesse estudo porque foi o único trabalho encontrado sobre a educação no âmbito socioeducativo do estado de Pernambuco. O objetivo principal foi o de analisar a proposta educacional e a prática pedagógica da FUNASE/PE, tendo como parâmetro a formação cidadã de jovens em conflito com a lei. Na análise, foi consultada a produção de teóricos que se debruçam sobre os seguintes temas: prisão, infância, adolescência, juventude, educação na prisão e projeto pedagógico.

Outro corpo consultado foi o documental, especialmente o relacionado à legislação e às políticas públicas voltadas para o tema estudado. Na pesquisa de campo, realizada no Centro de Atendimento Socioeducativo do Cabo de Santo Agostinho, foram realizadas entrevistas com socioeducandos e professores dessa instituição. Nas considerações finais, afirma-se que, em razão das características de acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade da instituição e dos fatores mencionados na suposição, a proposta educacional e a prática pedagógica da FUNASE/PE não contribuem para a formação cidadã dos adolescentes e jovens em conflito com a lei nela acolhidos (CÉSAR, 2014).

A dissertação *Educar para ressocializar: paradoxos de uma proposta educativa*. Um estudo de caso no CASEF/POA/RS (2014) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da pesquisadora Dirceia Cristiane Almeida Fajardo, buscou evidenciar os pressupostos pedagógicos de um projeto de educação em uma unidade de privação de liberdade para adolescentes do sexo feminino. É uma pesquisa de natureza exploratória com abordagem qualitativa, tipo estudo de caso. Para a coleta de dados realizou-se entrevistas e observação participante de acordo com o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A abordagem teórica é baseada na Teoria Educacional Crítica. Trata-se de um estudo que reflete sobre os processos formativos a partir das perspectivas da educação não formal, questionando como a pedagogia, a escola e o currículo produzem e reproduzem formas de dominação. Como resultado, evidenciou-se que o ressocializar no CASEF está correlacionado a uma proposta de educar de novo, porém nos moldes da sociedade burguesa (ALMEIDA FAJARDO, 2015).

*Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: estudo bibliográfico*, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, é a dissertação de Aline Menezes de Barros (2015). A pesquisa configura-se como um estudo bibliográfico, com o objetivo de analisar de que modo os documentos acadêmicos apresentam a escolarização dos adolescentes internados. Foram analisadas vinte dissertações e três teses de doutorado, totalizando vinte e três documentos no período temporal de 2010 a 2015. Os documentos foram selecionados no portal da CAPES e em *sites* de universidades. A pesquisa concluiu que a escola está sendo, equivocadamente, responsabilizada pelo caráter pedagógico e educativo proposto pela socioeducação; que a escolarização apresenta todas as mazelas da escolarização extramuros, e incorpora, muitas vezes, aspectos punitivos, repressivos e disciplinares da unidade de internação (BARROS, 2015).

A pesquisa *A gestão escolar na promoção do direito à educação de socioeducandos privados de liberdade - DF* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB), de autoria de Liana Correia Roquete

de Albuquerque tem por objeto a gestão escolar e o direito à educação de jovens privados de liberdade, no Distrito Federal (DF). Insere-se no âmbito de estudo das políticas públicas educacionais, buscando investigar a gestão escolar da Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) na promoção do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade. Para tanto, optou-se pela fundamentação teórica e epistemológica do método histórico-dialético, tendo a categoria da contradição como principal caracterização da essência do objeto estudado (ALBUQUERQUE, 2015)

Partiu-se do levantamento bibliográfico e documental, em seguida, a coleta de dados do campo empírico se deu por meio da entrevista semiestruturada com vinte sujeitos (gestores, professores, servidores da unidade, usuários e organizações de defesa dos direitos dos socioeducandos). A partir da análise, constatou-se em termos do direito à educação: os avanços formais fizeram dos socioeducandos destinatários das políticas educacionais; instituíram-se escolas públicas no interior das UISs para a efetivação deste direito; embora se verifiquem avanços legais, permanece a descontinuidade da oferta escolar, os obstáculos que dificultam o acesso dos alunos à escola e casos de violação deste direito. Em termos de gestão escolar: em 2013 instituiu-se a gestão escolar para a organização dos fluxos e rotinas escolares; trata-se de uma gestão com características singulares, uma vez que é vinculada a uma escola da rede distrital de ensino e aos demais setores da instituição. Afirma-se que, embora o SINASE proponha a concepção pedagógica e socioeducativa para os programas de internação, o cotidiano revelou a contradição entre o fenômeno educativo e o fenômeno punitivo/restritivo (ALBUQUERQUE, 2015).

A dissertação de Valéria Regina Valério de Carvalho foi defendida na Universidade Federal de São Paulo no ano de 2017 com o título: *O sentido do trabalho escolar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. O tema desta pesquisa é a relação do aluno com o processo de escolarização. O objetivo é compreender o sentido do trabalho escolar desenvolvido na Fundação CASA a partir da perspectiva do adolescente autor de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis adolescentes internados. A análise foi realizada com base nos conceitos ofício de aluno, sentido do trabalho escolar e relação com o saber, oriundos do referencial teórico dos autores Perrenoud (1995) e Charlot (2005). Como resultados da pesquisa, percebe-se, por um lado, uma relação truncada destes jovens com a escola, anterior à internação, cujas trajetórias foram permeadas por situações de abandono, reprovações e expulsões, e contraditoriamente, por outro lado, foi possível evidenciar que, de algum modo, no ambiente de internação, estabelecem uma nova

relação com a escola, que mostra-se positiva, embora também seja utilitarista (CARVALHO, 2017).

Diante dos trabalhos apresentados, faz-se importante ressaltar que o levantamento não abrange a totalidade de pesquisas encontradas que abordam a educação em unidades socioeducativas no âmbito dos programas de Mestrado e Doutorado, algumas pesquisas foram evidenciadas embora outras também pudessem estar representadas nesse repertório. O objetivo principal do estudo é apresentar o campo investigativo, destacando as questões mais discutidas sobre a temática, as características e as lacunas existentes.

Neste sentido, o caminho da pesquisa permite fazer os seguintes apontamentos sobre a educação em unidades socioeducativas, sob a perspectiva de política pública educacional: as pesquisas são desenvolvidas prioritariamente em cursos de mestrado; os estudos são, majoritariamente, de abordagem qualitativa, nos quais são utilizados a entrevista, a observação e grupos focais como técnicas para coleta de dados no campo empírico, além da pesquisa documental; em relação ao tipo pesquisa, o estudo de caso tem evidência, mas também há pesquisas etnográficas. Em relação aos direcionamentos das pesquisas, há o questionamento da educação ofertada, a relação da escola com a instituição socioeducativa, revelando a não priorização das atividades educativas, concepção repressora se sobrepõe à educativa, violação do direito à educação, a falta de integração entre as instituições, a falta de socioeducadores, espaços precários para as atividades escolares, entre outros.

Há predominância de pesquisas que apontam o desinteresse dos adolescentes pela escola, mas há estudos que problematizam a questão, colocando as relações anteriores à internação como mediadoras da relação conflituosa com a escola. Maior parte das pesquisas são fundamentadas no materialismo dialético e a abordagem da escola como uma construção social reprodutora das desigualdades sociais e da manutenção do *status quo* são discutidas.

Outras áreas também pesquisam a educação e seus desdobramentos em unidades para adolescentes privados de liberdade. Encontramos trabalhos nas áreas de psicologia e serviço social. Os estudos são gestados, principalmente, em universidades situadas no sudeste do país e trazem, nas discussões teóricas, autores como Paulo Freire, Michel Foucault, Erving Goffman, Karl Marx, entre outros.

Por fim, evidenciamos algumas lacunas: Pernambuco não concentra um número significativo de pesquisas sobre os processos educativos na FUNASE (instituição executora das medidas socioeducativas). No levantamento que realizamos, encontramos apenas a pesquisa de César (2014) que aborda a proposta pedagógica da FUNASE e a relação com a prática pedagógica desenvolvida em um CASE. O fato corrobora com a pesquisa bibliográfica

realizada por Barros (2015) nos anos de 2010 a 2015, na qual não há citação de pesquisas no Estado. Também percebemos a ausência de estudos que abordem a avaliação escolar e da aprendizagem e a relação com os relatórios enviados às Varas da Infância e da Juventude; relações de gênero; e sobre as minorias nas unidades socioeducativas: população LGBT, deficientes físicos, mentais ou com transtornos globais do desenvolvimento (educação especial).

#### **1.4 A pesquisa de campo: *locus* da investigação**

A FUNASE é o órgão do Estado de Pernambuco subordinado à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, responsável pela execução das medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade, sendo responsável pela organicidade das Unidades de Atendimento Inicial (UNIAI), que é a porta de entrada para o sistema socioeducativo, a primeira unidade por onde passa o adolescente após a apreensão; dos Centros de Internação Provisória (CENIPs), nos quais os adolescentes aguardam por até 45 dias a decisão judicial definitiva; das chamadas Casas de Semiliberdade (CASEMs), para onde os adolescentes são encaminhados quando devem cumprir a medida socioeducativa de semiliberdade, a qual pressupõe a restrição de liberdade, podendo realizar atividades externas à unidade, entre elas estudar e profissionalizar-se, bem como passar os finais de semana com a família; e os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), nos quais é cumprida a medida privativa de liberdade, a internação. Nesses centros a realização de atividades externas é bem mais restrita, tanto que a educação é realizada no interior dos centros. A medida de internação é a mais punitiva para o adolescente, devendo ser aplicada em casos nos quais não caberia outra medida socioeducativa. No quadro abaixo é possível observar todas as vinte e cinco unidades atualmente administradas pela FUNASE e a organização delas a partir dos critérios de sexo e faixa etária:



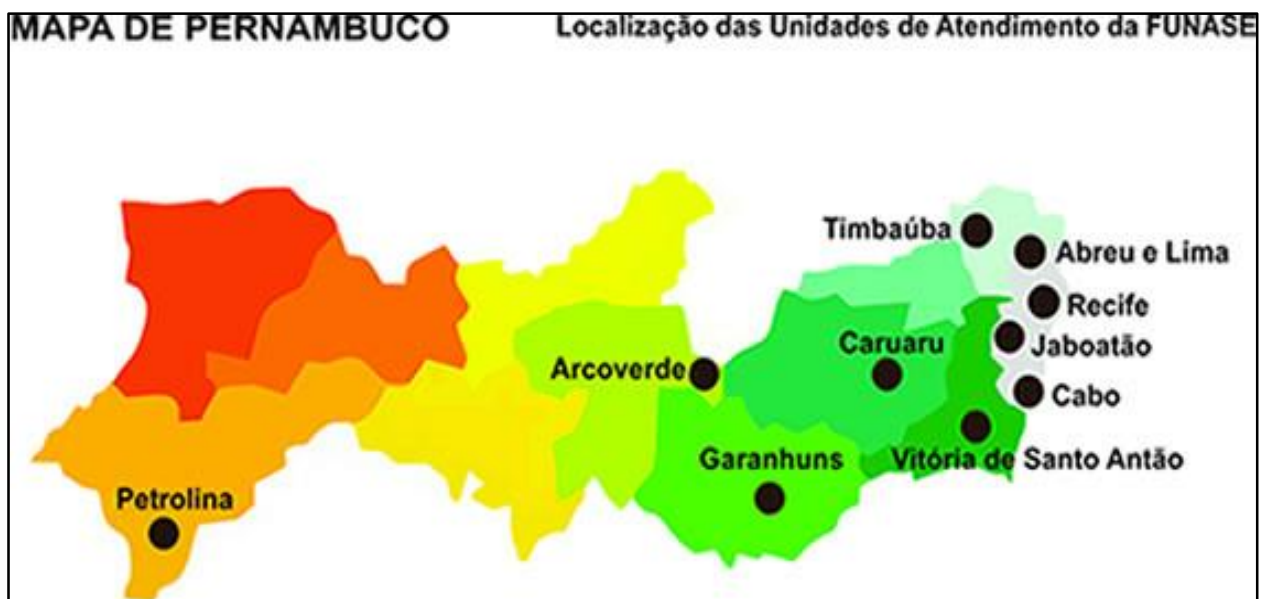
Quadro 1 - Unidades Socioeducativas da FUNASE

<b>Município</b>	<b>Unidades</b>	<b>Atendimento</b>
<b>Recife</b>	Unidade de Atendimento Inicial - UNIAI	12 a 18 anos / <b>Ambos os sexos</b>
	Centro de Internação Provisória - CENIP Santa Luzia	12 a 18 anos / <b>Feminino</b>
	Centro de Internação Provisória – CENIP Recife	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE Santa Luzia</b>	12 a 18 anos / <b>Feminino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM Santa Luzia	12 a 18 anos / <b>Feminino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM Rosarinho	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM Harmonia	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM Areias	15 a 18 anos / <b>Masculino</b>
<b>Jaboatão dos Guararapes</b>	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Jaboaão dos Guararapes</b>	12 a 15 anos / <b>Masculino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM – Jaboaão dos Guararapes	12 a 16 anos / <b>Masculino</b>
<b>Cabo de Santo Agostinho</b>	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Cabo de Santo Agostinho</b>	17 a 21 anos / <b>Masculino</b>
<b>Abreu e Lima</b>	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Abreu e Lima</b>	15 a 17 anos / <b>Masculino</b>
<b>Timbaúba</b>	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Timbaúba</b>	15 a 17 anos / <b>Masculino</b>
<b>Vitória de Santo Antão</b>	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Vitória de Santo Antão</b>	15 a 16 anos / <b>Masculino</b>
<b>Caruaru</b>	Centro de Internação Provisória – CENIP – Caruaru	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Caruaru</b>	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM – Caruaru	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
<b>Garanhuns</b>	Centro de Internação Provisória – CENIP – Garanhuns	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Garanhuns</b>	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM – Garanhuns	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
<b>Arcoverde</b>	Centro de Internação Provisória – CENIP – Arcoverde	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Arcoverde</b>	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
<b>Petrolina</b>	Centro de Internação Provisória – CENIP – Petrolina	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	<b>Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE – Petrolina</b>	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>
	Casa de Semiliberdade – CASEM – Petrolina	12 a 18 anos / <b>Masculino</b>

Fonte: FUNASE. Endereço: [http://www.funase.pe.gov.br/mapa\\_unidades.php](http://www.funase.pe.gov.br/mapa_unidades.php). Acesso em: 08 set 2017.

O universo de pesquisa desse trabalho são os CASEs: centros ou unidades destinadas ao cumprimento da medida socioeducativa de internação. São dez unidades localizadas em diferentes regiões do Estado, como forma de garantir o direito do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de “permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável” (VOLPI, 2014, p. 25). Na região metropolitana do Recife, há CASEs nas cidades de Abreu de Lima, Cabo de Santo Agostinho e Jaboatão dos Guararapes. Os CASEs possuem o mesmo nome da cidade em que é localizado. Na região da Mata Norte há o CASE Timbaúba e na Mata Sul o CASE Vitória de Santo Antão, também conhecido como Pacas. No agreste, os CASEs Caruaru e Garanhuns, e no Sertão os CASEs Arcoverde e Petrolina. Nove unidades são destinadas a adolescentes do sexo masculino, a única unidade de internação feminina é o CASE Santa Luzia, localizado na cidade do Recife. Na figura abaixo é possível visualizar a localização dos centros no mapa de Pernambuco:

Figura 1 – Localização das Unidades Socioeducativas da FUNASE



Fonte: FUNASE. Disponível em: <[http://www.funase.pe.gov.br/mapa\\_unidades.php](http://www.funase.pe.gov.br/mapa_unidades.php)>. Acesso em: 08 set. 2017

Por haver um contingente maior e mais diversificado de unidades destinadas aos adolescentes do sexo masculino, possibilitando definir critérios amostrais para a pesquisa, bem como, pela nossa experiência profissional em um CASE masculino, a pesquisa de campo foi realizada em um CASE destinado a adolescentes do sexo masculino. Cabe ressaltar que, estávamos no decorrer do texto, empregando o artigo definido ‘o’ para identificar o adolescente do sexo masculino em contextos mais específicos e assim continuaremos, haja vista que em sua grande maioria o artigo utilizado abordará especificamente os adolescentes masculinos. No

entanto, a identificação de adolescentes do sexo feminino será realizada quando considerada pertinente para a compreensão do texto.

Os CASEs são diferentes uns dos outros por vários motivos, dos quais destaca-se: a administração de cada unidade pelo critério de faixa etária dos adolescentes, de acordo com o quadro 1; espaços físicos cruelmente diversos: há unidades novas, com espaços adequados, construídas sob as normas arquitetônicas do SINASE<sup>11</sup>, mas a maioria apresenta espaços físicos precários, que culminando com a superlotação tornam-se desumanos; a superlotação é outra diferenciação, há CASEs com o número de adolescentes muito superior a capacidade de atendimento e outros poucos não. Além disso, esses espaços são construídos por pessoas, e pessoas possuem visões de mundo diferentes e podem construir e reconstruir espaços diversos.

A unidade *locus* na qual foi realizada a pesquisa de campo é um dos CASEs construídos de acordo com o SINASE, e está localizado no interior do Estado. O trabalho investigou a escola inserida nesse espaço. Para André (2006, p. 39)

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão de conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

A autora faz considerações importantes quando se pretende investigar o cotidiano de uma escola. O dia-a-dia da escola é revelador, pois é o lugar da experiência, das relações entre alunas/os e professoras/es e gestoras/es e da práxis pedagógica. Se pensarmos em uma escola no interior de uma instituição de internação, esse cotidiano pode ser ainda mais revelador. Corroboramos com Marli André, quando afirma que:

Um estudo do cotidiano escolar envolve, assim, pelo menos três dimensões principais que se inter-relacionam. A primeira refere-se ao clima *institucional* que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola. A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais (ANDRÉ, 2006, p. 40).

---

<sup>11</sup> Resolução nº 119/2006/CONANDA, que instituiu o SINASE. Este instrumento legal dispõe sobre as orientações para o projeto arquitetônico e estrutura física das Unidades, ressaltando a necessidade de adequação à proposta pedagógica e atendimento coerente com a garantia e defesa dos direitos dos socioeducandos (ALBUQUERQUE, 2015, p. 104).

Diante disso, acreditamos que não é viável fazer generalizações a partir de realidades tão diversas, visto que a tentativa de generalizar pressupõe um certo grau de homogeneidade da amostra (LAVILLE, DIONNE, 1999). Percebemos que cada CASE é assim um caso, com implicações específicas. Sobre isso também nos alerta Moura (2013) ao comentar que

É importante ressaltar a importância de identificar que cada CASE é uma unidade única que tem suas particularidades e especificidades, não devendo, portanto, generalizar o processo de escolarização dentro desses Centros Socioeducativos, como se todos funcionassem da mesma forma e como se os atores envolvidos dentro dessas instituições, sejam os estudantes, professores, agentes socioeducativos, partilhassem das mesmas ideias e tivessem as mesmas concepções e formas de ver o mundo. Também é importante pontuar que cada Unidade de ressocialização de adolescentes e jovens em privação de liberdade tem uma infraestrutura peculiar, um público de socioeducandos com faixa-etárias diversificadas, tipologias de infrações diferentes, gestões das casas diferentes etc. Essas diferenças levam a inferir que o processo de escolarização sofre impactos diferentes de acordo com o tipo de experiências e infraestrutura que os adolescentes vivenciam no seu cotidiano (p. 10).

A escolha do CASE campo empírico deu-se a partir dos seguintes critérios:

- a) Não ser um dos CASEs nos quais tivemos atuação profissional;
- b) Ser um CASE construído de acordo com as normas arquitetônicas do SINASE;
- c) Ser um CASE localizado no interior do Estado;
- d) Não possuir histórico recorrente de superlotação.

A atuação profissional na FUNASE permitiu-nos conhecer o cotidiano de três unidades socioeducativas, sendo uma delas uma unidade de semiliberdade. Com a intenção de promover um posicionamento ético e até certo ponto isento de concepções estabelecidas devido a imersão no campo investigativo, optou-se por pesquisar nenhuma dessas três unidades. O CASE escolhido foi portanto uma unidade da qual não tínhamos conhecimento do cotidiano institucional, nem dos sujeitos construtores do processo educativo desenvolvido. Também decidimos pela não identificação do CASE e dos sujeitos participantes da pesquisa.

O segundo critério foi definido porque o SINASE traz um conjunto de normas conceituais e arquitetônicas que deve ser observado para a construção das unidades socioeducativas. Instituições construídas nas décadas 1980, 1990 ainda não tinham esse aparato e podem apresentar espaços adaptados, quando não inadequados, às atividades pedagógicas. O CASE escolhido foi inaugurado após a aprovação da Resolução nº 119/CONANDA que instituiu o SINASE no ano 2006, por isso pressupomos que a estrutura física não seria um limitador relevante ao desenvolvimento pedagógico; que possivelmente outras questões, para além das implicações do espaço físico, viriam à tona.

A Região Metropolitana do Recife possui três unidades de internação masculina, duas com trajetórias alarmantes de superlotação e uma com o quantitativo de adolescentes de acordo com a sua capacidade total. No entanto, a unidade não superlotada é uma das unidades que, através da nossa atuação na FUNASE, pudemos conhecê-la. Sendo assim, as unidades da Região Metropolitana do Recife não condiziam com os demais critérios delineados: a), b) e d), por isso, a escolha do CASE no interior do Estado.

Determinamos o último critério com base em nossa experiência profissional, bem como pelos estudos que nos debruçamos. Em muitos deles, a pesquisa de campo se dá em unidades nas quais o contingente de adolescentes é muito superior a capacidade máxima de acolhimento, onde os espaços físicos são insuficientes para atender o desenvolvimento satisfatório das atividades pedagógicas, nos quais a superlotação é um limitador importante no desenvolvimento das práticas educativas, ou ainda incapaz de garantir condições saudáveis de sobrevivência. Diante disso, pensamos que conhecer um espaço compatível com o SINASE, aparentemente propício ao atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, traria contribuições e questionamentos outros.

Percebeu-se, no entanto, através da estatística da FUNASE, que dificilmente encontraríamos CASEs não superlotados. A partir daí, decidimos ir ao CASE em que o contingente superior à capacidade da unidade não fosse tão alarmante. Os dados mais recentes sobre o quantitativo de adolescentes nas unidades publicizados pela FUNASE até então, são de março de 2017:

Quadro 2 – Quantitativo Mensal de Adolescentes em Unidades Internação e Internação Provisória – Março de 2017

REGIME DE ATENDIMENTO / UNIDADES	CAPACIDADE	EFETIVO DO MÊS ANTERIOR (A)		ENTRADAS (B)		SAÍDAS (C)		EFETIVO MENSAL PARA 01/04/2017 (A+B-C)		TOTAL DO EFETIVO MENSAL (A+B-C)
		F	M	F	M	F	M	F	M	
<b>INTERNAÇÃO</b>										
CASE Abreu e Lima	98	0	177	0	44	0	33	0	188	188
CASE / CENIP Arcoverde	21*	0	53	0	9	0	13	0	49	49
CASE Cabo de Santo Agostinho	166	0	325	0	30	0	34	0	321	321
CASE Caruaru	100	0	118	0	25	0	45	0	98	98
CASE / CENIP Garanhuns	53	0	112	0	19	0	20	0	111	111
CASE Jaboatão dos Guararapes	72	0	42	0	4	0	6	0	40	40
CASE Petrolina	40	0	55	0	1	0	2	0	54	54
CASE Santa Luzia	20	34	0	5	0	13	0	26	0	26
CASE Timbaúba	60	0	62	0	19	0	16	0	65	65
CASE Vitória de Santo Antão	72	0	57	0	27	0	47	0	37	37

Total	702	34	1001	5	178	13	216	26	963	989
		1035		183		229		989		

Fonte: FUNASE. Endereço:

[http://www.funase.pe.gov.br/estatistica/2017/MARCO\\_2017/SINTESE\\_DAS\\_UNIDADES\\_MARCO\\_2017.pdf](http://www.funase.pe.gov.br/estatistica/2017/MARCO_2017/SINTESE_DAS_UNIDADES_MARCO_2017.pdf)

Acesso em: 08 set 2017.

Recentemente, algumas unidades de internação no Estado, inclusive o CASE campo desta pesquisa, foram palcos de tragédias. Conflitos que culminaram em rebeliões com feridos graves e mortes, além de registros de tortura, espancamento e humilhação. Infelizmente este é um cenário recorrente em Pernambuco, Estado que não consegue efetivar as diretrizes contidas no Estatuto e em outros instrumentos normativos (CENDHEC, 2017).

Algumas das causas para essa conjuntura são em grande parte desencadeadas pelo não cumprimento do que preconiza o Estatuto em relação aos princípios de excepcionalidade, da brevidade, da condição de pessoa em desenvolvimento na aplicação da medida socioeducativa de internação (CENDHEC, 2017). Bem como, pela insuficiente estrutura física das unidades e déficit de agentes socioeducativos, pelo precário acompanhamento médico, psicológico e pedagógico, pela ausência de investimentos, ou seja, pelo não cumprimento das garantias constitucionais pelo estado de Pernambuco.

Notícias midiáticas sobre as rebeliões nos anos de 2016 e 2017<sup>12</sup> foram amplamente divulgadas pelos jornais e canais de TV no âmbito do Estado e até nacionalmente. Relataram a exoneração de diretores, a indignação da população que habita nos arredores das unidades, que não aceita um “presídio” em um bairro habitacional, indícios de participação de servidores em mortes de adolescentes e a brutalidade das mortes.

É consenso entre muitos autores que estudam a temática em questão, que a mídia tem forte influência na disseminação da ideia de periculosidade dos adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa. Muitas vezes, a realidade social desses adolescentes só é mostrada a partir de uma situação extrema como é uma rebelião. Maia e Barros (2012) também denunciam a construção negativa do adolescente pela mídia, ao citarem um estudo realizado pelas autoras Nijaine e Minayo, no qual elas:

<sup>12</sup> Segue alguns endereços nos quais as notícias foram divulgadas na *internet*: <[www.folhape.com.br/noticias/noticias/cotidiano/2016/10/31/NWS,4469,70,449,NOTICIAS,2190-REBELIAO-FUNASE-CARUARU-DEIXA-SETE-MORTOS.aspx](http://www.folhape.com.br/noticias/noticias/cotidiano/2016/10/31/NWS,4469,70,449,NOTICIAS,2190-REBELIAO-FUNASE-CARUARU-DEIXA-SETE-MORTOS.aspx)>. Acesso em 17 abr. 2018.

<<http://noticias.ne10.uol.com.br/interior/agreste/noticia/2016/10/31/rebeliao-na-funase-de-caruaru-deixa-sete-mortos-645473.php>>. Acesso em 17 abr. 2018.

<<http://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticia/ultimas/2017/04/02/tres-internos-da-funase-morrem-asfixiados-apos-rebeliao-29954.php>>. Acesso em 17 abr. 2018.

<[http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vidaurbana/2017/03/24/interna\\_vidaurbana,695839/rebeliao-termina-com-um-adolescente-carbonizado-e-com-a-fuga-de-32-int.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vidaurbana/2017/03/24/interna_vidaurbana,695839/rebeliao-termina-com-um-adolescente-carbonizado-e-com-a-fuga-de-32-int.shtml)> Acesso em 17 de abr. 2018.

Concluem que a narrativa jornalística principalmente a de estilo policialesca, tem sido um dos setores responsáveis, perante a opinião pública, pela construção da imagem de jovens associados a animais, seres nocivos à sociedade, sem possibilidade de recuperação e com uma agressividade descontrolada. (MAIA, BARROS, 2012, p. 55)

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (2012), Pernambuco no ano de 2012 tinha uma taxa de ocupação nas unidades de internação de 178%, ou seja, mesmo sendo, na Região Nordeste, o estado com o maior número de unidades de internação, havia um enorme déficit de vagas nas unidades e superlotação. Esse relatório, como também a pesquisa *Educar ou punir?: a realidade da internação de adolescentes em Unidades Socioeducativas no Estado de Pernambuco* do Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC, 2017) mostram que o ato infracional mais praticado pelos adolescentes é o roubo, cerca de 30% a 40% dos atos praticados. Esse panorama é indicativo de uma série de questões, entre as quais: que a disseminação pela mídia da periculosidade e da impunidade dos adolescentes não tem fundamento científico; que a internação é aplicada mesmo quando caberia outra medida e ainda que Pernambuco precisa urgentemente garantir todos os direitos destinados aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

### **1.5 Definição e critérios da amostra**

Quando se opta por trabalhar com um número significativo de pessoas, por questões de viabilidade (cronograma) é preferível selecionar uma parcela da população, ou seja, é preferível estudar uma parte que represente o todo, uma amostra (RODRIGUES, 2007).

No interior dos Centros de Atendimento Socioeducativo estão inseridos anexos de escolas da rede educacional do estado de Pernambuco, que tem o dever de garantir o direito à educação para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente. É nesses lugares que estão os sujeitos dessa pesquisa, “os sujeitos que, no curso da investigação, serão ouvidos ou observados” (RODRIGUES, 2007, p. 126).

De acordo com Rodrigues (2007, p.126) “estudar um fenômeno em um determinado lugar não é o mesmo que examiná-lo em qualquer parte”, principalmente nesses lugares – nos CASEs – nos quais os atores protagonizam diferentes personagens, e convivem com sensações muitas vezes aí intensificadas, como o medo, a insegurança, a incapacidade, a injustiça, e etc.

Diante do entendimento do cotidiano complexo de uma unidade de internação, optamos por uma *amostragem não-probabilística*, do tipo *amostra de voluntários* (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 170, grifo da autora) na qual é feita uma sensibilização para que apenas as pessoas que

desejarem possam participar da pesquisa como voluntárias. Contudo, a sensibilização é feita após a definição de critérios, já que não é toda a população de adolescentes, professoras, por exemplo, que interessa aos objetivos da pesquisa.

Os sujeitos dessa pesquisa, são a principal fonte para a compreensão do mundo escolar socioeducativo que estudamos, estão diretamente envolvidos no processo de escolarização no CASE, são eles: gestor escolar, professoras e coordenadora pedagógica, todos com vínculo funcional com a Secretaria de Educação; pedagogo da FUNASE com a função de acompanhamento das atividades pedagógicas, escolares, cultura, esporte e lazer, e os alunos que frequentam a escola.

O gestor escolar estava na função há alguns anos e desde o ano de 2016 além da escola que atua cotidianamente, ficou responsável por mais uma unidade escolar: o anexo do CASE. Já a coordenadora pedagógica é professora com mais de vinte anos de atuação no magistério. É formada em Letras e possui Especialização na área de educação. Sua relação funcional com a Secretaria de Educação é por meio de contrato temporário. Fez uma seleção simplificada para professora, mas foi chamada para atuar no CASE na função de coordenadora. A função de coordenação, no entanto, não agrega gratificações e sim a responsabilidade de coordenar a escola, em vez de dar aulas.

As professoras que entrevistamos têm, cada uma, mais de uma década de atuação em sala de aula. A *professora I* e a *professora III* possuem formação em nível superior na área de humanas e as *professoras II, IV e V* possuem formação em nível superior na área de exatas, em biologia especificamente. Todas possuem vínculo empregatício temporário com a Secretaria de Educação, por meio de seleções públicas simplificadas promovidas pela Secretaria. A atuação no CASE foi, para todas, a primeira experiência na socioeducação.

O pedagogo é servidor da FUNASE e estava prestes a completar um ano de atuação na instituição. Ele tem a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento dos adolescentes nas áreas de educação, cultura, esporte, lazer e religião, bem como promover tais atividades. Junto com a escola, articula atividades educativas. Em seu relato, demonstrou gostar de trabalhar no CASE, ao afirmar que fez a escolha de trabalhar na instituição. Também relatou que gosta da relação com os adolescentes, que o identifica pela sua profissão (pedagogo). Entre os sujeitos que entrevistamos, o pedagogo foi o que mais mostrou criticidade em relação às questões relacionadas a educação ofertada. Para ele, a educação não tem prioridade no CASE.

Os alunos tem especificidades que intermediam a relação aluno-escola. As peculiaridades vão além da privação de liberdade. As trajetórias desses alunos revelam a não criação de vínculos com a instituição escolar, que é vista como desinteressante por eles. Parece



que a socialização, uma das funções da escola é construída em espaços outros. As relações sociais, familiares e com o próprio Estado construídas pelos adolescentes não inclui, muitas vezes, a vivência escolar. Os adolescentes do CASE revelam a violação de direitos muito antes do ingresso no sistema socioeducativo, através da ausência de escolarização, profissionalização, esporte, cultura e lazer e de políticas públicas, mecanismos que poderiam ter distanciado esses adolescentes da criminalidade (ALBUQUERQUE, 2015; COSTA JÚNIOR, 2012).

Tivemos acesso ao documento estatístico do CASE denominado de *mapa jurídico*, nele constam informações escolares, pessoais e sobre o ato infracional dos 77 adolescentes que estavam no CASE quando da realização da pesquisa. Pela análise feita no documento, pudemos concluir que 70,13% dos socioeducandos do CASE fazem/fizeram uso de drogas ilícitas como a maconha; 71,43% são pardos ou negros; 63,64% declararam renda familiar de até dois salários mínimos; 53,25% são reincidentes no sistema socioeducativo; 62,34% estão cumprindo medida socioeducativa pela prática de roubo e 23,38% por homicídio, tentativa de homicídio ou latrocínio. Sobre a localidade de residência, 61,04% são da mesma microrregião na qual o CASE está localizado e 38,96% são de outras regiões, das quais 83,33% são da região metropolitana do Recife.

Com relação a escolarização, no documento há informações incompletas ou incoerentes, mas pudemos concluir que 62,34% dos adolescentes estão nos anos finais do Ensino Fundamental, 29,87% estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,19% estão no Ensino Médio, porém nem todos os adolescentes estavam com a documentação escolar para confirmação da escolarização. Contudo, faz-se importante esclarecer que muitas informações são prestadas pelo adolescente e/ou sua família no ingresso do sistema socioeducativo, ou seja, quando chegam na UNIAI.

Essas informações corroboram com pesquisas realizadas sobre o sistema socioeducativo, entre elas destacamos a pesquisa *Educar ou punir? a realidade da internação de adolescentes em Unidades Socioeducativas no Estado de Pernambuco* (CENDHEC, 2017). A pesquisa em tela corrobora com os dados que tivemos acesso, por exemplo, ao mostrar que a maioria dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa voltam ao sistema socioeducativo. De acordo com o estudo, a reincidência é de 53% do total de adolescentes em privação de liberdade e que, contrariando a mídia, os atos infracionais mais praticados por adolescentes não são os mais graves. O trabalho mostrou, assim como as informações que obtivemos, que o roubo é o ato infracional mais praticado, 37%. Com relação a escolarização, a pesquisa de César (2014) também aponta a distorção idade/série, uma vez que com idade para frequentar o Ensino Médio, os adolescentes ainda frequentavam o Ensino Fundamental.

Como trabalhamos com uma amostra, definimos critérios de seleção dos sujeitos. A constituição da amostra a partir da população e dos critérios adotados é evidenciada no quadro abaixo:

Quadro 3 – Definição e Critérios da Amostra

Sujeitos	População	Amostra/Participantes	Critérios de seleção
Gestor Escolar	01	01	Voluntário
Coordenadora Pedagógica	01	01	Voluntária
Professoras/es	06	05	Voluntários há mais de seis meses na unidade
Pedagogo/a	02	01	Voluntários (A pedagoga não estava exercendo a função e por isso não participou da pesquisa)
Adolescentes	77	06	Voluntários há mais de seis meses na unidade; Frequentar a escola; Demonstrar interesse pela escola;
Total de participantes:			14

Fonte: Elaboração da autora

Por preferir não identificar os participantes da pesquisa, caracterizamos cada sujeito de acordo com a função desenvolvida no CASE e em casos de mais de uma pessoa com a mesma função, distinguimos por um algarismo numérico após a escrita da função. Por exemplo, as docentes são identificadas por *Professora III*, *Professora V*, os adolescentes também são identificados por algarismos numéricos: *Adolescente IV*, *Adolescente I*. Já o *Gestor Escolar*, a *Coordenadora Pedagógica* e o *Pedagogo* são assim identificados, visto que constituem-se os únicos nas respectivas funções.

### 1.6 Procedimentos metodológicos: diário de bordo

Para Minayo (2009a) a pesquisa qualitativa é construída por fases/etapas que ela denomina *Ciclo de pesquisa*, que na verdade é um rito, o processo de construção da pesquisa até a sua (in)conclusão. Para a autora, esse processo possui basicamente três etapas: a *fase exploratória*, o *trabalho de campo* e a *análise e tratamento do material empírico e documental*.

Seguindo essa lógica, na fase exploratória desta pesquisa foram realizadas leituras e estudos com o objetivo de abraçar uma quantidade de material suficiente para nosso referencial teórico, e o exercício constante e árduo de delimitar o objeto, definir hipóteses e traçar objetivos.

Também nessa fase, procuramos investigações que contribuíssem com a nossa pesquisa e com o campo de estudo sobre o qual nos debruçamos: a escolarização em unidades socioeducativas.

Ainda na fase exploratória buscamos as autorizações necessárias à entrada no campo empírico. No primeiro semestre de 2017 entramos em contato via correio eletrônico com a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) no âmbito da Secretaria de Educação do Estado, e com a Secretaria Executiva do Sistema Socioeducativo e Fortalecimento dos Conselhos (SESSFC) no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, através de suas respectivas secretárias.

Em relação a SESSFC, a secretária informou que como o CASE é subordinado à FUNASE, que o pedido de autorização deveria ser encaminhado à presidência da instituição. Foi o que fizemos, também via *e-mail* entramos em contato com FUNASE, enviamos carta de solicitação de autorização para pesquisa e o projeto de pesquisa. Depois de umas semanas sem retorno, telefonamos para a FUNASE com o intuito de saber se a instituição havia recebido nossa solicitação e se havia algum posicionamento. Uma assessora nos informou que tinha recebido o *e-mail*, mas que ainda não havia sido analisado pela presidência.

Mais de um mês sem retorno, entramos em contato novamente com a instituição. Dessa vez, fomos informados que a solicitação estava em análise pela diretoria. Posteriormente, recebemos um retorno, solicitando mais informações sobre a pesquisa. Atendemos a solicitação, e após mais de dois meses de contato com a instituição, recebemos a resposta de que precisaríamos de autorização judicial, visto que tínhamos a intenção de entrevistar adolescentes.

Sendo assim, pesquisamos qual a Vara da Infância e da Juventude e o juiz que acompanha o cumprimento da medida socioeducativa no CASE e entramos em contato telefônico. Falamos da nossa impossibilidade de ir até a Vara naquele período e fizemos o pedido para enviar a solicitação e o projeto de pesquisa via *e-mail*, pedido concedido pelo servidor que nos atendeu. Pouco mais de uma semana após o envio da solicitação, recebemos a autorização para a entrada no CASE e realização das entrevistas. Dessa forma, ressaltamos a importância da autorização judicial, que em tempo hábil, permitiu a continuidade desta pesquisa. Pouco tempo depois, entramos em contato com o CASE, que já conhecia a autorização judicial concedida e não fez objeções, pelo contrário, a diretora mostrou-se muito entusiasmada com a pesquisa.

Além da autorização para entrar e entrevistar os adolescentes e servidores da FUNASE, requeremos autorização para a realização da pesquisa também da Secretaria Estadual de Educação, visto que estamos tratando de educação pública, que no caso dos CASEs é ofertada

em parceria entre as duas instituições: FUNASE e Secretaria de Educação. Dessa forma, cabe à Secretaria de Educação a organização administrativo-pedagógica da escola, o que significa que professoras, professores, coordenação pedagógica e gestor escolar estão subordinados a Secretaria Estadual de Educação.

Por isso, também no primeiro semestre de 2017, entramos em contato com a SEDE, que possui a incumbência de formular a política educacional do Estado nos diversos níveis e modalidades de ensino, em consonância com os planos nacional e estadual de educação. Nesse ínterim, houve o pedido de envio do projeto de pesquisa, o qual foi encaminhado e após algumas semanas recebemos o seguinte retorno: o projeto foi encaminhado à gerência que acompanha os CASEs e foi observado algumas inconsistências ou mesmo desconhecimento de políticas educacionais que vem sendo implementadas nestes espaços. Contudo, a secretária nos sugeriu um encontro pessoal com a gerente de políticas educacionais em educação inclusiva, direitos humanos e cidadania para esclarecer alguns pontos do projeto.

Entramos em contato com a coordenadora e marcamos a reunião. Fomos até o prédio central da Secretaria de Educação do Estado para a reunião, na qual a coordenadora leu alguns trechos do projeto, anteriormente enviado, que no seu entendimento estavam sendo muito deterministas, e sugeriu que refizéssemos o projeto para então submeter novamente a outra avaliação. Assim o fizemos, reorganizamos o projeto de acordo com as sugestões da Secretaria e reenviamos, solicitando nova avaliação. Algumas semanas depois, recebemos a carta de anuência da Secretaria, autorizando a realização da pesquisa.

De posse de todas as autorizações necessárias, entramos em contato com o CASE campo para informar nossa ida e realizar as entrevistas. Assim, corroborando com Minayo (2009a) chegamos na segunda etapa da pesquisa que é o *trabalho de campo*. Para a autora, a fase

Consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas, ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. O trabalho de campo é um fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda a pesquisa social (MINAYO 2009a, p. 26).

Antes de começarmos a detalhar o trabalho de campo, faz-se importante destacar um aspecto em comum de muitas pesquisas que encontramos no decorrer do nosso estudo: a evidenciação dos passos necessários à entrada em campo, quando esse campo é uma unidade de interação socioeducativa. É pressuposto nosso, que isso aconteça por dois motivos: o

primeiro diz respeito às questões metodológicas, visto que, a literatura sobre metodologia científica sugere o detalhamento de cada etapa da pesquisa, como forma de garantir o rigor metodológico, e o segundo está relacionado com a dificuldade de muitos pesquisadores em conseguir autorização para entrar no campo empírico de investigação.

Em alguns estudos<sup>13</sup> os pesquisadores tiveram dificuldades nessa etapa e trazem isso em suas pesquisas. É a morosidade das instituições, que acaba atrasando as pesquisas, as exigências impostas, a recusa da pesquisa, que obriga novos contatos, ou ainda a redefinição de toda a pesquisa pela não autorização das instituições. Tal fato sugere a falta de interesse das instituições socioeducativas em pesquisas sobre o atendimento socioeducativo, e a perspectiva de uma instituição com relações ainda restritas com a comunidade externa, nas quais o funcionamento e as atividades desenvolvidas estão sob a lógica do internamento, por entre os muros.

Nas pesquisas qualitativas é consenso entre os autores a utilização de pelo menos dois instrumentos de coleta de dados: a observação e a entrevista. (LAVILLE, DIONNE, 1999; MINAYO, 2009b). A escolha pelo estudo de caso qualitativo pressupõe a utilização de algumas estratégias de coleta de informações, inclusive a observação e a entrevista como instrumentos privilegiados quando se busca profundidade (ANDRÉ, 2013).

Sob essa ótica, a entrevista semiestruturada, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009b, p. 64) foi a principal estratégia para a coleta de dados. Para Triviños (2013) a entrevista semiestruturada possibilita uma estrutura não rígida, na qual a pesquisa vai se redesenhando de acordo com as respostas obtidas:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração de conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2013, p. 146).

Para pesquisar o processo de educação escolar de adolescentes em um CASE de Pernambuco a partir da análise dos documentos políticos que orientam o processo educativo e

---

<sup>13</sup> Estudos como os de Joana D’arc Teixeira. *O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2010. E de Reinaldo Vicente da Costa Júnior. *Tá em casa ou na escola? uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012, trazem a questão.

do contexto da prática educativa escolar, almeja-se compreender como o processo de educação no âmbito socioeducativo foi construído no Brasil e em Pernambuco, tendo como foco os marcos legais das políticas públicas; discutir os desdobramentos com a implementação do Estatuto e do SINASE e a afirmação da educação nos espaços socioeducativos de internação e analisar o contexto da prática a partir dos profissionais e adolescentes que cotidianamente vivenciam e reconstróem a proposta pedagógica e o ambiente escolar e socioeducativo.

Dessa forma, a observação como técnica de coleta de informação foi empregada para, conjuntamente com a entrevista, analisar o contexto da prática a partir dos profissionais e adolescentes que cotidianamente vivenciam e reconstróem a proposta pedagógica e o ambiente escolar e socioeducativo. Acreditamos ser impossível estar em um ambiente tão complexo que é uma unidade socioeducativa e não observar suas peculiaridades e fazer anotações, mesmo que por um tempo curto, como o que permanecemos no CASE. O autor Triviños (2013) esclarece em que consiste a prática de observar:

Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um “fenômeno social” significa em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. (TRIVIÑOS, 2013, p. 153)

Além da entrevista e observação, para alcançar os objetivos, recorreremos aos documentos. “Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados” (ANDRÉ, 2013, p. 100). Realizamos uma pesquisa documental a fim de selecionarmos e analisarmos os documentos oficiais que fundamentam a política educacional na socioeducação de Pernambuco, sendo assim, foram analisados os seguintes documentos:

- a) Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, CONANDA. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE);
- b) Decreto nº 29.983, de 04 de dezembro de 2006. Cria o Programa de Atendimento Educacional ao Adolescente em Conflito com a Lei, e dá outras providências;
- c) Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco 2010-2015 aprovado pela Resolução nº 31, de 24 de novembro de 2010 – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA);
- d) Portaria Conjunta SE/SDSDH nº 01, 17 de maio de 2010. Tornam público a regulamentação do Planejamento Operacional e Pedagógico, de forma a garantir o

- direito à educação básica aos adolescentes e jovens nos Centros de Atendimento Socioeducativos – CASEs – Unidades de Internação, sob responsabilidade da Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE/PE;
- e) Proposta Pedagógica para os CASEs de Pernambuco – 2012 – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco;
  - f) Instrução Normativa nº 06, de 5 de outubro de 2012. Fixa normas para implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social privados de liberdade, acolhidos em Centros de Atendimento Socioeducativos – CASEs do Estado de Pernambuco;
  - g) Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Secretaria de Direitos Humanos – SDH/PR, Brasília, DF, 2013, aprovado pela Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013, CONANDA;
  - h) Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco (2015 – 2024) aprovado pela Resolução CEDCA/PE nº 54 de 28 de abril de 2015.

A análise desses documentos é problematizada a partir do segundo capítulo e mais nitidamente no terceiro, no qual é discutido a política de educação na socioeducação.

No campo empírico foram realizadas as entrevistas com os sujeitos anteriormente definidos, no meses de agosto e dezembro de 2017 no CASE campo empírico e na escola certificadora. Todas as entrevistas foram gravadas com um aparelho exclusivo para gravar voz, visto que não é permitido nas unidades de internação a entrada de celulares, embora percebemos a utilização do aparelho entre os servidores. *A priori*, a utilização do gravador intimidou os pesquisados, mas de forma geral não prejudicou o desenvolvimento das entrevistas. Foi possível complementar as informações das entrevistas em conversas não gravadas com as professoras, coordenação pedagógica e pedagogo.

No primeiro dia no CASE, falamos com a direção da unidade que nos apresentou as professoras/es e demais servidores da unidade. Apresentamos a pesquisa as/os docentes e fizemos a proposta de participação, todas as cinco professoras, um professor e a coordenadora pedagógica aceitaram participar da pesquisa. Sendo assim, marcamos as entrevistas individuais para o dia seguinte. Devido a incompatibilidade de horários, não foi possível entrevistar o professor de educação física. Além das cinco professoras, foram entrevistados o gestor da escola, a coordenadora pedagógica, o pedagogo da FUNASE e seis alunos. Totalizando quatorze entrevistas realizadas.

As entrevistas aconteceram em diferentes espaços do CASE: com as professoras e o pedagogo no auditório da unidade, com a coordenadora pedagógica no centro ecumênico,

espaço utilizado como sala de aula, e com os adolescentes em um sala de atendimento individual, utilizada para atendimentos individuais pela equipe técnica. Com o gestor escolar e uma professora, as entrevistas realizaram-se na escola certificadora. A maioria das gravações ficaram muito ruins, talvez pelos espaços nos quais foram realizadas, tivemos um trabalho hercúleo para conseguir transcrevê-las. Antes de iniciar cada entrevista, todos os pesquisados leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exceto os adolescentes, para os quais lemos o Termo e pedimos assinatura para confirmação da participação na pesquisa.

Como definimos os critérios da amostra de adolescentes como os que frequentam a escola cotidianamente, que estivessem há mais de seis meses na unidade e que demonstrassem interesse pelas atividades escolares, pedimos a direção e a equipe técnica, formada por assistente social, psicólogo, pedagogo e advogada, a indicação dos adolescentes que atendiam esses critérios. Tivemos a informação de que a maioria dos adolescentes que estavam nos critérios tinham menos de seis meses na unidade, mas que seria interessante entrevistar um desses adolescentes visto que ele participava ativamente das atividades escolares.

Dessa forma, o critério ter mais de seis meses na unidade precisou ser readequado devido ao interesse da pesquisa. O critério “demonstrar interesse pelas atividades escolares” foi definido porque nosso objetivo é analisar o processo de educação formal em uma unidade de internação, através dos sujeitos que cotidianamente constroem e vivenciam esse processo. Neste sentido, pressupomos que o aluno que frequenta assiduamente a escola e participa das atividades, teria mais contribuições à pesquisa.

Para a realização das entrevistas, os adolescentes foram chamados individualmente à sala, na qual foi explicado que se tratava de uma pesquisa e sobre seu objeto. Em seguida, perguntamos se eles desejavam participar e pedimos autorização para gravar a conversa. Um dos adolescentes escolhidos pela equipe técnica não quis vir à sala para saber do que se tratava, mas todos que chegaram participaram da pesquisa.

De posse dos dados coletados em documentos, nas entrevistas e no campo empírico, é hora de analisar, inferir e interpretar os dados obtidos, é a fase da *Análise e tratamento do material empírico e documental* (MINAYO, 2009a). Essa, porém não é uma tarefa fácil, visto que é preciso escolher uma técnica ou técnicas e instrumentos que possam o mais fielmente possível retratar a realidade vivenciada e alcançar os objetivos definidos no início ou durante o trabalho.



Na tentativa de revelar a essência do fenômeno estudado, adotamos o método<sup>14</sup> Análise de Conteúdo, que dispõe de diversas estratégias metodológicas de análise. Nas palavras de Bardin (1977, p. 31) “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Dessa forma, de posse dos dados, primeiramente fizemos a digitalização das entrevistas e organizamos todo o material coletado através de leituras, com o objetivo de escolher formas de classificação inicial e determinar os conceitos que orientaram a análise (MINAYO, 2009a). Em seguida, realizamos a análise propriamente dita, nessa etapa, por exemplo, selecionamos os textos e os relacionamos com a teoria estudada; para cada unidade de sentido, em nosso caso escolhemos o tema (parágrafo), elaboramos textos; definimos os temas de modo que nossas hipóteses foram discutidas; e como etapa final “elaboramos uma síntese interpretativa através de uma redação que dialogou temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa” (GOMES, 2009, p. 92). De acordo com Bardin (1979) e Gomes (2009) esses são passos de uma Análise de Conteúdo Temática.

A Análise de Conteúdo é um método para análise de pesquisas que surge no século XX orientada pela perspectiva positivista de conhecimento e que ganha destaque nas pesquisas de cunho quantitativo, nas quais havia a valorização da descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto da comunicação. Ainda no século XX, contudo, a técnica é expandida e atualizada para as pesquisas qualitativas ou que tivessem a intenção de articulação de ambas as abordagens (BARDIN, 1979; FRANCO, 2012; GOMES, 2009).

A escolha da Análise de Conteúdo justifica-se pelo seu propósito: de compreender o que está por trás do conteúdo declarado, indo além das aparências do que está sendo comunicado. O método foi empregado para analisar os documentos e as entrevistas realizadas, resultados dessa análise encontram-se a partir do segundo capítulo. Estando o universo demarcado (documentos, entrevistas) são consideradas as seguintes regras para a constituição do *corpus* da análise: *exaustividade* do material selecionado para atender aos objetivos da pesquisa; *representatividade* que permite a análise de uma amostra do material, na qual estejam presentes as características essenciais e *homogeneidade* uma vez que os documentos são homogêneos e as estratégias de coleta de dados uniformes (FRANCO, 2012)

Na Análise de Conteúdo uma das etapas mais importantes é a definição de categorias, considerando que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir

---

<sup>14</sup> Preferimos conceituar a Análise de conteúdo como método (TRIVIÑOS, 2013), embora alguns autores conceituem-na como um procedimento para análise das comunicações (FRANCO, 2012), como uma técnica (GOMES, 2009) ou ainda como um conjunto de técnicas de análise (BARDIN, 1979).

de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63). De acordo Franco (2012) para definição das categorias existem dois caminhos: a elaboração *a priori* ou *a posteriori*. Em nossa análise, definimos categorias tanto no início quanto após a coleta, a partir das falas, dos discursos e do conteúdo das respostas. A elaboração das categorias *a priori* subsidiou a formulação do roteiro de entrevistas e do roteiro de observação de acordo com os objetivos propostos, claro que com a entrada no campo empírico e com as respostas obtidas, novas categorias surgiram e foram sendo adequadas aos objetivos da pesquisa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Unidades temáticas e categorias de análise

UNIDADES TEMÁTICAS	CATEGORIAS	FORMAÇÃO	OCORRÊNCIA ENTRE OS SUJEITOS
<i>Política de educação na socioeducação</i>	Código de Menores <i>versus</i> ECA.	A priori	Análise documental
	Institucionalização e o atendimento socioeducativo		
	Medida socioeducativa de internação		
	CF/1988, ECA, LDB e SINASE: Reordenamento do atendimento socioeducativo		
	O processo de educação na socioeducação		
<i>A escola</i>	Cotidiano escolar: Características e funcionamento da escola.	A priori	13
	Organização didático-administrativa da escola	A priori	08
	<i>A tranca versus a sala</i>	<i>Emergente do campo</i>	14
	<i>A autonomia escolar</i>	<i>Emergente do campo</i>	03
	<i>A localização física da escola, o espaço escolar e o socioeducativo</i>	<i>Emergente do campo</i>	06
<i>A prática educativa escolar</i>	Proposta pedagógica da escola	A priori	14
	Implicações do processo de educação na socioeducação	A priori	14
	<i>Agentes socioeducativos</i>	<i>Emergente do campo</i>	09
	<i>Descontinuidade da oferta da educação</i>	<i>Emergente do campo</i>	14
	<i>Não priorização das atividades educativas</i>	<i>Emergente do campo</i>	14
	<i>Recontextualização da proposta pedagógica (EJA).</i>	<i>Emergente do campo</i>	07

	<i>Relação aluno-professoras</i>	<i>Emergente do campo</i>	12
	<i>Preconceitos e estigmas</i>	<i>Emergente do campo</i>	07

Fonte: Elaboração da autora

No decorrer dos capítulos essas categorias serão problematizadas. As categorias da unidade temática *Política de educação na socioeducação* são discutidas no segundo capítulo. A discussão das categorias da unidade temática *A escola* está nos terceiro e quarto capítulos e as categorias da unidade temática *A prática educativa escolar* encontram-se problematizadas no quarto capítulo. As categorias emergentes do campo serão identificadas no texto com o destaque em itálico conforme o quadro.

## **CAPÍTULO 2**

### **(RE)PENSANDO A TRANCA E A SALA: ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Neste segundo capítulo, através de uma perspectiva histórica, abordaremos o percurso das políticas públicas destinadas a adolescentes em conflito com a lei a partir do século XX até os dias atuais, destacando os marcos das políticas públicas educacionais e de assistência. O objetivo é estudar as práticas educativas vivenciadas nos ambientes de acolhimento para os adolescentes em diferentes tempos e espaços. Ambientes esses que foram, no processo histórico, marcados por significados e práticas múltiplas, além de discutir os porquês da criação dessas instituições.

Percebe-se a construção de políticas públicas educacionais direcionadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, com a chegada do século XXI e as conquistas pela sociedade acerca da consolidação de direitos destinados à infância e à juventude. Houve, portanto, um processo, ainda em construção, de inserir a educação e os aspectos pedagógicos no atendimento institucional, e é sobre esse caminhar das políticas públicas em direção a uma dimensão educativa no atendimento à adolescência em situação de internamento, que pretendemos dissertar.

Para a elaboração desse capítulo tivemos o aporte teórico do filósofo e historiador Michel Foucault (2014; 2016) sobre as relações de poder que constituíram as “instituições austeras” e “de sequestro” como um projeto de sociedade disciplinar, estabelecendo dispositivos pelos quais buscou-se uma forma mais eficaz e econômica de punição. Os estudos de Foucault nos traz a reflexão das relações construídas nas unidades de internação. O autor não estudou especificamente as instituições para adolescentes em conflito com a lei, mas considerando que essas unidades possuem elementos característicos de uma instituição “completa e austera”, usando suas palavras, como o aprisionamento e a privação de liberdade, a comparação é justificada. Seu trabalho permiti-nos compreender as tecnologias de poder empregadas pela sociedade moderna capitalista para disciplinar tornando dóceis e úteis a população mais pauperizada. As instituições de internação brasileiras, como discutiremos adiante, seguiram a lógica do poder disciplinar e punitivo.

Destarte, partimos das seguintes questões norteadoras: como e porque surgiram as instituições de internação para adolescentes em conflito com a lei? Nessas instituições, quais práticas educativas eram vivenciadas? Quais discursos foram dominantes para a construção e implementação desses espaços?

O capítulo apresenta-se em duas seções: a primeira aborda as práticas das instituições para atendimento a adolescentes em conflito com a lei até a década de 1980, período em que prevalece práticas coercitivas, punitivas e disciplinares como sinônimo de práticas educativas. A segunda seção tem a marcação temporal a partir da década de 1980, quando entram em ebulição as aspirações pela consolidação da democracia e por garantias de direitos. Por fim, trazemos duas subseções: a primeira evidencia a organização do estado de Pernambuco frente ao novo paradigma do Estatuto da Criança e do Adolescente, e a última os adolescentes em conflito com a lei e a medida de internação socioeducativa.

## **2.1 As faces da coerção e da exclusão: as práticas das instituições de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no século XX**

A educação é um processo que transcende o espaço escolar. Se considerarmos seu conceito relacionado a transferência de saberes e conhecimentos de uma geração a outra, podemos afirmar que desde as gerações mais primitivas a educação lá estava como veículo de transmissão da cultura, pois “a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida”, assim como nos afirma Brandão (2007, p. 13).

Nos aprofundamos, principalmente, na história da educação forjada em ambientes específicos para o ensino e a transmissão desses conhecimentos, conhecimentos que até então estavam, indiscriminadamente, disponíveis a todas/os (BRANDÃO, 2007). Procuraremos, pois, entender a oferta de educação formalizada, sistematizada em estabelecimentos próprios, para crianças e adolescentes, e nesse contexto, explorar a configuração dessa educação para as crianças e adolescentes considerados “desvalidos e perigosos” (FALEIROS, 2011).

Mas, antes de iniciarmos essa trajetória, faz-se necessário evidenciar os protagonistas dessa história. As crianças e os adolescente aqui evidenciados, são pessoas na faixa etária até os 18 anos de idade, em condição de vulnerabilidade social, ou seja, em situação de pobreza, abandono familiar, que sofrem maus-tratos, exploração sexual e, especificamente neste estudo, os adolescentes aos quais se atribui a prática de atos infracionais. Os excluídos da história que desde os tempos primeiros da história do Brasil, passaram a ser governados por instituições destinadas ao seu recolhimento, para os quais uma categoria de infância foi criada: “o menor” e o simples ato de serem chamados de criança, lhes fora negado (IRENE RIZZINI, 2011; SARAIVA, 2016).

Através do estudo que aqui descrevemos suas nuances, percebemos os discursos dominantes que influenciaram as práticas e o contexto de deflagração das instituições de

internamento para crianças e adolescentes. Desde o Brasil Imperial ideias de modernização foram introduzidas no país, e com o regime republicano esse processo só foi aguçado. Fazia-se necessário a construção de uma identidade nacional. Claro que esses ideais advinham de um âmbito maior, o mundo ocidental avançava com o desenvolvimento científico e o capitalismo.

Diante desse anseio brasileiro, a educação, a infância e a juventude tornam-se os meios pelos quais o Brasil conseguiria alcançar o tão sonhado progresso elitista. A educação atrelada ao mercado de trabalho para formação de mão-de-obra e ao projeto de ordem social, era vista como a “varinha mágica” para resolução de todos os problemas do país. A infância e a juventude, por serem os destinatários primeiros dessa educação, transfigurariam em adultos moralmente úteis à sociedade moderna (ARANTES, 2011; ALBUQUERQUE, 2015; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011; MOURA, 2011).

Para Saviani (2014) o século XX no Brasil inicia-se no ano de 1890, ou seja, ainda no século XIX. O autor assim descreve o século como o “longo século XX”. Segundo Saviani, é nas últimas duas décadas do século XIX que ocorreram as transformações mais decisivas nos campos econômico, político, social, cultural e educacional, que culminaram no momento histórico conhecido como a “Revolução de 1930” (SAVIANI, 2014).

Iniciamos a descrever e interpretar a trajetória dos adolescentes em conflito com a lei a partir do século XX por perceber, através de documentos e do estudo da literatura, que as ações mais significativas em relação ao atendimento à criança e ao adolescente nos planos econômico, político, social, cultural, educacional e jurídico foram gestadas neste século.

A título de ilustração, no campo jurídico tivemos a aprovação do primeiro Código de Menores em 1927, sua reformulação em 1979 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. E no campo educacional, a constituição do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação em 1930 e 1931 respectivamente; a Lei nº. 4.024/61 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sua reformulação em 1971 pelo governo militar e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei n. 9.394/96) (SAVIANI, 2014).

Isto posto, partimos do século XX, no qual o cenário político, econômico e social brasileiro, nas primeiras décadas, mostrava-se bastante turbulento: o início da segunda década do Brasil República, eleição presidencial de 1919, Semana de Arte Moderna de 1922, a ascensão do processo de industrialização, a imigração e o trabalho livre, e o conseqüente crescimento das cidades, aumentando, consideravelmente, a classe marginalizada da população e revelando os conflitos sociais da época (FALEIROS, 2011; FERREIRA NETO, 2011; IRENE RIZZINI, 2011; SAVIANI, 2013).

As greves operárias de 1917 em várias regiões do país e as de 1919 em São Paulo são exemplos desse momento acalorado. Conjuntura que levou o Estado, até então ausente, a estabelecer as primeiras intervenções de controle social e da criminalidade juvenil (FALEIROS, 2011; FERREIRA NETO, 2011; IRENE RIZZINI, 2011; SAVIANI, 2013).

O atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil, os quais “necessitavam de assistência e intervenção” tem em sua história a participação de diferentes segmentos sociais. As ações dispensadas foram originárias tanto da esfera pública como da esfera privada, majoritariamente religiosa. As primeiras instituições que atendiam essa população, na grande maioria, eram privadas e em alguns casos firmavam uma parceria público-privada (FALEIROS, 2011; IRENE RIZZINI, 2011).

Praticavam-se ações de caráter essencialmente assistencialista, lideradas pela iniciativa privada de cunho religioso e caritativo. Exemplos dessas instituições são os orfanatos, asilos, casa dos expostos, casas de correção. Instituições que acolhiam tanto adolescentes e crianças em condição de abandono familiar, em condição de pobreza, que sofriam maus-tratos e em conflito com a lei (FALEIROS, 2011; IRENE RIZZINI, 2011).

O advento da República não encerra o assistencialismo caritativo como sinônimo de prática educativa no atendimento aos adolescentes e às crianças. Pelo contrário, a natureza asilar de atendimento ainda perdura durante décadas na República. Crianças e adolescentes eram considerados objetos de proteção e não sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, não existia, por exemplo, a diferenciação entre criança e adolescente. Por isso, embora nosso foco sejam as políticas para adolescentes em conflito com a lei, a literatura e a legislação da época empregou o termo *menor* como categoria de criança e adolescente pobres (IRENE RIZINNI, 2011).

Em se tratando de educação, a República não deixou para trás as faces da exclusão e do abandono do Império. “A herança do passado escravista, no início do século XX, marca profundamente as experiências da população negra no que se referente a educação” (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 139). A escola pública elementar, que hoje corresponde as cinco primeiras séries do ensino fundamental, nos primeiros anos do século XX, foi composta, majoritariamente, por crianças e professores brancos. Consequentemente, reprodutora das desigualdades sociais latentes à época. Uma escola segregadora, não entendida como direito, mas como privilégio, ou seja, “mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites” (SAVIANI, 2013, p. 175).

O mínimo incentivo do Estado à educação desde o início do século XX é destaque em Paiva (1973) *apud* Azevedo (2001, p. 25), ao mencionar que “os índices de analfabetismo

atingiam cerca de 80% do total da população. Entre os contingentes de pessoas com quinze anos e mais, esse índice era de 65%, situação que se manteve praticamente a mesma até o limiar da década de 1920”.

A educação para o exercício da cidadania, para o pleno desenvolvimento da pessoa e ainda a qualificação para o trabalho, não se destinava a população pobre brasileira, apenas a oligarquia elitista tinha acesso aos níveis mais elevados do ensino formal. À população marginalizada, adequava-se apenas a qualificação mínima, quando havia, para a atuação no mercado de trabalho como operários, sujeitados como mão-de-obra barata. Já as meninas, quando não trabalhavam nas fábricas, eram encaminhadas aos serviços domésticos nas casas dos patrões. Assim, a escolarização de crianças pobres e, em grande parte negras, nascidas no início do século XX, quando ocorreu, foi na maioria das vezes, apenas na fase adulta. (FALEIROS, 2011; GONÇALVES, SILVA, 2000; IRMA RIZZINI, 2011).

Com a mudança do regime político, os ideais de progresso, identidade nacional e modernização do país começaram a ser ameaçados pela população pobre, marginalizada que, cada vez mais, ocupavam os espaços urbanos e eram representadas como perigosas. A partir de então, os intelectuais da época das áreas de saúde e jurídica, principalmente, implantaram estratégias para o controle social da população. Uma dessas estratégias, e a que se mostrou mais eficaz foi a institucionalização. Assim, a institucionalização é a transfiguração de políticas públicas para a infância e a juventude no Brasil republicano. Embora, de acordo com as autoras Rizzini (2004) desde muito cedo institui-se no Brasil uma “cultura da institucionalização”

O país adquiriu uma tradição de institucionalização de crianças, com altos e baixos, mantida, revista e revigorada por uma cultura que valoriza a educação da criança por terceiros – cultura que permeia amplos setores da sociedade, desde os planejadores até os grupos sociais de onde saem os internos. As instituições atendiam a grupos diversificados, de acordo com as prescrições de gênero, mas consideravam ainda as especificidades étnicas. Meninos e meninas índios ou filhos de escravas e libertas passaram por asilos, casas de educandos, institutos e colégios. Entretanto, os meninos pobres e livres das cidades constituíram o grande alvo da intervenção das políticas de internação (IRENE RIZZINI, IRMA RIZZINI, 2004, p. 22)

Segundo Irene Rizzini (2011, p. 109) “as primeiras duas décadas do século XX constituem o período mais profícuo da história da legislação brasileira para a infância”. Muitas leis são produzidas e a participação de juristas e médicos higienistas é fundamental para emergir a calorosa discussão sobre o “problema do menor”. Conferências, fóruns e ideias internacionais com a participação de juristas brasileiros, tiveram relevância nessa conjuntura. A criança e o



adolescente passam a ser vistos sob duas óticas: tanto o futuro e salvadores da pátria, como ameaça à ordem pública e à sociedade.

O discurso, a princípio, é o de defesa incondicional da infância e da juventude, mas o que se viu posteriormente foram ações explícitas de tirar essas pessoas do convívio social, já que elas seriam uma ameaça e interná-las, corrigindo seu comportamento para que se transformassem “em indivíduos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade” (FALEIROS, 2011; IRENE RIZZINI, 2011, p. 109).

A transformação do internado em um indivíduo dócil e útil é uma questão discutida por Foucault (2016) ao problematizar as relações de poder construídas nas sociedades ocidentais modernas, quando argumenta que a prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. “Desde o começo a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos” (FOUCAULT, 2016, p. 216).

No início do século XX, o discurso que teve mais influência nas ações de atenção a infância e a juventude, instigando, inclusive, a intervenção jurídica e estatal, foi a abordagem higienista<sup>15</sup>. Implementada por médicos brasileiros, influenciados por ideias internacionais, ganha fôlego no Brasil, notadamente, a partir do crescimento significativo das cidades e da população pobre, que vivia em ambientes sem a mínima estrutura de saneamento básico e propícias às doenças infectocontagiosas, bem como pelos altos índices de mortalidade infantil registrados na época (ARANTES, 2011).

Sob essa ótica, padrões de normalidade e de patologia são criados, implicando em ações direcionadas à família, no sentido de corrigir e reprimir o que não se moldava nos padrões desejáveis. Nesse sentido, a criança e o adolescente foram os principais alvos no seio das famílias, declarados como futuro da nação. Logo, as iniciativas do poder público voltaram-se para esse público, já que acreditava-se que investir na criança era investir no adulto que ela se tornaria, ou seja, no progresso nacional. (ARAÚJO, 2017)

Para Allana Araújo (2017, p. 16) “o cerne do higienismo no Brasil esteve ligado ao darwinismo social, a teorias racistas e à eugenia, colocando-se abertamente contra negros e mestiços, por mais que estes representassem a maior parte da população brasileira”.

---

<sup>15</sup> Elemento ideológico presente na formulação das políticas para a infância/adolescência pobre. A concepção higienista está relacionada ao contexto de formação dos centros urbanos, onde os mais pobres foram forçados a ocupar os espaços mais precários. Assim, o processo de higiene e limpeza social associa-se à pobreza. Esta é uma concepção elitista, moralista que busca o ideal de cidade limpa e saudável. Para isto, baseado no conceito de civilidade, os pobres eram vistos como um problema: atrapalhavam a organização do trabalho e a ordem pública, disseminavam doenças contagiosas, eram perigosos, vadios, indolentes, negros e delinquentes. Diante disto, era necessário reprimir a ociosidade e cuidar da educação dos menores. (ALBUQUERQUE, 2015, p. 33)

Esta questão dialoga com os estudos de Michel Foucault (2014, 2016), que propõe uma perspectiva genealógica de análise da história, possibilitando fazer uma análise dos discursos eugenistas brasileiros. Foucault (2014) coloca a questão da (a)normalidade como mais um aparato na construção da sociedade disciplinar: “Um aparelho punitivo, um dispositivo de seleção entre os normais e os anormais” (p. 241) Para ele “o delinquente é submetido a uma tecnologia penal, a da prisão, e a uma tecnologia médica, que, se não é a do asilo, é ao menos a da assistência pelas pessoas responsáveis” (FOUCAULT, 2016, p. 222), afinal “não há relações de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Embora os médicos higienistas tenham contribuído significativamente para a crescente preocupação com a infância e a juventude, as ações no sentido de “resolver” o “problema do menor abandonado e delinquente”, que acometia a sociedade elitista brasileira, e comprometia os ideais progressistas da época, o Brasil República terá na esfera jurídica o principal estimulador da formulação do problema e da busca de solução para a questão (FALEIROS, 2011; IRENE RIZZINI, 2011).

Nesse ínterim, é criado o Juizado de Menores e a política da “Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes” em 1923, em 1924 o regulamento do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores (Decreto nº 16.388) e posteriormente, em 1927 é criada a primeira legislação nacional que trata exclusivamente dos “menores”, crianças e adolescentes pobres e menores de 18 anos de idade, em situação de delinquência ou abandonados (IRMA RIZZINI, 2011).

O Código de Menores, sancionado em 1927, chamado Código de Mello Mattos em homenagem ao autor do projeto, é considerado um marco histórico na “trajetória da assistência à infância no país, uma legislação exclusiva que passou a nortear as ações da justiça e da assistência aos meninos e às meninas que viviam em situação de abandono” (MIRANDA, 2014, p. 50).

É a partir desse ordenamento jurídico, que crianças e adolescentes em estado de pobreza, abandono ou em conflito com a lei passam a ser considerados como “menores”. Uma categoria jurídica (de acordo com a faixa etária), que logo torna-se a representação social de crianças e adolescentes pobres. O Código tratava apenas dos “sem valor” “abandonados”, “vadios”, “delinquentes”, “viciosos”, “libertinos”, “expostos”, todos categoria de “menor”. À criança “filha de família” reservava-se os cuidados da própria família. O código passou a estabelecer mecanismos de controle e coerção para as crianças, adolescentes e aos pais/responsáveis. Com essa conjuntura, o seguinte pensamento de Foucault torna-se pertinente: “A lei e a justiça não

hesitam em proclamar sua necessária dissimetria de classe” (FOUCAULT, 2014, p. 271; MIRANDA, 2014).

O Código de Menores é bem minucioso, contendo 231 artigos. Incorporou não só o discurso jurídico da época (repressivo e moralista), mais também o médico-higienista e o assistencialista. Entre as principais ações, o código conferiu uma série de atribuições ao juiz de menores e ao juizado; a vigilância da infância e da juventude, inclusive, na próprias residências; a possibilidade de destituição do pátrio poder e a regulamentação do trabalho infantil (ARANTES, 2011; IRMA RIZZINI, 2011).

Até a década de 1930, o trabalho infantil foi utilizado com intensidade, tanto no meio rural, quanto e principalmente nas indústrias a partir da massificação da força do trabalho com a ascensão do processo de industrialização. As crianças e os adolescentes pobres trabalhavam pelo mesmo período que os adultos, muitas vezes com salários inferiores. Sem a intervenção do Estado, no sentido de assistência social, de políticas públicas de distribuição de renda, de acesso a empregos, o trabalho infantil tornava-se a única alternativa de sobrevivência e manutenção das famílias pobres (FALEIROS, 2011).

Nesta perspectiva, o Código de Menores, estabeleceu a proibição de que fossem empregados menores com idade inferior a 12 anos em todo o país, sob pena de multa e prisão aos empregadores, e fixou a jornada de trabalho em seis horas diárias aos menores de 18 anos de idade, com direito a repouso de, no mínimo uma hora. Contudo, “ao não abolir, mas apenas regulamentar o trabalho infantil, também permitiu que criança pobre ficasse fora da escola ou, quando muito, fosse encaminhada à escola correcional ou de reforma” (ARANTES, 2011, p. 194; MIRANDA, 2008; IRMA RIZZINI, 2011).

Em Pernambuco, o trabalho do historiador Humberto Miranda (2008) destaca o cotidiano de crianças e adolescentes no mundo do trabalho entre as décadas de 1920 e 1930. O historiador traz a trajetória de meninos que na capital pernambucana trabalhavam nas fábricas, em padarias, em casas de patrões, nos fazeres domésticos e nas ruas. Recife, no início do século XX, assim como as grandes cidades, vivia a efervescência econômica, e atraía famílias do interior do Estado em busca de trabalho. Mas, o cotidiano dos meninos refletia os efeitos da ausência de políticas públicas sociais, como também do discurso dominante do trabalho como elemento dignificador do homem, e menorista na concepção de criança e de adolescente.

Com isso, a educação escolar, ainda não tinha se consolidado como direito, nem sua universalização efetivada. Os relatos da época, evidenciam a ausência de direitos essenciais, como educação, lazer, vivência familiar e comunitária em ambiente saudável e livre de maus-

tratos. Ao citar uma notícia do Diário de Pernambuco de 1931, Humberto Miranda (2008) traz o cotidiano de exploração do trabalho infantil:

Esteve ontem, na 2ª delegacia, o menino Alfredo Bezerra, de 13 anos de idade, queixando-se contra seu patrão, de nome João Felipe da Silva, proprietário de uma quitanda na Avenida Norte. O aludido menor, declarou que Felipe da Silva de tabica em punho aplicou-lhe várias bordoadas não continuando a espancá-lo graças a intervenção de alguns fregueses que se achavam ali na ocasião (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1931 *apud* MIRANDA, 2008, p. 71).

Além disso, o Código de 1927 asseverou a política de institucionalização. Com o objetivo de “limpar a cidade” mas com o discurso travestido de proteção da criança e do adolescente, qualquer um deles que fossem encontrados trabalhando em ocupações proibidas, que não tivesse moradia ou meios de subsistência, ou ao vagar e mendigar nas vias públicas poderiam ser apreendidos e encaminhados à internação, ou seja, é a implícita criminalização da pobreza.

A legislação dirigida aos menores de idade vinha a legitimar o objetivo de manter a ordem almejada, à medida que, ao zelar pela infância abandonada e criminosa, prometia extirpar o mal pela raiz, livrando a nação de elementos vadios e desordeiros, que em nada contribuía para o progresso do país. Para atingir a reforma almejada para “civilizar” o Brasil, entendia-se ser preciso ordená-lo e saneá-lo. Designada como pertencente ao contingente de “menores abandonados e delinquentes” (portanto potencialmente perigosos), a população jovem que fugia aos mecanismos sociais de disciplina, foi um dos focos para ação moralizadora e civilizadora a ser empreendida. Sob o comando da Justiça e da Assistência, julgou-se estar, desta forma, combatendo os embriões da desordem. Traços desta história assombram o país até os dias de hoje (IRENE RIZZINI, 2011, p. 139).

Até entrar em vigor o Código de Menores em 1927, as crianças e os adolescentes abandonados e em situação infracional em Pernambuco, eram tratados essencialmente pelo aparelho repressivo do Estado, ou seja, a polícia. Os chamados de delinquentes, especificamente, quando do cometimento de algum ato infracional, eram julgados de acordo com o Código Penal em vigor, que estabelecia a inimputabilidade até os nove anos.

Dos nove aos quatorze anos, as crianças e adolescentes que cometessem ato descrito como crime no Código Penal de 1890, seriam encaminhados à Casa de Detenção do Recife<sup>16</sup> junto com os adultos, caso houvesse discernimento em praticar o ato, os menores de nove anos

---

<sup>16</sup> A Casa de Detenção do Recife foi erguida na segunda metade do século XIX, com a intenção de se tornar um presídio modelo nas terras do Norte do Brasil. Edificada as margens do Rio Capibaribe, no atual centro comercial da cidade, a Casa foi construída com o objetivo de abrigar os “elementos nocivos à sociedade”, onde deveriam estar obrigados os “delinquentes” do Recife, do interior de Pernambuco e dos estados vizinhos, por isso a Casa de Detenção também se chamava Presídio Especial (MIRANDA, 2008, p. 137).

e aqueles com idade entre nove e quatorze anos, sem discernimento, não seriam considerados criminosos. O discernimento seria avaliado pelo entendimento do cometimento de um ato criminoso (MOURA, 2011; SARAIVA, 2016).

Sob o mesmo espaço e direção da Casa de Detenção, em 1917 é criada a Escola Correccional para Menores, com o objetivo de segregar os menores recolhidos dos adultos que cumpriam suas penas. “Nesta Unidade, eram recolhidos os meninos entre nove e doze anos de idade para terem educação primária e desenvolverem trabalhos de oficina de sapataria, alfaiataria e encadernação” (FERREIRA NETO, 2011, p. 68).

Na Casa de Detenção eram oferecidas oficinas de encadernação, alfaiataria, carpintaria, fazendo-nos perceber que o cotidiano desses meninos também foi marcado por uma “pedagogia do trabalho”. Através das artes de ofícios, algumas crianças detentas, tiveram acesso ao aprendizado de uma profissão, uma vez que se acreditava que por meio do trabalho essas crianças poderiam se ressocializar. Desse modo, professores da “educação básica”, orientadores para o ensino de música e mestres de ofícios, eram contratados para ensinar as crianças. De acordo com as pesquisas de Meneses, em grande galpão, com capacidade de acomodar setenta trabalhadores, funcionava a oficina de sapatos, onde deveria ser reservado um espaço para os menores detentos (MIRANDA, 2008, p. 140).

Logo, podemos inferir que educação formal para à infância e à juventude em conflito com a lei em Pernambuco, até o final da década de 1920 é muito precária. O objetivo primeiro da prática educativa nos espaços de internação foi o trabalho que essas crianças e adolescentes podiam fazer para tornarem-se úteis à sociedade de acordo com os ideias da classe dominante.

Em substituição às instituições asilares, orfanatos, casa dos expostos, instituições de cunho caritativo-filantrópico, predominantes no século XIX, foram sendo criadas instituições de natureza coercitivo-repressiva durante o século XX, agora com a atuação mais efetiva do Estado, que por meio de iniciativas assistencialistas e jurídicas cria novas instituições e implementa uma legislação especificamente para tratar dos menores. Essas novas e/ou reformadas instituições são chamadas, em diferentes momentos, de institutos agrícolas e industriais, patronatos, colônias correccionais, escolas de reforma, escolas correccionais, casas de correção. “A criança pobre deixa de ser objeto apenas da caridade e passa a ser objeto de políticas públicas. Todo um novo ciclo se inicia” (ARANTES, 2011, p.180; IRMA RIZZINI, 2011).

A autora Irma Rizzini (2011) através da análise da legislação e de autores da época, aborda o cotidiano de algumas dessas instituições, em especial cita a criação de três delas: a Escola Quinze de Novembro, no Rio de Janeiro (1903), o Instituto “João Pinheiro”, em Minas Gerais (1909) e o Instituto Disciplinar, em São Paulo (1902).

De modo geral, no campo da educação o advento da República impulsionou a consolidação de uma escola pública, esta entendida como a educação estimulada e provida exclusivamente pelo Estado, isto é, no seu sentido próprio como sugere Saviani (2014). A responsabilidade pela educação ficou a cargo dos estados federados, que pela insuficiência de recursos e gestão pedagógica, não obtiveram êxito na efetivação de um sistema nacional de ensino, que ora havia sido vislumbrado (SAVIANI, 2014).

Nessa época, o discurso dominante era o de garantia de instrução básica e profissionalizante para a população pauperizada, haja vista, que era preciso fazer trabalhar os escravos, agora libertos e livrar a população da ociosidade. O ensino profissionalizante foi efetivado através do ensino agrícola, principalmente em institutos e patronatos instalados no campo (SAVIANI, 2014). Aliás, a construção de instituições na zona rural tinha fundamento ideológico. Acreditava-se na superioridade do campo, ao passo que ele tinha todos os ingredientes necessários à regeneração de crianças e de adolescentes: a sensação de liberdade, a ação educativa do trabalho agrícola, a localização longe da cidade e de suas vicissitudes, entre outros elementos (ARANTES, 2011; IRMA RIZZINI, 2011; MIRANDA, 2014).

Nesse período ainda, houve algumas reformas no ensino, porém a que se destacou foi a reforma iniciada na cidade de São Paulo em 1892, que cria os grupos escolares. De São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados. Os grupos escolares diferenciavam da estrutura anterior de escola isolada, pelo agrupamento de alunos de acordo com a série em que situavam-se, pela formação de classes seriadas e pela progressão anual. (SAVIANI, 2014).

Trata-se, pois de um modelo que se foi disseminando por todo o país, tendo conformedo a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do nosso ensino fundamental. Com certeza é esse o principal legado educacional que a fase inicial do “longo século XX nos deixou (SAVIANI, 2014, p. 28).

A tendência pedagógica dessa época, era o ensino tradicional, trazido pelos jesuítas a partir de 1549, o qual baseia-se na memorização e na formação moral e cristã. Assim também eram as práticas educativas em ambientes de institucionalização. O atendimento institucional “deveria favorecer a ‘observação continuada e individual’ dos menores, o seu tratamento, que poderia ser de regeneração ou preservação, tendo por meta incutir o ‘sentimento de amor ao trabalho’ e uma ‘conveniente educação moral’” (IRMA RIZZINI, 2011, p. 232). A incipiente promoção da escola pública estatal, abrangia majoritariamente o ensino elementar, hoje ensino fundamental (SAVIANI, 2014).

Com o movimento conhecido como a “Revolução de 30”, termina o domínio da oligarquia agrária no poder. Getúlio Vargas assume a presidência do governo provisório de 1930 a 1934. Em 1934, é eleito pela Assembleia Constituinte presidente do país com mandato até 1937. Em novembro de 1937, contudo, o presidente Getúlio Vargas dissolve o Congresso e as Assembleias Legislativas Estaduais, ordena o fechamento dos partidos políticos, passa a perseguir seus opositores e outorga uma nova Constituição, instituindo o Estado Novo. O regime perdura até 1945.

No período até 1934, entra em cena no campo educacional as ideias dos escolanovistas, e a educação passa a ser considerada uma questão nacional. Em 1930 cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1931 o ministro da pasta institui a Reforma Francisco Campos, textualmente representada em seis decretos. Entre as mudanças propostas, estavam a criação do Conselho Nacional de Educação; a regulamentação do ensino superior e secundário; e a organização do ensino comercial (SAVIANI, 2014).

Nesse âmbito, a organização de educadores e intelectuais da época na IV Conferência Nacional de Educação promovida em 1931, e desde a década de 1920, na Associação Brasileira de Educação (ABE) e de outros empreendimentos, desencadeou, no início de 1932 na publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Tratava-se de um documento dirigido ao povo e ao governo que defendia o princípio da escola pública gratuita, obrigatória e laica, direito de todos os cidadãos e dever do Estado, e ainda trazia concepções de aspectos ligados ao processo educacional. O que se propôs foi a reconstrução da educação no país (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011; SAVIANI, 2014).

É inegável a contribuição do movimento renovador para a educação brasileira, à medida que traz novas concepções teóricas educacionais, influenciando a política educacional e a própria prática pedagógica. De acordo com Saviani (2014) as ideias renovadoras puderam ser observadas na Constituição de 1934.

As diretrizes e posições firmadas no Manifesto fizeram-se sentir nos debates da Constituinte de 1933-1934, influenciando o texto da Constituição de 1934, cujo artigo 150, alínea “a”, estabeleceu como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” [...] A constituição Federal de 1934 foi também a primeira das nossas cartas magnas a fixar como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (SAVIANI, 2014, p. 34-35).

No entanto, a Constituição de 1934 teve influência de outro grupo hegemônico: a Igreja Católica, que pouco satisfeita com a proposta de uma escola laica, fez-se presente no texto

constitucional. Na arena de disputas que é a implantação de políticas públicas, desde seu discurso e produção textual, há sempre os grupos que lutam por hegemonia. Dessa forma, “dada a correlação de forças que impedia a vitória de um ou de outro grupo, os debates se orientam no sentido de uma acomodação, por parte do governo, dos interesses divergentes” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 21).

Sendo assim, o texto constitucional também privilegiou o grupo católico em suas reivindicações em relação ao ensino religioso nas escolas e o papel das famílias na educação, como também, “à manutenção da liberdade de ensino, ao reconhecimento de estabelecimentos particulares e à isenção de impostos de estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 22).

Em Pernambuco, na interventoria de Carlos de Lima Cavalcanti, sob a lógica da “pedagogia do trabalho”, em 1932 foi criado o Instituto Profissional 5 de Julho, tornando-se dois anos depois o Abrigo de Menores, “o qual recebeu os menores que se achavam recolhidos à Casa de Detenção”. O Instituto “atendia crianças e jovens do sexo masculino e oferecia educação básica e profissionalizante para as crianças” (MIRANDA, 2008, p. 133). Nesse período, outros institutos de recolhimento foram criados, a exemplo do Instituto Profissional de Pacas, atualmente CASE Vitória de Santo Antão – Pacas, e o Aprendizado Agrícola de Santa Rosa na cidade de Garanhuns (FERREIRA NETO, 2011; MIRANDA, 2008).

É importante destacar, que o que deflagrou o início da construção dessas instituições, foi o insucesso do modelo asilar na institucionalização da infância e da juventude. Verificava-se condições precárias de atendimento e educação, quase que exclusivamente religiosa. Em muitas instituições, como as colônias correcionais, as crianças e os adolescentes viviam no mesmo espaço de adultos de ambos os sexos, sujeitados a diversos tipos de exploração (IRMA RIZZINI, 2011).

A partir de então, começa a se discutir a urgência de instituições específicas para os menores, e posteriormente a divisão dos estabelecimentos por critérios de acordo com a situação de abandono ou delinquência, para preservação ou regeneração, respectivamente. Contudo, vai-se aprimorando o atendimento assistencial, jurídico e educativo, porém persiste a cultura da institucionalização, que implicará em instituições superlotadas e mal organizadas, com indícios de corrupção, salvo raras exceções.

A partir do aparato jurídico-assistencial do Código de Menores, os adolescentes em conflito com a lei, eram encaminhados às escolas de reforma, também chamados de reformatórios. De acordo com o Código, nas escolas de reforma, os adolescentes deveriam



receber educação física e moral, profissionalização e literatura, esta através do ensino primário obrigatório<sup>17</sup>.

Em um notável estudo sobre as escolas de reformas no Brasil, assim chamadas as primeiras unidades destinadas exclusivamente a (re)educação de adolescentes em conflito com a lei, a autora Viviani Carlos (2013) analisa o contexto sociopolítico que deflagrou a instituição dessas escolas, bem como disserta sobre o funcionamento e a lógica jurídica, disciplinar e moral no funcionamento dos reformatórios, em detrimento do pedagógico. Para a autora, a educação de adolescentes em conflito com a lei era vista muito mais como uma questão jurídica do que educacional e pedagógica.

Na pesquisa realizada pela autora, a primeira escola de reforma a iniciar suas atividades no Brasil foi a escola João Luiz Alves, no Rio de Janeiro em 1926. De acordo com Viviani Carlos, a finalidade da escola, apresentada no artigo 2º do seu regulamento,

Expressa a ideia de que, separados, esses menores deveriam receber uma educação capaz de regenerá-los: Art. 2 – Essa escola destina-se a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, os menores do sexo masculino de mais de 14 anos e menos de 18 anos de idade, que forem julgados pelo juiz de menores, e por este mandados internar (CARLOS, 2013, p. 96 grifo da autora).

Nesses reformatórios prevalecia a ideia paternalista, característica da política assistencialista da época. Essa compreensão torna-se mais clara a partir do artigo 4º do regulamento da escola (CARLOS, 2013, p. 97)

Art. 4 – Cada turma ficará sob a regencia de um professor, que tratará paternalmente os menores, morando com estes, partilhando de seus trabalhos e divertimentos, ocupando-se de sua educação individual, inculcando-lhes os princípios e sentimentos de moral necessários á sua regeneração, observando cuidadosamente em cada um de seus vícios, tendências e virtudes, os efeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de atenção, anotando suas observações em livro especial (Grifo da autora).

Os professores assim como os adolescentes eram internos na escola. Desta forma, o/a professor/a, além de se ocupar da instrução dos menores precisava, antes de tudo, ter um convívio ativo com os mesmos, tratando-os de forma paternal, compartilhando todas as atividades ali desenvolvidas e inculcando os princípios morais necessários para a “reforma” dos adolescentes. Percebe-se, claramente, um modelo de práticas educativas voltadas à educação moral e para o trabalho: os alunos aprendiam a ler, escrever e contar, mas também os valores

---

<sup>17</sup> Vide Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)>. Acesso em: 20 junho de 2017.

morais da sociedade, “negligenciados no convívio familiar”, ao mesmo tempo que em prepara e disciplina para o trabalho (CARLOS, 2013).

Um dos objetivos explícitos da educação reprodutivista da ordem capitalista vigente é a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Essa finalidade foi, desde o início da República, confirmada pelas instituições de confinamento para crianças e adolescentes. O propósito dessas entidades, esteve sempre ancorado na “regeneração” e na “proteção” da infância e da adolescência contra as mazelas e vícios da sociedade, por meio do trabalho precoce (ALBUQUERQUE, 2015).

Foucault (2014) em suas análises sobre o poder disciplinar também aborda a questão do trabalho nas instituições de aprisionamento. O filósofo acredita que, além de outras questões implícitas no fazer trabalhar os internados, o objetivo dessa atividade não foi a aprendizagem de um ofício ou de uma profissão, e sim assegurar o apreço pelo trabalho, livrando essas pessoas do vício e da ociosidade e certamente à manutenção da divisão social do trabalho.

Com o regime do Estado Novo, a partir de 1937 uma nova Constituição é outorgada e o pouco espaço dado à educação revelava o projeto de Nação que o governo pretendia construir: qualificação para o trabalho e ordem social, esses eram os propósitos da educação.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrativa. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 22-23)

Apenas em 1942 a educação é alvo de ações estatais através de reformas implementadas no cenário nacional, “à moda” de quem no poder estava, e de acordo com o momento político-econômico vivenciado. Neste panorama, destacamos a implantação e organicidade do ensino profissional, subdividido em comercial, industrial e agrícola, decorrente da Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino como ficou conhecida (SAVIANI, 2014; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011)

Os Serviços Sociais Autônomos ou Sistema S como é conhecido atualmente, para definir o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, teve origem nas Leis Orgânicas do Ensino por meio de sete Decretos-Lei entre 1942 e 1946. Nesse período, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial (SENAC). Para Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) esta parceria com setor industrial, demonstra a incapacidade do Estado em promover a educação profissional em larga escala (SAVIANI, 2014; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Paralelamente com o novo governo, viu-se ações mais nítidas encadeadas pelo poder público no que se refere à assistência à infância e à juventude e à família, entre as quais destacamos a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O órgão foi criado em 1941 “na tentativa de centralizar, sistematizar e orientar a assistência a esse público” (ARAÚJO, 2017, p. 19). Ao trazer a definição do SAM nas palavras do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, João Batista Costa Saraiva<sup>18</sup> (2016) assim o descreve:

Tratava-se de um órgão do Ministério da Justiça que funcionava como equivalente do Sistema Penitenciário para a população menor de idade. A orientação do SAM é, antes de tudo, correccional-repressiva, e seu sistema baseava-se em internatos (reformatórios e casas de correção) para adolescentes autores de infração penal e de patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos para menores carentes e abandonados. Estava lançado o embrião do que seria mais tarde a FUNABEM, berço de todas as FEBEMs (SARAIVA, 2016, p. 48).

O SAM suprime o controle da assistência à infância e à juventude dos Juízos de Menores, até então a instância com supremacia das ações destinadas à infância e à juventude, seja na questão jurídica ou assistencial, e norteia as práticas de atenção a população infanto-juvenil, inclusive no que se refere a educação, através das instituições públicas e privadas, nas quais a criança e o adolescente, de acordo com sua condição de abandono ou delinquência, recebiam educação elementar (básica) e profissional.

No entanto, o SAM em vez de servir para proteção e assistência, continuou com a estrutura e o modelo de atendimento do juizado, e o que se viu ao longo de duas décadas de exercício, foi uma série de irregularidades na execução da política de atendimento à infância e à juventude: corrupção na parceria público-privada, instituições superlotadas, e violências contra as crianças e os adolescentes. “‘Fábrica do Crime’, ‘Fábrica de Criminosos’, ‘Sucursal do Inferno’, ‘Fábrica de Monstros Morais’, ‘SAM – Sem Amor ao Menor’, são representações que o órgão adquiriu com o tempo, notadamente a partir de 1950” (IRENE RIZZINI, 2011, p. 266).

Os avanços educacionais enunciados na legislação não se materializaram no contexto da política desenvolvida pelo SAM. O aspecto repressivo era o que predominava no atendimento prestado. Relatórios oficiais (da década de 1960) de visitas às instituições

---

<sup>18</sup> Saraiva (2016) menciona o ano de 1942 como o da criação do SAM, preferimos identificar o ano de 1941 como o da criação do órgão, baseados nos trabalhos das irmãs Rizzini (2004, 2011).

revelaram a superlotação, a falta de higiene dos espaços, alimentação inadequada, utilização de trabalho de menores no interior das instituições e ensino ministrado com irregularidades/precariedade (ALBUQUERQUE, 2015, p. 40).

Destacamos, ainda que brevemente o SAM, porque entre as ações do governo Vargas que foram dirigidas ao adolescente em situação infracional, o órgão foi o que teve mais notoriedade. Embora outras iniciativas no campo da assistência à infância, à juventude e à família façam parte do rol das ações governamentais no período<sup>19</sup>.

Após o período do Estado Novo, uma nova Constituição foi aprovada em 1946, na qual a questão educacional veio à tona como direito de todos e dever do Estado garanti-lo em todos os níveis. Percebe-se que novamente as ideias dos escolanovistas são introduzidas no campo educacional. A Constituição definiu como ação exclusiva da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. A partir de então, a primeira lei infraconstitucional específica para tratar da educação em seus níveis e modalidades em âmbito nacional começou a ser elaborada. Porém, não sem longos embates e discussões entre conservadores privatistas e publicistas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, ou seja, passaram-se quinze anos desde a aprovação da Carta Magna (SAVIANI, 2014; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Atendendo ao dispositivo constitucional e resultado de longa disputa entre privatistas e publicistas, em 1961, a primeira LDB foi promulgada, obtendo alguns avanços para o ensino público: elaboração do Plano Nacional de Educação, elevação para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino, entre outros. No entanto, em relação às necessidades educacionais do Brasil, persistiam as contradições entre os direitos educacionais proclamados e a sustentabilidade destes no plano material, acompanhadas pelos movimentos de mobilização popular, sindicatos de operários, movimentos estudantis e os movimentos de educação popular (ALBUQUERQUE, 2015, p. 40).

Ao problematizarmos sobre as políticas públicas, um elemento indispensável para a compreensão de uma política implementada em determinado momento, é o contexto que a fez

---

<sup>19</sup> Em 1940, o governo criou uma política de proteção materno-infantil, tendo como meta a preparação do futuro cidadão [...] Instalou-se, então, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão responsável pela coordenação das ações dirigidas à criança e à família. Os anos de 1942 e 1943 viram surgir diversas instituições de caráter social e de âmbito nacional, governamentais ou privadas, associadas a uma política compensatória em relação às mazelas do trabalhador e de sua família, incluindo neste rol, a criança e o adolescente. São elas: Legião Brasileira de Assistência, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Social do Comércio, Serviço Social da Indústria, Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. (IRMA RIZZINI, 2011, p. 263). Para saber mais sobre o (SAM), (DNCr) e (LBA), ver *Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas*. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

deflagrar. Esses contextos são os mais variados, por exemplo, o contexto político tanto nacional como internacional, o contexto econômico e o contexto social (BALL, 2011)

Nesta perspectiva, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960 tivemos importantes contextos que influenciaram a conjuntura das políticas públicas educacionais. A onda conservadora vitoriosa na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não estava sozinha, eram tempos de Guerra Fria, de crise econômica e paralelamente de crescimento de organizações sindicais e movimentos populares. “Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reforma, enfim, na estrutura da sociedade brasileira” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 26)

No âmbito educacional, os chamados movimentos de educação popular ganham notoriedade entre militantes e intelectuais preocupados com as questões educacionais. Em Pernambuco, uma liderança expressiva desses movimentos foi o educador Paulo Freire. Com ideias e metodologias inovadoras, o educador propôs uma educação para a conscientização, uma educação libertadora para a classe oprimida (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Nessa época, o Brasil ainda convivia com a falta de políticas públicas educacionais que reduzissem o grande número de analfabetos. Era preciso alfabetizar para o pleno exercício da cidadania, amenizando a marginalização da população pobre, mas também para o gozo dos direitos políticos, que resumia-se ao voto. Sob essa ótica, o governo Miguel Arraes incentivou os movimentos em Pernambuco, propondo as alfabetizações em massa. Logo, porém, o governo popular de Miguel Arraes e as ideias de uma educação política de Paulo Freire foram soterradas pelo Golpe Militar de 1964 (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

O fracasso do SAM, fez surgir o “Anti-SAM”, autoridades da época, inclusive diretores do órgão, propunham uma nova instituição. Em meio a ditadura militar que perdurou por vinte anos no Brasil, em 1964, no primeiro ano do governo ditatorial, é criada a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM) que até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 foi responsável pelo direcionamento do atendimento às crianças e aos adolescentes “abandonados e delinquentes”, através da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e da descentralização do atendimento pelas unidades executoras as Fundações Estaduais (FEBEMs). Apesar de ter herdado a estrutura institucional e funcional do SAM, a implantação da FUNABEM marca uma nova trajetória na assistência à infância e à juventude no país.

A Fundação tinha por missão inicial instituir o “Anti-SAM”, com diretrizes que se opunham àquelas criticadas no SAM. As propostas que surgem para a instauração de um novo órgão nacional centram-se na autonomia financeira e administrativa da instituição e na rejeição aos “depósitos de menores”, nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares (IRMA RIZZINI, IRENE RIZZINI, 2004, p. 35).

A FUNABEM instalou novas estratégias de atendimento. De acordo com os trabalhos de Irma e Irene Rizzini (2004) a fundação tinha autonomia financeira, e firmou parcerias com os estados e instituições particulares que prestavam serviço de assistência ao menor, implantou diretrizes de atendimento, reformou e ampliou as unidades de acolhimento, promoveu formação e capacitação do corpo funcional e realizou pesquisas e estudos em relação ao menor e as formas de atendimento.

Com a chegada da FUNABEM como uma política pública de assistência à infância e à juventude desamparada, carecedora de proventos estatais, para a manutenção da ordem político-econômica, faz-se imprescindível trazer à baila alguns apontamentos: A FUNABEM surge como a instituição ideal, que vai, agora com o rigor científico e disciplinador próprio do regime militar, solucionar “a questão do menor” que agora passa a ser uma questão política.

Os idealizadores da FUNABEM foram os militares, conseqüentemente a instituição esteve atrelada ao projeto da “Revolução de 1964” dos governos militares, que pelo aparato ideológico de “segurança nacional” objetivou livrar as crianças e os adolescentes da *subversão comunista*. Ao projeto de revolução leia-se de ordem, normas rígidas e de disciplina. Com a instituição e todo aparato financeiro e funcional construído para execução da política, esperase acabar com os *trombadinhas*, e os *cheira-cola* – representações dos adolescentes em situação infracional na época das FEBEMs – nas ruas das cidades (MIRANDA, 2014).

Uma outra questão que vem à tona no período é a problemática familiar. Por que muitos adolescentes e crianças eram internados se possuíam famílias? Uma resposta a tal indagação pode ser dada pela insuficiência de recursos financeiros para manter os filhos sob sua proteção. Outro argumentado pode ser compreendido pela cultura do internamento que a FUNABEM só fez aprimorar. A alternativa para as famílias, muitas vezes só constituída pela mãe e filhos, era dada pela instituição: um lugar para suprir todas as necessidades básicas, inclusive educação. (IRENE RIZZINI, IRMA RIZZINI, 2004; VOGEL, 2011).

A instituição ainda acrescia às respostas à incapacidade das famílias pobres em educar seus filhos. Por esse viés é possível estabelecer relação com o próprio Código de Menores, quando “expunha as famílias populares à intervenção do Estado, por sua condição de pobreza” (IRENE RIZZINI, IRMA RIZZINI, 2004, p. 41). A questão da vulnerabilidade social sempre

foi tratada como *causa* à marginalidade das famílias pauperizadas e não como *consequência* de um sistema capitalista excludente e desigual, *carente* é fato, mas de políticas públicas eficientes.

Os discursos dominantes que estiveram presentes na definição de políticas educacionais, bem como na assistência infanto-juvenil foram de especialistas e intelectuais burgueses na área de educação, de juristas e médicos na área de assistência e nos dois campos o da Igreja Católica. Desde a exclusividade da entidade no Brasil Império, com os primeiros colégios, casas dos expostos, depois nas redes particulares de ensino, nas instituições de assistência e em cargos dos governos, a Igreja é uma das instituições que se fez presente e influenciou o desenvolvimento da rede educativo-assistencial ao público infanto-juvenil. Durante as atividades da FUNABEM, por exemplo, a direção dos internatos foi mesclada por padres e militares (MIRANDA, 2014).

No contexto pernambucano, através da Lei nº 5.810 de 14 de junho de 1966, é criada a instância local da FUNABEM, a Fundação do Bem estar do Menor (FEBEM), inaugurada em junho daquele ano pelo então governador do Estado Paulo Guerra. A Instituição vinculada, inicialmente, à Secretaria de Interior e Justiça, permaneceu valorizando o trabalho assistencialista em detrimento do educativo, como afirma a própria Instituição (FERREIRA NETO, 2011)

A FEBEM desenvolvia um trabalho assistencialista com crianças e adolescentes “carentes”, independente da prática de ato infracional. Em 1975 vinculada à Secretaria do Estado de Trabalho e Ação Social, a FEBEM teve seu âmbito de ação ampliado, com a criação dos Núcleos de Prevenção, localizados no grande Recife e interior do Estado (PERNAMBUCO, 2016).

Nessa época, a FEBEM contava com as seguintes unidades de internação:

Chácara Bongí, em Recife; Granja Jangadinha, no município de Jaboatão dos Guararapes; Instituto Profissional de Pacas, no Engenho Pacas, no município de Vitória de Santo Antão; a Aprendizado Agrícola de Santa Rosa, no Engenho Santa Rosa, no município de Garanhuns e o Instituto de treinamento e Aprendizado de Menores – ITAM, em Olinda (fechado em 1966, por falta de condições de funcionamento e os internos transferidos para outras unidades) (FERREIRA NETO, 2011, p. 79)

O autor da dissertação *Dificuldades na escolarização dos adolescentes privados de liberdade em Pernambuco*, João Constantino Gomes Ferreiro Neto (2011), traz a historicidade da FEBEM-Pernambuco e da assistência à infância e à juventude, revelando sua área de atuação em todo o Estado, as práticas educativas desenvolvidas e como pano de fundo, o contexto sócio-

político de Pernambuco desde a década de 1920, que certamente corroborou com a natureza do atendimento das instituições de internação.

O autor especifica as instituições que faziam parte da FEBEM até os anos 1980, e releva a quem se destinava<sup>20</sup>. Além das unidades de internação, a FEBEM também atuou com crianças e adolescentes na condição de abandono (de acordo com o Código de Menores) e com os egressos do sistema (FERREIRA NETO, 2011)

Segundo Arantes (2009 *apud* Albuquerque, 2013, p. 5) “Esta fundação estava condenada ao modelo correcional-repressivo, pois nas mãos dos militares seria privilegiado o controle autoritário, centralizado e a internação em larga escala”.

O estudo do historiador Humberto Miranda (2014) “*Nos tempos das FEBEMS: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964 – 1985)*” traz a trajetória de meninos que passaram pela FEBEM no período da Ditadura Civil-Militar em Pernambuco. Miranda (2014) conduz o trabalho a partir das memórias de infância dos três entrevistados. Com isso, sustenta a tese de que não existia apenas uma FEBEM, e sim FEBEMs, de acordo com a vivência que cada interno/a teve com a instituição. As “*FEBEM Família*”, “*FEBEM Prevenção*”, “*FEBEM Prisão*” foram sendo construídas a partir da relação com a instituição (MIRANDA, 2014).

Com a FEBEM, confirma-se que concepções e teorias são construídas, mudam, são aprimoradas, revestem-se de outros paradigmas e nomenclaturas, mas as práticas cotidianas não seguem o mesmo ritmo, muitas vezes permanecem inertes e o pior, cruéis.

As trajetórias de vida estudadas por Miranda (2014) de Augustinho e Betânia, duas pessoas que durante a infância e a adolescência passaram pela FEBEM e tiveram suas lembranças de infância marcadas pela ação da instituição, relatam exatamente o pior da entidade: a forma humilhante e degradante que conduzia o atendimento aos meninos e as

---

<sup>20</sup> Nas décadas de 1970 e 1980 a FEBEM-Pernambuco contava com as seguintes unidades:

- Casa de Carolina – Recife, no Bairro de Boa Viagem. Desde o início da década de 1960, acolhia e abrigava meninos e meninas abandonados e em situação de risco pessoal e social, na faixa etária de zero a 06 anos;
- Núcleo de Menores Rodolfo Aureliano – Recife, no Bairro do Engenho do Meio. Acolhia e abrigava meninas abandonadas e em situação de risco social e/ou pessoal, na faixa etária de 07 a 14 anos;
- Centro de Educação do Menor Yvone Ribeiro de Vasconcelos – Jaboatão dos Guararapes, Bairro Jangadinha. Começou a funcionar na década de 1930, como Granja Jangadinha, recebia meninos e meninas, abandonados e em situação de risco pessoal e/ou social, na faixa etária de 06 a 10 anos;
- Cidade do Menor – Engenho Pacas – Vitória de Santo Antão. Inaugurado em 1938, com a denominação Instituto Profissional de Pacas, recebia meninos abandonados, em situação de risco pessoal e/ou social e ainda os autores de “pequenos delitos”, na faixa etária de 07 a 14 anos, transferidos de outras unidades ou por determinação judicial.

Também faziam parte da Fundação outras 05 unidades de Internação, sendo 01 para Internação Provisória; 01 para Recepção e Triagem; 01 para Internação e Ressocialização (na época, Reeducação de adolescentes); 01 destinada à internação e ressocialização de adolescentes infratoras do sexo feminino (1989), além de uma Casa especialmente criada para acolher e ajudar a reinserção comunitária e profissional dos egressos da FEBEM (1982) (FERREIRA NETO, 2011, p. 79-80).



meninas nos internatos. Maus-tratos, torturas, castigos físicos eram as práticas educativas que a instituição imprimia aos meninos e as meninas, principalmente àqueles/as que não estavam dentro do padrão de disciplina esperado. Era a FEBEM prisão, a FEBEM punição e disciplina que predominava no trabalho de “ressocialização” de meninos e meninas (MIRANDA, 2014).

O trabalho de Miranda (2014) não é o único a confirmar o cotidiano perverso que meninos e meninas viviam nos internatos, ou melhor dizendo nas “prisões” das FEBEMS. Muitos são os trabalhos que trazem essa inexorável realidade. Os trabalhos de Marcelo Rodrigues Roman (2009) *Psicologia e Adolescência Encarcerada: embates de uma atuação em meio à barbárie* e de Carmem Silveira de Oliveira (2001) *Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*, são exemplos.

Nas práticas educativas da FEBEM também percebe-se a distinção entre menores abandonados e menores “delinquentes” e com isso atendimentos diferentes. Em um mesmo internato, havia crianças e adolescentes que ocupavam espaços segregados, vivenciando práticas educativas distintas. No *Instituto de Pacas* ou *Cidade do Menor*, como era conhecida uma das unidades da FEBEM, localizada na zona rural do município de Vitória de Santo Antão, inaugurada na década de 1930, Miranda (2014) menciona essa discriminação:

Augustinho lembra que existia uma segregação entre os meninos do colégio e os do reformatório, chegando a afirmar que os meninos da escola só encontravam os do reformatório nas missas celebradas aos domingos. Lembra-se da direção do Padre Pedro Souza Leão e como era rigoroso em relação aos meninos do reformatório. Perguntamos ao Augustinho como era essa relação com os meninos do reformatório, ele nos relatou: Aqueles meninos mais indisciplinados, que o Padre via que não tinha mais jeito, o padre botava no reformatório, aí lá era cassete [...], lá o reformatório era tortura, era, era... Errou, lá era cassete... (MIRANDA, 2014, p. 84)

Quais atividades eram desenvolvidas nas unidades de internação da FEBEM? Que práticas educativas eram vivenciadas? A Fundação também desenvolvia uma “pedagogia do trabalho”. Nos conhecidos colégios agrícolas de Santa Rosa em Garanhuns e o de Pacas em Vitória de Santo Antão, por exemplo, os internos participavam de atividades para aprendizagem de ofícios, como carpintaria, mecânica, marcenaria, cozinha, horta, padaria e até música. No internato de Pacas foi montada uma banda de música que fazia apresentações na cidade em eventos comemorativos (MIRANDA, 2014).

Além dessas atividades, havia o ensino formal, que seguia o mesmo método e currículo do ensino regular em Pernambuco. Pelos relatos de memórias dos meninos que passaram por essas duas unidades, evidenciados em Miranda (2014) bem como por outros relatos que tivemos acesso ao longo dessa pesquisa, podemos dizer que as práticas educativas da FEBEM

especialmente em Pernambuco, têm como fundamentos o disciplinamento, a obediência às regras e normas e o trabalho.

Embora haja predominância de práticas punitivas e disciplinares, a FEBEM também desenvolvia, de acordo com Miranda (2014), atividades de cunho preventivo nas comunidades do Recife e no interior do Estado, através dos chamados *núcleos de prevenção*.

Esses núcleos são espaços físicos e sociais construídos nas comunidades das periferias das grandes cidades e dos municípios mais populosos do interior, onde eram desenvolvidas ações voltadas para as crianças e os adolescentes, envolvendo suas famílias. Nessas unidades da Febem, a instituição tinha a missão de desenvolver ações preventivas direcionadas para população pobre (MIRANDA, 2014, p. 134).

Os núcleos foram instalados desde a região metropolitana do Recife até o sertão do Estado, nas áreas de concentração de moradias da população mais pauperizada. Nesses espaços, meninos e meninas de diferentes idades recebiam alimentação e faziam atividades como reforço escolar, trabalhos artesanais, jogavam futebol, entre outras atividades. Havia também acompanhamento das famílias, através de reuniões, palestras e também cursos como corte e costura, entre outros. Os núcleos eram uma parceria da FEBEM com grupos da sociedade, como a Igreja, os militares e o próprio Juízo de Menores (FERREIRA NETO, 2011; MIRANDA, 2014).

No que concerne à educação, em 1967 uma nova Constituição é aprovada sem prever percentuais mínimos destinados obrigatoriamente à educação. Concomitante, uma série de leis, decretos e pareceres foram aprovados, “visando assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 29).

Entre o amplo leque de legislações reformistas, as que tiveram maior destaque em âmbito nacional foram a Lei 5.540/68 que reforma o ensino superior, e a Lei 5.692/71 que reforma o ensino de 1º e 2º graus. O regime ditatorial privilegia a privatização do ensino, reduz investimentos em educação pública, e especificamente na educação básica, implanta o ensino de 1º grau com duração de oito anos e o de 2º grau profissionalizante com duração de três anos. Constata-se dessa forma a vinculação estrita entre educação e mercado de trabalho, com a intencionalidade de desenvolvimento através do ensino tecnicista para a formação de “capital humano” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011; SAVIANI, 2014).

Ao fazermos um paralelo com a FEBEM, percebemos que as práticas educativas nas unidades tiveram rigorosamente amarradas nesses princípios. O regime instituiu em todas as escolas de 1º e 2º graus o ensino de Moral e Cívica, e a FEBEM não ficou isenta desta obrigação,

ao contrário, nas mãos dos diretores militares, os ritos de ordem, civilidade e amor à pátria seriam privilegiados (MIRANDA, 2014).

Marco na institucionalização da infância e da adolescência no país, a FEBEM criada para romper com o atendimento correccional-repressivo, recomeça todo um ciclo de práticas desumanas, principalmente para os meninos considerados “delinquentes ou infratores”. Para estes reservava-se o mínimo de assistência, o mínimo de educação e o máximo de ordem e disciplina. Nos trabalhos que nos debruçamos, alguns já citados, é possível identificar práticas distintas para “abandonados” e “delinquentes”.

Os relatos de meninos que foram para a FEBEM por abandono, apesar do reconhecimento de ações corretivas e punitivas, evidenciam um sentimento de gratidão pela instituição, ao passo que a considera como uma família, a que nunca conheceu, ou ainda a sua salvação, visto que se não fosse a internação na FEBEM a vida poderia ter trilhado outros caminhos, possivelmente caminhos desprezíveis como o do crime. Em Pernambuco, por exemplo, como os militares estiveram presentes em cargos políticos, inclusive na direção de instituições, muitos meninos, internos das unidades da FEBEM, como o Instituto Profissional de Pacas, por exemplo, foram encaminhados às Forças Armadas e de lá construíram suas famílias (MIRANDA, 2014).

Ainda no contexto de repressão e assistencialismo, em 1979 o Código de Menores foi reformulado, ratificando explicitamente a Doutrina de Situação Irregular criada em 1927. O Código de Menores define a situação irregular como:

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

Observa-se que a Doutrina da Situação Irregular reduz as condições materiais de existência às ações dos pais ou do próprio menor. A vítima torna-se o réu. As questões sociais não são problematizadas, mas reduzidas à questão jurídica e assistencial (ALBUQUERQUE, 2013). Como o projeto dos regimes ditatoriais era a manutenção do poder e da ordem, percebe-se tanto no contexto educacional, como no âmbito do atendimento à infância e à adolescência em vulnerabilidade social, que não houve novas legislações de âmbito nacional e sim reformulações, como são os casos da LDB e do Código de Menores.

Com o avanço da Pós-Graduação desde a década de 1960, notáveis associações científicas e sindicais são criadas na década de 1970 no campo educacional, a exemplo da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), entre outras. O poder centralizador dos militares perde cada vez mais força e é suprimido pelas crises econômicas. Essas instituições, juntamente com as universidades e partidos de oposição, trazem para o centro dos debates a urgência de uma política pública de melhorias na educação em vários aspectos: uma educação de qualidade acessível a todos/as, a valorização dos profissionais da educação, a democratização da gestão escolar, o financiamento da educação, a implantação de um sistema nacional de educação, entre tantas outras reivindicações (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

A partir de 1980 essas ideias ganham ainda mais fôlego pelas constatações de negligência dos governos militares, tanto no âmbito educacional quanto no terreno do atendimento aos adolescentes e crianças, “objetos de proteção do Estado”. Na época, 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série, 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos, 30% das crianças ainda estava fora da escola, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

O atendimento prestado pela FUNABEM também estava fadado ao fracasso. Construções para internação que eram verdadeiras penitenciárias; ênfase na segurança e no atendimento disciplinar-punitivo, um sistema sem condições mínimas de educar crianças e adolescentes. Toda essa conjuntura corrobora com a abertura política e ganha novos direcionamentos com a Assembleia Constituinte em 1987 (ARANTES, 2011; FALEIROS, 2011; VOGEL, 2011).

## **2.2 A “Era dos direitos”: a configuração do atendimento destinado aos adolescentes em contexto infracional a partir da década de 1980**

As importantes transformações na configuração da sociedade brasileira nos anos 1980, tiveram como protagonistas os movimentos sociais que lutaram pela redemocratização do país e pela consolidação de direitos, também por meio de lutas específicas, como o movimento pela igualdade racial, o movimento feminista pela igualdade das mulheres, movimentos por moradia, movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes, entre outros (MIRANDA, 2014).

Neste cenário de rearticulação das mobilizações sociais e políticas, um movimento de repercussão nacional e que teve forte participação na constituição dos direitos da criança e do adolescente que temos hoje, foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

(MNMMR), uma “entidade responsável pela organização de mobilizações em defesa das crianças e adolescentes que viviam em situação de rua” (MIRANDA, 2014, p. 19).

Este e outros movimentos, por meio de organizações não governamentais, fóruns e campanhas questionavam a atuação da FEBEM frente as denúncias de maus-tratos e não garantia de proteção e acolhimento. “Esse movimento ganhava as ruas das capitais e mobilizou milhares de meninos e de meninas. A Febem se tornava sinonímia de violência e de negação dos direitos da criança e do adolescente” (MIRANDA, 2014, p. 20).

Resultado de muitas lutas e pressões da sociedade organizada, em outubro de 1988 é promulgada a Constituição Federal, o texto constitucional incorporou a Doutrina de Proteção Integral da Criança e do Adolescente, concepção trazida pela Convenção sobre Direitos da Criança (ONU 1989)<sup>21</sup> e outros instrumentos internacionais. A partir desse novo ordenamento jurídico-social, tem-se o principal marco na história do atendimento à infância e à juventude no país (SARAIVA, 2016)

A Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Criança é uma construção internacional de legislações no campo dos direitos humanos da qual o Brasil é signatário. Para Saraiva (2016) a Doutrina pode ser afirmada a partir dos seguintes documentos:

- *Declaração dos Direitos da Criança*, Assembleia Geral da Organização da Nações Unidas – 20 de novembro de 1959;
- *Regras de Beijing*, Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – 1996;
- *Convenção sobre os Direitos das Crianças*, Assembleia Geral das Nações Unidas, novembro de 1989;
- *Regras de Tóquio*, Resolução 45/110 – Regras Mínimas das Nações Unidas para elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade – Assembleia Geral das Nações Unidas – 1991;
- *Diretrizes de Riad*, Resolução 45/112 – Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – 1991;
- *Regras de Havana*, Resolução 45/113 – Regras das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade – 1991;
- *Resolução 45/114* da Assembleia Geral das Nações Unidas – Violência na Família – 1991;
- *Resolução 45/115* da Assembleia Geral das Nações Unidas – Utilização das Crianças em Atividades Criminais (SARAIVA, 2016, p. 63-64).

Todo esse conjunto normativo, consubstanciado na Constituição principalmente em seus artigos 227 e 228<sup>22</sup>, revoga o princípio tutelar e coloca a criança e o adolescente como

<sup>21</sup> O texto constitucional antecipou-se à Convenção, já que esta só foi aprovada em 1889. No entanto, estava amparado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que insere-se no rol das normativas que fundamentam a Doutrina da Proteção Integral.

<sup>22</sup> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura,

sujeito de direitos, de “protagonista de sua própria história, titular de direitos e obrigações próprios de sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, dando um novo contorno ao funcionamento da Justiça de Infância e Juventude, abandonando o conceito de menor” (SARAIVA, 2016, p. 64).

Acerca das questões educacionais, a Constituição reconhece a educação como direito das crianças, transferindo as creches do sistema de assistência social para o educacional; a educação básica é afirmada como direito público subjetivo, ou seja, qualquer cidadão/ã pode exigir seu cumprimento, e fixou percentuais mínimos de financiamento. A educação entrou para o rol de direitos e garantias fundamentais (ALBUQUERQUE, 2015; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Assim adentramos na década de 1990, com conquistas que precisavam de políticas públicas para que pudessem ser vivenciadas pelas crianças e pelos adolescentes nas escolas e em ambientes de internação. Em 1990 a FUNABEM foi extinta e teve nova denominação passando a ser chamada de Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (FCBIA), com a função de coordenar as políticas nacionais de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em 1995 porém, o órgão é extinto e o Ministério da Justiça passa a ser responsável pelas questões da infância e da juventude (ALBUQUERQUE, 2015; COSTA JÚNIOR, 2012).

No rol das políticas públicas para à infância e à juventude, em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente. Podemos dizer que foi sem dúvidas uma feliz conquista diante do descaso há séculos impregnado nas ações de atenção ao público infanto-juvenil. O Estatuto é considerado uma das legislações mais avançadas no campo do direito da criança e do adolescente.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, marcos de transição da política de Situação Irregular para o princípio da Proteção integral, a FEBEM-Pernambuco é extinta e através da Lei Complementar nº 03, artigo nº17 de 22/08/1990 passa a denominar-se Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). Vinculada à Secretaria de Justiça e Cidadania, a Fundação definiu sua identidade organizacional com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, validando, de maneira compartilhada, sua missão, sua visão e seus valores, que viriam a nortear suas ações e seus

---

à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Art. 228. São penalmente imputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (BRASIL, 1998)

princípios éticos e pedagógicos. “A partir de então, a FUNDAC se constituiu de Pessoa Jurídica de Direito Público, como Fundação, regida por Estatuto próprio, aprovado pelo Decreto Nº 23.723, de 24 de outubro de 2001” (FERREIRA NETO, 2011, p. 84; PERNAMBUCO, 2016).

Mesmo com a diretriz da municipalização do atendimento (ECA, art. 88, inciso I) a FUNDAC continuou a execução dos programas de atendimento protetivo, direcionado às crianças e aos adolescentes abandonados na forma da lei e o socioeducativo, destinado aos adolescentes em conflito com a lei, em unidades de internação (FERREIRA NETO, 2011)

Ao longo dos seus dezenove anos de atuação, a FUNDAC manteve as seguintes unidades de atendimento, conforme Ferreira Neto (2011, p. 85)

Com uma atuação regionalizada, a FUNDAC mantém 28 unidades de atendimento, sendo 09 voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes abandonados na forma da lei (sendo 06 em Recife e 01 em Jaboatão dos Guararapes e 02 em Vitória de Santo Antão), e outras 19, direcionadas ao atendimento de adolescentes e/ou autores de atos infracionais. Essas unidades estavam (e ainda estão) situadas em 06 Regiões de desenvolvimento: Recife, 03 unidades de semiliberdade (01 feminina e 02 masculinas); 02 unidades de internação provisória (01 feminina e 01 masculina); 01 unidade feminina de ressocialização; Região Metropolitana, 03 unidades de ressocialização (Abreu e Lima, 01, Cabo de Santo Agostinho, 01 e Jaboatão dos Guararapes, 01); Zona da Mata Norte, 01 unidade de semiliberdade (Timbaúba); Agreste, 06 unidades: 01 de internação provisória, 01 de semiliberdade e 01 de ressocialização (Caruaru), e a internação provisória, semiliberdade e ressocialização (Garanhuns) e Sertão, 04 unidades: internação provisória e ressocialização (Petrolina) e internação provisória e ressocialização, (Arcoverde).

Além desse avanço histórico, a década de 1990 contou ainda com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei nº 9.394 de 1996, que juntamente o Estatuto, reforça a obrigatoriedade da educação para todos/as independente de suas especificidades. Sendo assim, desde o Estatuto houve a obrigatoriedade da oferta de educação formal para adolescentes em conflito com a lei.

A LDB regulamenta todos os níveis e modalidades da educação, introduz princípios para a educação nacional e delega responsabilidades aos entes federados, como por exemplo, ofertar prioritariamente o Ensino Fundamental aos municípios, e aos estados, o Ensino Médio; como também elaborar seus planos de educação com base no plano nacional de educação. Efeitos dessas duas políticas públicas vão ser percebidos com a chegada do século XXI. E é a partir desses marcos, especialmente do Estatuto que iremos continuar a compreender as práticas educativas em unidades de internação e os discursos que as legitimaram.

### *2.2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente: as medidas socioeducativas e a organização das instituições de atendimento socioeducativo*

No âmago da redemocratização do país é promulgada a Lei nº 8.069/90 denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que difunde no Estado a Doutrina de Proteção Integral da Criança e do adolescente. Com o novo paradigma, a criança e o adolescente passam a ser sujeitos que gozam de todos os direitos destinados a pessoa humana, inclusive educação. E mais, são prioritários na elaboração de políticas públicas destinadas à garantia dos direitos humanos e sociais.

O Estatuto regulamenta o artigo 228 da Constituição Federal, que traz em sua redação a inimputabilidade penal de pessoas com idade inferior a 18 anos de idade, as quais estariam sujeitas às normas de uma legislação especial. Essa legislação especial a partir de 1990 passa a ser o Estatuto, que enfim revoga o já obsoleto Código de Menores.

A legislação coloca como prioridade de atuação da família, da sociedade e do Estado, a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, ao considerá-los pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e sujeitos prioritários de todos os direitos destinados aos cidadãos. “Com o Estatuto, institui-se a participação da sociedade civil na gestão da política, por meio dos Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes e dos Conselhos Tutelares” (CARVALHO, BALTAZAR, 2014, p. 236).

Em termos legislativos e sociais é possível elencar os principais indicativos da política de atendimento do Estatuto, fundamentada na Doutrina da Proteção Integral:

1. A extinção do termo “menor” e todas as outras subcategorias dele emergidas, como representação jurídica e social de crianças e adolescente em situação de risco social;
2. A universalização dos direitos da criança e do adolescente, situando-os como sujeitos de direitos com absoluta prioridade e peculiar processo de desenvolvimento;
3. A concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos, e não objetos de proteção pelo Estado;
4. A instituição da sociedade civil na gestão da política, por meio da implantação dos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares;
5. A descentralização do atendimento, através dos municípios e estados;
6. Aos Juizados da Infância e da Juventude, são reservadas as atribuições que lhes são próprias, desmembrando-se do atendimento assistencial;
7. A classificação, com base em aspectos biopsicossociais, de criança e de adolescente, este correspondendo às pessoas com idade entre 12 e 18 anos, e aquele às pessoas de



até 12 anos incompletos, entre outros (CARVALHO, BALTAZAR, 2014; SARAIVA, 2016)

Além de vários outros indicativos, também não mencionamos os princípios fundantes da política de atendimento para adolescentes aos quais se atribui a prática de ato infracional. Para eles reservamos, assim como o ECA, um segundo momento. O Estatuto traz uma *parte especial* para tratar da política de atendimento e nesta se delineiam as medidas de caráter protetivo e as medidas socioeducativas. Para Silvino Neto (2010) essa segunda parte (o Livro II) pode ser interpretada como a *Lei de Inclusão Social*. Sob essa ótica, evidenciaremos, as medidas socioeducativas visto que são impostas, exclusivamente, aos adolescentes em conflito com a lei.

É a partir do ordenamento jurídico do Estatuto que adolescentes que desrespeitam as leis penais são submetidos ao cumprimento de medidas socioeducativas. Isso significa, que os adolescentes – pessoas entre 12 e 18 anos de idade<sup>23</sup> – são submetidos a um controle social especial, fundamentado em dois princípios: o primeiro é elencado constitucionalmente, ao legislar como penalmente inimputáveis as pessoas com idade inferior a 18 anos e o segundo, pelo entendimento de que crianças e adolescentes são pessoas na condição peculiar em processo de desenvolvimento (BRASIL, 1998)

O controle social especial reflete-se no cumprimento de medida socioeducativa em vez da pena. Entretanto, corroborando com Karina Sposato (2011) a medida socioeducativa nada difere da pena *stricto sensu*. Com efeito, a diferença pode ser percebida pelo caráter pedagógico e educacional das medidas socioeducativas, que deveria ultrapassar a intenção sancionatória (BRASIL, 1990; SPOSATO 2011). As medidas socioeducativas são listadas no artigo 112 do Estatuto:

Art. 12. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado (VOLPI, 2014, p. 21)

A medida socioeducativa de internação deve ser a última medida aplicada, pois como bem nos aponta Carvalho e Baltazar (2014), o Estatuto garante o direito à convivência familiar

---

<sup>23</sup> As crianças até doze anos de idade incompletos que cometem atos infracionais não são submetidas ao cumprimento de medidas socioeducativas, porém, são direcionadas às medidas chamadas protetivas, que estão elencadas no art. 101 do Estatuto (BRASIL, 1990).

e comunitária para crianças e adolescentes, o afastamento desse convívio deve ser uma excepcionalidade. Quando aplicada a medida de internação pelo Juiz da Infância e Juventude, os adolescentes são encaminhados às unidades de internação e devem ter todos seus direitos assegurados. Os artigos 121 a 124<sup>24</sup> tratam da medida de internação, assegurando direitos aos adolescentes que irão cumpri-la e possibilidades de defesa e garantias não viabilizadas nas legislações anteriores:

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público; II - peticionar diretamente a qualquer autoridade; III - avistar-se reservadamente com seu defensor; IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada; V - ser tratado com respeito e dignidade; VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável; VII - receber visitas, ao menos, semanalmente; VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos; IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII - ter acesso aos meios de comunicação social; XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje; XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade; XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade (VOLPI, 2014, p. 25-26)

O Estatuto da Criança e do Adolescente é mais um marco na trajetória das políticas públicas de atendimento às crianças e aos adolescentes, não apenas porque rompe com um

---

<sup>24</sup> Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária.

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal § 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

Art. 123. 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, 1990).

legado perverso de políticas execráveis, mais também porque inclui o caráter pedagógico nas práticas educativas e universaliza o atendimento, deixando de lado o assistencialismo-clientelista. Porém, como nos fez pensar Silvino Neto (2010), seria ingenuidade nossa acreditar que após a aprovação do Estatuto os problemas presentes há décadas estariam resolvidos. O estatuto ainda é um jovem de 27 anos, que já fez grandes avanços em sua caminhada, mas que ainda há muito “chão pela frente”.

Neste contexto de novas possibilidades de atendimento, como se configuraram as práticas educativas nas instituições de internamento? Através de uma reportagem publicada no *site*<sup>25</sup> do Ministério Público de Pernambuco, intitulada *Os entraves da ressocialização*, com a data de 14 de julho de 2008, podemos ter uma dimensão de como foi o cotidiano escolar dos meninos nas unidades de internação da FUNDAC:

Mil trezentos e noventa pessoas se espremem nas 690 vagas de internação dos oito abrigos de regime fechado e cinco casas de semiliberdade destinados a menores de 18 anos de idade, no Estado. O atual déficit na capacidade supera a marca dos 50%. Pernambuco, segundo dados de 2007 da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, ocupa o 2º lugar em número de adolescentes cumprindo esses dois tipos de medida socioeducativa, respondendo por 7,87% de todos os infratores mirins reclusos do Brasil - fica atrás apenas do estado de São Paulo, que detém índice de 34,88%. Acrescenta-se ao aperto nas celas a escassez de investimento que os relega a condições subumanas e abre lacunas em itens básicos como acesso à saúde, higiene, alimentação, educação e perspectiva de trabalho. As contas se fecham no alto índice médio de reincidência dos que cumprem medidas socioeducativas: cerca de 30% regressam ao mundo do crime [...] **Na unidade do Cabo, existe apenas um professor para um público de 320 pessoas, exemplifica Suelly.** Outro ponto contestado por especialistas é o grande volume de sanções de medida de internação. Para os casos onde um infrator primário comete um furto, um roubo sem emprego de violência ou delitos de menor potencial ofensivo, a Justiça deveria repensar sobre as medidas. A reclusão deve ser a última opção, mas observamos que acaba sendo a primeira, argumenta a diretora da Fundac (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, 2008)

Passados dezoito anos da promulgação do Estatuto até a publicação da reportagem, percebemos ainda vários entraves no processo de atendimento institucional: a falta de investimento; a superlotação das unidades; o alto índice de reincidência; precária infraestrutura; falta de higiene; e a falta de escolarização e profissionalização. Direitos preconizados no Estatuto não respeitados e garantidos pelo poder público.

---

<sup>25</sup>Disponível em:

<[http://www.mppe.mp.br/siteantigo/siteantigo.mppe.mp.br/index.pl/clipagem20081407\\_violento.html](http://www.mppe.mp.br/siteantigo/siteantigo.mppe.mp.br/index.pl/clipagem20081407_violento.html)>. Acesso em 02 de nov. de 2017.

A política do Estatuto é uma política intersetorial, envolve para sua execução, o poder público, a sociedade (por meio de instituições não-governamentais) e a família. Em seus artigos 86 a 97 são dispostos diretrizes do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes e os deveres das instituições executoras. Neste sentido, tem-se o que se formalizou como o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente viabiliza-se por meio da articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. O Sistema articula-se com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (BRASIL, 2006a; COSTA JÚNIOR, 2012).

A Resolução 113/2006 do CONANDA, dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, e define:

Art. 5º Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil, que integram esse Sistema, deverão exercer suas funções, em rede, a partir de três eixos estratégicos de ação: I - defesa dos direitos humanos; II - promoção dos direitos humanos; e III - controle da efetivação dos direitos humanos. Parágrafo único. Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil que integram o Sistema podem exercer funções em mais de um eixo (BRASIL, 2006a, p. 6).

Sob essa lógica, não podemos deixar de sublinhar as conquistas após a promulgação da Constituição e do Estatuto. Na área de assistência social formula-se uma nova concepção, “incluindo-a no âmbito da seguridade social, tendo sido regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS em dezembro de 1993, como Política Social Pública, reafirmando-se a universalização dos acessos e da responsabilidade estatal” (CARVALHO, BALTAZAR 2014, p. 242).

A criação dos Conselhos de Direitos nos três âmbitos da federação e dos Conselhos Tutelares nos municípios é outra conquista. Para Silvino Neto (2010, p. 192-193), o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco (CEDCA), criado em 1990, “é um espaço público de deliberações entre a sociedade civil e o governo. Desde a sua fundação, teve como característica atuar como órgão de Estado e não de Governo”. O

CEDCA e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e os Conselhos municipais, de acordo com o Estatuto, artigo 88: “são órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais” (BRASIL, 1990). Ferreira, V. V. F. e Vescovi, R. G. L (2014) comentam que a participação da sociedade é um aspecto fundamental do Estatuto:

Um aspecto fundamental a ser destacado com a criação do ECA é a proposta de descentralização política e administrativa e a participação da sociedade. Isso significa que a sociedade civil, em conjunto com o Estado, exerce, a partir de então, participação paritária e deliberativa por intermédio de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. Essa articulação entre sociedade e políticas públicas carrega, em seu bojo, os princípios de promoção, defesa e controle social (FERREIRA, V. V. F., VESCOVI, R. G. L, 2014, p. 209).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura as garantias decorrentes da CF/1988 sobre o devido processo jurídico para a internação do adolescente, que só deve ser aplicada após comprovação de autoria do ato infracional, garantida a ampla defesa. A insuficiência de recursos para subsistência, ou a prática de qualquer atividade que não se configure crime, não é passível de internação.

Ao darmos continuidade a trajetória histórica da institucionalização de adolescentes, chegamos ao século XXI. Segundo Albuquerque (2015, p. 44) “a partir da década de 2000 ocorreu um novo reordenamento administrativo e jurídico no contexto das políticas para a infância/adolescência”. Em 2003, durante o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a área dos direitos humanos foi desmembrada do Ministério da Justiça, sendo criada a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), na qual as questões acerca dos adolescentes e crianças ficou a cargo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) (CARVALHO, BALTAZAR, 2014).

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz, portanto, possibilidades de um atendimento institucional humanizado, que valoriza os aspectos educativos em detrimento de práticas meramente disciplinares e punitivas: o atendimento socioeducativo. O Estatuto agrega meios para a luta pelo respeito à dignidade da pessoa humana, através da participação da sociedade civil nos órgãos de fiscalização das instituições. A CF/1988 e o ECA são normatizações fundamentais no processo de efetivação de um atendimento pautado no respeito aos direitos humanos, mas claro que a questão ultrapassa os textos prescritos, é preciso investimento e mudanças de concepções e práticas.

### 2.2.2 Adolescentes privados de liberdade e a medida socioeducativa de internação

A adolescência pode ser considerada como um momento do desenvolvimento humano, assim como a infância e a fase adulta. Para alguns, é a fase de transição entre uma e outra. No Brasil, para efeitos legais, adolescente, ou seja, o indivíduo que vive a adolescência, é a pessoa que se encontra na faixa etária entre doze e dezoito anos incompletos (VOLPI, 2014).

O fenômeno da adolescência é complexo, perpassa por discursos e disputas de diversas áreas da ciência. Para compreensão desse fenômeno, partimos da concepção teórica da abordagem transdisciplinar, na qual o conhecimento integra os diferentes saberes construídos socialmente, não existe hierarquia entre a psicologia, sociologia e biologia, no entendimento da adolescência, por exemplo. É uma forma de pensar e atuar no mundo, mundo que não é simples como nossa velha e sábia ciência clássica naturalizou.

A partir de novas investigações e descobertas, principalmente pela física quântica, surge o conhecimento transdisciplinar, sistematizado por Basarab Nicolescu (1999), que propôs a metodologia transdisciplinar: os diferentes *Níveis de Realidade*, a *Complexidade* e a *Lógica do Terceiro Termo Incluído*. Mas, a transdisciplinaridade deve ser entendida para além de uma teoria, ou uma lógica puramente abstrata, ela deve ser compreendida como uma atitude, uma postura diante dos problemas contemporâneos. Ela ultrapassa as fronteiras das disciplinas e do conhecimento fragmentado, promovendo o diálogo entre os saberes e ressignificando a visão descontextualizada e simplificadora propagada pela ciência moderna.

Através da lógica do terceiro termo incluído, os pares contraditórios, são articulados: sujeito e objeto, ciência e cultura, simplicidade e complexidade. Dessa forma, “a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos” (SANTOS, 2008, p.75). Difundida em várias áreas, a transdisciplinaridade na educação é discutida principalmente no que diz respeito a fragmentação do conhecimento em disciplinas curriculares e o modo simplificador como é transmitido. Em contrapartida, a transdisciplinaridade é algo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina (NICOLESCU, 1999). A transdisciplinaridade é entendida, portanto, como atitude e postura diante e nas relações sociais, cuida de todas as faces do ser humano e do que o cerca. Ela perpassa por diversas áreas, ressignificando-as, com a intenção de disseminar conhecimentos novos, mutáveis, e novos olhares.

A adolescência é, nessa perspectiva, um fenômeno complexo, que só poderá ser compreendido a partir da integração das suas dimensões. Por isso, não cabe nesse estudo

ênfazer as teorias da psicologia, nem as da sociologia e antropologia na tentativa de fundamentar o cometimento de atos infracionais por adolescentes, mas sim compreender esse fenômeno a partir da indissociabilidade entre elas, compreendendo o conhecimento com um todo e não fragmentado.

Nesse sentido, compreendendo a importância da teoria do desenvolvimento emocional do psiquiatra e pesquisador inglês Winnicott, na qual acredita-se que o desenvolvimento desde bebê em um ambiente sadio, que garanta amor, e a construção de vínculos afetivos seguros, pode permitir que a criança alcance a adolescência sem traumas, o contrário, todavia, pode gerar comportamentos agressivos e destrutivos, inclusive ser a causa da delinquência. (AMORIN, 2012; PAES, 2012). Agregamos a ela, outras questões, como o ambiente comunitário, os arranjos sociais, a marginalidade, o consumo, o tráfico de drogas, as questões identitárias e etc. (FERREIRA, V. V. F., VESCOVI, R. G. L., 2014).

Nesse estudo, buscamos à investigação da oferta de educação para adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Mas, diante dessa terminologia (adolescentes em conflito com a lei) que para muitos, inclusive para a mídia, é um estigma, surgem os questionamentos: *quem são esses adolescentes? porque encontram-se em conflito com a lei?*

Como indicamos anteriormente, o fenômeno adolescência é complexo e perpassa por construções e reconstruções visto que é uma invenção histórica e cultural. Atualmente no Brasil, adolescente, em termos jurídicos, é a pessoa na faixa etária entre 12 e 18 anos de idade, já os adolescentes personificados como em conflito com a lei, são os adolescentes que cometem ato infracional, isto é, a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Adolescentes que não cumpriram as leis estabelecidas pela sociedade, mas que não são penalmente julgados e condenados como um adulto a cumprir uma pena (BRASIL, 1990; VOLPI, 2014).

A Doutrina de Proteção Integral, prevê que os adolescentes sejam responsabilizados pelos seus atos de acordo com as normas do Estatuto. Nos casos de comprovação do ato infracional são impostas as medidas socioeducativas, que vão desde a advertência até a internação em estabelecimento educacional (VOLPI, 2014)

Ainda no exercício de questionar, podemos interrogar: *porque os adolescentes cometem atos infracionais?* Para essa pergunta, porém, não há respostas simples e única. Os adolescentes podem chegar ao cometimento de atos infracionais por uma série de questões basta que tenhamos, no mínimo, a compreensão das relações sociais, políticas, econômicas em uma sociedade essencialmente reprodutivista e excludente. Para Ferreira, V. V. F. e Vescovi, R. G. L. (2014, p. 213-214)

Ao falar sobre a reivindicação da punição implícita ao ato criminoso, não se pode deixar de apresentar a relação estabelecida entre o adolescente e a lei. Carleti (2007) diz ser próprio da adolescência delinquir, isto é, indagar sobre todas as normas instituídas socialmente. Contudo, aponta que essa atitude desafiadora, muitas vezes, não encontra compreensão nem um interlocutor que possa fazer frente a ela. Assim, no momento em que o adolescente não encontra esse “interlocutor” que lhe possa esclarecer as dúvidas, dialogar com ele e até fazer valer a lei, passa a tomar essa lei como algo que só existe com o objetivo de tolher seus atos, e não como uma possibilidade de lhe dar segurança e amparo. Entende que a lei está para excluí-lo. Não encontra formas de identificação legítimas que o amparem e recorre às ilegítimas como maneira de inclusão e reconhecimento social.

Entre os inúmeros e inescrupulosos obstáculos porque passam muitos adolescentes, parece que a internação, se não o mais cruel é sem dúvidas um deles. Há relatos de maus-tratos, tortura, violências, descaso, exclusão, negligência, em unidades de internação socioeducativa. Diante disso não há como não questionar: há possibilidade de educação, em um espaço tão desumanizador? A internação é uma medida socioeducativa privativa de liberdade, tem caráter excepcional e de brevidade, sendo aplicada pelo juiz competente após todo o processo de apuração do ato infracional e desde que fique comprovado a sua autoria e materialidade. O artigo 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece as hipóteses de aplicação da internação:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:  
 I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;  
 II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves;  
 III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (VOLPI, 2014, p. 24-25)

A internação, que no âmbito no Estatuto ganha *status* de medida socioeducativa, é forma de responsabilização do adolescente pela prática de um ato infracional, imposta pelo poder repressor do Estado. O Estatuto, porém, amplia as possibilidades de responsabilização do adolescente menos punitivas, como a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), a Liberdade Assistida (LA) cumpridas em meio aberto ou a Semiliberdade, uma medida restritiva de liberdade, na qual há maior integração do adolescente ao convívio social em relação à internação. Dados do Conselho Nacional de Justiça<sup>26</sup> demonstram que a LA e a PSC foram as medidas socioeducativas mais aplicadas em âmbito nacional no ano de 2016. O quantitativo chegou a 88.851 adolescentes em LA e 87.616 adolescentes cumprindo PSC. A internação ficou em terceiro lugar, com 46.895 adolescentes em cumprimento da medida.

<sup>26</sup> Os dados foram publicizados pelo Conselho Nacional de Justiça em 2016 e extraídos do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL) do CNJ, que contém informações dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa desde março de 2014. Disponível em: < <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84034-traffic-de-drogas-e-o-crime-mais-cometido-pelos-menores-infratores>> Acesso em: 12 abril de 2018.



Em Pernambuco, os dados publicizados pela FUNASE no ano de 2017<sup>27</sup>, demonstram que entre a semiliberdade e a internação, esta última abarca uma quantidade muito superior de adolescentes. Durante todos os meses de 2017, a semiliberdade não alcançou o acolhimento de 200 adolescentes, enquanto a internação ultrapassou o quantitativo de 1000 adolescentes.

Percebe-se por meio desses dados, que a internação continua sendo uma alternativa para a “ressocialização. Talvez porque ela sirva para alguma coisa, e de acordo com Foucault (2014) não é para devolver à sociedade indivíduos corrigidos que terão uma vida digna, uma vez que a prisão provoca “manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquência” (p. 267). Algumas questões podem ser problematizadas de acordo com o questionamento de Foucault (2014) sobre o fracasso das instituições de privação de liberdade, desvelando assim a construção das relações de poder engendradas pela classe dominante para a manutenção de um aparentemente fracasso. Relações políticas, econômicas e sociais, que utilizam essas instituições como mecanismo de controle social para a manutenção de um poder de punir, que se faz necessário pelo discurso de periculosidade dos adolescentes, muito divulgado pela mídia, bem como para justificar a preservação e a defesa do aparelho repressor do Estado (FOUCAULT, 2014, 2016).

Embora não seja objetivo desse estudo discutir as melhores alternativas para a responsabilização do adolescente, nem da eficácia da medida de internação, e sim problematizar o cumprimento da medida quando imposta, prioritariamente no que diz respeito ao direito do adolescente receber escolarização enquanto a cumpre, acreditou-se na pertinência dessa discussão, mesmo que brevemente.

Ainda conforme o Estatuto em nenhuma hipótese será aplicada a internação havendo outra medida adequada. A internação deve ser cumprida em estabelecimento exclusivo para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Durante o período de internação, inclusive provisória, as atividades pedagógicas são obrigatórias (VOLPI, 2014).

A internação não comporta prazo determinado, a cada seis meses o juiz reavaliará a manutenção da medida, que não pode ultrapassar três anos. Sendo assim, a medida é excepcionalmente aplicada até os vinte e um anos de idade, e o adolescente pode ultrapassar a maioria penal em cumprimento de internação, no entanto, ao completar os vinte e um anos de idade, a liberação é compulsória (VOLPI, 2014).

---

<sup>27</sup> Disponível em: < <http://www.funase.pe.gov.br/estatistica.php> > Acesso em: 12 abril de 2018.

No cumprimento da medida de internação, além de receber escolarização e profissionalização, o adolescente tem direito de receber visitas de familiares e amigos, de ser atendido por equipe médica e pela equipe multiprofissional que deve existir na unidade, bem como participar de atividades esportivas, culturais, de lazer e religiosas, e ainda de atividade externas à unidade, salvo expressamente proibido na sentença.

No âmbito dos trabalhos que nos debruçamos, destacamos os trabalhos de Maria Cristina G. Vicentin *Corpos em rebelião e o sofrimento-resistência adolescentes em conflito com a lei (2011)* e de Marcelo Rodrigues Roman, *Psicologia e Adolescência Encarcerada: embates de uma atuação em meio à barbárie (2009)*. Sob diferentes enfoques, os estudos trazem relatos de violências sofridas em unidades de internação, principalmente no contexto extremo das rebeliões. Vicentin (2011) escreve sobre o sofrimento e como ele pode torna-se resistência, e nos alerta para:

Ao fazer da violência a marca que evidencia o juvenil, fixam-se os jovens nos territórios da exclusão e da desordem, que são, no entanto, definidos a partir da norma adulta que faz tal visibilização. Desse modo, interessa-nos mais pensar os efeitos produtivos da violência, seus efeitos de produção de subjetividade, do que os fatos violentos relacionados com os jovens. (p. 106)

Em contraposição à criminalização das rebeliões, à apresentação dos conflitos protagonizados pelos jovens como barbárie e horror, à constituição do discurso da periculosidade e da patologia dos jovens, e à produção do medo, trata-se de encontrar outros ângulos analíticos que abram novos espaços de reflexão e que permitam pensar algumas relações entre processos políticos, sociais e subjetivos que atravessam vidas cotidianas de adolescentes em espaços sociais de trauma, estigma e perigo. (p. 108)

Já Roman (2009) escreve sobre a vivência em uma unidade de internação. Através da implantação de um projeto social, o autor conversava com os adolescentes que lhes revelava os abusos sofridos, entre as diversas passagens desses relatos, destacamos:

[...] Não tem que falar nada não, quem manda é nós agora, e apanhava todo mundo do quarto; não escapava um sem apanhar [...]. Tinha dia que eles deixava nós sem comer [...] comida, nós comia gelada; eles deixavam lá até gelar pra dar pra nós comer [...]. Ficamos quase um mês só sentado, levantava só pra comer, beber, usar o banheiro, voltava e sentava, chegava a madrugada, ficava a madrugada inteira sentado com a mão na cabeça. (p. 186)

Depois de passar pelos horrores da internação provisória e sentenciado segundo a “proporção do seu ato”, o adolescente pode cair no terreno movediço da internação. Na qual, sessões diárias de humilhação, constrangimentos, violência e preconceitos podem ser

protagonizadas por adolescentes estigmatizados como vagabundos e bandidos. Além de aprender a conviver harmoniosamente com outros adolescentes para, entre outras coisas, evitar ser violentado sexualmente, tem que submeter às regras e normas impostas sem o direito de questioná-las. Quando o adolescente tem a “ousadia” de questionar ou não cumprir uma norma, ou ainda apresentar um comportamento “inadequado” à regularidade da unidade, ele é punido covardemente, já que não é dada a oportunidade de defesa, principalmente quando trata-se de violência física.

Porém, essas práticas de violências não estão descritas em documentos, sabe-se que tais ações acontecem por causa dos relatos dos sujeitos que as vivenciam. No campo da norma, o SINASE traz como um dos requisitos para as unidades de internação a construção do regimento disciplinar, com condições restritivas, entre elas: proibição de sanção que implique tratamento cruel, desumano e degradante, assim como qualquer tipo de sanção coletiva; garantia da observância da proporcionalidade, vedadas sanções severas para faltas leves; possibilidade de aplicação somente por colegiado, vedada a participação de adolescentes na aplicação ou execução das sanções; proibição da incomunicabilidade e da restrição de visita, assim como qualquer sanção que importe prejuízo à escolarização, profissionalização e às medidas especiais de atenção à saúde (BRASIL, 2006b).

A prisão, na perspectiva de Foucault (2014), é a pena por excelência, pelo fato de sua forma constituir-se de privação de liberdade em uma sociedade na qual a liberdade é um bem que pertence a todos da mesma maneira, “sua perda tem portanto o mesmo preço para todos” (p. 218). Se refletirmos sobre a privação de liberdade para adolescentes entre 12 a 18 anos, o preço a pagar é ainda mais alto. Embora a duração máxima da medida de internação seja de três anos, o adolescente é avaliado a cada seis meses, e isso gera a expectativa de ter de volta a sua liberdade nesse período. Além disso, o tempo é uma variável determinante quando pensamos na fase da adolescência, na qual há um desejo irreprimível de fazer o que quiser na hora que quiser.

A história dessas instituições, não deixa dúvidas o descaso e o desamor como atitudes fundantes do atendimento ao adolescente, como destaca Roman (2009, p. 291).

Não seria exagerado afirmar que a forma geral como a Febem funciona, configura uma espécie de *pedagogia do ódio*. Os adolescentes, em seu interior, não estão apenas contrafeitos por não poderem sair; eles são, antes de tudo, coagidos pela aplicação da força bruta, estruturada como programa de subjugação e humilhação. Punir é a finalidade real da instituição, com o apoio tácito do aparato jurídico e aquiescência construída da opinião pública.

Os adolescentes são vistos e tratados sob uma única perspectiva: são criminosos violentos. A violência é assim mantida e justificada como a cultura institucional, e se revela entre adolescentes, de funcionários a adolescentes e de adolescentes a funcionários. Essas unidades confirmam, desse modo, a identidade infratora do adolescente, ou seja, restringe as alternativas de reconhecimento social apenas ao papel de delinquente (FOUCAULT, 2014; OLIVEIRA, 2001).

Ao falarmos de identidade, é perceptível através dos estudos ora destacados, bem como pela experiência em atuação profissional, que as identidades dos adolescentes parecem roubadas a partir do momento que entram nas unidades. De início, roupas e objetos pessoais retirados e guardados pelos agentes socioeducativos, cabelo cortado à moda da instituição. Na convivência, ouvir as mesmas músicas, falar com mesmos gestos e gírias, e participar dos motins e rebeliões mesmo contra sua vontade. Logo tem-se uma identidade unificada. (OLIVEIRA, 2001).

A socioeducação, que deveria educar para o convívio saudável em sociedade, reafirma através de ações coercitivas, violentas e desumanas, o lado infrator do adolescente. Em um ambiente capaz de instaurar tais violências, faz urgente discutir como contrapor uma educação que contribua para a humanização.

Embora enfatizemos a medida socioeducativa de internação sob uma perspectiva pouco construtiva e benéfica para os adolescentes, acreditamos ser possível nas unidades de internação socioeducativa, a promoção de práticas humanizadoras que respeitem os direitos humanos, uma vez que práticas são construídas e desconstruídas como também porque há todo um aparato ético-conceitual que valoriza e fundamenta o atendimento socioeducativo pautado na Doutrina da Proteção integral.

O percurso histórico das ações e omissões do Estado e da sociedade civil acerca do atendimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, problematizado neste capítulo, permitiu-nos perceber os caminhos e os descaminhos desse atendimento.

Pela perspectiva histórica que adotamos no capítulo, percebe-se os processos de exclusão vivenciados por crianças e adolescentes durante praticamente todo o século XX. Crianças e adolescentes pobres, permaneceram à margem do ensino público, de bens culturais e de ações do Estado. A institucionalização infanto-juvenil e a escolarização foram utilizadas como alternativas eficazes para “resolver” a questão da pobreza e da ociosidade que comprometia os ideais progressistas de uma sociedade burguesa no início do século, a fim de assegurar a manutenção da divisão social do trabalho.

O processo de institucionalização de crianças e adolescentes ganha fôlego no século XX, portanto, para resolver uma questão que teve como discurso o da segurança pública, visto que as ruas estavam sendo cada vez mais ocupadas por pessoas “desqualificadas”, mas que sempre foi uma questão social, consequência da ausência de investimento em educação, saúde, emprego e moradia, pelo poder público à população pauperizada. Criar espaços como asilos, orfanatos, escolas de correção, institutos agrícolas foi uma alternativa rápida, econômica e de “comprovada” eficácia por juízes e médicos, para a resolução do “problema”. Consequências dessa insana iniciativa reverberam ainda hoje nos espaços e políticas de atendimento.

A questão da criança e do adolescente em situação de abandono ou em conflito com a lei foi tratada predominantemente pelo judiciário e pela assistência. A educação só entra em cena nesse cenário com a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente, que além de prever a obrigatoriedade da oferta de educação formal, profissionalização, cultura, esporte e lazer, determina o cumprimento da medida de internação, agora socioeducativa, em estabelecimentos educacionais, o que significa a inclusão e valorização dos aspectos pedagógicos da medida. Todo um ciclo de políticas e práticas excludentes, humilhantes, disciplinadoras e punitivas, vão dando espaço, pós Estatuto, a práticas educativas inclusivas, embora que de forma incipiente.

Paralelamente às propostas socioeducativas de educar para a vida em liberdade, as práticas de exclusão enraizadas nos espaços institucionais ainda se fazem presentes. Em Pernambuco o cenário não é diferente, mesmo com todas as conquistas, sendo, por exemplo, o primeiro Estado a criar o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, ainda em 1990, denúncias de violações de direitos fundamentais são publicizadas por entidades, adolescentes e sua família. Faz-se urgente contrapor nesses espaços a socioeducação, que permite a socialização, a emancipação, e o exercício constante de humanização.

O SINASE é outra conquista no percurso das políticas públicas para os adolescentes em conflito com a lei, é aprovado como instrumento de normatização na aplicação das medidas socioeducativas, de forma que vem suprir lacunas deixadas pelo Estatuto. Ele tem implicações explícitas no atendimento socioeducativo, ao reafirmar a supremacia dos aspectos educativos das medidas socioeducativas, o respeito e valorização aos direitos humanos dos adolescentes, e a forma de organização e gestão das entidades, que deve promover a gestão democrática e a formação e valorização dos profissionais da socioeducação, além de incentivar a corresponsabilidade do cumprimento da medida socioeducativa pela família dos socioeducandos. Esse marco na trajetória das políticas públicas para os adolescentes privados de liberdade será problematizado no capítulo seguinte.

### **CAPÍTULO 3**

#### **PARA ALÉM DA TRANCA: A PROPOSTA EDUCATIVA NO CENÁRIO DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO EM PERNAMBUCO**

A trajetória das ações estatais e da sociedade acerca do atendimento institucional às crianças e aos adolescentes que explanamos acima, faz-se necessário para compreensão dos sentidos e ações que caracterizam as práticas educativas do sistema socioeducativo atualmente. Vimos que praticamente durante todo o século XX o atendimento em instituições criadas para o recolhimento de crianças e adolescentes foi marcado por práticas de internamento coercitivas, punitivas e excludentes. Consequências desse período insistem em se fazer presentes ainda hoje.

É inegável, porém, as conquistas alcançadas com a abertura política e a aprovação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que, ao menos no campo teórico-conceitual, dão novos rumos à educação e ao atendimento de adolescentes em situação infracional. É esse caminhar, que trouxe novas concepções de atendimento, políticas públicas e outras práticas, que iremos discutir neste capítulo.

Para a construção do capítulo, tivemos as seguintes questões norteadoras: a partir dos avanços legislativos, instituindo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, quais políticas são implantadas e quais são as consequências na prática educativa de instituições de internação? Com a obrigatoriedade da educação nessas instituições, qual a configuração dessa educação? Como é o funcionamento e a organização de uma escola pública inserida no ambiente de internação?

Abordamos o processo de educação de adolescentes em unidades socioeducativas como uma política pública, necessariamente de viés educativo. Essa relação (educação e política pública) subsidiou o desenvolvimento do estudo pela compreensão de que a educação pública, consolidada como direito, demanda iniciativas garantistas que são emanadas pelo Estado por meio de suas atribuições formais.

O campo de investigação das políticas públicas que ganha notoriedade no Brasil a partir dos anos 1980, vinculado, sobretudo, à Ciência Política e a Sociologia em espaços da Pós-Graduação, e posteriormente no âmbito educacional, é um campo que se configura como um espaço de investigações distintas e em busca de consolidação (AZEVEDO, 2001; BALL, MAINARDES, 2011).

As políticas públicas são compreendidas sob diferentes enfoques, ao dar ênfase na relação Estado – sociedade ou além dessa relação enfatizar os efeitos de determinada política para um setor da sociedade. Mesmo sob diferentes abordagens, o Estado é um elemento

fundamental quando trata-se de políticas públicas. Em algumas abordagens mais tradicionais, cabe exclusivamente ao Estado decidir o que fazer ou o que não fazer para a população. Para Azevedo (2001) as políticas públicas podem ser traduzidas em o “Estado em ação” (AZEVEDO, 2001; SOUZA, 2006).

Pela etimologia do termo políticas públicas, compreende-se que refere-se à participação do povo nas decisões da cidade. Sob essa lógica, os estudos mais recentes sobre políticas públicas enfatizam a participação de grupos sociais nas decisões estatais. O Estado detém o poder de implementar determinada política, porém a participação de grupos antagônicos, processos de disputa e negociações se fazem presentes nas decisões. Grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas e pressionam o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor. Além disso, questões sobre os efeitos da política e a busca por justiça social também entram em cena nas abordagens mais recentes (BALL, MAINARDES, 2011; OLIVEIRA, 2010).

Nesse contexto, corroboramos com a definição de políticas públicas de Celina Souza (2006) ao defini-las:

Como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26)

Por esse viés ainda, entendemos que em nossa formação democrática temos a presença do Estado como articulador/provedor da escolarização pública. Compreendendo, desse modo, o Estado como a instância de implementação e desenvolvimento de políticas públicas, porém exercendo uma autonomia relativa, visto que, em regimes democráticos como o nosso, diferentes entidades e atores fazem-se ouvir na implantação de políticas. Neste sentido, as “políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 8; SOUZA, 2006).

A natureza complexa das políticas educacionais é discutida por Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006) ao concebê-las como arena de disputas e analisa-las a partir de uma compreensão não linear, o que pressupõe a percepção dos diferentes cenários nos quais a política é pensada e materializada, por exemplo, os contextos do Estado, pelos seus órgãos e

agentes, contextos econômicos, sociais, políticos, escolares. Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas nas escolas e indica a necessidade de se articularem os processos dos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Compartilhando da importância dos profissionais que implementam a política e estão em contato direto com os destinatários, o estudo dos *burocratas do nível da rua* permite compreender os rumos de uma política pública a partir dos sujeitos que agem e podem interferir em seu desenvolvimento, partindo do pressuposto de que esses profissionais, através de suas ações, representam o Estado (LOTTA, 2012).

O estudo da burocracia de nível de rua perpassa pela compreensão da discricionariedade dos agentes públicos implementadores das políticas, uma vez que há o conhecimento de que esses burocratas atuam com certo grau de liberdade e autonomia, pois reconhece-se a existência das normas e regras que determinam as práticas, bem como a de uma administração que controla seu exercício, porém, mesmo que as instituições representem um esforço para moldar a ação dos indivíduos, não determina suas ações (LOTTA, 2012).

A discussão da discricionariedade dos burocratas de nível de rua aponta para alguns dilemas e conflitos que envolvem tanto a importância da autonomia quanto questionam a legitimidade desses profissionais de tomar decisões por conta própria (LOTTA, 2012).

Reconhecendo as políticas públicas como arenas de disputas e embates e fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, o capítulo discutirá as políticas públicas para a educação nos espaços socioeducativos a partir da seguinte organização: a primeira seção discute a política de reestruturação do atendimento institucional após a aprovação dos principais marcos legais da nova política socioeducativa implantada no país e seus desdobramentos no estado de Pernambuco, a segunda problematiza especificamente a política pública educacional para adolescentes em conflito com lei a partir dos direcionamentos da política socioeducativa implantada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que tem um de seus princípios a incompletude institucional como estratégia de articulação de políticas intersetoriais para a garantia dos direitos dos socioeducandos.

A terceira seção discorre sobre o campo empírico no qual a pesquisa de campo foi realizada: um Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE localizado em uma cidade do interior do estado de Pernambuco. E a última seção traz a escola inserida nesse espaço, no que se refere aos seus aspectos físicos e funcionamento.



### 3.1 A política de reordenamento do atendimento socioeducativo a partir dos marcos legais

A partir dos desdobramentos das ações dos movimentos populares, notadamente nos anos 1980, três instrumentos legais foram construídos e tiveram participação fundamental na configuração dos fenômenos educação e atendimento socioeducativo em unidades de internação, são eles: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Constituição de 1988 foi denominada “cidadã” devido ao atendimento de reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade de forma geral, principalmente na área social e na garantia de direitos fundamentais. Nesse contexto, insere-se também a militância em prol dos direitos de crianças e adolescentes. Fruto de lutas com a participação do próprio segmento infanto-juvenil, a Carta Magna ratificou a Doutrina da Proteção Integral<sup>28</sup> em seus artigos 226 e 227, o que significa o rompimento com a Doutrina da Situação Irregular, oficializada pela reformulação do Código de Menores em 1979, mas já implícita desde 1927, no chamado Código de Mello Mattos. Além disso, a Constituição instituiu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e prioritários na efetivação de políticas públicas (SARAIVA, 2016)

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 vem ratificar os princípios e diretrizes contidos na Constituição no que se refere a direitos de crianças e adolescentes, bem como normatizar, por meio de um aparato infraconstitucional, o ordenamento jurídico previsto naquela legislação. O Estatuto expressa a quebra de um padrão de atendimento ao público infanto-juvenil que tinha, no mínimo, um século de duração e adota um novo paradigma: a *Proteção Integral* e nesse âmbito o *atendimento socioeducativo* aos adolescentes em conflito com a lei.

O termo socioeducação em derivações adjetivas como “atendimento socioeducativo” e “medidas socioeducativas” surge na literatura brasileira com o Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, não há no Estatuto uma definição teórico-conceitual de socioeducação e das medidas socioeducativas. Para Bisinoto (et al., 2015) o termo está relacionado com a educação social, a qual “tem como finalidade a superação das desigualdades sociais por meio

---

<sup>28</sup> Assim, podemos entender que a doutrina da proteção integral é formada por um conjunto de enunciados lógicos, que exprimem um valor ético maior, organizada por meio de normas interdependentes que reconhecem criança e adolescente como sujeitos de direito. A doutrina da proteção integral encontra-se insculpida no art. 227 da Carta Constitucional de 1988, em uma perfeita integração com o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana AMIN, Andréa Rodrigues, *Doutrina da Proteção Integral e Princípios orientadores do Direito da Criança e do Adolescente* — In. Curso de Direito da Criança e do Adolescente, Editora Lumens Júris, Rio de Janeiro, 2009 3ª edição.

de uma pedagogia centrada no desenvolvimento da autonomia, da emancipação e do empoderamento dos segmentos socialmente excluídos e marginalizados”

(BISINOTO et al., 2015, p. 581).

Partindo da compreensão de que toda educação é uma prática social, a socioeducação como uma ação educativa também constitui-se de uma prática social, uma vez que envolve:

Partindo da concepção de educação social, a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes. Desdobra-se desse entendimento que, além do processo judicial, a medida socioeducativa contempla ações articuladas e em rede que por meio de ações pedagógicas e intencionais têm o potencial de oportunizar a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de novos projetos de vida (BISINOTO et al., 2015, p. 575).

Já Silva (2012) problematiza a socioeducação enquanto uma proposta de educação para a vida em liberdade, também concebendo-a como uma política pública com princípios ético-pedagógicos pautados na concepção da proteção integral do Estatuto da Criança e do Adolescente e do SINASE. A socioeducação é portanto, um novo olhar, uma nova perspectiva de atendimento institucional para adolescentes em conflito com a lei, cujo objetivo é a educação cidadã, reflexiva e crítica de si e do meio que o cerca, para o retorno ao convívio familiar e comunitário, ressignificando seu lugar social (SILVA, 2012).

Em 1996, continuando o ciclo de implantação de políticas públicas após a promulgação da Constituição, é aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Considerada conservadora, muitos foram os embates travados até a sua aprovação. Com vinte e um anos de vigência, a Lei já sofreu várias modificações desde sua promulgação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011; SAVIANI, 2014).

A LDB organizou a educação escolar brasileira em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. Aquela composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo assim, a Educação Infantil, passa a constituir-se como uma etapa obrigatória no ensino. O conceito de educação básica como nível de educação foi introduzido no campo educacional pela nova legislação (SAVIANI, 2014).

A legislação também definiu mais claramente as competências dos três entes federativos em relação a educação e instituiu os princípios que devem reger o processo educacional brasileiro, entre eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; garantia de padrão de qualidade (art. 3º) (BRASIL, 1996). Entre as competências, à União compete, entre outras, elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior; coordenar e articular os sistemas de ensino, exercendo sua função redistributiva e supletiva. Aos Estados, compete a elaboração e execução dos planos estaduais de educação em consonância com o plano nacional, entre outras. (BRASIL, 1996; SAVIAMI, 2014).

Para Saviani (2014, p. 46) o período da aprovação da LDB foi “dominado pela concepção *produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a teoria do capital humano”. A concepção produtivista da educação fica evidente no Brasil a partir dos anos 1990 com a imersão das ideias neoliberais nos governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso. O neoliberalismo pode ser compreendido como um movimento/corrente internacional político-econômico que sustenta-se pelas desregulamentação, privatização, flexibilização e o Estado mínimo (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

No campo da educação, o movimento neoliberal pode ser percebido quando a educação passa a ser regida pelos mesmos valores do mercado, ou seja, pela ressignificação de seus valores. Para mascarar esse processo de desarticulação, prontamente entra em cena um discurso travestido de crise na educação, no qual o Estado seria incapaz de organizar eficazmente o sistema educacional. A superação da “crise” e a tão sonhada qualidade educacional estaria nas mãos dos grandes empresários. Como consequência:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 44).

A estratégia empregada por essa elite intelectual dominante foi, logicamente, fortalecer a rede privada educacional e implantar reformas conjunturais a partir da LDB. Sobre reformas educacionais, “os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas educacionais” Mainardes (2006, p. 51). Sob essa ótica, podemos mencionar dois textos de Ball nessa perspectiva, o primeiro com o título *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade* (2002). E o segundo, *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional* (2011).

Nestes textos, Stephen Ball disserta sobre o processo de reformulação das políticas, alertando-nos sobre a influência internacional na implantação de reformas educacionais, disseminação global dessas ideias, e financiamento por agências multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO. Frequentemente, no campo educacional, as reformas são implantadas de cima para baixo sem discussões e questionamentos por quem de fato vive a política. Cada microcontexto político: escola, docentes, gestores escolares, municípios, estados possuem características peculiares. Dessa forma, Compreende-se que a política educacional também é uma prática social, passível de interpretações e recriações nos ciclos de desenvolvimento, (BALL, 2011; MAINARDES, 2011).

Há a preocupação com as consequências das reformas no campo educacional, principalmente pelo discurso hegemônico gerencialista que acarreta mudanças nocivas na e para subjetividade e identidade de professores/as, orientados/as pelos valores da performatividade. No texto sobre sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social, por exemplo, o autor expressa suas inquietações nesse sentido, ao afirmar que existe uma tensão na pesquisa em política educacional entre um compromisso com a busca de eficiência e um compromisso com a busca de justiça social (BALL, 2011).

Para concretizar a política educacional dos anos 1990, vários programas e ações foram implementados nos planos de financiamento, avaliação externa e interna, valorização do professor e permanência na escola, por exemplo: a Bolsa-Escola; Dinheiro Direto na Escola; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

### *3.1.1 O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: implicações para o atendimento institucional*

Após dezesseis anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e o CONANDA apresentam o Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Resolução nº 119 CONANDA), objetivando principalmente a organização da execução do atendimento socioeducativo no âmbito das três esferas da administração pública, fundamentado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Uma construção coletiva com a participação do

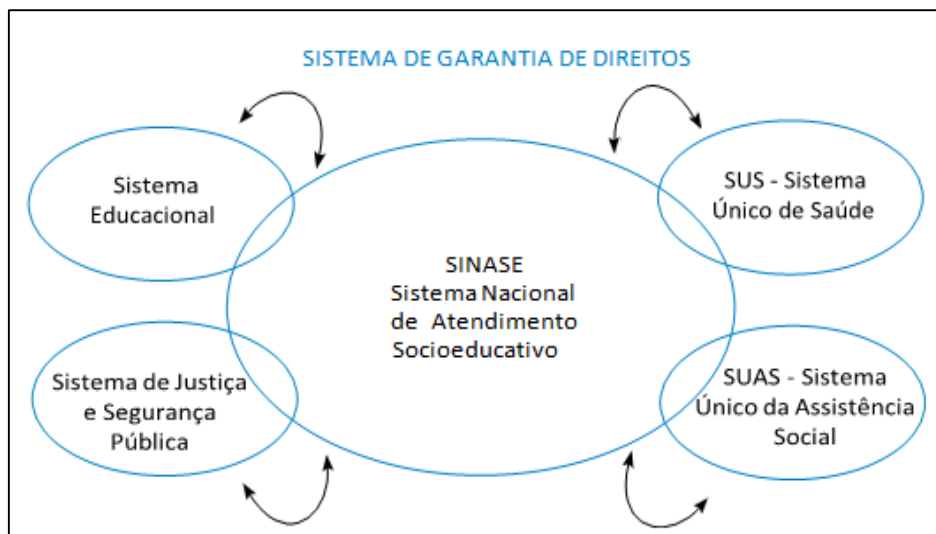
poder público, organizações não governamentais e outros segmentos sociais envolvidos no campo dos direitos da criança e do adolescente com os objetivos de coordenar, reorganizar, direcionar e alinhar o atendimento socioeducativo. O texto da Resolução traz as nuances dessa construção coletiva:

Em fevereiro de 2004 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o Conanda e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE. Em novembro do mesmo ano promoveram um amplo diálogo nacional com aproximadamente 160 atores do SGD, que durante três dias discutiram, aprofundaram e contribuíram de forma imperativa na construção deste documento (SINASE), que se constituirá em um guia na implementação das medidas socioeducativas. (BRASIL, 2006b, p. 16)

O SINASE, que em 2012 passa a ser a Lei Federal nº 12.594, constitui-se como política pública pautada nos princípios do Estatuto, da Constituição Federal e em documentos sobre direitos humanos da criança e do adolescente dos quais o Brasil é signatário. Ele norteia a execução do atendimento socioeducativo desde a apuração do cometimento do ato infracional, e assim como o Estatuto recomenda a priorização das medidas restritivas de liberdade ao invés das privativas, como a internação. Além disso, enfatiza os aspectos pedagógicos da medida socioeducativa (ALBUQUERQUE, 2015; BRASIL, 2006b).

O SINASE é uma política pública porque passa a orientar o atendimento socioeducativo, englobando orientações práticas para sua operacionalização. E como sistema, constitui-se como uma política em rede, intersetorial e interinstitucional, que agrega vários setores públicos para a realização de um atendimento ao adolescente autor de ato infracional, respeitando suas dimensionalidades. No Sistema de Garantia de Direitos, o SINASE representa a articulação entre os sistemas de ensino, o sistema de justiça, o sistema de segurança pública, o sistema único de saúde e o sistema único de assistência social, além de outras áreas, como esporte, cultura e trabalho, como na figura abaixo:

Figura 2: Articulação do SINASE no Sistema de Garantia de Direitos



Fonte: Resolução CONANDA nº 119/2006

Essa coisa pública que é o SINASE representa mais um marco no âmbito do atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa, visto que ele vem ratificar princípios do Estatuto, ainda não efetivados no atendimento socioeducativo, como é o caso da educação formal para todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, e orientar os caminhos para sua efetivação.

Ao elaborar parâmetros e procedimentos para nortear as ações socioeducativas, o SINASE estabelece diretrizes que devem orientar todo programa e/ou instituição que execute o atendimento socioeducativo, prevendo para tanto, responsabilidades e deveres aos atores do Sistema de Garantia de Direitos. Nesse sentido, por exemplo, o SINASE-Lei, estabeleceu em seu art. 82, o prazo de 1 (um) ano, a partir da sua publicação, a obrigatoriedade de inserção dos 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).

O Brasil é ainda um país marcado por grandes contradições, nem a Constituição Federal de 1988, nem o Estatuto, foram suficientes para a efetivação de políticas públicas que respeitem todos os direitos expressos nestas legislações. Em 2012, ainda, temos uma nova legislação discursando sobre pontos há décadas já considerados obrigatórios o cumprimento pelo poder público no que se refere ao atendimento socioeducativo.

As medidas socioeducativas de acordo com o SINASE (Resolução CONANDA nº 119) estão sujeitas a um conjunto de princípios, dentre os quais destacamos:

- Respeito aos direitos humanos;

- Responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente;
- Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades;
- Respeito ao devido processo legal;
- Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- Incolumidade, integridade física e segurança.
- Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários;
- Incompletude Institucional;
- Gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;
- Respeito e promoção da diversidade étnica/racial, de gênero, de sexualidade, de credo e religião, de origem de lugar, devendo ser abolidas todas as formas de discriminação e preconceito;
- Mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

“Por implicar em restrições a direitos e liberdade, o sistema socioeducativo, cujas bases legais são a Constituição Federal e o ECA, tem como referência, entre outras leis secundárias, o direito penal e processual penal brasileiro” (BRASIL, 2006b p. 25). Isso significa, que tanto o Estatuto quanto o SINASE reconhecem as medidas socioeducativas como uma resposta jurídico-sancionatória do Estado aos adolescentes em conflito com a lei, no entanto, enfatizam, no cumprimento da medida, o aspecto educativo e os direitos dos adolescentes já consolidados. O art. 1º parágrafo 2º do SINASE-Lei traz os objetivos das medidas socioeducativas:

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

De modo sumário, podemos definir o SINASE (Resolução CONANDA nº 119) como um conjunto de princípios, atribuições e diretrizes que objetiva direcionar o trabalho socioeducativo, entre as três instâncias federativas e entre os três poderes, juntamente com a sociedade civil e as famílias dos socioeducandos. Para tanto, tem uma organização que contempla desde princípios que devem fundamentar todo o trabalho pedagógico, bem como marcos situacionais do sistema socioeducativo e dos destinatários dessa política, os meios de financiamento, os órgãos gestores e operadores do sistema, e as formas de controle, monitoramento e avaliação dessa política pública. Além disso, dispõe de diretrizes para os programas de atendimento, desde composição de pessoal para o atendimento, materiais e infraestrutura, e a organização das instituições. Já a Lei nº 12.594, incorpora o conjunto de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo da Resolução, agora com o poder de lei federal, definindo responsabilidades e prazos para a sua execução (BRASIL, 2006b).

A Resolução do CONANDA nº 119/2006, na perspectiva da proteção integral, estabelece meios para a não aplicação indiscriminada e discricionária das medidas socioeducativas, ao prever o princípio constitucional do devido processo legal, e o caráter educativo da medida, com finalidade essencialmente pedagógica. Nesse sentido, a execução de medidas socioeducativas deve desempenhar as seguintes diretrizes pedagógicas:

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

Portanto, o SINASE marco na trajetória do atendimento socioeducativo, demanda, pelos seus princípios, normas e critérios, um grande esforço dos atores do Sistema de Garantia de Direitos na efetivação de uma prática educativa efetivamente de caráter socioeducativo. É um



conjunto político, pedagógico e jurídico, de discurso socioeducativo, no qual a educação é elemento fundamental. Sendo assim, requer compreensão dos seus agentes quanto aos seus fundamentos, e também meios para sua execução, inclusive financeiros, sem os quais suas orientações permanecerão apenas no campo da norma, sem ser de fato vivenciada pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

As seis dimensões básicas que os programas de medidas socioeducativas devem estruturar suas práticas visando a concretização de uma ação pedagógica sustentável e garantista são: espaço físico, infraestrutura e capacidade; desenvolvimento pessoal e social do adolescente; direitos humanos; acompanhamento técnico; recursos humanos e alianças estratégicas. De acordo com o quadro abaixo, é possível perceber os aspectos mínimos a serem considerados na estrutura física de unidades de atendimento socioeducativo:

Quadro 5: Orientações do SINASE quanto a estrutura física das unidades socioeducativas

Aspectos físicos a serem considerados	Internação provisória	Prestação de Serviço à Comunidade <sup>38</sup>	Liberdade Assistida	Semiliberdade	Internação
Condições adequadas de higiene, limpeza, circulação, iluminação e segurança					
Espaços adequados para a realização de refeições		quando necessário			
Espaço para atendimento técnico individual e em grupo					
Condições adequadas de repouso dos adolescentes					
Salão para atividades coletivas e/ou espaço para estudo					
Espaço para o setor administrativo e/ou técnico					
Espaço e condições adequadas para visita íntima					
Espaço e condições adequadas para visita familiar					
Área para atendimento de saúde/ambulatórios					
Espaço para atividades pedagógicas					
Espaço com salas de aulas apropriadas contando com sala de professores e local para funcionamento da secretaria e direção escolar					
Espaço para a prática de esportes e atividades de lazer e cultura devidamente equipados e em quantidade suficiente para o atendimento de todos os adolescentes					
Espaço para a profissionalização					

Fonte: SINASE – Resolução nº 116/2006 CONANDA, p. 50

O SINASE ainda normatiza sobre o quantitativo mínimo de pessoal para o atendimento, o número de adolescentes por unidade, a organização do espaço e do atendimento e, em anexo, traz um detalhamento técnico das normas, definições e etapas para elaboração e desenvolvimento de projetos arquitetônicos e complementares das unidades de atendimento socioeducativo de internação e internação provisória.

Isso implica que cada programa de medidas socioeducativas tem uma série de critérios que precisam ser cumpridos, as unidades construídas antes do SINASE devem ser reformadas e as novas, construídas de acordo com as normas arquitetônicas desse dispositivo legal. Em Pernambuco, há unidades construídas desde a década de 1930, que fazem parte do patrimônio da FUNASE ainda hoje, como é o caso do CASE Vitória de Santo Antão. Esse espaço de internação, no entanto, passou por uma reforma e foi reinaugurado no ano de 2013. As unidades do Cabo de Santo Agostinho e Abreu e Lima foram inauguradas no início dos anos 2000, a unidade de Arcoverde está situada nas dependências de uma antiga delegacia da cidade, e está em funcionamento desde 1994, O CASE Jaboatão foi inaugurado no final de 2006 e o CASE Timbaúba em 2014.

Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade e segurança. Como não é pretensão desse estudo destacar todas as dimensões do atendimento socioeducativo, embora tem-se a compreensão da importância dessas dimensões para a construção de uma prática educativa ético-pedagógica, a educação escolar será evidenciada no âmbito do SINASE, sem, contudo, desvencilhar-se dos outros aspectos, assim reafirmando a pertinência da perspectiva transdisciplinar para a construção de um trabalho de fato socioeducativo.

Sendo assim, no eixo estratégico educação, o SINASE define as seguintes orientações:

Comum a todas às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas:

- 1) consolidar parcerias com Órgãos executivos do Sistema de Ensino visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56, e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino;
- 2) redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia;
- 3) propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento;
- 4) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo de acordo com sua necessidade;

5) estreitar relações com as escolas para que conheçam a proposta pedagógica das entidades e/ou programas que executam o atendimento socioeducativo e sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes;

6) desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo; e

7) permitir o acesso à educação escolar considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamento e currículo, acompanhamento especial escolar, currículo, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros) de acordo com o Decreto nº 3.298/99.

Específico às entidades e/ou programas que executam as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação:

1) garantir na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade;

2) construir 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);

3) garantir 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 (BRASIL, 2006b, p. 59).

Diante das questões expostas, percebe-se a amplitude da política do SINASE. Um aparato normativo que direciona as entidades e programas que executam as medidas socioeducativas, para a consolidação de uma prática educativa justa e pautada no respeito aos direitos humanos. Reafirmando a natureza pedagógica da medida socioeducativa, a priorização das medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e Estado na efetivação da proteção integral, o SINASE demanda iniciativas, integração e cooperação dos atores do SGD. Não há como implantar uma política que propõe a reestruturação do atendimento socioeducativo, sem mudanças de concepções e práticas.

A prática educativa do Estatuto e SINASE, permite a inclusão do adolescente em situação infracional, ao viabilizar a convivência social, comunitária e familiar, a garantia dos direitos fundamentais, como educação, saúde, cultura, esporte, um espaço adequado saudável com higiene e segurança, ambientes destinados as atividades educativas e profissionalizantes, equipe técnica multiprofissional, cidadania e desenvolvimento intelectual, ou seja, pressupõe todas as dimensões do adolescente, para que ele deixe de ser considerado um problema para ser compreendido como uma prioridade social em nosso país. Nesta perspectiva, Silva (2012) destaca o papel fundamental da socioeducação:

Desta forma, a socioeducação tem um papel fundamental. O de atuar como espaço de mediação entre os adolescentes e jovens e a sociedade, de forma a contribuir efetivamente para o seu retorno ao convívio familiar, comunitário e social, auxiliando-os a usufruir de sua liberdade, sem o cometimento de novos atos infracionais. Ou seja,

o papel da socioeducação, constitui-se em encontrar meios para educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade (SILVA, 2012, p. 109)

Com os três instrumentos normativos que incorporam a concepção da proteção integral no Brasil (CF/1998, ECA e SINASE) e a LDB para a educação, o cenário do atendimento socioeducativo ganha novos instrumentos e personagens. Os Conselhos de Direitos, os Conselhos Tutelares, o Poder Judiciário, o Ministério Público, as Entidades Sociais de Defesas dos Direitos, a Gestão Democrática e Participativa e planos e programas, ampliaram o compromisso e a responsabilidade do Estado e da sociedade civil por um atendimento educativo e emancipatório no sistema socioeducativo.

Na educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor instituído pela Lei nº 13.005/2014 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Esse é o segundo PNE aprovado por lei, amplamente discutido entre entidades governamentais, não governamentais, científicas e privatistas, sua tramitação iniciou ainda em 2010. Apesar disso, para muitos autores, o plano está longe de garantir educação como direito social público. Para Motta et al (2015, p. 2) o PNE 2014-2024:

Se configura em mais um capítulo na história do desmonte da educação pública que vem ocorrendo na educação brasileira desde os anos 1990. Faz parte de um conjunto de ações governamentais que encaminha o processo de mercantilização, incluindo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE; 2007), que consideramos o “cavalo de Tróia da mercantilização”.

O PNE não traz metas ou estratégias específicas para a população de jovens e adolescentes em privação de liberdade. Genericamente, o setor educacional no âmbito do sistema socioeducativo demanda reflexão sobre as seguintes metas do PNE:

Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2015, p. 8-9)

Outro instrumento de ação na esfera do atendimento socioeducativo, o Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo de Pernambuco 2010-2015, aprovado pela Resolução nº 31, de 24 de novembro de 2010/CEDCA, começou a ser construído a partir do segundo semestre de 2008, devido ao cenário iníquo encontrado por um grupo de conselheiros do CEDCA em visitas de trabalho realizadas às unidades de privação de liberdade do Estado. Como resultantes destas visitas, houve a determinação do Governo do Estado para iniciar o reordenamento da FUNDAC, como firmado no Pacto Pela Vida em maio de 2007 durante o primeiro governo Eduardo Campos (PERNAMBUCO, 2010; SCHULER, 2015).

Com o processo de reordenamento do sistema socioeducativo de Pernambuco em 2008 houve a criação da FUNASE em substituição a FUNDAC, através da promulgação da Lei Complementar nº 132/08, segundo a qual a FUNDAC passou a ser chamada Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE. Entre os anos de 2008 e 2009, foi criada a Superintendência Estadual de Atenção à Criança e ao Adolescente (SEACAD), vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SESDH) como parte do processo de reordenamento institucional (PERNAMBUCO, 2015)

Sendo assim, quando a FUNASE foi criada, a principal diferença da nova instituição e sua antecessora (FUNDAC) foi a passagem das dez unidades de atendimento protetivo para SEACAD em 2009 e para a SESPS/SCJ em 2011, ficando a FUNASE com as Unidades de Atendimento Inicial (UNIAI), os Centros de Internação Provisória (CENIP), as Casas de Semiliberdade (CASEM) e os Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE). Em 2011, a Lei nº 14.264 instituiu nova estrutura e funcionamento do Poder Executivo Estadual de Pernambuco, vinculando a FUNASE à recém criada Secretaria da Criança e da Juventude (SCJ) (PERNAMBUCO, 2015).

Uma das dimensões do Plano, a municipalização, também previu a responsabilidade das medidas socioeducativas em meio aberto de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida aos municípios. O referido plano contempla o marco situacional do sistema socioeducativo, metas, eixos estratégicos e respectivos objetivos, gestão de recursos humanos, gestão da informação, monitoramento e avaliação, orçamento, resultados esperados e cronograma a serem concretizados entre 2010 e 2015. Os eixos estratégicos que estruturam o

plano são: expansão do atendimento em meio aberto; estrutura física nos parâmetros arquitetônicos do SINASE e gestão de pessoas.

Entre outras metas, o Plano previa a realização de concurso público para a FUNASE, a construção de oito CASEs e dois CENIPs em diferentes regiões do Estado, formação continuada para servidores da FUNASE, ampliação da aplicação das medidas em meio aberto, orçamento permanente ao atendimento socioeducativo. No entanto, como nos afirma Schuler (2015) através da sua dissertação: *Entre o Proposto e o Executado: uma análise da execução do plano de reordenamento do sistema socioeducativo do estado de Pernambuco nas unidades de internação da FUNASE/PE nos anos de 2012 a 2014*, muitas metas traçadas para o período de vigência do plano 2010-2015 não foram cumpridas.

O concurso público para a FUNASE foi realizado em 2013, mas apenas para as funções de assistente social, pedagogo/a e psicólogo/a. Ainda há na instituição muitos profissionais contratados temporariamente, e a meta de construir dez novas unidades (CASEs e CENIPs) como previa o plano não foi concretizada, de unidades de internação, houve apenas a inauguração do CASE Vitória (Pacas) em 2013 e do CASE Timbaúba em 2014. O CENIP Recife masculino ainda está em construção. Além disso, é possível perceber, através da análise de Schuler (2015) o descompasso entre o proposto e o executado. A autora fundamenta sua análise por meio de documentos e relatórios construídos por órgãos de justiça, órgãos governamentais e entidades não governamentais sobre o atendimento socioeducativo tanto a nível nacional quanto no estado de Pernambuco.

Há um evidente hiato na efetivação e na garantia de direitos básicos para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A FUNASE não conseguiu garantir unidades com espaços adequados ao atendimento socioeducativo; muitas unidades a exemplo do CASE Abreu e Lima e do CASE Cabo de Santo Agostinho estão superlotadas, com espaço físico insalubre, mais parecendo presídios do que estabelecimentos educacionais; há relatos de maus-tratos, violação de direitos, tortura, consumo de drogas lícitas e ilícitas nas unidades. Bem como, falta de atividades educativas, escolarização e profissionalização para todos os adolescentes, além de uma série de outros problemas conjunturais (SCHULER, 2015)

Além de não cumprir muitas metas traçadas, o plano não contemplou problemas cruciais do sistema socioeducativo: como metas e estratégias para o combate ao consumo e ao tráfico de drogas, estratégias para inclusão social do egresso, entre outros. Apesar disso, a construção do plano de reordenamento institucional pode ser considerado um avanço, tímido, é verdade, mas sem dúvidas, um passo na caminhada em busca de um atendimento socioeducativo pautado no respeito aos direitos humanos e na proteção integral (SCHULER, 2015)

No âmbito nacional, de modo a cumprir a determinação do SINASE-Lei, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo foi aprovado em 2013, através da Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013 – CONANDA. O objetivo dos planos decenais de ação é justamente operacionalizar as políticas públicas que os antecedem. Sendo assim, este Plano é a expressão operacional dos marcos legais do sistema socioeducativo, e está organizado em quatro eixos, treze objetivos e setenta e três metas, distribuídas em três períodos: 1º Período (2014 – 2015), 2º Período (2016 – 2019) e 3º Período (2020 – 2023). As estratégias de ação ordenam-se em quatro eixos: Gestão, Qualificação do Atendimento, Participação Cidadã dos Adolescentes e Sistemas de Justiça e Segurança.

O Plano é organizado na seguinte estrutura: princípios e diretrizes, marco situacional geral, modelo de gestão e metas, prazos e responsáveis. Entre os princípios e diretrizes, destacamos o reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direitos; a garantia da qualidade do atendimento socioeducativo de acordo com o SINASE; humanização das unidades de internação, entre outros.

No marco situacional, o plano traça um panorama geral do atendimento socioeducativo, e traz alguns dos entraves do processo, tais como: carência de pessoal tanto no sistema de justiça, como no sistema socioeducativo, violações constantes aos direitos dos adolescentes, ausência de Projeto Político-Pedagógico (PPP) em grande parte das unidades e programas socioeducativos, ocasionando a descontinuidade das ações socioeducativas, falta de alinhamento conceitual e prático entre unidades socioeducativas, nos programas e entre os órgãos operadores do sistema, superlotação nas unidades socioeducativas, inadequação de instalações físicas: condições insalubres e ausência de espaços físicos adequados para escolarização, lazer, profissionalização, saúde e outras políticas necessárias, ausência de cofinanciamento, desarticulação entre os executores das medidas socioeducativas de internação e em meio aberto, insuficiência de programa de acompanhamento do egresso, formação fragmentada e desarticulada dos profissionais que atuam no sistema, carência de suporte em saúde mental para todos os operadores institucionais, ausência de uma matriz nacional de informações para subsidiar a gestão integrada do SINASE, entre outros.

O modelo de gestão é baseado na descentralização e articulação com órgãos responsáveis de acordo com o que estabelece o ECA e o SINASE. Porém, o próprio instrumento reconhece as dificuldades dessa política em rede na construção de um sistema nacional. Já em relação as metas, prazos e responsáveis, destacamos os objetivos relacionados a educação formal dos adolescentes. Sendo assim, há as seguintes metas diretamente relacionadas ao atendimento educacional no âmbito do SINASE:

### **Eixo 1 – Gestão do SINASE**

2.1 Implementar o SINASE garantindo os recursos financeiros em cofinanciamento para o funcionamento adequado dos programas socioeducativos, com ênfase no direito à convivência familiar e comunitária, à proteção social, à inclusão educacional, cultural e profissional, com base na Lei 12.594/2012 (Deliberação da IX Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente\_2012\_eixo 2\_proposição 21).

4.3 Integração dos dados do Censo Escolar da Educação Básica com o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo

4.4 Acompanhar matrícula nas escolas dos adolescentes em Medida Socioeducativa (MSE) através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica

4.5 Acompanhar a frequência na escola dos adolescentes em MSE, via sistema específico

4.6 Avaliar a infraestrutura das escolas do SINASE através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

4.7 Avaliar a qualificação dos professores que atuam nas escolas do SINASE através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica

4.8 Acompanhamento da inserção de adolescentes em MSE nos cursos de educação profissional e tecnológica.

6.1 Orientar os sistemas de ensino quanto à garantia da escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

6.2 Estabelecer parâmetros para a escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo.

6.3 Homologar as Diretrizes Nacionais para escolarização no sistema socioeducativo

### **Eixo 2 – Qualificação do atendimento socioeducativo**

3.3 Orientar os sistemas de ensino sobre a disponibilização de documentação escolar no Plano Individual de Atendimento (PIA)

3.10 Garantir a oferta de escolarização em todas as etapas das MSE, em regime de colaboração com os sistemas de ensino.

3.11 Ampliar o atendimento em tempo integral para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas.

3.12 Orientar as Secretarias de Educação a realizarem diagnóstico da trajetória escolar dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas Unidades de Internação Provisória.

3.13 Ofertar cursos de educação profissional e tecnológica aos adolescentes em MSE, observadas as ressalvas da legislação pertinente.

3.14 Incentivar as escolas que atendem adolescentes cumprindo medidas socioeducativas a desenvolver ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento desses adolescentes

3.19 Acompanhamento da trajetória escolar dos egressos do sistema socioeducativo.

3.20 Inserção dos egressos do sistema socioeducativo em cursos de educação profissional e tecnológica.

5.4 Ofertar políticas para qualificação dos espaços educacionais das unidades socioeducativas, em regime de colaboração com os sistemas de ensino.

### **Eixo 3 – Participação e autonomia das/os adolescentes**

1.4 Fomentar a formação de conselheiros escolares adolescentes.

1.5 Avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas ao fim do Ensino Médio, fomentando o acesso à Educação Superior

1.6 Apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas sobre o sistema socioeducativo (BRASIL, 2013, p. 24-34)

Das setenta e três metas do Plano, vinte e duas são diretamente relacionadas à educação dos adolescentes no contexto do sistema socioeducativo. A maioria dessas metas abarca os três períodos para a efetivação, ou seja, unificando-os, as metas devem ser cumpridas entre os anos de 2014 a 2023. Uma das exceções desse período foi a homologação das diretrizes nacionais



para escolarização no sistema socioeducativo, que deveria ter sido aprovada no primeiro período (2014 – 2015), no entanto sua aprovação deu-se no ano de 2016 através da Resolução CNE/CEB nº 3 de 13 de maio de 2016. A responsabilidade pela articulação e cumprimento das metas é do Ministério da Educação e em alguns casos juntamente com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

O alcance dos objetivos e metas do plano requer planejamento, articulação e organização dos órgãos que compõe o Sistema de Garantia de Direitos. O Plano é uma ação a longo prazo e objetiva a efetiva melhoria do atendimento socioeducativo, a fim de garantir a inclusão social, educacional, cultural e profissional do adolescente e todos os seus direitos. Muitos são os entraves do atendimento socioeducativo, como o próprio plano traz, mas em vez que permanecer apontando-os, já passou da hora de efetivamente superá-los.

No contexto pernambucano, o Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo, também uma iniciativa exigida pelo SINASE aos estados, ao determinar em seu Art. 7º, parágrafo 2º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborar seus planos decenais correspondentes, em até trezentos e sessenta dias a partir da aprovação do Plano Nacional (BRASIL, 2012) foi aprovado no ano de 2015, por meio da Resolução CEDCA/PE nº 54 de 28 de abril de 2015, com vigência até 2024 (PERNAMBUCO, 2015)

Cabe ressaltar que no ano de 2015, no governo Paulo Câmara, houve mudança na gestão estadual e dentre outras reorganizações, ocorreu uma fusão entre as Secretarias da Criança e da Juventude e a de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. A nova Secretaria, responsável pela coordenação do Sistema Socioeducativo, foi denominada de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ). Ainda devido ao processo de reordenamento governamental, extinguiu-se a Secretaria Executiva dos Sistemas Protetivo e Socioeducativo (SESPS), que passou a se chamar Secretaria Executiva do Sistema Socioeducativo e de Fortalecimento dos Conselhos (SESSFC) (PERNAMBUCO, 2015).

Amparado nos marcos regulatórios e normativos da Constituição de 1988, do ECA, do SINASE (Resolução 119/06 do CONANDA) e de instrumentos internacionais como as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, nas Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com Restrição de Liberdade, o Plano Estadual reitera o Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco (2010-2015) no sentido de dar prosseguimento aos objetivos e metas propostas, porém ainda não concretizadas, bem como espelha-se no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em relação a sua organização e metas estabelecidas.

O Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo mostra-se como uma construção coletiva, que por meios de encontros, conferências, grupos de trabalho, ações e metas foram traçadas com o objetivo de fortalecer o atendimento socioeducativo, no sentido de promover um atendimento humanizado que estimule a participação do adolescente e de sua família, e sua inserção social. Na construção do plano, houve a participação de órgãos do SGD, de municípios, e de adolescentes tanto em cumprimento de medida socioeducativa, seja no meio aberto ou fechado, como adolescentes fora do sistema socioeducativo.

O plano é constituído por princípios, diretrizes, marco situacional, dificuldades do sistema, as propostas por eixos temáticos; objetivos, metas, prazos e responsáveis, diretrizes para o monitoramento e avaliação, e por fim a projeção orçamentária para o meio fechado e o meio Aberto. Ao fazermos uma análise do Plano, entre as dificuldades elencadas, percebe-se que não há menção, por exemplo, ao deficitário processo de apuração de denúncias e casos de violência nas unidades socioeducativas, nem sobre a insuficiência de monitoramento e segurança, que impeça a entrada de drogas nas unidades, por exemplo, ou ainda sobre o quantitativo insatisfatório de agentes socioeducativos por plantões, entre outros entraves.

Os objetivos e metas para o setor educacional os seguintes: assegurar a educação básica, cultural e esportiva aos adolescentes que estão nas unidades de internação e nas casas de semiliberdade da FUNASE, e como metas para este objetivo: 100% dos adolescentes matriculados na escola formal e inseridos em atividades esportivas e culturais; 100% dos adolescentes ocupando as vagas ofertadas. Como também o objetivo de garantir a matrícula dos adolescentes em atendimento socioeducativo, nas redes estadual e municipais e como meta: 100% dos adolescentes matriculados nas redes estadual e municipais (PERNAMBUCO, 2015)

É possível assegurar a educação básica, tendo como metas apenas a matrícula e a ocupação das vagas ofertadas? Matricular o adolescente é apenas o primeiro passo de muitos outros, é preciso concomitantemente assegurar a frequência, ou seja, a escolarização de fato do adolescente. E isso requer outras metas e ações, como ampliar número de vagas, criar espaços suficientes às atividades escolares; promover uma educação de qualidade, garantir acompanhamento educacional tanto aos adolescentes privados de liberdade, quanto aos egressos. Isso significa que além de incluir, é necessário garantir sua permanência na escola e o desenvolvimento exitoso.

Os planos de ação, juntamente com os outros documentos e o contexto da prática são a política. No contexto da produção do texto (no caso dos planos de ação) algumas estratégias textuais ou discursivas (LOPES, MACEDO, 2011) podem ser utilizadas para atenuar a reponsabilidade do Estado frente as demandas, pois políticas também são práticas sociais nas

quais as pessoas tem interesses difusos (BALL, MAINARDES, 2011; MARCONDES, OLIVEIRA, 2012).

Através dos planos e ações expostos, é possível perceber o caminhar da política socioeducativa implantada no país e no estado de Pernambuco. Algumas ações advindas de novos arranjos de poder governamental redirecionam o atendimento socioeducativo, principalmente no que se refere a concepções de atendimento e infraestrutura das unidades socioeducativas. Os instrumentos legais (CF/1988, ECA, LDB e SINASE) ampliaram a responsabilidade do Estado e da sociedade civil na garantia dos direitos dos adolescentes em situação infracional e ações punitivas, excludentes e humilhantes, foram obrigatoriamente dando espaço a práticas educativas de atendimento.

Em meio a relações de poder, de forças antagônicas, embates e negociações a socioeducação é construída como uma prática social. A política socioeducativa como espaço de discussão, embates e negociações é também uma prática de interpretações e reconstruções, e corroborando com Ball e Mainardes (2011) tem seus ciclos que se entrecruzam e podem ter reconstruções múltiplas. Neste sentido, no quadro abaixo trazemos sinopticamente a construção da política educativa na socioeducação nos campos macro (nacional) e micro (Pernambuco) de acordo com seus principais textos.

Quadro 6: A educação escolar de adolescentes em conflito com lei a partir de 1988: principais instrumentos normativos e regulatórios no âmbito da socioeducação

Ano	Instrumento	Âmbito
1988	Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.	Nacional
1990	Lei nº 8.069, de 13 de Junho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.	Nacional
	Decreto nº 99.710, de 21 de Novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.	
	Lei nº 10.486, de 17 de setembro de 1990. Cria o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco – CEDCA/PE	Pernambuco
1991	Lei nº 8.242, de 12 de Outubro de 1991 – Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).	Nacional
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Nacional
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.	Nacional
	Resolução nº II3, de 19 de abril de 2006, CONANDA. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.	
	Decreto s/n, de 13 de julho de 2006. Cria a Comissão Intersetorial de	

	Acompanhamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, CONANDA. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)	
	Decreto nº 29.983, de 04 de dezembro de 2006. Cria o Programa de Atendimento Educacional ao Adolescente em Conflito com a Lei, e dá outras providências.	Pernambuco
2007	Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394/96, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.	Nacional
	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.	
2008	Parecer CNE/CEB nº 6, de 7 de abril de 2010, e Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 – Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.	Nacional
2009	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	Nacional
2010	Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010, e Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010 – Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.	Nacional
	Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010, e Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	
2010	Resolução nº 31, de 24 de novembro de 2010 – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA). Aprova o Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco 2010-2015	Pernambuco
	Portaria Conjunta SE/SDSDH nº 01, 17 de maio de 2010. Tornam público a regulamentação do Planejamento Operacional e Pedagógico, de forma a garantir o direito à educação básica aos adolescentes e jovens nos Centros de Atendimento Socioeducativos – CASEs – Unidades de Internação, sob responsabilidade da Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE/PE.	
2011	Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Aprovado pelo CONANDA, no dia 19 de abril de 2011.	Nacional
	Parecer CNE/CEB nº 14, de 7 de dezembro de 2011, e Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.	
2012	Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).	Nacional
	Parecer CNE/CP nº 8 de 6 de março de 2012, e Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.	
	Portaria Interministerial nº 990, de 1º de agosto de 2012. Institui Grupo de Trabalho Interministerial (MEC e SDH/PR) para elaborar propostas e estratégias para a escolarização e profissionalização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.	

	Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente Publicada no Diário da Justiça Eletrônico do Conselho Nacional de Justiça, nº 189, em 15 de outubro de 2012.	
	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Dispõe sobre a Proposta Pedagógica para os CASEs de Pernambuco – 2012.	Pernambuco
	Instrução Normativa nº 06, de 5 de outubro de 2012. Fixa normas para implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social privados de liberdade, acolhidos em Centros de Atendimento Socioeducativos – CASEs do Estado de Pernambuco	
2013	Nota Técnica nº 38, de 26 de agosto de 2013 (CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC) Traz orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei do SINASE.	Nacional
	Sistematização do “Seminário nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo”, II e 12 de novembro de 2013.	
	Resolução nº 160, de 18 de novembro de 2013, CONANDA. Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.	
	Escola Nacional de Socioeducação. Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares. Aprovada em plenária pelo CONANDA, em dezembro de 2013.	
2014	Portaria nº 4, de 9 de janeiro 2014. Institui a Escola Nacional de Socioeducação, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, e estabelece diretrizes para o seu funcionamento.	Nacional
	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE	
2015	Resolução CEDCA/PE nº 54 de 28 de abril de 2015. Aprova o Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco (2015 – 2024).	Pernambuco
	Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco – PEE	
2016	Resolução CNE/CEB nº 3 de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.	Nacional

Fonte: Elaboração da autora, de acordo com as fontes documentais analisadas.

Os textos prescritos são elementos integrantes de uma política pública, embora estas sejam bem mais amplas que os textos produzidos. Agregam além de leis, regulamentos e normas, processos de negociações e práticas nos diferentes contextos que são construídas e interpretadas (BALL, MAINARDES, 2011; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011). São produzidos em meio a complexidade das relações sociais, nas quais entram em jogo interesses pessoais e coletivos, consequentemente negociações e acordos.

Desse modo, os textos políticos refletem essa complexidade de interesses, utilizando-se de estratégias textuais e discursivas (LOPES, MACEDO, 2011). “As respostas a esses textos têm consequências reais (MAINARDES, 2006, p. 52, 53). O contexto da prática é a arena na

qual o texto político é interpretado e recriado. Esse contexto privilegia o cenário micropolítico, isto é, o âmbito a que se destina a política e no qual é reconfigurada por seus destinatários. Na prática, podemos identificar o contexto quando, por exemplo, uma escola recebe um texto político e precisa vivenciá-lo no contexto escolar, no entanto, esse processo dificilmente ocorrerá sem interpretações e recriações múltiplas.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

O que as/os docentes e gestores escolares pensam e acreditam tem implicações no processo de desenvolvimento das políticas, uma vez que a instituição escolar como um microcontexto político é construído por sujeitos que trazem uma bagagem cultural diversificada, e isso interfere substantivamente na interpretação da política. Sendo assim, manifestações de resistência, acomodações, subterfúgios ou conformismos podem ser produzidas no contexto escolar. (LOTTA, 2012; MARCONDES, OLIVEIRA, 2012).

A política socioeducativa em Pernambuco tem início nos anos 1990 após a promulgação do Estatuto e a criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco – CEDCA/PE, porém não há, como podemos perceber no quadro acima, uma constante na construção de políticas socioeducativas, especialmente as de cunho educativas. Até hoje poucos são os textos produzidos pelo Estado para a educação nos ambientes socioeducativos, se pensarmos em textos orientadores, construídos com e para os profissionais da educação que atuam nas unidades de internação, esses textos são inexistentes.

Paralelamente às conquistas que o paradigma da proteção integral, sem dúvidas introduziu no país, muitos direitos ainda são negligenciados nas unidades socioeducativas, especificamente de internação. A falta de recursos humanos e materiais, a concepção correcional-repressiva, tratamento degradante, espaços impróprios à convivência, maus-tratos, negligência, são alguns dos problemas que resistem ao tempo e às novas práticas. Os esforços que o estado de Pernambuco vem dispensado à área estão longe de concretizar um atendimento socioeducativo que efetive o que de fato se propõe. A política de institucionalização do início do século XX não logrou êxito desde lá, mas ainda persiste até hoje. Como nos faz pensar Foucault (2014) devemos inverter o problema e nos perguntar para que serve o fracasso destas instituições, pois é no exercício de questionar, de problematizar e da criticidade que buscar-se-á lutar pela garantia dos direitos conquistados.

### **3.2 Política pública educacional para adolescentes em conflito com a lei em Pernambuco: a escolarização via intersetorialidade**

No âmbito do campo das políticas públicas, aborda-se as *políticas públicas educacionais* para um grupo particular: os adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação. Oliveira (2010) define o que são políticas públicas educacionais:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (p. 4).

Ao falarmos sobre política pública educacional para adolescentes em conflito com a lei, é inevitável abordar também a política pública da socioeducação, uma vez que as questões educacionais para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são abordadas dentro dessa política macro: a socioeducação.

A política socioeducativa é compreendida transversalmente e, por isso, depende para sua efetivação, das demais políticas públicas. Ela integra o SGD de modo interinstitucional (entre poderes judicial, legislativo e executivo), intersetorial (educação, saúde, assistência social, moradia, trabalho, esporte, cultura e lazer) e, por consequência, as práticas tem caráter interdisciplinar (PEREIRA, 2014).

Como discutido até então, a educação escolar é um direito fundamental, público e subjetivo, inclusive no espaço de privação de liberdade (BRASIL, 1988, 1990, 1996). A garantia desse direito constitucional na socioeducação é promovida em parceria com os órgãos e atores do Sistema de Garantia de Direitos, uma vez que a política socioeducativa tem como um dos princípios para sua operacionalização a incompletude institucional. (ALBUQUERQUE, 2015).

O SINASE emprega responsabilidades e competências às três instâncias do poder público: União, Estados e Municípios são responsáveis pela execução do atendimento socioeducativo. O ente federado estadual tem a competência de criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas em meio fechado: semiliberdade e internação, além da internação provisória. Enquanto ao municipal compete a execução das medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) (VOLPI, 2014).

Em Pernambuco, o poder público estatal é o responsável pela tutela do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e executa o atendimento socioeducativo por meio da FUNASE, que por sua vez é responsável pelas unidades socioeducativas (UNIAI, CENIPs, CASEs e CASEMs). Nos CASEs, a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a FUNASE promove a educação escolar dos adolescentes. Essa intersetorialidade é fundamental para a política socioeducativa, visto que o princípio da incompletude institucional previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente e ratificado no SINASE, entende que as instituições mantenedoras de programas de medidas socioeducativas, no caso de Pernambuco, a FUNASE, devem buscar parcerias com os órgãos competentes nos setores da saúde, esporte, cultura e lazer, profissionalização e educação, etc., para que a promoção da proteção integral ao adolescente seja garantida.

Como forma de garantir o direito à educação dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, o estado de Pernambuco, assim como muitos outros, optou por implantar em cada CASE um anexo escolar vinculado a uma escola da rede pública estadual. O SINASE não determina tal organização, e sim a garantia da escolarização em todos os níveis da educação formal, podendo, para tanto, haver unidade escolar localizada no interior do programa; unidade vinculada à escola existente na comunidade; ou inclusão na rede pública externa. Na internação, a realização de atividades externas como a escolarização é permitida, salvo a proibição expressamente escrita na sentença pelo juiz. No entanto, são poucos os casos nos quais o adolescente estuda fora da unidade, geralmente isso ocorre quando a unidade escolar inserida no CASE não oferece o ano escolar em que se encontra o adolescente (BRASIL, 2006).

Sabendo que toda ação estatal demanda recursos, tanto materiais quanto humanos, no processo de escolarização para adolescentes em conflito com a lei, parece que a realização de atividades externas, como estratégia de viabilização da inserção social, não foi priorizado, haja vista a quase totalidade da escolarização ocorrer no interior das unidades de internação<sup>29</sup>. Sob a perspectiva de Foucault (2014) essa é uma estratégia de economizar recursos materiais, humanos, e ainda de facilitar o gerenciamento das atividades, visto que são realizadas em um único espaço, sob os olhares atentos da equipe de segurança da unidade.

Nesta perspectiva, a política de educação nos espaços de privação de liberdade é de responsabilidade do sistema estadual de educação, que por meio da Secretaria Estadual de

---

<sup>29</sup> De acordo com o estado da arte, trazido no primeiro capítulo desse estudo, todas as unidades escolares analisadas encontravam-se no interior dos centros de internação, quando tratava-se da medida de internação. Isso significa que a organização da escola no interior das unidades de internação é uma iniciativa empregada por muitos estados, como São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, entre outros.



Educação tem competência para implantar nas unidades socioeducativas as modalidades de educação, as matrizes curriculares, as propostas pedagógicas, as estratégias didáticas e metodológicas, os processos de avaliação e certificação. Além do corpo profissional e material didático necessários ao desenvolvimento da escolarização (PEREIRA, 2014).

O contexto pernambucano corrobora com o nacional quando a questão é o processo de escolarização na socioeducação. Se a educação como direito público e subjetivo é uma conquista recente na nossa história, imagina a garantia desse direito em unidades de internação. Vimos que a educação nunca foi uma prioridade nos ambientes de privação de liberdade, pelo contrário, as ações desenvolvidas sempre estavam atreladas a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e aos interesses da classe dominante. Quando existia a educação-instrução, o objetivo era fazer úteis os internos aos interesses do Estado liberal burguês, para manutenção da ordem capitalista vigente. A educação sempre foi coadjuvante no processo de institucionalização de adolescentes em conflito com a lei. O papel de protagonista entra em cena, ainda de forma incipiente, com a chegada do século XXI, após a redemocratização do país (ALBUQUERQUE, 2015; COSTA JÚNIOR, 2012).

Em 2006 o estado de Pernambuco publica o Decreto nº 29.983, de 04 de dezembro de 2006<sup>30</sup>, que cria o Programa de Atendimento Educacional ao Adolescente em Conflito com a Lei, vinculado à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEDUC) com o prazo de cinco anos para a sua execução. Segundo o decreto, o CASE Jaboatão dos Guararapes foi constituída como a unidade piloto do programa, o qual tinha como referência o Projeto “Na moral” – Educação Formando Cidadãos Ativos e Responsáveis, de iniciativa do Ministério Público do Estado de Pernambuco (MPPE).

O Programa tinha como objetivos, entre outros: garantir o direito constitucional à educação, assegurar matrícula dos socioeducandos, bem como a expedição dos históricos escolares; coordenar e articular o desenvolvimento da proposta educativa dos CASEs. De modo geral, os objetivos e ações do Programa estavam voltados à garantia do direito à educação e à profissionalização.

No prazo de vigência do Programa previa-se a elaboração do Planejamento Operacional (arts. 3º, § 2º e 9º), no qual havia a pretensão de expansão do Programa para os demais Centros de Atendimento Socioeducativo da FUNDAC (arts. 3º, § 2º e 8º); criação de um Conselho Gestor (art. 3º, II); formas de seleção e remuneração diferenciadas do corpo docente (art. 3º, I, e § 1º e art. 10, parágrafo único); indicação de Gerente Geral (art. 5º) e Gerências

---

<sup>30</sup> Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo. Publicado em 05 de dezembro de 2006. Disponível em: <<https://www.cepe.com.br/>>.

Administrativa e Pedagógica (art. 6º, I e II), além da indicação de critérios de avaliação periódicas (art. 8º) e devidos ajustes da nova Política Estadual de Educação voltada ao adolescente em conflito com a lei.

Com a CF/1988, o Estatuto e a LDB, e posteriormente o SINASE, o direito à educação é consolidado no país, embora em unidades de privação de liberdade para adolescentes houvesse um descompasso na materialidade desse direito. Encontramos a Portaria ICC nº 09/2007<sup>31</sup> – 28ª 29ª 22ª 6ª PJs do Ministério Público do Estado de Pernambuco, por intermédio das 28ª, 29ª, 22ª e 6ª Promotorias de Justiça de Defesa da Cidadania da Capital, com atuação na Promoção e Defesa do Direito Humano à Educação e Infância e Juventude, e 1ª Promotoria de Justiça de Defesa da Cidadania de Jaboatão dos Guararapes, datada em 28 de setembro de 2007, a qual resolve instaurar inquérito civil com a finalidade de apurar e adotar as medidas cabíveis no tocante à oferta inadequada de ensino especializado aos adolescentes submetidos à custódia do estado de Pernambuco.

A portaria refere-se ao Programa de Atendimento Educacional ao Adolescente em Conflito com a Lei, de responsabilidade da SEDUC em parceria com a FUNDAC, porém, à época não consolidado no Case Jaboatão dos Guararapes que seria a unidade piloto. Vale ressaltar, que nesse período a FUNDAC contava com oito unidades de internação, sendo quatro na região metropolitana do Recife e as outras quatro no agreste e no sertão do Estado, nas cidades de Caruaru, Garanhuns, Arcoverde e Petrolina (FERREIRA NETO, 2011).

A finalidade da portaria indica que o atendimento educacional para adolescentes em cumprimento de internação foi por um longo período incipiente, omissivo. Desde 1990, quando adolescentes passam a ser sujeitos de direitos, e segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente devem ter prioridade na 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 comunitária (art. 4º), há a obrigatoriedade da educação formal nos espaços de internação, porém, até a primeira década dos anos 2000 o estado de Pernambuco não efetivou em todos os CASEs o direito constitucional à educação.

No ano de 2010 há a publicação da Portaria Conjunta SE/SDSDH Nº 01, 17 de maio de 2010, pelas Secretarias de Estado da Educação e Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. O documento vem regulamentar o disposto no § 1º, do Art. 3º do Decreto nº 29.983 de 04 de

---

<sup>31</sup> Disponível em:

<

dezembro de 2006, ao tornar público a regulamentação do Planejamento Operacional e Pedagógico, de forma a garantir o direito à educação básica aos adolescentes e jovens nos Centros de Atendimento Socioeducativo, sob responsabilidade da FUNASE.

O texto da portaria traz objetivos, e dispõe sobre os recursos humanos necessários à execução da política educacional (docentes e técnicos administrativos), sobre o horário de desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem (em horário integral) e lotação dos/das docentes (nas unidades escolares vinculadas à Educação Profissional, próximas aos CASEs, com carga horária de 200 horas mensais), bem como das competências dos dois órgãos responsáveis pelo atendimento educacional nas unidades de internação:

### 3.1 – COMPETE À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- Garantir a oferta da educação básica com qualidade para os adolescentes e jovens em privação de liberdade;
- Desenvolver gestão democrática de planejamento, execução e avaliação da educação ofertada, em ação conjunta com a FUNASE/PE;
- Garantir material de apoio técnico, administrativo e pedagógico para o desenvolvimento das ações pedagógicas;
- Garantir material de apoio pedagógico aos estudantes e aos profissionais da educação;
- Realizar processos de formação continuada para os profissionais envolvidos na ação pedagógica em conjunto com a FUNASE/PE;
- Realizar o monitoramento das ações pedagógicas e dos resultados das aprendizagens dos estudantes;
- Garantir a lotação de profissionais da educação para a realização das atividades administrativas e pedagógicas.

### 3.2 – COMPETE À SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E A FUNASE/PE:

- Garantir a oferta de cursos para a iniciação/qualificação profissional dos adolescentes e jovens em medidas privativas de liberdade;
- Participar junto com a Secretaria de Educação dos processos de elaboração coletivos de planejamento e avaliação das ações pedagógicas, garantindo uma ação colegiada;
- Garantir infraestrutura e espaço físico adequados para o funcionamento da(s) unidade(s) de internação, internação provisória e responsabilizar-se por sua manutenção;
- Disponibilizar para cada unidade de internação/internação provisória uma equipe técnica, composta por psicólogo, assistente social, pedagogo e advogado;
- Apoiar programas de capacitação de docentes, bem como a realização de reuniões com pais e/ou responsáveis pelos adolescentes, com vistas ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes (PERNAMBUCO, 2010, p. 9-10).

Apesar de trazer em seu bojo a regulamentação do planejamento operacional da política educacional para os CASEs, a portaria é bem sucinta e não contempla muitos aspectos inerentes ao processo educativo. Podemos citar, por exemplo: a forma de seleção dos/das docentes para atuar nos CASEs; a configuração da certificação dos alunos; a coordenação do tempo integral

de atividades educativas; a estrutura pedagógica e administrativa da Secretaria de Educação nos CASEs, entre outros. Em relação a conteúdos curriculares, procedimentos metodológicos e pedagógicos, a portaria menciona que encontram-se dispostos no documento denominado de Política Educacional de Atendimento aos Adolescentes e Jovens em Privação de Liberdade do Estado de Pernambuco, também de publicação no ano de 2010.

Em 2012 o estado de Pernambuco através da Secretaria de Educação anuncia dois documentos que dão prosseguimento à política educacional iniciada em 2010, são eles: a *Proposta Pedagógica para os CASEs* e a *Instrução Normativa nº 06, de 5 de outubro de 2012*, que fixa normas para implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social privados de liberdade.

De acordo com o texto da Proposta Pedagógica, seu objetivo é uniformizar as escolas dos CASEs, visando orientar a política educacional e um acompanhamento sistemático. A oferta de ensino é organizada a partir de quatro diretrizes pedagógicas, a saber:

A primeira diretriz visa atender o educando, na faixa etária a partir de quinze anos de idade, que se encontra não alfabetizado, através do Programa Paulo Freire. A segunda diretriz propõe o Projeto Travessia, com o objetivo de escolarizar o educando, na faixa etária a partir de quinze anos de idade, que tenha vivenciado os anos iniciais do Ensino Fundamental, e com dezessete anos em diante, ao jovem escolarizado no Ensino Fundamental para cursar o Projeto Travessia correspondente ao Ensino Médio. Os Eixos Temáticos compõem a terceira diretriz contemplando os educandos e educandas que não se encaixam no Programa Paulo Freire e no Projeto Travessia [...]. A quarta diretriz tem como objetivo implementar, nas bibliotecas, os ciclos de leitura [...], visando formar leitores e produtores de textos [...] (PERNAMBUCO, 2012a, p. 3)

A Instrução Normativa nº 06/2012, traz em seu artigo 15 que

Os CASEs devem fornecer certificação aos adolescentes e jovens que concluíram as etapas de ensino nas turmas multisseriadas nos diversos eixos temáticos, visando assegurar a continuidade dos estudos em escolas da Rede Estadual de Ensino, de preferência próxima a sua residência, mediante avaliação diagnóstica dos resultados obtidos. Art.22 A proposta pedagógica deve se adequar aos CASEs, tanto da capital como as demais unidades da área metropolitana e do interior, tendo em vista suas características próprias, de acordo com a localidade e a história de cada comunidade, respeitando as modalidades de ensino propostas. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 9)

O documento também assegura a certificação nas demais diretrizes da Proposta Pedagógica e afirma que os estudantes atendidos são submetidos a avaliação inicial e ao término do período de permanência no CASE. Um fato, no mínimo contraditório, é que tanto a Proposta Pedagógica quanto a Instrução Normativa não inserem como abordagem metodológica para os Ensinos Fundamental e Médio a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estratégia

metodológica para as duas etapas da educação básica é o Projeto Travessia e Eixos Temáticos. A EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino que atende a população que não teve acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, conforme preceituam os artigos 37 e 38 da Lei Federal nº 9.394/1996 – LDB, e sabe-se que os adolescentes e jovens privados de liberdade estão inseridos nesse contexto: de distorção idade-série e evasão escolar.

No entanto, há uma organização da oferta da EJA nas escolas da rede pública estadual desde o ano de 2004: Resolução CEE/PE nº 02/2004 (DOE-PE de 06.05.2004), a qual regula a oferta da EJA no âmbito do sistema de ensino do estado de Pernambuco, combinada com a Instrução Normativa nº 15/2008-SEDE/GENE-SEE (DOE-PE de 27.11.2008), que orienta os procedimentos e oferta da EJA, especificamente nas escolas públicas estaduais. A EJA está, ainda, consubstanciada na Instrução Normativa nº 02/2011-SEDE-SEGE-GENE-SE-PE (DOE-PE de 29.01.2011), a qual fixa as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, dentre elas as matrizes da EJA do Ensino Fundamental e da EJA do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2016).

Pelas fontes documentais mencionadas até agora, é possível perceber que há oficialmente uma parceria firmada na oferta da educação escolar básica nas unidades de internação desde 2006, com a publicação do Decreto nº 29.983/06 no âmbito do estado de Pernambuco. Mesmo com a parceria firmada, responsabilidades e competências definidas, o direito à educação por muito tempo não contemplou todos os adolescentes privados de liberdade nas unidades de internação. Ao fazermos demarcações temporais, esse hiato fica mais evidente: em 1990 quando o Estatuto da Criança e do Adolescente passa a orientar o atendimento institucional, a partir dele nomeado como socioeducativo, a educação básica já era um direito fundamental público garantido pela CF/1998. Do ano de 1990 até o ano de 2006 são percorridos dezesseis anos sem qualquer regulamentação, e mesmo posteriormente, alguns documentos, como o do Ministério Público, demonstram a violação do direito à educação.

E atualmente, como se dá a educação nos espaços socioeducativos? Passados 27 anos desde a promulgação do Estatuto, o direito à educação está garantido a todos os adolescentes? É o que vamos discutir a partir de agora, ao iniciarmos a descrever o espaço socioeducativo destinado às atividades pedagógicas.

### 3.3 O espaço socioeducativo: o CASE campo da pesquisa

O campo físico desta pesquisa é um dos nove Centros de Atendimento Socioeducativo do estado de Pernambuco destinados a adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino, sentenciados a cumprir medida socioeducativa de internação. O CASE escolhido conforme os critérios estabelecidos está localizado no interior do Estado e foi construído de acordo com os novos critérios, normas de referência e arquitetônicas da resolução nº 119/06 do CONANDA, que instituiu o SINASE.

A unidade está subordinada à FUNASE que por sua vez é vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ) no âmbito da administração pública estadual. O CASE está localizado em um bairro residencial e é destacado das outras construções pelo muro alto na cor bege do lado da principal via de acesso ao bairro. Segundo funcionários, já houve tentativas de fugas e lançamento de drogas e objetos pelo lado oposto do muro que não é tão alto. Na entrada, um grande portão de ferro para entrada e saída de veículos, e outro menor para entrada e saída de pessoas, e na fachada, em alto relevo, o nome do CASE e os logotipos da FUNASE e do governo de Pernambuco.

Ao entrar no CASE há a recepção, na qual é feita a identificação e o registro da entrada no centro, e são deixados bolsos e pertences pessoais. Nesse ambiente, há um espaço como uma sala de espera/convivência com sofás e dois banheiros. É nesse ambiente que se realizam as revistas dos familiares dos adolescentes.

Passando por mais portões, chega-se ao ambiente de convivência e trabalho educativo do CASE. A unidade foi construída em um terreno com nivelamentos diferentes: há uma parte mais baixa, onde situam-se três espaços de convivência e o refeitório. Mais adiante, segregados por um muro, mais três espaços de convivência, um campo de areia e a escola, mesmo nesse espaço há elevações e a escola foi construída em uma delas. Na parte mais alta, ficam o bloco administrativo, o auditório, o espaço ecumênico e a quadra coberta poliesportiva. Esses dois últimos ficam separados do bloco administrativo por uma grade de ferro com arames.

A maior parte das professoras e a coordenadora relataram desconforto com a *localização física da escola*, por isso trazemos a questão para discussão como uma categoria emergente do campo empírico. Para elas a escola deveria estar situada no local onde encontra-se o refeitório ou no início do espaço socioeducativo, mas não no espaço de convivência dos adolescentes sendo o último prédio da unidade:

Na parte física acho que sim, porque a gente passa risco né, a gente trabalha com a segurança que vem de Deus em primeiro lugar. **As pessoas quando vem nos visitar elas dizem assim: vocês tem muita coragem porque a escola de vocês é dentro de um pavilhão, se acontecer uma rebelião e eles colocarem fogo não tem como vocês passarem.** Deveria ter uma saída de emergência e aqui a gente não tem uma saída de emergência. Então assim, o engenheiro que fez aqui ele deveria ter pensado. É uma estrutura boa, aqui tem espaço e o que tá faltando aqui é isso, a gente trabalha, mas a gente trabalha com segurança entre aspas, que a segurança vem de Deus, Mas que poderiam, os engenheiros poderiam ter pensado mais um pouquinho, porque a gente queira que não queira a gente tá arriscando a vida (*Entrevista: Professora III*)

Vou lhe ser sincera, eu acredito que o espaço físico. O espaço físico da escola, não as atividades porque aqui, por exemplo, nós temos uma quadra, nós temos um campo, nós temos um auditório. Quando eu falo em espaço físico eu digo assim, **em espaço físico a escola aqui ficou em último lugar e eu acredito que a escola era pra tá em primeiro, passou do portão, entrou na unidade, a primeira coisa que era pra tá era a escola, aí você vai olhar no espaço físico a escola tá no último, eu falo nesse sentido.** Mas a nossa escola em si ela é confortável, tem coisas que na escola lá fora não tem, temos uma quadra coberta, temos um campo, que tem escola que não tem e aqui a gente tem, tem o auditório (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*)

Pelo menos duas questões estão implicadas nos discursos tanto da professora III quanto da coordenadora pedagógica. A primeira é a insegurança no ambiente de trabalho, que está relacionada com a segunda questão que é a presunção de periculosidade dos adolescentes. A maioria das professoras e a coordenadora não se sentem seguras no CASE e acreditam que podem ser vítimas da violência dos adolescentes, como é perceptível na narrativa abaixo:

A gente às vezes se sente segura e às vezes não sente, sempre não é uma total segurança, que é questão de acontecer algo, sobreviver. Como assim? A gente tá confiando, a gente também não pode confiar totalmente, vamos dizer que eles me respeitam até demais, **mas se em um momento de uma necessidade eles precisarem de uma refém, alguma coisa, pode acontecer** (*Entrevista: Professora II*)

A construção da periculosidade dos adolescentes é reforçada pela mídia que reverbera no corpo social preconceitos e estigmas contra os adolescentes em privação de liberdade. Maia e Barros (2012) discutem a questão dos vínculos desses jovens com a rede de relações sociais e como a sociedade de consumo e excludente pode contribuir para o cometimento de atos infracionais, e compreendem que “o mesmo estigma que afasta a sociedade dos jovens em conflito com a lei, por outro lado, o reconhece como ameaça, perigo, alguém a quem temer e que, portanto, possui um poder” (MAIA, BARROS, 2012, p. 55).

Os adolescentes autores de ato infracional são, por esse duplo viés de exclusão, representados socialmente como perigosos, bandidos, delinquentes. O corpo profissional da escola ainda carrega esses estigmas em relação aos adolescentes, embora com a convivência diária as concepções vão sendo reconstruídas, pois nenhuma das profissionais relataram

ameaças ou violência física por parte dos adolescentes, pelo contrário, elas percebem mais respeito do que em escolas situadas fora do espaço de internação.

Em relação ao espaço físico ainda, a unidade conta com um prédio administrativo, no qual há salas da coordenação geral, da equipe técnica, da segurança, dos servidores técnico administrativos, copa, salas para atendimento individual e atendimento de saúde. Algumas salas são pequenas e sem ventilação/refrigeração. Segundo funcionários, a insuficiência de climatização das salas é devido a não reposição, depois da última rebelião, dos aparelhos refrigeradores.

Mesmo construída recentemente, observou-se que a unidade não contemplou todas as determinações do marco legal em relação a infraestrutura como tínhamos pressuposto. Não percebemos, por exemplo, espaço adequado para as visitas íntimas, nem para as visitas de familiares e amigos, que acontecem de forma improvisada em espaços não construídos para esse fim. Os espaços para as atividades em grupos: religiosas, pedagógicas e culturais (o espaço ecumênico e o auditório) são pequenos e não comportam confortavelmente o quantitativo máximo de socioeducandos juntamente com familiares e servidores. Falta materiais nesses ambientes como cadeiras, mesas e objetos de multimídia e som. O refeitório é utilizado apenas como cozinha onde são preparadas as refeições, os adolescentes e funcionários não fazem suas refeições nesse ambiente. Para os socioeducandos a alimentação é levada para os espaços de convivência/quartos.

Para o SINASE (Resolução nº 119/06 – CONANDA), a arquitetura socioeducativa deve ser concebida como espaço que permita a visão de um processo indicativo de liberdade, não de castigos e nem da sua naturalização. Sendo assim, consideramos espaços de convivência, a estrutura física e social, na qual os adolescentes permanecem para dormir, fazer a higiene pessoal, convivem com outros adolescentes e agentes socioeducativos, e quando estão sem atividades de acompanhamento ou escolares. O SINASE concebe esses ambientes como espaços residenciais denominados de módulos e propõe que a organização do espaço físico possibilite a mudança de fases do atendimento socioeducativo mediante a mudança de ambientes (módulos/moradias) de acordo com as metas estabelecidas e conquistadas no Plano Individual de Atendimento (PIA), favorecendo maior concretude em relação aos seus avanços e/ou retrocessos do processo socioeducativo (BRASIL, 2006b)

São três as fases propostas: a *fase inicial de atendimento*: período de acolhimento, de reconhecimento e de elaboração por parte do adolescente do processo de convivência individual e grupal, tendo como base as metas estabelecidas no PIA; *fase intermediária*: período de compartilhamento em que o adolescente apresenta avanços relacionados nas metas acordadas



no PIA e *fase conclusiva*: período em que o adolescente apresenta clareza e conscientização das metas conquistadas em seu processo socioeducativo.

No entanto, não foi percebido essa metodologia de trabalho socioeducativo no CASE. Dos três primeiros espaços de convivência ou módulos, apenas um estava sendo ocupado e por adolescentes que encontravam-se ameaçados em sua integridade física. No total eram quinze adolescentes nesta condição. O SINASE prevê a destinação do espaço físico para adolescentes nessas circunstâncias, que ele denomina de *convivência protetora* (BRASIL, 2006b). Percebeu-se que o critério de administração dos jovens em cada espaço de convivência, está relacionado com dificuldades de convivência e conflitos interpessoais. A unidade deveria receber socioeducandos com idades de quinze a dezessete anos residentes na microrregião onde é inserida, mas recebe adolescentes de outras regiões do Estado, muitas vezes por transferência de uma unidade para outra devido aos conflitos internos.

A definição que o SINASE traz de unidade é que ela representa o espaço físico “arquitetônico que unifica, concentra, integra o atendimento ao adolescente com autonomia técnica e administrativa, com quadro próprio de pessoal, para o desenvolvimento de um programa de atendimento e um projeto pedagógico específico” (BRASIL, 2006b, p. 51). Nesta perspectiva, cada unidade deve ter até quarenta adolescentes, sendo constituída de módulos com capacidade não superior a quinze adolescentes. No caso de existir mais de uma unidade em um mesmo terreno, o atendimento total não poderá ultrapassar a noventa adolescentes.

A capacidade total da unidade é para sessenta adolescentes, sendo vinte adolescentes em cada espaço de convivência, organizados em cinco quartos que comportam quatro adolescentes cada. No mês de agosto de 2017, durante nossa permanência no CASE, o número de adolescentes chegou a setenta e sete, ou seja, a unidade contava com mais adolescentes do que a sua capacidade máxima de acolhimento. Em cada espaço de convivência, estruturado para receber no máximo vinte adolescentes, havia de dezoito a vinte e três socioeducandos em cada um. Com a superlotação, locais de convivência são improvisados, e a higienização dos ambientes precarizada. Essa, porém, não é uma situação extraordinária no CASE, pelo contrário, é recorrente o efetivo de socioeducandos ultrapassar a capacidade de atendimento da unidade, de acordo com os dados estatísticos mensais disponibilizados pela FUNASE, no *site* da própria instituição.

Percebe-se que a estrutura física construída não levou em conta algumas determinações do SINASE-Resolução. Cada espaço de convivência deve ter, no máximo, quinze adolescentes, segundo a Resolução nº 119 – CONANDA, mas no CASE esses espaços foram construídos para até vinte adolescentes. Um dos quesitos para a escolha do CASE foi justamente a

presunção de que fosse um espaço construído de acordo com as orientações do SINASE, uma vez que o CASE escolhido é uma das unidades inauguradas após a aprovação do SINASE, no entanto, percebemos que esse nosso pressuposto não foi confirmado.

O trabalho socioeducativo com um número reduzido de socioeducandos, é a proposta da política socioeducativa, porque permite um atendimento individualizado e um acompanhamento mais efetivo, com vistas a minimizar os efeitos negativos da privação de liberdade. Quando a unidade ultrapassa sua capacidade de atendimento, o desenvolvimento de atividades (educativas e pedagógicas, de saúde, esporte, cultura e lazer, e etc.) e o acompanhamento técnico ficam deficitários, uma vez que não há uma correspondência ideal de recursos humanos e materiais com o aumento do quantitativo de adolescentes.

A estrutura física, os ambientes e a organização dos espaços das unidades socioeducativas de internação, foram, a partir do SINASE, pensados para a humanização do atendimento institucional, de forma a romper com mais de um século de atendimento fundamentado em um modelo institucional correccional-repressivo. A privação do ambiente familiar e social traz mais problemas do que benefícios àqueles que são submetidos a ela. Durante muito tempo, foi construído o discurso de que a institucionalização era apropriada para determinado grupo de crianças e adolescentes: os menores categorizados como em situação irregular, justificando a separação da família e da sociedade.

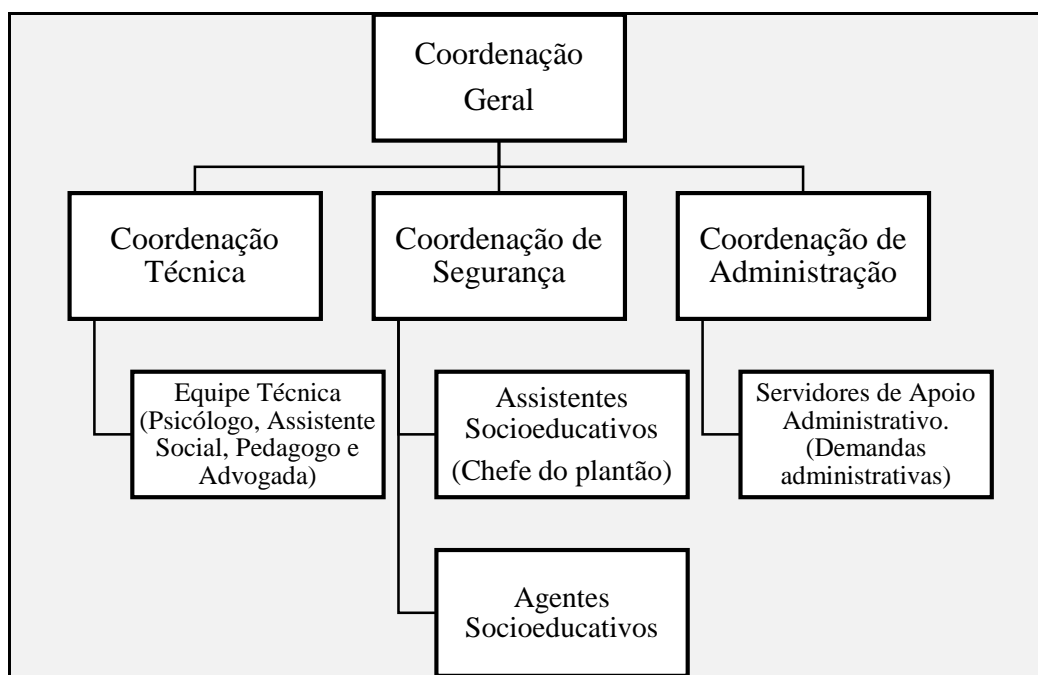
O Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, legitima a Doutrina da Proteção Integral sendo, a convivência familiar e comunitária um dos direitos fundamentais para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente para adolescentes em situação infracional. Por isso a aplicação da medida socioeducativa de internação, que acarreta a privação da liberdade e conseqüentemente a convivência social e familiar, tem ou deveria ter um caráter excepcional sendo imposta quando tratar-se de ato infracional grave, cometido mediante ameaça ou violência à pessoa (VOLPI, 2014).

Quanto a composição do quadro de pessoal para atendimento socioeducativo, o SINASE recomenda que os profissionais tenham tempo disponível para atenção aos adolescentes, o que pressupõe que eles tenham sob sua responsabilidade um grupo reduzido de socioeducandos. Outra condição importante para relação educativa é o estabelecimento de vínculos entre profissionais e adolescentes. Neste sentido, o SINASE prevê composição mínima de pessoal para as unidades de internação com até quarenta adolescentes, que devem contar com: um diretor, um coordenador técnico, dois assistentes sociais, dois psicólogos, um pedagogo, um advogado (defesa técnica); demais profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde,

escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração e socioeducadores (BRASIL, 2006b).

No CASE a equipe técnica é composta por uma coordenadora geral, uma coordenadora técnica, um coordenador de segurança, uma coordenadora administrativa, uma assistente social, um psicólogo, um pedagogo, uma advogada e cerca de dez a treze agentes socioeducativos (socioeducadores) por plantão. O organograma do CASE é representado no quadro abaixo:

Figura 3: Organograma do CASE



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com as observações do campo empírico

O quadro de profissionais da unidade está muito aquém do recomendado pelo SINASE, o quantitativo de profissionais técnicos especializados (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e advogados) é insuficiente para efetivar um atendimento individual, amparado no respeito aos direitos humanos e integral. Pelo quantitativo de socioeducandos, a unidade deveria contar com, no mínimo, quatro assistentes sociais, quatro psicólogos/as, dois pedagogos/as e dois advogados/as. Existem dois pedagogos na unidade, porém a pedagoga encontrava-se na função de coordenadora técnica.

Quanto aos agentes socioeducativos, que o SINASE denomina de socioeducadores, o efetivo de pessoal depende de situações específicas da unidade e da dinâmica institucional. De modo geral, o SINASE recomenda a relação numérica de um socioeducador para cada dois ou três adolescentes ou de um socioeducador para cada cinco adolescentes dependendo do perfil e das necessidades pedagógicas destes. O agente socioeducativo é o profissional que desenvolve

tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto atividades pedagógicas, acompanhando o adolescente em qualquer atividade interna ou externa (BRASIL, 2006b).

O regime de trabalho desses profissionais é por meio de plantões de vinte e quatro horas de trabalho por setenta e duas horas de descanso, estando alguns diaristas e em desvio de função. De acordo com a coordenação de segurança do CASE, são quatro plantões diferentes com dez a treze agentes socioeducativos em cada um, no entanto, nesse quantitativo, incluem-se ainda profissionais em desvio de função (portaria, revista) o que agrava ainda mais o número reduzido de profissionais nas atribuições de origem. Pela dinâmica da unidade, o quadro de agentes e assistentes socioeducativos deveria ser dobrado.

Um dos aspectos que gera descontentamento entre funcionários é a relação funcional com a instituição. No caso do CASE, entre os profissionais da equipe multiprofissional apenas os pedagogos possuem vínculo efetivo com a instituição, os demais ou são prestadores de serviço ou passaram por seleção pública, ambos com vínculo temporário. Os agentes socioeducativos são contratados via seleção pública simplificada, mas há servidores mais antigos que foram efetivados. Os diferentes meios de vinculação, a falta de concurso público, a não perspectiva de progresso funcional e a carência de materiais e estrutura para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo, aumenta a insatisfação desses profissionais. Sobre os recursos humanos, o SINASE recomenda que os profissionais passem por processos seletivos que contemplem algumas etapas como: avaliação curricular, prova escrita de conhecimentos referentes ao trabalho a ser desenvolvido e entrevista. Também considera importante implantar um plano de carreira para que os funcionários tenham oportunidade de crescimento no desempenho de suas funções (BRASIL, 2006b).

Outra dificuldade existente no CASE é explicitamente de ordem política. Com poucos anos de atuação, já foram designados mais de quatro coordenadores gerais e, conseqüentemente, mais de quatro equipes gestoras dos setores internos foram alteradas. As pessoas possuem concepções diferentes e podem direcionar o trabalho também de forma diversa da anteriormente implantada, acarretando, no mínimo, descontinuidade das ações. Em agosto de 2017 tivemos nosso primeiro contato com o CASE, em dezembro do mesmo ano, tivemos outro contato com o CASE e a então coordenadora geral já não ocupava mais o cargo. Por constituir-se de cargos políticos (os chamados cargos de confiança de livre nomeação e exoneração), pessoas sem o devido conhecimento da política e da proposta socioeducativa do ECA e do SINASE, e sem a habilidade de liderança acabam ocupando esses cargos. A FUNASE como uma instância político-administrativa, está imersa nessas relações de poder, cujo

desdobramentos ficam evidentes na minimização dos espaços de tomadas de decisões, participação e construção coletiva.

A Lei do SINASE inclui como um dos requisitos para a inscrição de programas de internação a previsão do processo e dos requisitos para a escolha do dirigente (art. 15 – II), além disso, define alguns dos critérios para essa escolha: ter formação de nível superior compatível com a natureza da função; possuir comprovada experiência no trabalho com adolescentes por, no mínimo, dois anos e reputação ilibada (art. 17) (VOLPI, 2014).

Para contrapor uma política verticalizada, a CF/1988 criou mecanismos com vistas a democratizar e incentivar a participação popular efetiva na esfera pública. A gestão participativa é, portanto, uma premissa no âmbito da administração pública, inclusive na política socioeducativa do SINASE:

Na gestão participativa o objetivo superior a ser alcançado é a comunidade socioeducativa. Esta é composta pelos profissionais e adolescentes das Unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo, opera, com transversalidade, todas as operações de deliberação, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e redirecionamento das ações, que devem ser compartilhadas, rotativas, solidárias, tendo como principal destinatário o coletivo em questão, contemplando as peculiaridades e singularidades dos participantes (BRASIL, 2006b, p. 41)

Durante a permanência no CASE, percebeu-se a ausência de atividades profissionalizantes e pedagógicas aos adolescentes, que ficavam nos entornos dos espaços de convivência a maior parte do tempo. Alguns vinham ao prédio administrativo para atendimento técnico. De acordo com o pedagogo da unidade as atividades profissionalizantes são praticamente inexistentes. Esporadicamente acontecem oficinas de trabalhos artesanais e atividades culturais e de lazer externas. Além de não usar uniformes, os adolescentes podiam fumar cigarros e utilizar acessórios pessoais.

No complexo ambiente que é uma unidade de internação, no qual relações e práticas antagônicas são construídas, como uma escola pública inserida nesse ambiente interage e reage. É o que discutiremos logo abaixo e no capítulo seguinte.

### **3.4 A escola pública no ambiente socioeducativo: aspectos físicos, funcionamento e organização do ambiente escolar**

O âmbito socioeducativo de uma unidade de privação de liberdade pode ser considerado um espaço de educação eminentemente social, pois o princípio da medida socioeducativa, que a distingue da pena, é sua intenção educativa e pedagógica, com objetivo de promover uma

educação cidadã, reflexiva, crítica e construtiva para a (re)inserção social dos adolescentes de modo que não voltem a cometer atos infracionais e consigam trilhar novos e dignos caminhos (SILVA, MORORÓ, 2012).

Neste universo, contudo, além das práticas educativas experienciadas por todos os envolvidos no processo socioeducativo, há as práticas educativas escolares, promovidas por uma escola pública inserida no espaço socioeducativo de internação, em um intercruzamento fundamental para a prática da socioeducação. Sendo assim, abordamos nesse estudo especificamente a educação escolar e as inter-relações imbricadas neste lugar tão complexo e profundo que é o CASE.

A oferta de educação escolar nos centros de internação é uma obrigação desde a Constituição Federal de 1988, quando a educação passa a ser um direito fundamental. A garantia desse direito é que não foi efetivada de imediato. Durante décadas e mesmo até hoje muitas são as dificuldades para garantir a escolarização de todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação.

A Lei do SINASE estabelece a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência como um dos requisitos para a inscrição de programas de internação. O CASE já foi construído com um espaço específico para as atividades escolares, que fica localizado no mesmo ambiente dos espaços de convivência dos adolescentes.

O prédio destinado a escola possui salas de aulas com carteiras e quadros bem conservados e trabalhos educativos expostos nas paredes das salas de aula. As salas não são grandes mas comportam o quantitativo de alunos em cada uma. No espaço da escola há banheiros para os adolescentes. Na entrada há um painel com o nome da escola, dando um tom acolhedor ao ambiente. Também há a sala dos professores e a sala da coordenação pedagógica. Havia uma biblioteca, mas foi destruída na última rebelião. O televisor utilizado para as aulas também foi quebrado nesse episódio. A coordenadora pedagógica informou que está tentando junto com a FUNASE equipar uma nova biblioteca. De acordo com a coordenadora a escola atende satisfatoriamente a demanda da unidade, que estava na época com setenta e sete socioeducandos.

O espaço destinado a educação escolar é bastante acolhedor, bem organizado, conservado e limpo, os mobiliários estão em bom estado de conservação, falta alguns materiais como televisores e outros objetos de multimídia. Também não há laboratórios, nem computadores. Apesar disso, o corpo docente e a coordenação estão satisfeitos com a estrutura da escola, pois se comparada com muitas escolas situadas fora do ambiente de internação, a

infraestrutura está bem melhor. A escola também conta com os espaços da quadra coberta, o campo de futebol de areia e o auditório da unidade:

Mais a nossa escola em si ela é confortável, ela é como eu disse a você, ela tem várias coisas que na escola lá fora não tem né, temos uma quadra coberta, temos um campo, que tem escola que não tem né, e aqui a gente tem, temos o auditório. Toda culminância do projeto a gente vai pra o auditório. As datas comemorativas a gente comemora na quadra junto com os familiares e os adolescentes. Todo campeonato que a gente faz com os meninos é na quadra. *(Entrevista: Coordenadora Pedagógica)*

Existe a corresponsabilidade na oferta da educação formal no CASE, a Secretaria de Educação junto com a FUNASE são parceiras e colaborativas (incompletude institucional) no processo de escolarização. A Portaria Conjunta SE/SDSDH nº 01, 17 de maio de 2010 confere competências e responsabilidades a cada órgão. À FUNASE compete garantir infraestrutura e espaço físico adequados ao funcionamento das unidades de internação e responsabilizar-se por sua manutenção, à Secretaria de Educação incumbe a garantia da educação escolar básica de qualidade, e material de apoio técnico, administrativo e pedagógico para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Nesta perspectiva de ação conjunta, o processo de educação é desenvolvido no CASE. Tanto para servidores da FUNASE, quanto para professoras e coordenadora pedagógica, a relação entre as instituições é muito positiva, como aponta a fala da professora III:

Eu acho muito boa, a diretora é uma ótima pessoa, ela tá sempre em contato com a gente, se preocupa muito com a gente, tá sempre vindo. O pedagogo, a equipe técnica também. **A gente trabalha em conjunto né, quando tem festividades. Elas sempre marcam com a gente com antecedência o que a gente vai fazer, a gente trabalha as datas comemorativas, e essas datas comemorativas a gente sempre faz em conjunto né, a FUNASE com a educação.** Então o pessoal tá sempre dando apoio a gente né, existe uma parceria né, a gente tem muito apoio, isso que é importante *(Entrevista: Professora III)*

No entanto, a parceria apresenta-se, pelo relato da professora, em momentos específicos como as datas comemorativas que são sempre vivenciadas pela escola e conseqüentemente pelo CASE, na aquisição de materiais, entre outros momentos. Mas a consolidação de um espaço para dialogar sobre o atendimento e o espaço dado a educação nas práticas de socioeducação por todos os envolvidos nesse processo, ainda é incipiente.

Quanto a organização, ela está vinculada a uma escola da rede pública estadual da cidade desde o ano de 2016. O gestor escolar esclarece como ocorre esse processo de vinculação:

Bem, é o seguinte: a gente no estado de Pernambuco, sempre que abre um novo Case em qualquer lugar que seja, a Secretaria de Educação tem uma responsabilidade de oferecer educação para os adolescentes que estão ali com privação de liberdade né, então o que é que acontece? A secretaria vai nas escolas por meio da GRE, nas escolas da cidade onde tá abrindo esse CASE e meio que traz a coisa pra gente dizendo do que se trata. Sempre no olhar muito positivo de que vai dar certo, de que vai valer a pena, de que vai ser bom pra escola, é um novo desafio. **Aí enquanto escola a gente não tem como dizer não, até porque a gente, quando assume a função de gestor, a gente não tem essa possibilidade de dizer, é, ‘eu não vou, eu não quero isso, eu não quero aquilo’**, até porque a gente assumiu a escola, o que vem pra escola a gente tem que dar conta e aí nessa perspectiva da responsabilidade de gestor, uma vez gestor é responsável com as demandas que aparecem, e aí a gente não tem a possibilidade de dizer ‘não, não quero’ em função da complexidade que é. É nessa linha que aí a escola passa a ser responsável pela documentação legal e pela orientação didático-metodológica do anexo do CASE (*Entrevista: Gestor Escolar*).

Essa escola vinculadora já é a segunda desde que a escola anexo começou a funcionar no CASE. Como o gestor inclui em sua fala, há uma complexidade de situações advindas dessa vinculação nunca vividas antes pela escola. A vinculação é necessária uma vez que criar uma escola específica para o CASE traria mais malefícios do que benefícios aos estudantes, pois possivelmente a preservação de sua identidade não estaria garantida. O ECA determina como obrigação dos programas de internação a preservação da identidade e a oferta de um ambiente de respeito e dignidade ao adolescente. Os artigos 143 e 247 vedam a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional (art.143) (BRASIL, 1990).

É possível concluir pela fala do gestor que a proposta de vinculação é trazida para a escola, mas que a possibilidade de recusa é praticamente nula. A escola não escolhe a vinculação ela é escolhida. O gestor também expõe algumas implicações dessa vinculação:

[...]Mas ai eu não consigo não ser analista, analítico, lógico, não dá pra não ser lógico às vezes, e aí assim, **a própria estrutura da FUNASE ela não contribui né, o próprio funcionário da FUNASE não tem o olhar pedagógico, aí tem uma pessoa, um pedagogo que fica travando, tentando passar esse olhar que nem consegue passar na verdade [...] então tem essas coisas que a gente fica assim, ora tá matriculado ora não está, ele chegou faz uma semana, aí teve que matricular, matriculamos que é o direito dele legal, mas ele não passou estudando uma semana, a escola tem que dar um documento, o aluno mal escutou uma aula, então tem essas coisas nessa educação né**, que é, que são diferentes da nossa, da escola, isso são os desafios que a gente vai ver como é que a gente vai fazer isso, se bem que a secretaria de educação, o núcleo que acompanha, ele tem oferecido muitas alternativas pra gente trabalhar, eles tem dado muito suporte (*Entrevista: Gestor Escolar*).

Uma das implicações indicadas no relato do gestor é a rotatividade dos alunos no CASE, que também é apontada pelas professoras e pela coordenadora como um desafio para a escola. Pois muitas vezes não é possível acompanhar o aluno para fazer uma avaliação ou ainda ter



constantemente novos alunos chegando. O gestor ainda coloca a estrutura e os profissionais da FUNASE no rol das implicações do processo educativo. Para ele, falta à FUNASE o olhar pedagógico. Daí podemos comparar com os trabalhos que também percebem esse embate entre as instituições, que parece não ter a educação como finalidade comum (ALBUQUERQUE, 2015; GUALBERTO, 2011).

Como anexo de uma escola, todas as demandas do CASE referentes a documentação escolar (matrícula, históricos escolares, declarações) são realizadas na escola vinculadora, que também pode ser chamada de escola certificadora ou de referência. No entanto, as demandas advindas da vinculação nem sempre são solucionadas de imediato. Muitos alunos chegam no CASE sem documentação escolar (histórico escolar), e aí até entrar em contato com a família e conseguir a documentação leva tempo, às vezes, não é encontrada a documentação e a escola faz um processo de classificação do aluno. É o que traz a seguinte fala do gestor escolar:

Aí como matricular que o aluno não tem documento, como matricular que a própria FUNASE não trouxe, não forneceu naquele momento a documentação escolar do aluno, tem que esperar que eles digam alguma coisa, tem que esperar até eles dizerem, se o aluno não documento, eles precisam dizer pra gente, pra passar pelo processo de classificação (*Entrevista: Gestor Escolar*).

O processo de classificação é permitido pelo art. 23, inciso II da LDB:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) ***independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino*** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O corpo profissional que atua diariamente na escola do CASE é composto por cinco professoras, um professor e uma coordenadora pedagógica, apenas. Todos os outros profissionais necessários ao desenvolvimento do trabalho educativo exercem suas funções na escola certificadora, inclusive gestor e pessoal da secretaria escolar. Os profissionais que exercem suas funções na escola vinculada são lotados na escola certificadora. O vínculo funcional que todas as docentes e a coordenadora pedagógica possuem com a Secretaria de Educação é temporário. Uma das professoras mencionou a relação funcional com a Secretaria de Educação:

[...] mas eu estou aqui não é só pelo dinheiro, porque às vezes a pessoa diz: você só está lá porque é contratada, mas a gente está aqui contratada, **a gente não recebe o que realmente era para receber, a gente não recebe gratificações, então a gente está aqui acreditando** (*Entrevista: Professora III*)

As docentes e a coordenadora pedagógica não recebem qualquer gratificação de exercício em unidade socioeducativa, apesar de existir uma lei estadual que garante a gratificação: a Lei nº 14.874, de 11 de dezembro de 2012<sup>32</sup>, No entanto, segundo art. 2º da legislação, a concessão da GEUS dar-se-á após processo seletivo interno a ser regulamentado por meio de decreto específico, observados os parâmetros legalmente definidos. Porém, o processo seletivo interno quando é realizado, é destinado exclusivamente aos/as docentes efetivos e estáveis que tenham disponibilidade de trabalho em horário integral.

No ano de 2014 houve uma seleção interna através da portaria SEE nº 3331 de 11 de junho de 2014<sup>33</sup>, mas segundo as docentes e a coordenadora do anexo escolar, não houve professores inscritos para o CASE. Elas relataram que há na cidade muito preconceito com relação ao local, ou seja, com os adolescentes que encontram-se no CASE, estigmatizados como bandidos violentos, e por isso, nenhum professor efetivo da região se inscreveu para trabalhar no CASE, mesmo sabendo que iria receber uma gratificação pelo horário de trabalho em dedicação exclusiva.

O corpo docente e a coordenadora pedagógica que estão no CASE, mesmo se trabalharem em horário integral não recebem a gratificação, uma vez que não estão acobertados pela legislação estadual. Recebem apenas o valor relativo ao quantitativo de aulas mensais, assim como os demais professores com o mesmo vínculo funcional no Estado.

Estamos falando de uma escola regular inserida no centro de internação como anexo de uma escola da rede pública estadual. Por conseguinte, os estudantes do CASE adquirem todas as prerrogativas de um aluno regularmente matriculado na rede pública estadual, recebem fardamento, material escolar e alimentação e são inseridos no censo escolar. Os recursos financeiros recebidos pela escola devem considerar o anexo do CASE, pois a responsabilidade organizacional referente a recursos humanos, didáticos e pedagógicos é da escola certificadora.

O calendário escolar é o mesmo das demais escolas da rede pública estadual, que contempla o mínimo de duzentos dias letivos anuais e oitocentas horas, excluídos feriados e férias docentes. Porém, no CASE existe algumas particularidades: nas quartas-feiras as aulas

---

<sup>32</sup> Disponível em: < <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=9693&tipo=TEXTTOATUALIZADO>> Acesso em: 17 abr. 2018.

<sup>33</sup> Disponível em: < <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/6971/PORTARIA%203331%20-%20SELE%C3%87%C3%83O%20SIMPLIFICADA%20CASE%20CENIP.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2018.

são suspensas, pois o dia é reservado às visitas de familiares. A escola então utiliza este dia para planejar as atividades semanais. Além disso, nos dias em que há sensação de insegurança na unidade, seja porque houve ameaça, ou tumulto, as aulas também são suspensas.

Dessa forma, o calendário escolar não é cumprido integralmente no CASE. As aulas canceladas muitas vezes não são repostas. Quando chegamos no CASE havia quinze dias que as aulas estavam suspensas devido a uma reforma na unidade. No dia em que as aulas seriam retomadas, precisaram ser canceladas por orientação da coordenação de segurança. A dinâmica institucional é complexa e de certa forma imprevisível, muitas vezes as atividades são planejadas mas não executadas para preservar a integridade física dos adolescentes e funcionários. A escola está submergida nessas relações de poder, e muitas vezes não consegue se sobrepor às limitações impostas.

Quanto ao funcionamento da escola, são dois turnos de aula (matutino e vespertino). Os alunos, porém, estudam apenas em um dos turnos. Como não estava acontecendo outras atividades previstas na proposta pedagógica como a alfabetização pelo Projeto Paulo Freire, nem os Ciclos de Leitura, depois de ir à escola, os adolescentes passavam a maior parte do tempo nos espaços de convivência. O horário de funcionamento da escola é das sete e meia às dezessete horas, mas algumas professoras só permanecem um turno na escola, e mesmo as docentes chegando no horário correto, as aulas dificilmente são iniciadas às sete horas e trinta minutos. A coordenadora pedagógica relata um pouco da rotina do seu trabalho diário no CASE.

Chego na unidade a primeira coisa quando a gente chega tem a troca de plantões, de plantão né, aí com a troca de plantão tem um responsável por esse plantão, a gente primeiramente se dirige ao chefe de plantão. Se for autorizado a ter a aula se tá liberado pra gente ir pra escola. Por exemplo, um dia de revista, aí eles já comunicam antes da gente entrar no pavilhão eles comunicam, 'hoje não vai ter aula porque vai ter revista', então a gente não se dirige ao pavilhão (*Entrevista Coordenadora Pedagógica*).

A rotina de uma escola inserida em uma unidade de internação socioeducativa é bastante peculiar. Pelo relato da coordenadora pedagógica, podemos ter uma dimensão do dia a dia da escola, que tem uma autonomia compartilhada com a unidade de internação. A escola lida diariamente com as questões do encarceramento: dia de revista, autorização para ter aula, troca de plantão, vigilância.

Como comentou a coordenadora, o trabalho na unidade inicia com a troca de plantão dos agentes socioeducativos, por volta das sete horas e trinta minutos às oito horas da manhã. Os agentes socioeducativos do plantão ficarão até o outro dia acompanhando os adolescentes em suas atividades. A tranca marca essa passagem de plantão, visto que, com o novo plantão

é que eles vão receber a primeira alimentação do dia no espaço de convivência e começar a organização para ir à escola. A saída da tranca é por volta das nove horas e trinta minutos.

Na escola, os adolescentes permanecem até às onze horas trinta minutos, mas há ainda um intervalo para o lanche, por volta das dez horas às dez horas e quinze minutos. Por volta do meio dia, o almoço é levado pelos agentes socioeducativos aos espaços de convivência, já que as refeições estavam suspensas no refeitório. À tarde, as atividades da escola iniciam às treze horas. Os adolescentes que não vão para a escola ficam no espaço de convivência, embora não fiquem trancados no quarto, não podem circular por outros espaços da unidade sem que tenham sido chamados para atendimento técnico ou médico, e sempre acompanhados por um agente socioeducativo. Por volta das quinze horas e trinta minutos, percebemos um grupo de adolescentes jogando futebol no campinho de areia do espaço de convivência. Às dezessete horas encerra o expediente para a escola e servidores da unidade.

O tempo da tranca ainda é mais presente para os adolescentes que ficam nos espaços de proteção (pela dificuldade de convivência com outros adolescentes). Eles permanecem praticamente o dia todo trancafiados no módulo, a única atividade fora da tranca é a atividade escolar, que para eles não é realizada no prédio da escola, visto que, ele encontra-se no mesmo local do espaço de convivência dos demais adolescentes. O espaço ecumênico é o lugar destinado ao atendimento escolar para eles.

A rotina da unidade é bem mais complexa do que pudemos descrever. Há relações implícitas entre adolescentes e adolescentes e servidores e situações específicas como as visitas dos familiares nas quartas-feiras, o clima da instituição, que provoca insegurança nos profissionais da escola, a falta de agentes socioeducativos, os dias sem atividades escolares, além de momentos que os adolescentes vão para as audiências, entre outras.

Percebe-se pelo relato da coordenadora pedagógica, ainda, a utilização de termos como pavilhão, cela, para identificar os ambientes de convivência dos adolescentes. Faz-se importante refletir sobre os espaços e como eles podem ser humanizados. Essas expressões resistem à época da FEBEM, na qual havia estreita relação com as práticas prisionais das penitenciárias para adultos. Hoje vivemos outros tempos, embora práticas daquela época ainda estejam presentes no espaço socioeducativo, é preciso afirmar cotidianamente o aspecto pedagógico da medida socioeducativa.

A escola inserida no CASE tem um funcionamento peculiar quando comparada a escolas fora do espaço socioeducativo, pela narrativa da coordenadora, tem-se uma dimensão das particularidades do trabalho escolar desenvolvido em um CASE. Costa Júnior (2012) percebe a escola como internada e traz a importância da problematização de suas características:

Por mais que uma escola nesse ambiente se estabeleça como uma escola internada, deslocada territorialmente, ou mesmo ignorada por vários setores da administração pública da educação, da comunidade acadêmica e da sociedade civil, uma descrição densa de sua estrutura física, do seu cotidiano e de relações pedagógicas entremeadas por ações e reações culturais muito peculiares destes ambientes se faz necessária para compreender uma série de determinações político-pedagógicas para esses espaços que se tencionam com aquelas interações humanas ali promovidas. Ações políticas e jurídicas que estão muito mais alinhadas com interesses pedagógicos opressores, antidialógicos e disciplinadores dos adolescentes autores de atos infracionais são aquelas que mais temos em nosso juízo como as que têm norteado o processo de escolarização e as relações pedagógicas estabelecidas nesse andamento escolar socioeducativo. Contudo, a pesquisa de campo em interação com os atores sociais envolvidos no processo de escolarização demonstram-nos também uma articulação rebelde e resistente a tais ações institucionais, cujo resultado é o desenho de um mundo da educação escolar socioeducativa peculiar e produtor de uma cultura juvenil carcerária em espaços e momentos de escolarização regular de adolescentes autores de atos infracionais (COSTA JÚNIOR, 2012, p. 105).

Não há organização de um setor específico relacionado às questões educacionais na instituição, sendo assim, a articulação e a colaboração com o processo educativo escolar são feitas principalmente através do pedagogo da unidade, que acompanha os adolescentes nas atividades educativas, matrícula escolar, de cultura, esporte, lazer e religiosas, bem como pelos outros profissionais da equipe técnica multiprofissional. Como também não existe uma estrutura adequada a todas as demandas da escola no anexo do CASE, como gestão escolar e secretaria.

Diferente dessa conjuntura, encontramos estudos nos quais tanto a unidade de internação como a escola inserida na internação possuem uma estrutura organizacional bem melhor. É o caso dos trabalhos de Albuquerque (2015) em um centro de internação do Distrito Federal e de Gualberto (2011) em Minas Gerais, que mostram a escola no âmbito da internação com gestão escolar, secretaria, bibliotecas, entre outros espaços e profissionais. Também percebe-se nesses trabalhos, um setor (coordenação) especificamente para as questões educacionais na unidade. É o que pode ser observado na descrição feita por Albuquerque (2015) com relação a unidade de internação pesquisada:

No interior da Unire, a política educacional articulada entre essas secretarias materializa-se no Núcleo de Ensino (NUEN). Este núcleo é composto por: um servidor da SECriança que ocupa o cargo de chefia do Núcleo (Subordinado à Gerência Sociopsicopedagógica da Unire), a equipe gestora do CED 104 (subordinada à Regional de Ensino do Recanto das Emas/SEDF), 16 professores que formam o corpo docente (subordinado à equipe gestora) e aproximadamente 282 alunos matriculados. A equipe gestora que atua na escola da Unire é formada pelo chefe do NUEN (SECriança), pelo diretor e vice-diretor do CED 104, por dois supervisores, três coordenadores pedagógicos e um agente de secretaria. O diretor e o vice-diretor foram eleitos pela comunidade escolar do CED 104 e professores da Unire. Os supervisores e o agente de secretaria são servidores da SEDF e designados pelo diretor. Os coordenadores pedagógicos são professores eleitos pelo corpo docente da escola da Unire (ALBUQUERQUE, 2015, p. 115)

No decorrer do capítulo tivemos conhecimento da política de educação na socioeducação no estado de Pernambuco e o funcionamento de uma escola em uma unidade de internação. No campo da política percebe-se o desenvolvimento de uma parceria para a oferta de educação entre a FUNASE e a Secretaria de Educação, no campo da prática socioeducativa, evidencia-se a instituição de uma escola pública no ambiente de internação como forma de garantir o direito à educação.

A construção da parceria entre os órgãos, porém, não garantiu a instituição de escolas públicas em todas as unidades de internação no Estado, muitos menos que todos os adolescentes internados tivessem acesso e permanência na escola durante o cumprimento da medida socioeducativa. Logo no início desse trabalho trazemos esses dados publicados pela FUNASE.

Com o estabelecimento de uma escola pública no espaço de internação que pesquisamos, qual é o projeto educativo? Como ele se materializa? É o que discutiremos adiante.

## CAPÍTULO 4

### PARA ALÉM DA SALA: DESCORTINANDO O PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

A política socioeducativa e a política educacional na socioeducação são compreendidas como práticas educativas e sociais, uma vez que a socioeducação é considerada uma proposta de educação para a vida em liberdade e envolve práticas, serviços e programas desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos (BISINOTO et al., 2015; SILVA, 2012).

Nesta perspectiva, a trajetória de ambas as práticas foram discutidas e problematizadas no capítulo anterior com o objetivo de compreender o processo de constituição dessas políticas e seus desdobramentos. Percebe-se que a educação sempre esteve à margem no âmbito das unidades de internação, nas quais prevaleciam práticas de contenção, discriminatórias e punitivas, mesmo com todo um aparato jurídico-conceitual repudiando-as. O direito constitucional à educação foi negligenciado por décadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Atualmente, mesmo com todos os percalços ainda existentes, uma escola pública se (re)faz no espaço de internação socioeducativa. Nesse ambiente ela (a escola) não atua somente com as pessoas que lhes seriam fundamentais, como docentes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, pessoal de apoio técnico-administrativo e alunos. Nos CASEs, a escola promove sua atuação junto com os profissionais do atendimento socioeducativo, entre eles coordenadores, agentes socioeducativos e profissionais das áreas de assistência social, psicologia, pedagogia e direito. É através do intercruzamento das relações desencadeadas no espaço socioeducativo e fora dele que a prática educativa é construída, uma vez que ela é concebida para além da sala de aula e da escola, perpassa as relações pessoais e coletivas dos sujeitos envolvidos, como aponta Gimeno Sacristán. Para o autor, a prática educativa nem sempre é escolar e está em interação com contextos mais amplos (político, econômico, social). As práticas educativas são construídas para além das salas de aulas e dos/das docentes, são construídas pelas relações pessoais e sociais dos sujeitos.

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e outras, em relação de atribuições (SACRISTÁN, 1999, p. 91 *apud* MACENHAN et al, 2013, p. 14).

O sistema escolar está em constante interação com outras práticas, nas unidades de internação, a escola interage diariamente com o ambiente na qual está inserida: a socioeducação. Essa relação tem influência diretamente nas práticas educativas de todos os envolvidos no processo educativo. É a partir desse entendimento de prática educativa que abordaremos a ação educativa da escola inserida no CASE, evidenciando as consequências dessa interação.

Para a construção desse último capítulo, as seguintes questões nortearam a problematização proposta: Como a política de educação socioeducativa é vivenciada pelos sujeitos do processo educativo em uma unidade de internação? Como acontece o processo de escolarização por meio da proposta educativa para as unidades escolares dos CASEs? Que dificuldades e interferências são experienciadas da relação escola-socioeducação?

O capítulo apresenta a seguinte estrutura: a primeira seção é *A proposta pedagógica como elemento norteador dos processos de ensino no CASE*, a segunda: *A percepção dos adolescentes sobre a escola*, a subseção: *A percepção dos profissionais da escola em relação aos adolescentes* e por último, a seção: *Tempo da tranca ou tempo da sala? Os desafios no processo de educação no CASE*.

#### **4.1 A Proposta Pedagógica como elemento norteador dos processos de ensino no CASE**

No ano de 2012 a Secretaria Estadual de Educação construiu a Proposta Pedagógica para os CASEs com o objetivo de uniformizar as escolas dos centros socioeducativos, visando “orientar uma política educacional pautada em uma identidade unificada, a fim de possibilitar um acompanhamento e uma formação teórico-metodológica correspondente às necessidades educacionais dos educandos” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 3).

A Proposta Pedagógica é entendida assim como o suporte norteador das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos Centros de Atendimento Socioeducativo, especificamente na escola do CASE campo empírico desta pesquisa. Ela é mais um elemento da política educacional na socioeducação no âmbito do estado de Pernambuco construída, notadamente, a partir do ano de 2010 através da publicação da Portaria Conjunta SE/SDSDH nº 01, de 17 de maio de 2010, e juntamente com a Instrução Normativa nº 06/2012 organizam e estruturam o ensino formal nos CASEs.

Nas oportunidades de participação que tivemos nas formações promovidas pela Secretaria de Educação aos profissionais da educação que desenvolvem suas atividades nos CASEs, a Proposta Pedagógica sempre foi colocada como uma inovação a nível nacional, haja



vista que a iniciativa era pioneira no Brasil. De fato, a ação é muito positiva do ponto de vista de se ter uma proposta pedagógica pensada especificamente para o público que encontra-se nas escolas inseridas nos ambientes de internação socioeducativa. Por outro lado, faz-se necessário pensar de que forma essa proposta vem sendo vivenciada nas escolas, e se ela realmente atende às peculiaridades dos adolescentes.

A Proposta Pedagógica está organizada em quatro diretrizes pedagógicas, trazida em anexo neste trabalho, e em síntese apresentada no quadro a seguir:

Quadro 7: Proposta Pedagógica para os CASEs PE – Secretaria de Educação

DIRETRIZ	OBJETIVO	METODOLOGIA	PÚBLICO
<b>Projeto Travessia</b>	A aceleração de estudos e correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental e Médio.	Utiliza a metodologia do Novo Telecurso 2000. O Travessia no Ensino Médio apresenta uma estrutura em quatro módulos, de acordo com a instrução normativa nº 07/2008. No Ensino Fundamental o Projeto Travessia está estruturado em três módulos, de acordo com a instrução normativa nº 03/2011. O período de conclusão do Projeto Travessia corresponde a um ano e oito meses de duração.	Adolescentes e jovens que possuam uma escolaridade referente aos anos finais do Ensino Fundamental e que apresentam uma faixa-etária a partir de quinze anos de idade.
<b>Programa Paulo Freire</b>	Promover uma educação de qualidade social para a população jovem, adulta e idosa não alfabetizada, assegurando seu ingresso e permanência no processo educativo.	Está estruturado em quatro módulos pautados nos seguintes eixos temáticos: Eixo 1: Cultura e Cidadania; Eixo 2: Leitura e Escrita; Eixo 3: Matemática; Eixo 4: Iniciação Profissional. A duração do programa é de oito meses, totalizando 320h/atividades.	O público atendido pelo Programa Paulo Freire, contempla a faixa etária a partir dos quinze anos não alfabetizada.
<b>Eixos Temáticos</b>	Escolarizar os educandos que não se encaixam no Programa Paulo Freire e no Projeto Travessia, bem como os estudantes que, devido a sua rotatividade nas unidades, precisam de uma metodologia de ensino que atenda a urgência desta dinâmica	Os Eixos Temáticos estão concebidos a partir de uma concepção que possibilita o debate em torno de questões que visibilizam o ser social e a afirmação dos direitos humanos. Para essa organização, foram planejados oito eixos temáticos nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens Códigos e suas Tecnologias.	Contempla os estudantes alfabetizados que não podem ser inseridos no Projeto Travessia nem no Programa Paulo Freire.
<b>Ciclos de Leitura</b>	O objetivo principal é despertar o hábito e o gosto pela leitura. A prática de leitura contribuirá para que o grupo	A estratégia pedagógica foi pensada para os espaços das bibliotecas existentes ou que deverão ser implantadas nas escolas dos CASEs. O trabalho deve ser através de leituras e produções textuais de diversos gêneros.	Todos os adolescentes e jovens inseridos na escola.

---

vivencie momentos  
de reflexões sobre  
as temáticas  
contemporâneas da  
sociedade

---

Fonte: Elaboração da autora, de acordo com a Proposta Pedagógica para os CASEs – Secretaria de Educação de Pernambuco, 2012a.

No CASE, a Proposta Pedagógica é vivenciada na escola. Ela organiza e norteia a oferta do ensino por meio de uma metodologia que abarca quatro diretrizes pedagógicas. A escola certificadora, porém, não vivencia essa metodologia, uma vez que a proposta pedagógica é exclusiva para os Centros de Atendimento Socioeducativo do estado de Pernambuco. Na escola vinculadora é ofertado o Ensino Fundamental – Anos Finais regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); não há Ensino Médio. Sendo assim, a escola trabalha com duas abordagens didático-metodológicas, uma para alunos/as e docentes da escola sede e outra para alunos e docentes da escola do CASE, que funciona como anexo. Sobre essa organização, o gestor escolar esclarece:

Como a escola é responsável pela documentação legal e didático-metodológica, a gente tem um projeto chamado Aula Consciente. A consciência que o aluno e a professora daqui da escola tem que ter não é toda a consciência que o aluno, o professor da escola que entrou no CASE tem que ter, lá eles tem outras consciências, aqui também outras. Algumas consciências se encontram, outras não, não é? Por exemplo, o professor que atua na escola não precisa ter consciência dessa proposta didático-metodológica para os CASEs, mas os professores da escola que atuam lá precisam (*Entrevista: Gestor Escolar*).

Uma palavra que o gestor utilizou bastante em seu relato foi a consciência. Para ele as professoras e os alunos do anexo escolar tem consciências que alunos e professores da escola não precisam ter, necessariamente. Talvez as consciências mencionadas pelo gestor sejam relacionadas com os saberes dos professores e dos alunos. De acordo com Tardif (2002) os docentes mobilizam saberes fundamentais para seu trabalho cotidiano, constituídos por suas bagagens profissionais e pessoais. Para o autor, o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Nesse sentido, o autor classifica alguns saberes, mas afirma que os saberes experienciais, que são os saberes mobilizados no exercício do trabalho docente, surgem como núcleo vital do saber docente e é formado de todos os demais saberes (TARDIF, 2002). Nessa perspectiva, relacionamos os saberes dos alunos

também oriundos de suas vivências, que não são melhores nem piores às dos alunos da escola certificadora, mas, podem ser diferentes.

Percebe-se que a Proposta Pedagógica tem como base o desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio de eixos temáticos. O Projeto Travessia, que no CASE abrange a maioria dos alunos, tem uma metodologia própria em todo o estado de Pernambuco, contemplando no Ensino Médio quatro eixos: Módulo I – Eixo temático: O ser humano e sua expressão; Módulo II – Eixo temático: O ser humano interagindo com o espaço; Módulo III – Eixo temático: O ser humano em ação; Módulo IV – Eixo Temático: O ser humano e a sua participação social. E no Ensino Fundamental os seguintes eixos: Módulo I – Eixo temático: O ser humano e sua expressão; Módulo II – Eixo temático: O ser humano interagindo com o espaço; Módulo III – Eixo temático: O ser humano em ação (PERNAMBUCO, 2012a).

O Eixo Temático é uma abordagem que envolve oito eixos temáticos<sup>34</sup>, desenvolvidos nos componentes curriculares: História, Geografia, Ciências/Biologia, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. A Proposta Pedagógica traz as competências que devem ser desenvolvidas em cada eixo. Já o Programa Paulo Freire abrange quatro eixos temáticos: Eixo 1: Cultura e Cidadania; Eixo 2: Leitura e Escrita; Eixo 3: Matemática e Eixo 4: Iniciação Profissional. O trabalho pedagógico por meio de eixos temáticos é um recurso muito positivo no trabalho educativo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outro (BRASIL, 2010, p. 25).

Além das abordagens metodológicas, a Proposta Pedagógica ainda prevê a estratégia didática Novas Oportunidades de Aprendizagens, que tem o objetivo de ofertar ao estudante do

---

<sup>34</sup> Eixo Temático 1: A Prática da Cidadania em uma sociedade democrática de Direito; Eixo Temático 2: As identidades socioculturais e as multietnias no mundo contemporâneo; Eixo Temático 3: A diversidade sociocultural e a relação de gênero; Eixo Temático 4: A infância, a juventude, a pessoa idosa e as Garantias de Direitos; Eixo Temático 5: A dignidade da pessoa humana e a afirmação dos direitos; Eixo Temático 6: O mundo do trabalho e a inclusão social; Eixo Temático 7: O Protagonismo infantojuvenil, o patrimônio histórico e a consciência ambiental; Eixo Temático 8: As novas tecnologias no mundo contemporâneo.

CASE que esteja com dificuldades nos diversos conteúdos, novas possibilidades de aprendizagens. É um reforço escolar a fim de que sua inserção no contexto escolar fora do CASE seja adequada às competências esperadas ao seu nível de escolaridade.

Durante a realização da pesquisa, os Ciclos de Leitura, o Programa Paulo Freire e as Novas Oportunidades de Aprendizagens não estavam funcionando no CASE. Segundo a coordenadora e as docentes, os Ciclos de Leitura não estava funcionando regularmente devido a última rebelião na qual o espaço da biblioteca foi atingido, mas que terá continuação com a construção de um novo espaço.

As professoras III e V e a coordenadora pedagógica dão uma ideia do processo de implementação da Proposta Pedagógica na escola do CASE:

Quando eu cheguei aqui na unidade, a gente recebeu da secretaria né, a gente fez o estudo com elas, a pedagoga da FUNASE também apresentou a proposta pedagógica, agora eu sei que é a secretaria, que o governo é quem elaborou, agora quem participou não sei (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*).

Quando cheguei lá no Case a proposta já existia, então eu fui me apropriar dela, ela já estava pronta. A gente sempre quando entra lá ela passa essa proposta que é pra gente ter propriedade de como vai seguir o rumo dos encaixes de sala, aquele aluno daquela faixa etária a gente vai encaixar em tal sala, pra gente saber como vai encaixar aquele aluno em determinada turma (*Entrevista: Professora V*).

Eu sei que quando eu vim para cá existe uma parceria entre a educação e a Funase, **a gente recebeu essa proposta da Funase**, mas eu creio que a educação, a GRE entrou em parceria com a Funase, discutindo para ela chegar até a nós professores. Eu acho que não vem totalmente da Funase, eu acho que se existe uma parceria então eu acredito que a educação junto com a Funase elaboraram e a gente como professor recebeu ela, mas ao receber a gente procurou se reunir tirando as dúvidas, debatendo vendo o que era melhor (*Entrevista: Professora III*).

As narrativas das professoras e a da coordenadora pedagógica indicam que elas não participaram da construção da proposta, houve apenas a apresentação do documento como sendo a orientação didático-metodológica para a escola. Pelo relato da professora III percebemos que o primeiro contato que ela teve com a proposta foi através da FUNASE. Embora exista a parceria na oferta da educação entre as instituições, o documento da proposta pedagógica não faz qualquer menção da participação da FUNASE na construção da Proposta Pedagógica, mesmo assim, a FUNASE se apropriou da proposta, tanto que a discute com as docentes em momentos de formação. Sobre a construção da proposta, um trecho da apresentação do documento traz o seguinte:

A Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimentos Socioeducativos-CASEs, em sua elaboração, procurou conhecer, junto aos professores, professoras, pedagogas, técnicos das Gerências Educacionais de Educação, aspectos vivenciados por este público infantojuvenil, a fim de escolarizar os estudantes a partir das condições, contextos e singularidades que cada CASE vivencia (PERNAMBUCO, 2012a, p. 3).

Compreender a construção da Proposta Pedagógica no âmbito da implementação da política educacional para a socioeducação é fundamental para problematizar suas dificuldades e avanços. Faz-se necessário compreender os campos de influência e quem produz os textos políticos, pois os textos políticos refletem a multiplicidade de interesses, utilizando-se de estratégias textuais e discursivas na construção intencional de textos pouco claros e genéricos (BALL, 2011; LOPES, MACEDO, 2011; MAINARDES, 2006, 2011).

O texto normalizador da proposta não deixa claro o processo de participação de professoras/es, pedagogas/os e técnicas/os das Gerências Educacionais de Educação. Os profissionais ouvidos foram apenas os que tem vínculo com a Secretaria de Educação? E os profissionais da FUNASE? Além disso, outros sujeitos poderiam ter participação nessa construção como os gestores escolares, adolescentes e suas famílias. A Proposta Pedagógica pode ter sido elaborada sem a participação de quem mais conhece e vivencia o processo educativo nos CASEs e a realidade dos adolescentes fora dele, sem a valorização do princípio da gestão democrática no ensino público, que percebe que todos os envolvidos no processo educativo são fundamentais para a tomada de decisões (ALBUQUERQUE, 2015; BRASIL, 1996).

As modalidades que garantem a certificação do aluno para prosseguimento da escolarização são o Projeto Travessia, o Programa Paulo Freire e os Eixos Temáticos, segundo a Instrução Normativa SEE/PE nº 06/2012, que fixa normas para a implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens privados de liberdade, acolhidos nos CASEs. Nos debruçaremos especialmente no Projeto Travessia e Eixos Temáticos, visto que são as duas abordagens vivenciadas na escola do CASE.

Em relação aos Eixos Temáticos, existe uma reestruturação, uma reorganização do que está posto textualmente na Proposta Pedagógica. É sob essa ótica que a abordagem do ciclo de políticas é concebida: compreendendo a dinâmica das políticas em seus diferentes contextos. A política como prática que é, vai sendo reconstruída e reelaborada desde sua formulação inicial, porque é construída por atores em diferentes espaços e tempo. O contexto da prática é revelador, nele se (re)vive a política cotidianamente. Essa vivência e as relações construídas nesse espaço promove práticas outras (BALL, MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2006).

A política elaborada muitas vezes sem o conhecimento da realidade para a qual foi pensada vai gerar sem dúvidas novas (re)construções. Neste sentido, a estratégia utilizada pela escola para garantir a certificação e a organização didático-curricular nos Eixos Temáticos, é o ensino por meio da organização didático-metodológica da Educação de Jovens de Adultos. A *recontextualização da Proposta Pedagógica por meio da EJA* foi uma categoria emergente do campo de pesquisa.

A EJA é uma modalidade de ensino que permite a continuidade do percurso formativo para as pessoas que não puderam dar prosseguimento às etapas do ensino básico na idade própria. O estado de Pernambuco, vem acompanhando as mudanças nacionais acerca da Educação de Jovens e Adultos. Desde a última década, alguns programas foram implantados, a exemplo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Paulo Freire – Pernambuco Alfabetizado<sup>35</sup>. O documento Diretrizes Operacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, abrange tópicos que vão desde as concepções e o percurso histórico da EJA às legislações mais recentes que orientam sua organização no estado de Pernambuco.

Compreender a Educação de Jovens e Adultos demanda reflexão sobre o processo de descontinuidades de políticas educacionais no âmbito da educação nacional. E além disso, demanda reflexão hoje para as questões metodológicas, pedagógicas e políticas da modalidade. A EJA deve ser a possibilidade de superação das desigualdades sociais latentes no campo educacional para uma classe que permaneceu à margem do processo educativo, possibilitando uma educação emancipatória, reflexiva e inclusiva, diante um meio social essencialmente excludente.

Com essa perspectiva de cidadania e dignidade que a EJA tem a oferecer aos seus alunos, acreditamos que é uma modalidade adequada para o CASE. Os alunos estão dentro da faixa etária exigida para o ingresso na modalidade, e também da sua finalidade: todos os alunos que entrevistamos estavam na faixa etária de dezessete e dezoito anos ainda no Ensino Fundamental, com histórico de repetências e distorção idade/série. Além disso, suas fases tem equivalência com o ensino regular, o que facilita a certificação e a inserção escolar fora da

---

<sup>35</sup> Para saber mais sobre esses programas e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ver Diretrizes Operacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIRETRIZES%20OPERACIONAIS\\_vers%C3%A3o%20final%20\(2\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIRETRIZES%20OPERACIONAIS_vers%C3%A3o%20final%20(2).pdf)>.

unidade. No entanto, cada unidade socioeducativa é destinada a adolescente de uma faixa etária, sendo assim, unidades que recebem adolescentes entre doze a quatorze anos de idade, a EJA já não é uma modalidade viável.

O Art. 4º § 1º da Instrução Normativa nº 06/2012 diz que na oferta de ensino para os adolescentes e jovens ingressos em instituições socioeducativas, deve ser observada a correlação da faixa etária com o nível de escolarização dos mesmos para prosseguimento de estudos. O agrupamento dos alunos é realizado em turmas multisseriadas. Nos Eixos Temáticos, são agrupados os alunos com nível escolar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, já que existia apenas uma turma nesta modalidade no CASE, e os alunos que já concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e tenham quinze anos ou mais são inseridos no Projeto Travessia Fundamental, que também é formado por turmas multisseriadas. Segundo o Art. 14 § 2º da Instrução, os adolescentes e jovens são integrados nos eixos temáticos, mediante diagnóstico do nível de escolarização realizado pela instituição socioeducativa, na qual ele se encontre acolhido ou mediante documentação comprobatória do nível de escolarização trazida pelo aluno ou responsável (PERNAMBUCO, 2012b).

A professora V, que durante nossa permanência no CASE era a única a trabalhar com o Eixo Temático, explica em que consiste a modalidade:

O eixo temático é justamente quando o aluno não se encaixa nem no travessia nem no programa Paulo Freire então ele entra no eixo temático, no eixo temático nós temos vários eixos cada, tem o primeiro eixo, por exemplo: a prática de cidadania, ele vai encaixar em que disciplina? história e geografia, se eu tenho ciências da natureza, eu já encaixo em ciências e biologia. São oito eixos, esses oito eixos eu vou encaixar cada um de acordo com eles em cada disciplina. É mutisseriado, é dividido por fases, aí a primeira fase engloba, vamos dizer, a terceira fase engloba o sexto e o sétimo ano, e a quarta fase é o oitavo e nono, sexto, sétimo, oitavo, nono, a terceira fase e tem quarta fase, as outras fases anteriores entra os que são das series menores (*Entrevista: Professora V*)

O relato da professora está de acordo com o texto da Proposta Pedagógica, embora percebe-se que os eixos temáticos se desenvolvem de acordo com a metodologia didático-curricular da EJA e que há, portanto, uma organização dos Eixos Temáticos por fases de acordo com a proposta da modalidade.

Pelas orientações metodológicas das abordagens, percebe-se que a Secretaria de Educação optou por uma organização não anual e seriada para o ensino. O Projeto Travessia, por exemplo, tem a duração de um ano e oito meses tanto para a conclusão do Ensino Fundamental quanto para o Médio, e a EJA, que no CASE equivale aos Eixos Temáticos da proposta pedagógica, tem uma organização por fases (I, II, III, IV) cada uma sendo equivalente

a dois anos do ensino regular, ou seja, o aluno que está na fase II, por exemplo, está cursando equivalente aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa organização é permitida pela LDB em seu artigo 23, quando diz que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996; PERNAMBUCO, 2012a).

Além dos Eixos Temáticos (EJA), o ensino é ofertado por meio do Projeto Travessia. Percebemos que o projeto é o “carro chefe” da proposta educativa da escola, uma vez que a maioria dos adolescentes estão inseridos no projeto. O Programa de Aceleração de Estudos de Pernambuco configura-se como uma política pública de ensino do governo do Estado, cuja finalidade é reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Médio e das séries finais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação. Foi lançado pela Secretaria de Educação de Pernambuco em parceria com a Fundação Roberto Marinho no ano de 2007<sup>36</sup> para o Ensino Médio e em 2010 estendeu-se para o Ensino Fundamental. O programa utiliza a metodologia Telecurso por meio de Telessalas e material didático disponibilizado aos professores/as e estudantes.

O Programa de Aceleração de Estudos e Correção de Fluxo através do Projeto Travessia é regulamentado pela Instrução Normativa nº 07/2008<sup>37</sup>, que fixa as diretrizes e procedimentos para a correção de fluxo escolar no Ensino Médio no âmbito da rede estadual de ensino, e por meio da Instrução Normativa nº 03/2011<sup>38</sup>, publicada no Diário Oficial do estado de Pernambuco em 05 de fevereiro de 2011, que fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito da rede estadual. Esta última especificamente, estrutura a organização do programa no Estado, de acordo com as atribuições dos profissionais necessários ao desenvolvimento do projeto, critérios para ingresso, a organização das turmas, a organização curricular, o calendário escolar, a formação docente, a

---

<sup>36</sup> É improvável não fazer relação da implantação do programa no ano de 2007 com o momento econômico de Pernambuco à época. O Complexo Industrial Portuário pernambucano, se converteu em uma das principais frentes de investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Pernambuco crescia mais que o país. Com investimento estatais e incentivos fiscais do governo do Estado, o auge do Complexo de Suape foi acompanhando de migração para as cidades da região metropolitana do Recife (Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho) e pela busca por profissionalização para responder a crescente demanda por mão-de-obra especializada. É em meio a essa efervescência econômica que Pernambuco vivenciava que o Projeto Travessia é implantado pelo governo, com certeza uma proposta imersa nos discursos de desenvolvimento do governo Eduardo Campos.

<sup>37</sup> Disponível em: <[http://200.238.105.211/cadernos/2008/20081015/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20081015\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2008/20081015/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20081015).pdf)> Acesso em: 10 abr. 2018

<sup>38</sup> Disponível em: <[http://200.238.105.211/cadernos/2011/20110205/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20110205\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2011/20110205/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20110205).pdf)> Acesso em 10 abr. 2018



carga horária, a organização pedagógica, a metodologia do programa, a forma de avaliação, os critérios de transferência, frequência, certificação escolar, entre outras (FILHO, 2013)

Sobre a organização e metodologia do Projeto Travessia professoras e coordenadora pedagógica relataram o seguinte:

Gosto, eles gostam muito, agora assim, não são todos que gostam porque a teleaula no momento eles ficam inquietos, muitas vezes eles não tem muita paciência de ficar acompanhando aquela teleaula, eu tiro por mim mesma, na aula eu gosto muito de debater aula, falar, tem muitos que já não, essa é questão é essa a dificuldade às vezes (*Entrevista: Professora II*)

A diferença é porque a metodologia do travessia é por teleaula e o regular não, o travessia ele vem geralmente com a teleaula, a gente não está trabalhando agora com a teleaula propriamente dita, porque houve a rebelião, então as televisões e os vídeos foram todos queimados, mas mesmo acontecendo isso a gente trabalha com a teleaula, mas no sentido de o que a gente ver na teleaula a gente repassa para eles mesmo sem ser através da teleaula, mas é o mesmo trabalho (*Entrevista: Professora III*).

Porque a gente vê que a proposta do travessia, tanto a do travessia quanto a do eixo temático, a gente vê que no caso da gente que trabalha aqui com o fundamental que supre a necessidade mesmo daquele aluno. As atividades são planejadas, tem planejamento, temos formações, o acompanhamento tanto pela secretaria quanto com a GRE e nas quartas-feiras a gente pra fazer os planejamentos, o que vai dar na semana. O travessia ele tem um acompanhamento, tem uma supervisora que acompanha o programa e tem uma coordenadora também que acompanha o programa, então essas meninas, as professoras do travessia elas são acompanhadas e tanto elas passam tudo, planejam a quarta-feira e repassa para coordenação tudo que elas estão trabalhando porque elas tem um cronograma, então tem que acompanhar esse cronograma (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*).

A professora II traz a sua percepção e a percepção dos alunos em relação a metodologia do projeto. Ela afirma que gosta do Travessia, mas percebe que alguns alunos não gostam e durante a exibição das mídias ficam inquietos e conseqüentemente não prestam a atenção devida no momento para discutir e tirar dúvidas posteriormente. A professora III traz em seu relato, a diferença do Travessia para o ensino regular e coloca a teleaula como a principal divergência entre eles, bem como menciona a estratégia utilizada para a condução da aula mesmo sem os suportes necessários para a exibição das teleaulas, visto que os materiais foram danificados e ainda não substituídos.

Já a coordenadora pedagógica acredita que o Travessia é uma modalidade adequada para os alunos que encontram-se no CASE e menciona o acompanhamento externo que o projeto tem: há formação específica para as professoras que atuam no Travessia e acompanhamento, visto que há um cronograma e mesmo no CASE esse cronograma precisa ser respeitado assim como nas demais escolas que ofertam o programa.

Faz-se necessário destacar alguns aspectos sobre o programa e como ele se desenvolve na escola anexo. De acordo com a Instrução Normativa SEE/PE nº 03/2011 a equipe docente em cada sala é composta por dois professores/as que atuam como mediadores do conhecimento e facilitadores das aprendizagens, sendo um habilitado na área de humanas e outro na área de exatas. Para atuar no projeto o governo priorizou docentes com contratos temporários com o Estado. Há um cronograma geral e linear para todas as escolas da rede estadual que ofertam o Travessia. No entanto, a escola do CASE consegue fazer algumas alterações, podendo criar novas turmas do módulo I (inicial) sem a conclusão das demais turmas. Com a rotatividade dos alunos no CASE essa foi a alternativa encontrada aos alunos que chegam no decurso dos módulos para que tenham possibilidade de inserção no programa, como conta a professora II:

Muitas das vezes a gente já discutiu o que? A proposta em si do travessia, porquê? Porque a do travessia é o cronograma, as aulas já vem com o cronograma, então a gente chegou no momento de pensar que o que seria mais fácil, nós deixarmos tudo em cima do planejamento da secretaria, mas olhando para o outro lado o aluno que chega, vamos dizer, que chega hoje, como é que esse aluno vai conseguir em três meses ou quatro meses de aula aqui obter na matéria e conseguir passar de ano. E se ele chegar hoje, nós hoje estamos o que? Iniciando o módulo 1, aí ele já pode entrar dentro do módulo 1 e passar seis meses estudando pra ele passar para o módulo 2, que é fundamental, fundamental 2 são três módulos (*Entrevista: Professora II*).

Pelo relato da professora II, percebe-se que houve algumas discussões para a organização do projeto no CASE, uma vez que a realidade da escola inserida nesse espaço traz uma série de questões não vivenciadas pela maioria das escolas, principalmente na questão da rotatividade dos alunos. O projeto Travessia foi pensado para facilitar a conclusão do percurso básico de formação (Ensino Fundamental ou Médio) em um tempo mais curto que o ensino regular, uma vez que é um programa de aceleração de estudos. No entanto, os alunos no CASE podem chegar ou sair da escola a qualquer momento e o cronograma do Travessia, a princípio, inflexível, precisou de adequações para a continuação do projeto no CASE.

A metodologia das aulas consiste nas mídias do Telecurso e mediações das/dos docentes. Segundo a Instrução Normativa nº 03/2011 a metodologia é orientada por um fazer pedagógico que valoriza os diferentes saberes, estimula o cotidiano produtivo, o diálogo e transforma o ensino em aprendizado, privilegiando a contextualização, a leitura de imagens, o desenvolvimento das linguagens oral e escrita e o ato criador do estudante. São incentivados trabalhos em grupos, que valorizam a autoestima e autocrítica do educando.

Em relação a transferência e a certificação, o estudante transferido no decorrer do ano letivo para escolas que não ofereçam o Projeto Travessia – Anos Finais do Ensino Fundamental, deve ser matriculado em sua série de origem, sendo vedado o decesso. Isso significa que o aluno

que está há mais de um ano na unidade e tem progressão ou extinção de medida socioeducativa, por exemplo, vai ser matriculado na mesma série/ano de quando entrou na unidade. Isso significa aceleração de estudos?

A realidade de uma escola inserida no ambiente de internação socioeducativa é sem dúvidas muito complexa. Implantar uma proposta pedagógica nesse ambiente requer estudo e conhecimento da realidade de seus sujeitos ou, no mínimo, avaliações periódicas da proposta implementada que resultem em adequações necessárias. Os programas de aceleração de estudos e correção de fluxo podem ser boas alternativas para o descompasso no percurso formativo quando o público tem a intencionalidade de concluir o curso, optou em fazê-lo, pelas demandas por formação e profissionalização para ingresso no mercado de trabalho, ou ainda pela nova experiência didático-metodológica que esses programas podem proporcionar como alternativa à demarcação tradicional de espaço e tempo da escola (FILHO, 2013).

Mesmo assim carecem de reflexão quanto à metodologia, à organização pedagógica e às especificidades dos estudantes. Para que a dualidade na educação que insiste em “uma educação pobre para pobres” não seja reverberada nesses espaços que devem ser de transformação social e superação das desigualdades. As classes de aceleração devem propor novas formas de reagrupamento dos alunos, novas dinâmicas de avaliação e outra organização do tempo pedagógico e organização didática. O currículo, os percursos formativos, e todas as questões que envolvem a prática educativa escolar devem ser diferentes da lógica tradicional de escola e adequadas as demandas contemporâneas individuais e sociais (FILHO, 2013).

Inexiste o período exato que o adolescente passará cumprindo a medida socioeducativa, muitos tem progressão para a semiliberdade ou liberdade assistida no primeiro ou no segundo ano de internação, dependendo do desenvolvimento no cumprimento da medida e a critério da autoridade judiciária. Desmerecer essas e outras singularidades pode trazer mais transtornos à vida escolar do adolescente. É preciso pensar na finalidade da medida socioeducativa: a inserção do adolescente ao convívio social, para tanto, durante o atendimento socioeducativo proporcionar meios para que esse retorno seja o mais exitoso possível em todos os aspectos, inclusive o educacional.

Pelos registros da pesquisa, é possível identificar que todos os adolescentes no contexto escolar anterior à medida, ou estavam no ensino regular ou na modalidade da EJA. Todos também antes da apreensão estavam fora da escola há pelo menos três anos, mesmo depois de já terem cumprido medida socioeducativa. Sob essa conjuntura, outra questão que merece problematização é a questão do acesso ao Projeto Travessia quando os adolescentes e jovens saem das unidades de internação. Em muitas cidades e escolas o projeto não é ofertado,

principalmente em municípios pequenos com um número de estudantes relativamente baixo. Mais de 60% dos adolescentes do CASE são oriundos de cidades do interior circunvizinhas à localidade do CASE e possivelmente não terão continuidade no programa. Apesar de valorizar a metodologia do Projeto Travessia, a própria coordenadora comentou sobre esse aspecto negativo, que é a não continuidade no programa após a saída da internação.

Haverá mais uma ruptura no percurso escolar que em nada é favorável a construção de uma regularidade com a instituição escolar. Além disso, o adolescente que estuda no CASE não tem o direito de escolher a modalidade que irá frequentar, assim como os adolescentes e jovens que estudam fora do sistema socioeducativo. O relato da professora II nos faz refletir sobre os motivos pela escolha do projeto e sua continuação mesmo após o conhecimento de seus entraves para o processo de escolarização dos adolescentes, principalmente após o cumprimento da medida socioeducativa:

Sim, gosto, é uma metodologia boa, agora assim, **aqui eu acho que deveria existir o regular**, agora só que, até o pessoal cobra às vezes, o pessoal que trabalha na secretaria da escola da gente, que aqui é o anexo, o pessoal que trabalha com a nota diz: lá deveria ter é o regular em vez do travessia. Mas aqui fica difícil porque o pessoal fala que existe vários alunos aqui, vários níveis, alunos que pararam de estudar, então tá sempre assim, a gente tá com o aluno aqui e de repente ele é transferido para outro lugar ou chega de outro lugar e para dar um acompanhamento acho que fica difícil de implantar o regular aqui, mas não é impossível. E também assim, é questão de professores **porque se for implantar o regular aqui vai precisar de muitos professores e nem todo mundo está apto a vir para cá** (Entrevista: Professora III).

A professora II apesar de afirmar que aprova o Travessia, dá indícios de que outra modalidade de ensino poderia ser desenvolvida no CASE, embora reconheça as dificuldades de implantar outra metodologia devido a rotatividade dos alunos, do nível escolar e ainda pela demanda de professores. Apesar de referir-se a não habilidade de muitos professores para atuar em escolas inseridas nos ambientes socioeducativos, acreditamos que mais do que isso a proposta permanece porque é principalmente econômica: dois professores por sala, sendo que um deles, o da área de exatas, fica com duas turmas, e mais, esses professores/as podem ser contratados temporariamente, conforme a Instrução Normativa nº 03/2011.

Para Costa Júnior (2012) a escola inserida no âmbito socioeducativo paulista tem dificuldade tanto de executar uma pedagogia das competências e habilidades, de viés neoliberal promovida na rede pública estadual, quanto de uma pedagogia da presença pautada pela formação ético-cidadã do SINASE. Até certo ponto corroboramos com o pesquisador, mas acreditamos que a educação promovida nos espaços de internação tem um viés neoliberal quando percebemos mais valorização da *quantidade* de alunos concluindo uma etapa do ensino,

por exemplo, do que na *qualidade* do que é ensinado e aprendido pelo aluno, em relação ao que ele já conhece e o precisa aprender.

Assim como supôs Costa Júnior (2012), percebemos que o projeto educativo desenvolvido no CASE não promove um ensino direcionado ao público da instituição nem aos objetivos da medida socioeducativa, de acordo com o eixo educação estruturado pelo SINASE, tanto pelas implicações da Proposta Pedagógica, discutidas até então, como pela falta de articulação dos objetivos da educação com a socioeducação.

As docentes, a coordenadora pedagógica e o gestor escolar conhecem a Proposta Pedagógica, para além disso, eles a concebe como uma determinação, que não deve ser contestada e sim vivenciada por todas/os. Uma das professoras estava com o documento da proposta durante a entrevista, outra mencionou que sempre a traz em seus materiais. Parece que a Secretaria de Educação tem a Proposta Pedagógica para além de uma orientação, uma recomendação. A tentativa de uniformização das unidades escolares por meio da Proposta Pedagógica beira ao fracasso já que os CASEs não são homogêneos e tem peculiaridades que ultrapassam questões postas em um documento normalizador. Sobre a Proposta Pedagógica, as docentes explanaram as seguintes opiniões:

Nós quando chegamos aqui essa proposta já estava sendo exercida e nós trabalhamos no CASE. Nós temos a metodologia do travessia e também falamos do eixo temático que é alfabetização, e outras coisas, sendo em cima da proposta da secretaria, porque é a proposta que é oferecida, **trabalhando aqui a gente tem que colocar em cima dela, porquê? Porque a secretaria não vai vir com a fiscalização, não vai fiscalizar, tá entendendo?** A gente pode até acrescentar que a gente ver se o trabalho numa turma de 5º ano, seja lá, eu conheço a necessidade, aí eu posso em cima dessa proposta eu posso aumentar o que venha beneficiar aos demais (*Entrevista: Professora II*).

A gente debateu ela, no círculo de debates, quando tem reuniões, quando tem formações a gente, os técnicos, as coordenadoras, o diretor, ele está dando sempre suporte, às vezes ele faz reuniões e a gente debate sobre a proposta, **ele tá sempre lembrando a gente que a gente tem que trabalhar em função daquela proposta, já que é uma proposta única para todos os Cases**, então a gente tem que trabalhar em cima dela para a gente não trabalhar diferente. Se a gente tá aqui a gente tem que trabalhar em conjunto. **Eu acho uma proposta boa, agora sim, porque a realidade que a gente vê é que às vezes não acontece o que tem realmente nela, às vezes não acontece, foga um pouquinho.** Mas a gente como profissional a gente procura está sempre atento a ela, trabalhar o que tem nela porque se a gente trabalha o que tem nela, a coisa anda, não estaciona. Mais eu acho uma proposta boa, a gente trocou experiência, a gente tirou dúvidas sobre ela e é uma proposta boa. E também porque ela é para todos os Cases, não é só para esse (*Entrevista: Professora III*).  
Inclusive tá ali o material, eu sempre trago ela no dia a dia. A gente tem uma parceria, de ficar sempre lendo, atualizando pra acompanhar a gente com unidade. Eu acho ela boa e facilitadora, ela é bem construtiva, foi bem elaborada, ajuda no desenvolvimento do educando. Eu conheço ela porque eu leio, eu vivencio ela, mas a gente não participou dela não, quando a gente chegou aqui já existia, ela foi trazida pra gente, foi apresentada, pude ler e apropriar-se dela, mas a gente não participou da elaboração não. Quando ela foi apresentada, a gente discutiu sobre ela, e foi numa reunião que a

gente teve. Por ela ser a proposta didática da casa, da unidade a gente se assegura nela, mas podemos trabalhar também de acordo com nosso dia a dia, de acordo com os conteúdos, com a demanda. Ela é facilitadora, flexível nesse sentido (*Entrevista: Professora IV*).

É possível perceber pelos relatos, que o corpo docente conhece a Proposta Pedagógica e que há espaço para discussão sobre ela. De acordo com a professora II, a proposta precisa ser vivenciada porque existe supervisão da Secretaria de Educação para verificar o seu cumprimento. Da mesma forma, a professora III afirma que o gestor escolar está sempre lembrando que é preciso desenvolver o trabalho pedagógico de acordo com a Proposta Pedagógica, uma vez que ela é uma proposta unificada para todas as unidades escolares dos CASEs do Estado. E a professora IV percebe a Proposta Pedagógica como facilitadora e flexível porque abre espaço para as/os docentes trabalhar conforme as necessidades do dia a dia.

A exposição das três professoras, bem como das outras professoras, da coordenadora pedagógica e do gestor escolar, permite concluir que o corpo profissional da escola abraça a Proposta Pedagógica tanto porque acredita na sua contribuição para a educação dos estudantes, como, e sobretudo, porque é uma determinação da Secretaria de Educação.

A avaliação da aprendizagem é outra questão que merece problematização. Pelas narrativas das professoras, percebeu-se que a escola não tem a prática da retenção do aluno, tanto porque a Proposta Pedagógica, por meio do Projeto Travessia tem essa perspectiva (progressão continuada) como também pela percepção das profissionais da escola em relação aos objetivos da escola no ambiente da socioeducação, que parece ser o de apenas acelerar o nível escolar dos adolescentes:

Nós avaliamos os alunos em todos os aspectos, no acompanhamento no momento da aula, comportamento, através das atividades, da participação, através do memorial do travessia (*Entrevista: Professora II*)

Ela é feita no dia a dia, a participação deles no dia a dia, temos também uma pequena avaliação que a gente pode fazer com eles, tem os trabalhos, a participação da fala. Ela é bem ampla. **Eles vão perpassando, por ser um projeto, por tá fora da faixa etária deles, eles perpassam e por ser um colégio facilitador eles compreendem a proposta.** (*Entrevista: Professora IV*)

É como a escola normal é a prova escrita e também as atividades que são feitas em sala, a gente também dá nota para essas atividades. **Se o aluno não alcançar aquele objetivo, não avançar então ele pode sim ser reprovado. No ano passado não aconteceu não, mas esse ano aconteceu** (*Entrevista: Professora V*)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi discutido para agregar o CASE como anexo e a Proposta Pedagógica, como relatam o gestor escolar e a coordenadora pedagógica.

Mas é nessa perspectiva que surge o anexo, aí vem o PPP. O PPP ele vai dar a cara da escola. Ele, inicialmente, ele é uma reflexão da escola que se tem né, e também do fato de que, essa escola que a gente tem ela responde a realidade, ela tá de acordo com a realidade, ela prepara o aluno pra realidade que a gente tem, e aí a partir disso a gente constrói aquilo que a gente quer, e aí o CASE, o anexo CASE [nome do CASE] faz parte do que é a escola, da idealização que é a escola [nome da escola], e aí a gente já flexionou todo o PPP absolvendo essa nova, absolver essa é a palavra, absolver essa nova realidade, já foi feito isso, onde também no PPP, além de nós citarmos que é uma modalidade que a escola está, é, com essa modalidade de educação prisional para os privados de liberdade, a gente também coloca, é a orientação didático-metodológica, que foi pensada pela Secretaria Executiva de Educação de Pernambuco pra atender os CASEs, aí a gente também coloca para o nosso PPP os pontos principais dessa proposta (*Entrevista: Gestor Escolar*).

Sim, participamos, tanto os professores como nosso gestor da nossa escola certificadora, e junto com os professores também da escola certificadora, no caso, o nosso PPP foi um, ficou como um complemento né, com o PPP da escola certificadora (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*)

O Projeto Político Pedagógico da escola é fundamental para o processo de autonomia e gestão democrática da escola, pois segundo Veiga (2013):

A escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 2013, p. 12)

Mais do que definir disciplinas e a organização curricular, o PPP “busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (VEIGA, 2013, p.14). Isto significa que é a partir de uma construção necessariamente coletiva, que a missão, objetivos, currículo, avaliação, da escola serão construídos.

Para a coordenadora pedagógica, responsável por organizar e direcionar o trabalho pedagógico do anexo escolar, a escola possui autonomia para realizar as atividades, embora reconheça que é uma autonomia compartilhada. A *autonomia escolar* foi uma das categorias surgidas a partir das narrativas dos sujeitos:

Sim, a escola é autônoma, ela tem autonomia, porém a gente sempre trabalha em parceria no CASE, hoje como não teve segurança pra gente trabalhar então a gente não vai, mas a escola é autônoma, ela tem autonomia pra fazer todas as suas atividades, agora diante da realidade né. Se a casa não tá com segurança aí a gente vai de acordo com a casa, mas pra fazer qualquer atividade pedagógica nós temos autonomia (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*).

Autonomia compartilhada e muitas vezes suplantada pela lógica de segurança da unidade, que impede o desenvolvido do trabalho. Reconhecemos, contudo, que a escola não pode planejar e organizar todas as atividades sozinha, há um compartilhamento necessário ao bom andamento do trabalho, no entanto, ela precisa instituir sua autoridade enquanto instituição educativa, que pela função que desempenha deve ter prioridade entre todas as outras.

Existe espaço para *discutir* a Proposta Pedagógica, mas inexistente espaço para *refletir* a proposta e alternativas para a melhoria do processo educativo no CASE. A reflexão é um elemento fundamental para as/os docentes e seu trabalho educativo. Ela deve ser entendida como instrumento de resistência, contra as decisões sobre o processo educacional impostas de cima para baixo, que não abre espaço para o diálogo e a reflexão sobre o processo educativo, ou seja, sobre os processos de ensinar e de conhecer (ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 2008).

A reflexão é o exercício de pensar sobre, na e para a ação pedagógica, a reflexão na ação, que rompe com paradigmas reprodutivistas e conservadores, e oportuniza, mediante a ação reflexiva da/do docente, que alunas e alunos também sejam reflexivos, ao passo que pressupõe a autonomia das/dos docentes em criar e recriar estratégias didáticas em busca da aprendizagem significativa. Muito mais que aprender técnicas de ensino, e saber quais conteúdos são necessários para uma série, a prática de reflexão relaciona teoria e prática, implicando o exercício do questionamento sobre o porquê de ensinar, e principalmente a reflexão do papel das professoras e dos professores enquanto educadoras e educadores e cidadãos em uma sociedade como a nossa, excludente e reprodutivistas (ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 2008).

As docentes passam periodicamente por formações continuadas e mencionaram como são essas formações:

Temos da escola favorecida pela Secretaria de Educação e temos pela Fundação Roberto Marinho do Travessia, sempre cada módulo nós vamos fazer a formação. E no Case em relação à unidade também, não é constante, mas surge às vezes uma oportunidade de nós fazermos essa formação, eu acho que é duas ou três vezes que a gente vai pra essa formação e **a socialização dos trabalhos que nós fazemos a cada unidade, e essa apresentação, essa socialização nós vamos expor o nosso trabalho. Aí a gente vai, leva os nossos trabalhos, as experiências exitosas e com isso a gente vai passar as nossas aulas, as nossas atividades e vai ver as dos demais né.** A gente sente as dificuldades que são apresentadas, compartilhamos, e percebemos que os outros são do mesmo jeito (*Entrevista: Professora II*).

É discutido vários temas né, é, por exemplo, às vezes a gente discute dificuldades no Case, cada Case leva suas dificuldades, leva suas propostas, o que trabalhou, o que deixou de trabalhar. Como também orientações assim que a gente deve saber sobre planejamento. Por exemplo, o Travessia, a capacitação é para montar o Travessia e as dificuldades pra essa formação. Então chegando lá aí o pessoal junta todos os professores do Travessia de várias cidades, de vários locais né, então vai o pessoal da



equipe da GRE, os técnicos, as coordenadoras, então ali faz o trabalho com a gente, para ver as dificuldades de cada local e a gente debate. Também orienta a gente sobre caderneta, sobre planejamento, sobre a maneira como a gente deve agir né, isso é importante né (*Entrevista: Professora III*).

Temos a formação específica do Travessia, mas que também não foge do Case, porque temos que seguir as orientações que tenha relação entre os dois, a gente tem que seguir de mão dadas né. Quando tem reunião no Case também a gente participa, semana passada inclusive teve uma reunião aqui com os adolescentes que a gente teve presente, a gente sempre participa, assim também como eles vão com a gente, participam da formação nossa, o pedagogo sempre é convidado, sempre que pode ele vai para as formações e a gente tá sempre entrando em contato e conversando até todos os assuntos das formações, que é importante a gente trocar experiências (*Entrevista: Professora IV*).

Percebemos criticidade do pedagogo em relação às formações e a priorização das atividades educativas no âmbito do CASE. As formações específicas para os profissionais que atuam nos CASEs promovidas pela Secretaria de Educação, também tem a participação do pedagogo da FUNASE, uma vez que ele é o profissional que acompanha cotidianamente os alunos na escola e articula as ações da FUNASE com o setor. Apesar de considerar importante qualquer espaço para discussão e de conhecimento, reconhece que muitas vezes as formações são mediadas por pessoas que não conhecem a realidade de uma unidade de internação, e pode não contribuir efetivamente para o trabalho cotidiano.

Já as professoras, como percebemos nas falas, não fazem críticas às formações, pelo contrário, afirmam que são importantes para o trabalho desenvolvido. Parece que as formações consistem, principalmente, na troca de experiências: cada escola anexo apresenta suas atividades exitosas e também discutem as dificuldades. Discussões mais aprofundadas sobre o processo educativo em unidades socioeducativas não são relatadas pelas docentes.

Zeichner (2008) estuda as formações docentes e propõe a formação docente reflexiva como processo inovador e inerente a formação e prática de professoras e professores. O autor comenta sobre o processo formativo de professores nos quais não havia ênfase na reflexividade, e que muitas tentativas de formação de educadores reflexivos não lograram êxito. Para Zeichner (2008) isso decorre principalmente pelo uso do conceito de reflexão

Quando examinamos os modos nos quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, encontramos quatro temas que minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores: 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como

ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores. (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Para Alarcão (1996, p. 3) “a reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. É um processo que envolve tanto a racionalidade quanto a intuição. A autora traz alguns aspectos para a compreensão do que é ser reflexivo, e destaca que a reflexividade “é possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar (ALARCÃO, 1996, p. 14). E traz o entendimento de professor reflexivo:

Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 1996, p. 5).

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Acreditamos que esse é o grande desafio às professoras e à coordenadora pedagógica na escola inserida no ambiente de internação. O objetivo da socioeducação é muito mais amplo do que o papel da escolarização, é perceber que além de conteúdo, os adolescentes precisam aprender a ser conscientes e reflexivos de si e do ambiente que os cerca.

A Proposta Pedagógica é para as professoras, coordenadora pedagógica e gestor escolar uma determinação da Secretaria de Educação, embora para eles a proposta está coerente com a realidade dos adolescentes. Eles não construíram a proposta, ela já estava pronta quando a escola foi definida para atuar no CASE por meio de um anexo escolar, ela foi apresentada como a orientação didático-metodológica da escola anexo. Por si só a proposta não se sustenta e pode não oportunizar a continuidade da escolarização pós medida socioeducativa. O Projeto Travessia não garante a continuidade de estudos caso haja, no percurso, transferências para escolas que não ofereçam o projeto. Os Eixos Temáticos, apesar de apresentar uma organização interessante, incluindo competências a serem desenvolvidas em cada eixo, não deixa claro a organização das turmas e os conteúdos a serem dados em cada uma, sendo assim, a EJA é a alternativa para a organização didática, curricular e metodológica da modalidade.

O pedagogo da unidade afirmou que não conhece a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação e os alunos relataram as seguintes opiniões sobre a escola:

É, eu também não gosto muito é isso que eu tô aqui o tempo todinho, certo que talvez seja só um ano e seis, mas eu tô esse tempo todinho só estudando pra crescer e ainda tô no segundo módulo, comecei o segundo módulo um período desse, e ainda tem o terceiro módulo, daqui que eu venha terminar o terceiro módulo tem completado os dois anos (*Entrevista: Adolescente I*).

Na sala de aula, é tudo a mesma coisa, a diferença é o feminino só mesmo (*Entrevista: Adolescente V*).

É diferente as coisas. Muitas coisas diferentes. Escola do mundão é outra coisa (*Entrevista: Adolescente III*).

Muito diferente. Eu não sei explicar, mas eu acho diferente porque a pessoa quer tá toda hora na escola, mas como? Que é só tranca, fazer o quê? Eu queria estudar mais porque eu queria mais avançar meus estudos. É mais diferente as aulas, eu achei mais avançado (*Entrevista: Adolescente IV*).

Aqui não ensina como o ensinamento da rua, aprende o que já sabe, gostaria de aprender coisas diferentes (*Entrevista: Adolescente VI*).

Os adolescentes possuem diferentes percepções sobre a escola. O adolescente I encontrava-se no segundo módulo do Travessia mesmo já estando há mais de um ano na escola. Podemos perceber que para ele o Travessia pode não estar acelerando seus estudos como prometido. Já o adolescente II nota que a única diferença da escola atual para outras escolas que ele já frequentou é a ausência de meninas. O adolescente III afirma que a escola do “mundão”, ou seja, a escola fora do CASE é diferente, porém não explicou em que consiste essa diferença, assim como o adolescente IV. Para este adolescente as aulas são mais avançadas enquanto para o adolescente VI a escola ensina o que ele já sabe.

Essas percepções da escola ser mais ou menos avançada é justificada porque nenhum dos adolescentes haviam estudado por meio de programas de aceleração de estudos, os quais tem uma organização didático-curricular diferente do ensino regular e da EJA. O Projeto Travessia é destinado prioritariamente a alunos que estejam cursando o 7º ano, podendo também receber alunos dos 6º e 8º anos do Ensino Fundamental (Instrução Normativa SEE/PE nº 03/2011), mas no CASE além dos 6º, 7º e 8º anos, se o aluno estiver no 9º ano do Ensino Fundamental ele também será inserido no Travessia, haja vista, que não existe uma classe específica para esse aluno, com isso, em vez de concluir o 9º ano em um ano letivo, ele concluirá, caso permaneça no CASE, em um ano e oito meses, que é o período para a conclusão do Projeto Travessia – Ensino Fundamental.

De acordo com a última professora que entrevistamos no mês de dezembro de 2017, a Secretaria de Educação estava reorganizando o processo de ensino no CASE para a extinção das turmas do Projeto Travessia e migração para o Eixo Temático, com isso todos os alunos do CASE passariam a frequentar o Eixo Temático da proposta que na prática tem a metodologia da Educação de Jovens e Adultos:

Porque na realidade existia só essa turma de eixo, mas agora algumas turmas passaram a ser eixo também, que foi uma **necessidade da secretaria** de modificar para uma **melhor adaptação do aluno quando ele sai**, porque o travessia em algumas escolas não existia mais o travessia, então os alunos quando saíam eles não se encaixavam, então a secretaria houve a necessidade de **transformar esse travessia em eixo temático, foi feita essa troca esse ano** (Entrevista: Professora V).

Vale salientar que não encontramos essa sistematização quando estivemos no CASE, a maioria dos alunos estavam inseridos no Projeto Travessia. Mas, de acordo com a coordenadora pedagógica e com a professora V, a mudança só irá concretizar-se depois das férias docentes, no início do ano letivo de 2018. É uma iniciativa que se efetivada pode melhorar a relação dos adolescentes com a escola na qual será inserido após o cumprimento da medida socioeducativa com relação a certificação de escolaridade, bem como no anexo escolar em relação as práticas pedagógicas.

De acordo com a narrativa da professora V, ainda, fica evidente uma subordinação pouco flexível e questionadora com a Secretaria de Educação, pois tanto a professora quanto a coordenadora colocaram a questão como uma iniciativa da Secretaria apenas, quando na verdade a própria coordenadora pedagógica já havia sinalizado a dificuldade do Projeto Travessia. Percebe-se também a falta de autonomia da escola e reflexão das professoras e da coordenadora pedagógica frente as imposições. A pouca criticidade das profissionais da escola com relação a educação ofertada, pode estar relacionada com o vínculo empregatício temporário que elas possuem com a Secretaria de Educação.

Para Costa Júnior (2012) a escola e o processo educativo vivenciado em um espaço socioeducativo precisa ser compreendido a partir das relações estabelecidas nesse espaço compartilhado pelos sujeitos:

A escola que se encaminha ao “estabelecimento educacional”, configurado pela UI ou o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) em conformidade com o determinado por legislação específica, isto é, o ECA, não pode ser vista apenas como um apêndice a este espaço socioeducativo privativo de liberdade. Ela se encontra organicamente ligada à instituição total socioeducativa, pois interfere na mesma e se mostra exposta a interferências de práticas simbólicas muito peculiares, dinâmicas de seu funcionamento diário e das relações conflituosas encontradas entre os atores envolvidos. Portanto, não só questões espaciais, mas também dimensões

temporais promovem uma escola em dinâmicas e ações bastante particulares quanto ao domínio do ensinar-e-aprender, da adesão curricular e das relações pedagógicas estabelecidas entre educadores, educandos e agentes públicos (COSTA JÚNIOR, 2012, p. 106-107).

O processo de educação formal no CASE é, portanto marcado por implicações múltiplas, uma delas discutimos acima, que é o aspecto pedagógico. Na correlação de forças que é um espaço construído por relações sociais antagônicas, há, além do pedagógico, outras questões imbricadas no processo escolar, é sobre elas que iremos problematizar adiante.

#### 4.2 A percepção dos adolescentes sobre a escola

No CASE, todos os adolescentes entrevistados estavam frequentando a escola no Projeto Travessia, e falaram sobre ela:

Gosto porque, tipo, as professoras estão bem dispostas a ensinar e me interessa mais um pouco em fazer as coisas e tô aprendendo, podia ser que lá fora eu não tivesse conseguido, mas depois que eu cai aqui ficou diferente porque tipo assim, aqui a pessoa quer mudar, a pessoa muda, mas também se não quiser não muda, então eu escolhi mudar, e eu tô conseguindo, escolha minha (*Entrevista: Adolescente I*).

É de boa, gosto porque o cara aprende mais né, passa o tempo da pessoa. E é legal, o cara vai aprendendo mais e mais. Gosto da aula e da merenda (*Entrevista: Adolescente II*).

Gosto porque eu quero sair daqui já, já pronto pra sair e estudar num lugar mais avançado. O tempo que a pessoa não estudou no mundão, tá tendo muito tempo aqui (*Entrevista: Adolescente IV*).

É de boa, uma parte é boa a outra é de boa também, uma parte porque o cara só fica na tranca, aí vai para escola pra passar o tempo do cara, não tem nada pra fazer na cela (*Entrevista: Adolescente V*).

O adolescente I fala da possibilidade de mudança da sua trajetória de vida e ver essa possibilidade também na escola, ao afirmar que tem mais interesse pela educação. Também traz a questão da boa relação com as professoras, colocando-as como profissionais bem dispostas a desenvolver o trabalho pedagógico. Já os adolescentes II e V percebem a escola como um outro tempo, o tempo que passará longe da tranca. E o adolescente IV tem a escola do CASE como a possibilidade de recuperar o tempo que ficou sem estudar e a oportunidade de poder continuar após o cumprimento da medida. Mas quando perguntamos sobre a importância da educação, as respostas foram: “é importante para o futuro”, “para vencer na vida”, “conseguir um emprego”. As pesquisas com os adolescentes em contexto infracional também revelam essa visão

utilitarista da educação, vista como veículo para inserção no mercado de trabalho apenas (ALBUQUERQUE, 2015; CÉSAR, 2014).

Mas quando perguntamos porque estudavam, tivemos as seguintes respostas:

Porque eu estudo? Eu acho que aqui eu estudo porque é bom pro relatório do cara, melhora alguma coisa, eu acho que melhora. (*Entrevista: Adolescente V*).

Eu vou pra escola pra não ficar na tranca (*Entrevista: Adolescente VI*).

Essas duas narrativas são bem esclarecedoras quanto a função da escola no ambiente socioeducativo para os adolescentes privados de liberdade. Percebe-se que ir à escola tem relação com a medida socioeducativa, seja porque a educação é um dos eixos do Plano Individual de Atendimento, sobre o qual tem avaliações a cada seis meses e essas avaliações subsidiam o juiz na decisão da continuação ou não da medida, seja porque o tempo da escola é o tempo longe da tranca, é o tempo que permite outras vivências além do trancamento. Talvez, se estivessem fora da internação, o tempo da escola fosse destinado a outras atividades.

Por isso, a escola no ambiente socioeducativo deve ter a preocupação de iniciar uma relação adolescente-escola que construa subsídios para a continuidade da escolarização fora do ambiente de internação. A trajetória de vida e escolar dos adolescentes é imersa em contextos de exclusão. Antes do cumprimento de medidas socioeducativas, eles relataram a seguinte relação com a escola:

Sei lá, eu ia pra escola só bagunçar, ver as novinhas da escola. Me interessava muito não (*Entrevista: Adolescente I*)

Só sei que eu não ia pra escola não. Fui para escola uma vez, eu fiquei na sala de aula, no outro dia eu fui de bermuda e não deixaram eu entrar não. Aí foi só essa vez que eu fui. Eu estudava de noite também aí só tinha velho na sala de aula, aí já desisti, queria ir mais não (*Entrevista: Adolescente V*).

Ia pra escola só pra perturbar mesmo (*Entrevista: Adolescente III*).

Eu gostava da merenda só (*Entrevista: Adolescente VI*)

Percebe-se que não há sentimentos de pertencimento com a escola, as memórias dos adolescentes em relação à vivência escolar são mínimas e marcadas pelo distanciamento com a instituição, todos os adolescentes com os quais conversamos já haviam deixado de frequentar a escola há pelo menos três anos. Diante desse fato, surgem alguns questionamentos, como: a corresponsabilidade da família e do Estado no direito à educação. No processo de evasão escolar a família tem papel fundamental na orientação do estudante e o Estado por meio da

escola tem o dever de comunicar a situação a família, bem como ao conselho tutelar, conforme o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O Adolescente II, tem um histórico de reincidências no sistema socioeducativo, desde o ano de 2014 já se encontrava em unidade de internação, e entre saídas e entradas no sistema, não frequentou uma escola regularmente, apesar de afirmar que durante o cumprimento da medida socioeducativa anterior, estudou na unidade. Para ele, voltar ao convívio social é sinônimo de voltar ao mundo do crime, não há, infelizmente, outra perspectiva de vida para esse adolescente, e diante dessa infeliz realidade, não existe espaço para a escola: “Oxe! Voltou pra vida do crime de novo aí esquece, esquece tudo” (*Entrevista: Adolescente II*).

A trajetória desse e de tantos outros adolescentes e jovens, nos faz refletir e confirmar as deficiências do sistema socioeducativo, que tem o objetivo de promover a inserção social, evitando reincidências e o cometimento de novos atos infracionais, mas que não enfrenta o problema em sua complexidade. A questão da criminalidade juvenil é uma questão social que vai além de um atendimento socioeducativo pautado no respeito aos direitos humanos e na garantia de direitos fundamentais enquanto há o cumprimento de medidas socioeducativas.

Isso é dever, é obrigação. É preciso e urgente refletir sobre a inclusão social desse adolescente e de sua família. O cumprimento de medida socioeducativa é uma etapa, um momento, que na internação, por exemplo, durará no máximo três anos. E depois? Esse adolescente tem condições de traçar novos rumos para sua vida, junto com sua família? O sistema socioeducativo no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos promoveu essa possibilidade? É visível que esse adolescente não teve acompanhamento após sua saída do sistema. É notório também que a rede de assistência, de políticas sociais, partícipes do Sistema de Garantia de Direitos não acompanhou a família desse adolescente.

Eles também comentaram sobre as atividades que fazem na escola:

Falar a verdade muitas. Assim, tem educação física, tem a dinâmica, a professora fala muito também sobre Deus na escola, no início e no fim, sei lá, tudo que ela ensina eu participo de tudo, o que tiver eu participo (*Entrevista: Adolescente I*).

Hoje mesmo a gente tá comemorando o dia do estudante hoje, que a gente tá jogando dominó e dama e daqui a pouco a gente vai pra quadra (*Entrevista: Adolescente IV*).

Acho que atividade é só no livro mesmo e educação física. Acho que é só isso mesmo que tem na escola (*Entrevista: Adolescente V*).

Em um dos dias que permanecemos no CASE, o dia do estudante ia ser comemorado, embora o dia destinado a comemoração já tinha se passado há mais de uma semana. Segundo a

coordenadora pedagógica, a comemoração foi planejada para outro dia, mas teve que ser reagendada porque no dia não havia, segundo a coordenação de segurança, condições para ter aula. Para a professora I as datas comemorativas são vivenciadas com mais frequência no CASE do que em outras escolas que ela já trabalhou, e na sua perspectiva, isso acontece porque as datas comemorativas são momentos para compartilhar, para vivenciar, momentos dinâmicos que os alunos podem mostrar que são capazes de fazer apresentações de trabalhos.

Nas quartas-feiras não há aulas no CASE devido às visitas de familiares dos adolescentes. O dia é reservado pela escola para planejamento das atividades semanais ou de comemorações, como o dia do estudante, dia das mães, etc. As professoras relataram como são esses planejamentos:

Nós trabalhamos com a metodologia do Travessia, temos a formação, em cima dessa formação, em cima dessa metodologia, os planejamentos que vem, é que nós fazemos o nosso planejamento de acordo com as necessidades (*Entrevista: Professora II*).

Sim, a gente faz planejamento, a quarta-feira a gente professor e a coordenadora. Como a gente não dá aula na quarta-feira, a gente junta, discute as dificuldades, procura debater o planejamento, procura trocar experiências, o que tá faltando, o que não tá, cada um fala (*Entrevista: Professora III*).

Sim, nós temos uma quarta-feira que é um dia em que é só para visitas no Case, aí nesse dia que é na quarta-feira nós fazemos o planejamento, o diário de classe, caderneta, essas coisas todas juntas numa sala, mas cada uma faz o individual (*Entrevista: Professora V*).

É importante ressaltar que os dias de quartas não são repostos no calendário escolar, assim como as aulas suspensas pela coordenação de segurança da unidade. Nem o mínimo de horas (800 horas) nem de dias (200 dias) recomendados pela legislação (LDB) são respeitados no CASE. (BRASIL, 1996). Com o tempo de trabalho escolar reduzido, o planejamento direciona-se também para a reorganização de conteúdos e da prática pedagógica (ALBUQUERQUE, 2015).

Em tempos que se discute a ampliação do horário escolar, é precário o tempo destinado às atividades pedagógicas no CASE. Diariamente os alunos permanecem apenas duas horas e trinta minutos na escola, incluindo o período do intervalo. E além disso, a escola ainda tem outras questões que o CASE delega a sua responsabilidade, como os relatórios de avaliação da medida socioeducativa:

É muita cobrança, somos muito cobrados através de relatórios, que esses relatórios vão para o juiz, então quem acha que a gente não trabalha é mentiroso, porque a



realidade é outra, a gente às vezes está sem aula, mas tem mil coisas para fazer (*Entrevista: Professora III*).

O corpo de profissionais da escola é pequeno e não conta com o apoio de técnicos-administrativos, nem dos materiais necessários para as demandas existentes. Todos esses profissionais estão lotados na escola certificadora e mesmo lá o gestor também externa as dificuldades de falta de recursos humanos para poder conseguir acompanhar o CASE:

[...]Lamento o fato de eu enquanto gestor porque eu não tenho adjunto, eu não tenho educador de apoio, eu não tenho um técnico, lamento o fato de eu não conseguir abarcar tudo, escola e anexo da maneira que eu desejaria abarcar né, são muitas demandas, a escola aqui tem muitas demandas e lá também tem (*Entrevista: Gestor Escolar*).

Quando perguntamos o que poderia ser melhorado na escola, os adolescentes citaram:

Botar os cinco dias da semana de quadra pra gente jogar bola. Podia melhorar a quadra, porque a quadra fica de enfeite lá em cima, o cara só joga duas vezes na semana só (*Entrevista: Adolescente V*).

Rapaz, pra falar a verdade, mais pra parte da segurança, entrar só quem deve entrar na escola mesmo, sair só na hora certa (*Entrevista: Adolescente I*).

Mais quadra e mais lanche, porque as vezes falta (*Entrevista: Adolescente VI*).

A educação física é uma das atividades mais atrativas para os alunos, como pode ser reconhecido pelas narrativas tanto em relação as atividades que desenvolvem, como sobre o que precisa ser melhorado na escola. Para o adolescente V, tinha que ter “quadra” todos os dias de aula. Vale salientar, que as aulas de educação física são prioritariamente esportivas e na modalidade futebol. Há muita resistência dos adolescentes em fazer outras atividades ou em praticar outros esportes. As aulas de atividade física são tão interessantes para os adolescentes, possivelmente, porque traz para eles a sensação de liberdade, de competição, adrenalina, da ausência do disciplinamento.

O aluno I, coloca a questão da segurança como um aspecto que precisa ser melhorado na escola. Pelo seu relato entende-se que havia alunos que não estudam naquele turno mas frequentam o espaço da escola. Podemos inferir desse relato, que as questões de relacionamentos interpessoais estão presentes. Muitos adolescentes possuem conflitos com outros antes do cumprimento da medida socioeducativa, principalmente por questões territoriais de domínio do tráfico de drogas, quando chegam na unidade esse conflito pode ser intensificado, visto que eles estão ocupando o mesmo espaço. Muitas vezes, a equipe

multiprofissional não consegue junto com os socioeducandos resolver esses conflitos, e alguns adolescentes são segregados em outros espaços de convivência para preservação da integridade física.

Também perguntamos o que eles já tinham aprendido na escola:

Aprendi uns negócios, aprendi que é pra cuidar da planta, pra não faltar água, tipo, porque tem pouca água aqui na terra, tá ligado? Se não cuidar vai acabar e seca pra todo mundo. Aprendi outras coisas também, poluição, negócio do meio ambiente, muita coisa (*Entrevista: Adolescente II*).

É, acho que eu aprendi a falar um pouquinho de inglês também. Acho que eu sei falar algumas palavras ainda (*Entrevista: Adolescente V*).

O adolescente II diz que aprendeu algumas coisas, uma delas que é preciso cuidar do meio ambiente. O adolescente V relata que aprendeu a falar palavras em inglês. Segundo a coordenadora, alguns projetos são desenvolvidos na escola a cada ano, ela tinha relatado que já haviam acontecido alguns projetos e um deles foi sobre o meio ambiente. A professora V também comentou sobre o projeto: “alguns projetos a gente elabora por fora, por exemplo: aconteceu o projeto de meio ambiente, então houve plantio de muda, então existe algumas coisas extras” (*Entrevista: Professora V*).

Observamos que os momentos escolares e as atividades pedagógicas são tão minimizados, seja pela suspensão frequente das aulas, seja pelo tempo de aula reduzido, que qualquer momento de atividades exitosas é enaltecido pela equipe escolar. Enfaticamente, coordenadora e algumas professoras falaram da boa participação dos alunos nas atividades em grupo e em outras atividades propostas. Quando estávamos no CASE, o dia do estudante, uma atividade com a participação de boa parte dos alunos, foi comemorado com atividades recreativas apenas.

Faz-se urgente, porém, efetivar um ensino direcionado aos adolescentes que apresentam dificuldades de leitura e escrita, que mesmo estando nas séries finais do Ensino Fundamental não sabem ler e escrever, e não são poucos nessa situação. Um ensino que estimule a criticidade e a criatividade dos adolescentes, articulado com a socioeducação que tem o objetivo de inserir o adolescente no convívio social e comunitário. Vale ressaltar, que o Programa Paulo Freire, que está na Proposta Pedagógica e tem o objetivo de promover uma educação de qualidade social para a população não alfabetizada, não estava sendo desenvolvido na escola do CASE.

Um outro aspecto que ficou bem evidente entre os alunos e a escola, é a boa relação construída entre aluno-professora/o, tanto que colocamos essa *relação alunos-professoras* como mais uma categoria surgida a partir dos relatos dos sujeitos. A narrativa do adolescente

II sobre as/o docente demonstra a boa relação que os adolescentes possuem com o corpo docente:

Aqui o professor é bem legal demais, não é que nem o professor da rua. O professor da rua qualquer coisa se estressa logo, não sei o que tem não, os daqui cuidam da pessoa, conversa, interagi, fala de boa, quando eu não vou os professores ficam até achando ruim porque eu não fui pra escola (*Entrevista: Adolescente II*).

#### 4.2.1 A percepção dos profissionais da escola em relação aos adolescentes

Assim como os adolescentes, as docentes também explicitaram a relação aluno-professor como um aspecto positivo. Para elas, há mais respeito na escola do CASE do que nas escolas fora do sistema socioeducativo, como pode ser observado nos depoimentos da professora II e da coordenadora:

Olhe eu diria que é muito boa, nós temos uma relação maravilhosa, a gente se dá muito bem. Assim, eles são um pouco inquietos, mais também não é diferente da escola lá fora, que hoje são muito inquietos. E assim, tem uns que realmente rende muito, não são todos que rende, mas a gente tem alunos que realmente a gente vê o trabalho. **A gente comparando a escola aqui nesse espaço eu acho melhor do que a escola lá fora, eu acho assim a maneira que eles tratam a gente com mais respeito** (*Entrevista: Professora II*).

Eu acho muito positiva, não só comigo como os outros professores também. Olha, desde 2014 que eu estou aqui eu nunca vi esses meninos desrespeitarem, destratarem, você vai se surpreender quando você chegar na escola, a gente é anexo de uma escola, as bancas da gente estão em estado físico bem melhor do que a escola, do que lá fora, do que a escola que a gente é anexo, às vezes quando a gente tem formação ou tem capacitação, a gente comenta e tem gente que fica com aquele ar duvidoso, mas só você vendo. Eu vejo eles com muito respeito não só comigo como com todos os professores, a gente nunca teve problema de falta de respeito por nenhum adolescente, pelo contrário, a gente vê que eles tem uma boa aceitação não só com a escola como com os professores (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*).

A boa relação aluno-professora-escola é fundamental para a construção de um ambiente harmônico, sadio, de reciprocidade. Percebemos tanto na fala dos adolescentes quanto das docentes e da coordenadora essa harmonia. É um aspecto muito positivo para a escola e seu trabalho pedagógico. As docentes se sentem valorizadas, tanto que acreditam que há mais respeito entre os alunos do anexo escolar do que em escolas situadas fora desse ambiente. Durante todo o trabalho desenvolvido pela escola, a coordenadora relata que nunca houve episódios de desrespeito a algum profissional da escola. O respeito às profissionais, porém, pode ter relação com a medida socioeducativa, já que em casos de desrespeito, o adolescente pode ser responsabilizado, inclusive com avaliações negativas do desenvolvimento da medida.

A professora I relata que quando aceitou ir trabalhar no CASE, se questionava como seria a relação com os alunos, como seria estar numa sala de aula com alunos privados de liberdade, e ao iniciar suas atividades, percebe que “é uma sala de aula como outra qualquer”. Os adolescentes são alunos como os demais, não há diferença na sala de aula.

As demais professoras também relatam a sensação de incerteza em relação aos adolescentes antes de conhecê-los. Todas são contratadas pela Secretaria de Educação, fazem uma seleção pública simplificada e à medida que surgem vagas são chamadas. Quando elas aceitaram o trabalho, sabiam o que era o CASE, porque a cidade toda tinha conhecimento, mas nunca tinham trabalhado em uma instituição socioeducativa, nem prisional. A princípio, tinha o preconceito da própria classe de professores, das pessoas da rede de relacionamentos, e seus próprios, devido aos estigmas que a sociedade impõe aos adolescentes em conflito com a lei.

Apesar de, em determinados momentos, termos reconhecido resquícios desses preconceitos e estigmas, todas veem possibilidades e humanidade nos adolescentes. Elas os percebe para além do infrator, e isso se reflete na relação construída de alunos-professoras como aponta o depoimento da professora V abaixo:

Estão ali você sabe muito bem que nem conheceram o amor né, na realidade não tiveram amor, não tiveram, orientação familiar, então a gente tenta passar pra esses alunos esse amor que falta além do conhecimento que é muito importante, conhecimento é importante, mas a gente tem que passar os valores do cidadão (*Entrevista: Professora V*).

No entanto, nem todos os agentes públicos possuem essa mesma percepção dos adolescentes. O relato do gestor escolar é revelador, ele percebe que a educação no espaço socioeducativo não é, nem pode ser igual ao da escola certificadora:

Diferente porque por mais que os nossos alunos aqui da escola eles tenham comportamentos, é, vamos dizer, de risco, mas eles não têm a periculosidade, eles não, nós não estamos correndo risco com eles, entendeu? Tanto quanto se corre com um aluno interno, olhe, o fato dele ser privação de liberdade já diz que aquele aluno, que ele tem uma dificuldade de interação social e os nossos alunos da casa, o fato deles não terem privação de liberdade é suficiente pra se entender que eles não tem os distúrbios de interação social, que talvez eles tenham, mas não ameaça a vida de ninguém, nem a deles mesmos, e aí assim, é diferente, o que eu bato aqui, e que ninguém vai me fazer ver que é igual, é que é diferente, o meu aluno não toca fogo no outro (*Entrevista: Gestor Escolar*).

O gestor não mascara sua percepção em relação aos adolescentes. Essa visão conservadora, reacionária, infelizmente é também presente entre os profissionais da FUNASE, que não reconhece os adolescentes como sujeitos de direitos. Essa perspectiva, compromete o

trabalho socioeducativo, visto que todas as possibilidades do adolescente são resumidas a condição de autores de atos infracionais. O gestor diz, que “seus alunos”, referindo-se apenas aos alunos que estudam na escola certificadora, o “fato deles não terem privação de liberdade é suficiente pra se entender que eles não tem os distúrbios de interação social”. É uma declaração, no mínimo, determinista que não faz relação com as vivências dos adolescentes, além disso, um questionamento torna-se indispensável: Que pessoa está totalmente livre de cometer um crime, e no caso de adolescentes, atos infracionais?

*Preconceitos e estigmas*, mais uma categoria emergente do campo, constitui-se de uma das implicações no processo de educação no CASE. Enquanto há pessoas que percebe o adolescente para além do infrator, muitas outras não possuem esse olhar e acabam sufocando práticas de educação e humanização.

A autora Lotta (2012) analisa os aspectos que influenciam a atuação dos burocratas de nível de rua, apontando fatores institucionais e organizacionais (normas, regras, estrutura, pareceres, etc.) bem como fatores individuais e relacionais (valores, crenças, relações interpessoais, etc.). Neste sentido, podemos perceber a atuação da equipe escolar em relação aos adolescentes. Ao sobrepor valores e crenças individuais e relacionais (preconceitos e estigmas) nas práticas escolares, esses profissionais podem corroborar para a manutenção de ações que não privilegiam o educativo e para a manutenção de práticas excludentes que não promovem o desenvolvimento das capacidades dos socioeducandos.

### **4.3 Tempo da tranca ou tempo da sala? Os desafios no processo de educação no CASE**

A escola anexo do CASE e o trabalho pedagógico apresentam algumas peculiaridades uma vez que a escola está situada nas dependências de outra instituição o (CASE) e compartilha com ela a função de educar os adolescente que lá se encontram. A rotina da escola não depende apenas dos profissionais da escola, é fundamentalmente construída pela dinâmica da unidade de internação socioeducativa.

Embora, a função educativa e pedagógica da medida socioeducativa seja delegada principalmente a escola, a FUNASE também é responsável pela educação de adolescentes e tem uma proposta pedagógica que no eixo educação tem as ações prioritárias para o princípio da educação integral, escolarização e profissionalização (CÉSAR, 2014). No entanto, não percebemos ações articuladas entre as propostas, ao citarmos a proposta pedagógica para os CASEs, todos os sujeitos mencionaram apenas a proposta pedagógica da escola.

Existem algumas particularidades em uma escola inserida em uma unidade socioeducativa, das quais destacamos: a rotatividade dos alunos (ingressos e saídas da escola durante todo o ano letivo); alunos sem documentação escolar, que passam por processo de classificação realizado pela escola; as atividades escolares são desenvolvidas predominantemente durante o tempo da aula, com raros momentos de atividade extraclasse; a rotina é compartilhada com a coordenação de segurança na unidade; há agentes socioeducativos na escola durante as aulas; tempo escolar reduzido, entre outras.

As escolas dos CASEs não são as primeiras escolas anexos de outras escolas. O aluno é um adolescente como qualquer outro que é pobre, sofre preconceitos e é excluído do processo educativo. O espaço físico, de acordo com docentes e coordenação, está bem melhor do que muitas escolas. O ambiente pode ser harmônico ou não, e nem sempre as escolas estão situadas em bairros ou comunidades com índices baixos de violências. O currículo e o ensino são os mesmos das escolas do Estado, o Projeto Travessia é ofertado em algumas escolas e a EJA também. Então, parafraseando Barros (2015) essa escola apresenta todas as mazelas da escolarização extramuros, e incorpora, muitas vezes, aspectos punitivos, repressivos e disciplinares da unidade de internação. Podemos perceber essas especificidades nas narrativas das professoras e da coordenadora pedagógica:

Olhe, eu diria que é só o espaço viu, só isso. É Normal, bem normal, eu acho mais normal do que fora (*Entrevista: Professora II*).

A função dela é a mesma, agora assim, ela tem características diferentes porque o sistema daqui é diferente, o sistema queira que não queira é diferente, agora a função dela, o mesmo que a gente implanta no regular a gente também tem que implantar aqui, a função dela é uma só. Agora a gente vê a diferença porque aqui o sistema é outro, a gente como professor, eu já trabalhei no regular, eu vejo algumas diferenças, mas é no sentido de que o trabalho da gente aqui sempre tem empecilhos, empecilhos assim, que tem que parar, hoje não vai ter aula e no regular a gente não vê muito isso. E assim, e hoje em dia no regular, a professora que trabalha sem ser em um Case não quer dizer que não passa por dificuldade, passa porque hoje em dia é muito difícil na sala de aula as professoras terem alunos interessados. Hoje em dia existe a modernidade né, os alunos não estão dando muito valor, e a gente tem que despertar eles, como professores temos que despertar nesses jovens o valor da educação (*Entrevista: Professora III*).

Eles são muito agitados, tem que tranquilizar um pouco. Eles são um pouco mais agitados porque adolescente também que não é diferente lá fora. Lá fora enfrentamos a mesma dificuldade nesse sentido (*Entrevista: Professora IV*).

A diferença em termo de escola não, porque ela proporciona a mesma coisa, a diferença é que o aluno, que ele, que eles tão, que os adolescentes são privados de liberdade, mas o mesmo direito, tudo que o adolescente fora da escola tá tendo ele aqui também tá tendo essa oportunidade (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*).

Existe muitos desafios no processo de educação escolar no CASE, principalmente porque a escola está imersa no ambiente socioeducativo e não pode ser compreendida alheia a ele (COSTA JÚNIOR, 2012). Um dos desafios a ser enfrentado nessa jornada, que é educar, é compartilhado pelas duas instituições: a representação que os burocratas de nível de rua tem dos adolescentes em situação infracional, como discutido anteriormente.

Outro grande desafio na escolarização no CASE é a *não priorização das atividades educativas*, por meio da *descontinuidade da oferta*, duas categorias emergentes do campo empírico. Embora o direito à educação esteja garantido pela escola que encontra-se no CASE através da oferta das modalidades didático-metodológicas da Proposta Pedagógica, as atividades são frequentemente suspensas pela coordenação de segurança, com a justificativa de que é necessário garantir a segurança da instituição, dos adolescentes e funcionários.

As professoras e coordenação trazem em seus depoimentos a frequência com que as aulas são interrompidas pela falta de profissionais:

A gente tem algumas dificuldades em relação a casa, porque assim, não é em relação a orientação da GRE com a gente não, nem da coordenadora pedagógica não, a gestão é ótima. **Mas o problema é em relação aos ADS que dificultam às vezes o trabalho da gente.** E assim, às vezes a gente quer trabalhar e não pode trabalhar porque existe empecilho, empecilho esse relacionado a falta de segurança, não tem ADS suficiente aí a casa avisa a gente que precisa parar, não ter aula. Mas quanto aos adolescentes o que eu tenho a dizer é que não tenho dificuldade, eu sou bem respeitada, apesar de ter cometido vários crimes, que a sociedade tem vários preconceitos, mas graças a Deus na sala de aula como professora eles me respeitam, e eu consigo trabalhar direitinho com eles (*Entrevista: Professora III*)

**Bastante. A dificuldade que eu sinto é, eu não vejo não é tanto os adolescente, a dificuldade que eu vejo maior aqui é a casa em si, vamos dizer a segurança com os ADS, a gente vê que a falta de ADS é muita, aí eu não vejo nos adolescentes, eu vejo na casa nessa dificuldade mesmo.** A casa dando segurança pra gente trabalhar, a gente faz o trabalho. Agora quando a casa, quando eu digo assim a casa não dá segurança é o quantitativo de ADS pra gente poder levar os meninos pra escola, pra gente poder conduzir a aula. A dificuldade maior que eu vejo aqui é essa e não o adolescente em querer ir pra escola, que quando a gente chega aqui a primeira coisa: professora tem aula? aí a gente diz assim: a gente vai ver se a casa der segurança pra gente ir, aí quando a gente chega não pode, hoje o quantitativo de ADS é pouca gente, hoje mesmo a gente ia ter a ação do dia dos estudantes e a gente não teve essa ação (*Entrevista: Coordenadora Pedagógica*)

Assim, tem às vezes uma certa resistência, as dificuldades que nós temos assim é a questão de números de agentes. Muitas das vezes o número é pouco, quando acontece de não ter aula porque quando o número é pequeno aí a casa não dá segurança, aí é essa questão. Uns colaboram mais e outros menos (*Entrevista: Professora II*)

Além da violação pela descontinuidade da oferta, há violação pela negligência de servidores do CASE, que não levam todos os adolescentes para a escola. Para as docentes e a

coordenadora pedagógica o maior entrave do processo educativo está no trabalho dos agentes socioeducativos<sup>39</sup>, a professora II sugeriu que, assim como elas tem formação com certa regularidade, que eles também possam ter, para que consigam refletir sobre o trabalho realizado. Até mesmo os adolescentes percebem a dificuldade de serem encaminhados à escola:

A aula aqui acho que começa de nove horas porque também, acho é o horário da gente se acordar, de ir pra o café também (*Entrevista: Adolescente V*).

Tem vezes que é de nove horas, nove e pouca. Oxe! era pra ter começado de manhãzinha que nem no mundo, né? De sete e meia já pra dá mais tempo pra pessoa. Mais como? Que sai de nove e volta de onze e meia. Duas horas e meia só de estudo. É atraso dos ADS também. Disseram que iam fazer isso aí, que iam falar com os ADS pra ver os horários da escola, mas até agora eles não disseram nada (*Entrevista: Adolescente IV*).

Os *agentes socioeducativos*, categoria surgida a partir das narrativas dos sujeitos no campo empírico, denominados em diferentes lugares e momentos de monitores, agentes, educadores, socioeducadores, são as pessoas que atuam diretamente com o adolescente, ou seja, que em regime de plantão, passam 24 horas nas unidades. Há um conjunto de complexas questões que envolvem esses/as profissionais. Enquanto existe reivindicações por parte da categoria sobre melhorias salariais, efetivação de uma carreira no serviço público e mais aparatos de segurança nas unidades, há, por outro lado, muitas denúncias de adolescentes e familiares de práticas violentas e de tortura dispensadas por eles. Para oliveira (2001):

Pode-se afirmar que, ainda hoje, em muitas unidades, a vigilância consiste na atividade principal da monitoria. Mesmo quando há funcionários em número suficiente (ou até superior aos padrões recomendados para presídios de adultos) muitos monitores se limitam às tarefas de controle em “gaiolas” ou pontos fixos de guarda (portões, pátios, salas de atendimento e de aula, por exemplo) ou acompanham à distância a movimentação dos internos nas dependências da unidade. Transformam-se em “carcereiros”, colocando-se simbolicamente no papel de “polícia” e exigindo prerrogativas e aparatos compatíveis coma atividade policial (OLIVEIRA, 2001, p. 137, 138).

Com uma visão mais otimista em relação ao perfil desses profissionais, Silva e Mororó (2012, p. 100) afirmam que “esse se distancia cada vez mais de um agente autoritário, repressivo e punitivo e aproxima-se de uma concepção de um ator que pode proporcionar transformações. Entende-se o perfil do profissional ao de um educador”. São eles que conduzem os adolescentes para a escola. Do local onde fica localizado os espaços de convivência para a escola, são

---

<sup>39</sup> A equipe escolar e os adolescentes nomeiam os agentes socioeducativos de ADS – Agente de Desenvolvimento Socioeducativo, que é uma denominação mais antiga para o cargo/função.



pouquíssimos metros de distância, mesmo assim os adolescentes chegam com quase duas horas de atraso, sem contar com os que não vão. Diariamente se estabelece a cultura da não educação. Perguntamos aos adolescentes o quantitativo de alunos que estudavam com eles, tinha sala com até quinze, outra apenas com três, enquanto a coordenação escolar informou que havia salas com dezesseis, dezoito anos. Cotidianamente a escola vivencia esse empasse. Para Albuquerque (2015):

Esta minimização de recursos materiais e profissionais vai reduzindo, também, as condições para a garantia das aprendizagens e promoção do conhecimento. Não há, assim, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como prevê o Inciso I, Artigo 53 do ECA. Esta escola configura-se, predominantemente, como uma escola do acolhimento social, da missão social de assistência – destinada aos pobres - e não como uma escola do conhecimento, da aprendizagem, da elevação da cultura e das tecnologias (ALBUQUERQUE, 2015, p. 149).

A autora nos faz refletir para além de questões de garantia de acesso e permanência na escola. Nos faz refletir sobre o acesso e a permanência a que escola? A escola que está apenas para garantir o direito à educação, ou uma escola para a emancipação do aluno que promove a reflexão? Como sugere Albuquerque (2015) faz necessário construir uma escola igualitária, que seja espaço de transformação e não de manutenção do *status quo*.

Pela atuação dos agentes socioeducativos também percebe-se a ação discricionária desses burocratas de nível de rua. Mesmo com uma organização da política da socioeducação, com normas e princípios bem definidos, esses profissionais tem suas práticas fundamentadas principalmente em valores individuais e relacionais com a própria instituição, uma vez que o exercício da discricionariedade na socioeducação, pode ter relação com a cultura institucional, por exemplo, de não responsabilização (punição) de práticas não condizentes com as normas, ou ainda pela ausência de incentivos às boas práticas (LOTTA, 2012).

O exercício da discricionariedade tem sua importância na ação dos profissionais, embora no espaço socioeducativo, a autonomia dos burocratas de nível de rua deve favorecer as práticas educativas. A equipe escolar no desempenho da autonomia, deve buscar um ensino direcionado aos adolescentes e o exercício da reflexão e da criticidade, e os agentes socioeducativos devem pautar suas ações nos princípios da política socioeducativa, que garante o direito à educação e o respeito aos direitos humanos.

Neste capítulo discutimos a prática educativa de uma escola inserida em uma unidade de internação, que cotidianamente interage com esse espaço e apresenta algumas particularidades. A escola é orientada didática e metodologicamente por uma proposta pedagógica que tem o objetivo de promover um ensino de qualidade, já que apresenta uma

organização específica para os alunos em privação de liberdade, mas como problematizado, possui implicações que compromete o processo exitoso da escolarização dos adolescentes durante e após o cumprimento de medida. Não percebemos uma proposta educativa direcionada às especificidades dos adolescentes, nem aos objetivos da socioeducação.

A escola não consegue se sobrepor a cultura institucional que escolhe a priorização do encarceramento às atividades escolares, apesar da afirmação das profissionais que as atividades educativas tem prioridade, o que demonstra pouca reflexão e compreensão dos aspectos educativos da socioeducação que ultrapassam as atividades de escolarização.

Alguns aspectos inerentes a prática educativa foram discutidos, como a concepção dos profissionais em relação aos alunos; a percepção dos alunos sobre a escola; formação continuada; avaliação da aprendizagem; proposta pedagógica, entre outros. Por fim, acreditamos que mesmo em um espaço historicamente marcado por práticas de coerção, desumanas, há espaço para a humanização, principalmente porque há uma escola hoje inserida nesse espaço e pode construir junto com a instituição de internação práticas outras, práticas que promovam a inclusão social dos adolescentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar o processo de educação escolar desenvolvido em uma unidade de internação socioeducativa, na qual adolescentes em conflito com a lei cumprem medida de internação. Os pressupostos iniciais foram que o processo de educação escolar na unidade de internação tem implicações de ordens sociais, políticas e pedagógicas que compromete a efetividade da proposta educativa escolar. Que mesmo depois de um aparato normalizador assegurar o direito à educação aos adolescentes em situação infracional, a educação no âmbito socioeducativo é suprimida ou mesmo cooptada pelas práticas de encarceramento, disciplina e vigilância, próprias de instituições prisionais, bem como pela desvalorização das práticas educativas pelos agentes públicos da instituição socioeducativa.

Outra hipótese que tivemos foi a de que a proposta pedagógica da escola, anunciada como específica aos adolescentes dos CASEs, não promoveria um ensino direcionado ao público da instituição nem aos objetivos da medida socioeducativa, de acordo com o eixo educação estruturado pelo SINASE.

No percurso histórico das políticas públicas percebe-se conquistas fundamentais para a garantia de um atendimento humanizado aos adolescentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o SINASE (2006, 2012), porém esses aparatos normativos não são suficientes para o respeito de todos os direitos garantidos aos adolescentes que cometem atos infracionais. O Brasil mostra-se, ainda, um país de grandes contradições: de um lado temos uma legislação proeminente, de outro, a falta de políticas públicas efetivas que garantam, por exemplo, que todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa frequentem a escola. Ao invés de centros educativos temos verdadeiros centros prisionais, nos quais as atividades educativas são suprimidas pela falta de investimento, e por uma lógica secular coercitiva.

Foi possível conhecer a política educacional para a socioeducação a nível nacional, bem como no estado de Pernambuco, construída a passos lentos desde o ano de 2006. Conquista dessa política é a Proposta Pedagógica para os CASEs (2012) anunciada como uma proposta específica para atender as peculiaridades da educação para adolescentes em privação de liberdade, mas apresenta no contexto da prática implicações pedagógicas que comprometem a continuidade da escolarização após o cumprimento de medida socioeducativa. Além disso, não se constitui como uma proposta inovadora, visto que a prática didático-metodológica da escola possui as mesmas características das escolas da rede estadual de Pernambucano.

A escola pública se configura como um anexo escolar inserida no espaço da socioeducação e se (re)faz. No CASE, a escola é o único ambiente que se percebe a humanidade dos adolescentes desvinculada do lado infrator que a unidade insiste em confirmar através de suas práticas de encarceramento. No entanto, infelizmente, a escola não tem força sozinha, constantemente as atividades educativas não são priorizadas.

Ela apresenta particularidades, não há como não apresentar! Porém, na sala de aula como comentaram as professoras, não há diferença. “É normal, mais normal do que lá fora”. Para os alunos a escola é percebida como a oportunidade de sair da tranca, na qual eles estão presos e sem atividades. O momento escolar é o tempo de atividades, da educação física que eles tanto gostam. Ficou evidente também a boa relação entre professor-aluno, que desenvolvem projetos e tem boa participação dos alunos.

Um dos entraves no processo de escolarização no CASE é a descontinuidade na oferta da educação, essa é uma questão corriqueira e recorrente nas narrativas das/dos entrevistadas/os. Apesar do direito à educação está garantido no CASE, através da prática escolar desenvolvida pela escola inserida no local, o processo educativo é frequentemente interrompido pela lógica do encarceramento que privilegia as ações de segurança em detrimento das educativas. Percebe-se que o direito à educação está no campo das leis e dos princípios, mas não foi efetivado na prática socioeducativa. Profissionais da equipe escolar e do CASE ainda concebem os adolescentes como criminosos que não merecem ou não tem direito à educação, esse tipo de pensamento acarreta práticas que interferem substancialmente nas ações educativas. A escola está inserida praticamente na porta da casa dos adolescentes, são pouquíssimos metros de distância entre o espaço de convivência e a escola, mesmo assim muitos alunos não chegam à escola, e os que chegam são com praticamente duas horas de atraso.

O tempo escolar, os conteúdos, a avaliação e todo o processo educativo são flexibilizados pelo não respeito e valorização da educação. A carga horária das aulas e os dias letivos são reduzidos, conteúdos são sacrificados, o tempo escolar é minimizado por uma lógica cruelmente carcerária, reverberada pelos seus “carcereiros”. As docentes e a coordenadora pedagógica, quando perguntadas se no CASE havia prioridade para as atividades educativas responderam afirmativamente. Talvez o olhar delas seja voltado apenas para o ambiente escolar, pois vislumbramos nenhuma prioridade para as práticas educativas no CASE, pelo contrário, presenciemos diariamente ações que descaradamente escolhem o não educativo, a começar pela troca de plantões dos agentes socioeducativos. Os agentes socioeducativos são os profissionais responsáveis pelo acompanhamento do adolescente em toda atividade que ele realizar, aí inclui-se também a escola, logo o tempo escolar é determinado por eles.

A troca de plantões, ou seja, a saída de um grupo de funcionários para entrada de outro que irá iniciar o trabalho com os adolescentes, acontece no mesmo horário em que deveria estar iniciando as aulas. Assim, quando os agentes socioeducativos iniciam o plantão ainda vão acordar os adolescentes para eles fazerem o desjejum, a higiene pessoal para só então pensar em ir à escola, o que acontece mais de duas horas depois.

A postura desses profissionais é indicativo de muitas questões, das quais destacamos: prevalência de práticas de encarceramento e corretivas; falta de formações continuadas sobre a socioeducação; insatisfação com a função; não compreensão dos adolescentes como sujeitos de direitos, mas sim “delinquentes que merecem ser punidos”. Para muitos desses profissionais falta um olhar transdisciplinar para os adolescentes.

Todas as docentes e a coordenadora pedagógica, em seus relatos, mencionaram os agentes socioeducativos como um dos principais obstáculos para o processo de escolarização. O trabalho desses profissionais, ou melhor dizendo o desserviço prestado por eles, provoca a descontinuidade das atividades educacionais. Além de um quantitativo insuficiente, há toda uma concepção e práticas típicas das prisões na perspectiva de Foucault (2014): o encarceramento e a vigilância que suprime as atividades pedagógicas, além de estigmas e preconceitos em relação aos adolescentes.

As relações de poder entrecruzam as ações dos profissionais e o exercício da discricionariedade desses burocratas de nível de rua, permiti-nos perceber que a implementação da política socioeducativa, que garante o direito à educação, ganha novas tramas no contexto da prática escolar e socioeducativa, que ultrapassam as questões normativas postas e revelam a dinâmica das políticas públicas (BALL, 2011; FOUCAULT, 2016; LOTTA, 2012).

A educação só é relegada a escola, como se ela fosse o único lugar para as práticas pedagógicas da medida socioeducativa, mesmo assim, ela não consegue imprimir prioridade entre as demais ações da unidade, convivem no mesmo espaço ações de educação e de repressão. Faz-se necessário a reflexão sobre o lugar da educação no âmbito do CASE.

A socioeducação é fundamentada nos processos educativos para a superação do caráter puramente sancionatório da medida socioeducativa, mas na prática cotidiana do CASE ainda não se tem a educação como o aspecto essencial da medida. A escola precisa afirmar seu lugar, para que ações sejam realizadas de maneira compartilhada e não prevalecendo as medidas da coordenação de segurança da unidade. A escola também precisa alcançar a criticidade diante das questões pedagógicas e político-administrativas.

Conquistas são inegáveis no atendimento socioeducativo, no qual a educação constitui-se como elemento fundamental, mesmo assim ainda hoje percebe-se a descontinuidade da oferta

de educação nesses espaços, mesmo depois de uma escola pública ser inserida, o acesso dos adolescentes ainda é negligenciado. Em 2017 ainda estamos reivindicando acesso e permanência na escola, esperamos o dia em que poderemos discutir a qualidade da educação ofertada aos adolescentes em conflito com a lei.

É urgente a construção de concepções e práticas que respeitem os direitos garantidos aos adolescentes e que a educação promova a reflexão, a criticidade e a humanização, pois nas palavras do educador Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tão pouco a sociedade muda”.

Como um documento político, esse trabalho não pode ser finalizado sem denunciar, além da negligência em relação ao direito à educação, as violências e humilhações sofridas pelos adolescentes em unidades de internação, as tentativas de redução da maioria penal, os cortes financeiros na área da educação e as problemáticas que assombram a sociedade brasileira atualmente.

Resistência! Essa é a palavra que define esse trabalho. Resistência a um sistema excludente de educação. Resistência a uma escola dualista. Resistência aos estigmas de uma sociedade dominante. Resistência, enfim, a uma sociedade disciplinar que exclui e interna.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto, 1996.

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. *A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade – DF*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. *O Direito à Educação no Contexto de Medida Socioeducativa de Internação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT3/GT3\\_Coimunicacao/LianaCorreiaRoquete\\_GT3\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/LianaCorreiaRoquete_GT3_integral.pdf)> Acesso em: 31 out. 2015.

ALMEIDA FAJARDO, D. C. *Educar para Ressocializar: paradoxos de uma proposta educativa: um estudo de caso no CASEF/POA/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

AMORIM, S, M. Francisco. Violência e sociedade: os (des)caminhos da adolescência. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, S, M. Francisco. (Orgs.). *Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande – MS: UFMS, 2012.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. Salvador, 2013

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ARAÚJO, Allana de Carvalho. *Efeitos do cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto: uma análise a partir da perspectiva de adolescentes egressos em Natal – RN*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017. 180f.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 15, n. 2. Universidade de Minho Braga, Portugal, 2002. p. 3-23. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>> Acesso em: 11 de julho de 2016.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979

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

BISINOTO et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em: 24 fev. 2018

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59* de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei N° 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em:



<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2018

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/CNE/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 7/2010, aprovado em de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 8/2015*. Aprovado em 07 de outubro de 2015. Brasília, 2015  
Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&category\\_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 17 abr. 2018

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Secretaria de Direitos Humanos – SDH/PR, Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006*. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 119 de 11 de dezembro de 2006*. Aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília, DF: CONANDA, 2006b.

CARLOS, Viviani Yoshinaga. *Escolas de reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. 142 f.

CARVALHO, Denise Câmara de; BALTAZAR, Janine Rodrigues. A gestão da política de atendimento a criança e ao adolescente no sistema de garantia de direitos do estado do Rio Grande do Norte. In: OLIVEIRA, I. M.; MEDEIROS, A. A. A.; MOREIRA, M. R. A. (Orgs.). *Direitos da criança e do adolescente: defesa, controle democrático, políticas de atendimento e formação de conselheiros em debate*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

CARVALHO, Valéria Regina Valério de. *O sentido do trabalho escolar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

CENTRO DOM HELDER CÂMARA DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL – CENDHEC.  
*Educar ou punir? a realidade da internação de adolescentes em unidades socioeducativas no estado de Pernambuco*. Recife: Via Design Publicações, 2017.

CÉSAR, Isaura Albuquerque. *A Funase e a formação cidadã*. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.  
Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11799/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Isaura%20de%20Albuquerque%20C%C3%A9sar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 30 out. 2015

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de educação, 2012*. Disponível em:  
<[http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-aojovem/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-aojovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf)> Acesso em: 17 abril 2018

COSSETIN, Márcia. *Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

COSTA JÚNIOR, Reinaldo Vicente da. *Tá em casa ou na escola? uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

CUNHA, Viviane Gualter P; SOUZA, Maria Inês G. F. M. Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 503-530, jul./dez. 2014. Disponível: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

CURY, C. A. Jamil. A educação básica como direito, *Cadernos de Pesquisa*. v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIAS, Francisco Carlos da Silva. *Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2007

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA NETO, João Constantino. *Dificuldades na escolarização dos adolescentes privados de liberdade em Pernambuco*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2011.

FERREIRA, V.V.F; VESCOVI, R.G.L. Na Impossibilidade da Palavra, o Ato: adolescência e a lei. *Pesquisa e Práticas Psicossociais – PPP – 8 (2)*. Jul./dez. São João Del-Rei, 2014.

FERNANDES, Natália. Ética na Pesquisa com Crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 21, n. 66, jul./set. 2016.

FILHO, Antonio Agostinho da Silva. Programa Travessia: proposições da política de aceleração dos estudos na educação básica em Pernambuco. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE. *Anais eletrônicos...* Recife, 2013. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Antonioagostinho-ComunicacaoOral-int.pdf> >. Acesso em: 31 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na sociologia da educação. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009

GONÇALVES, L. A. O. SILVA. P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 15, p. 134-158, set./dez, 2000

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, Jul./Dez. 2005

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de currículo. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Juliana Silva. *A escola na FEBEM-SP: em busca do significado*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (Org.). *Implementação de Políticas Públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2012

LUCENA, José Estácio de. *Qualificação profissional na trajetória de vida de jovens que passaram pela Funase*. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em:  
<<https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2011/dissertaojosestaciodelucena.pdf>> Acesso em 31 out. 2015.

MACENHAN, Camila. et al. As contribuições da obra poderes instáveis em educação para a prática educativa como chave do profissionalismo. In: XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. *Anais eletrônicos...* Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em:  
<[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_03/67.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/67.pdf)> Acesso em: 31 mar. 2018.

MAIA, C. M. Mirante; BARROS, M. N. Santos. Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, S, M. Francisco. (Orgs.). *Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande – MS: UFMS, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. Campinas: Cedes, 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Maria dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Novas Políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: novos desafios para coordenador pedagógico e os professores das séries iniciais. In: PEREIRA, M. Z. C.; LIMA, I. S. (Orgs). *Currículo e Políticas Educacionais em Debate*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009a.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

MIRANDA, Humberto da Silva. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco/1964–1985)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2014. 348 f.

MIRANDA, Humberto da Silva. *Meninos, moleques, menores... faces da infância no Recife 1927 – 1937*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2008.

MOTTA, Vania Cardoso da. et al. Plano Nacional de Educação 2014: notas críticas. In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão – UFMA. *Anais eletrônicos...* Maranhão: UFMA, 2015. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014\\_notas-criticas.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2018

MOURA, Vera Lúcia Braga de. A escolarização dos adolescentes privados de liberdade em Pernambuco: uma leitura dos direitos humanos. In: VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, *comunicação oral...* Recife, 2013

MOURA, Vera Lúcia Braga de. *A invenção da infância: as políticas públicas para a infância em Pernambuco (1906-1929)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2011.

NETO, Silvino. Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e entraves. In: MIRANDA, Humberto da Silva. (Org.). *Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 198 p.

NICOLESCU, Basarab. *Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade*. 1º Encontro Catalisador do CETRANS –Escola do FUTURO – USP, Itatiba, São Paulo: 1999. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llesp/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_03-0021/imagens/01/transdisciplinaridade.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_03-0021/imagens/01/transdisciplinaridade.pdf)>. Acesso em: 28 de julho de 2016

OLIVEIRA, Carmem Silveira de. *Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina, 2001.  
PAES, Paulo C. Duarte. Privação emocional e pedagogia socioeducativa. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, S, M. Francisco. (Orgs.). *Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande – MS: UFMS, 2012.

PEREIRA, Irandi. Avaliação da política de educação no sistema privativo de liberdade de adolescentes. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE. *Anais eletrônicos...* Porto, Portugal, 2014. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT3/GT3\\_Coimunicacao/IrandiPereira\\_GT3\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/IrandiPereira_GT3_integral.pdf)> Acesso em: 31 mar. 2018.

PERNAMBUCO (Estado). *Fundação de Atendimento Socioeducativo – FUNASE*, Recife, 2016. Disponível em: <<http://www.funase.pe.gov.br/historico.php>> Acesso em: 01 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. *Instrução Normativa nº 06, de 5 de outubro de 2012*. Fixa normas para implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social privados de liberdade, acolhidos em Centros de Atendimento Socioeducativos – CASEs. Diário Oficial [do] Estado de Pernambuco, Recife, PE, 5 de outubro de 2012b.

\_\_\_\_\_. *Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco 2010-2015*. Recife, 2010. Disponível em: <<http://www.scj.pe.gov.br/scjpe/sites/all/themes/zentropy/pdf/legislacao/Plano%20de%20Reordenamento%20do%20Sistema%20Socio%20-%20Educativo%20de%20Pernambuco.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco 2015-2024*. Recife, 2015.

\_\_\_\_\_. *Portaria Conjunta SE/SDSDH nº 01, 17 de maio de 2010*. Recife, 2010. Disponível em: <[http://200.238.105.211/cadernos/2010/20100518/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20100518\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2010/20100518/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20100518).pdf)> Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. *Proposta Pedagógica – Centros de Atendimento Socioeducativo – CASEs – PE*. Recife, 2012a. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/1210/Proposta%20pedag%C3%B3gica%20CASEs\\_atualizado.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/1210/Proposta%20pedag%C3%B3gica%20CASEs_atualizado.pdf)> Acesso em: 30 out. 2015

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA Wolace Scantbelruy da. “*Centro Sócio-Educativo ou Escola para o Crime? O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei*”. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus: 2009.

RODRIGUES, R. Martinho. *Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas*. São Paulo: Atlas, 2007

ROMAN, Marcelo Rodrigues. *Psicologia e Adolescência Encarcerada: embates de uma atuação em meio à barbárie*. São Paulo: Unifesp, 2009

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SALIBA, Maurício Gonçalves. *A educação como disfarce e vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas sócio-educativas a jovens infratores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SANTOS, Akiko. Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 13, nº 037 pp. 71-83. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2008.

SARAIVA, João Batista Costa. *Adolescente e Responsabilidade Penal: da indiferença à proteção integral*. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

SCHULER, Fernanda Rangel. *Entre o proposto e o executado: uma análise da execução do plano de reordenamento do sistema socioeducativo do estado de Pernambuco nas unidades de internação da FUNASE/PE nos anos de 2012 a 2014*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Reginaldo de Souza; MORORÓ, Leila Pio. Por uma política de formação de socioeducadores. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, S, M. Francisco. (Orgs.). *Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação*. Campo Grande – MS: UFMS, 2012.

SILVA, Silmara Carneiro e. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, v. 14, n.2, p. 96-118, jan./jun. 2012

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8. n. 16, jul./dez. 2006. p. 20-45.

SOUZA, Roberta Vanessa Pereira Aranha de. *O Ensino Formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como Busca do Sentido para um Novo Currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2011



SPOSATO, Karina Batista. *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito, 2011. 227 f.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Joana D’Arc. *O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, I. P. Alencastro. Projeto político-pedagógico da escolar: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

VIANA, Edson Lucas; BIZINOTO, Kelly. A proteção integral de adolescentes em conflito com a lei à luz do estatuto da criança e do adolescente e do sistema nacional de atendimento socioeducativo. In: *Adolescentes autores de atos infracionais: estudos psicossociais*. SOUZA, Sônia M. Gomes de. (Org.) Goiânia: PUC Goiás, 2013.

VICENTIN, Maria Cristina G. Corpos em Rebelião e o Sofrimento-Resistência: adolescentes em conflito com a lei. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, vol. 23, n. 1, p. 97-113, junho, 2011.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLPI, Mário. (Org.). *Adolescentes Privados de Liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal*. 6. ed. rev. am. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*. vol. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. Campinas: Cedes, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

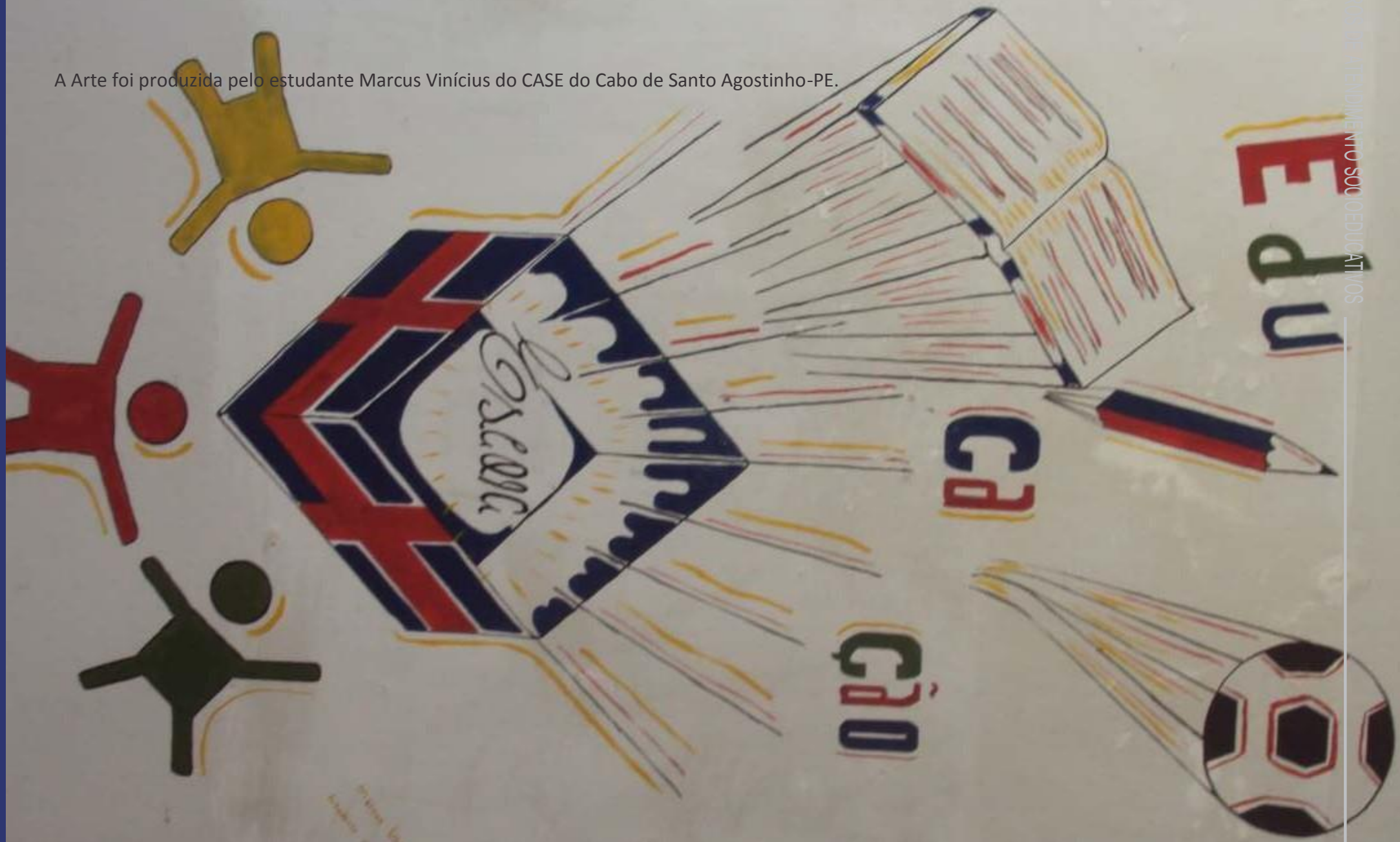
PROPOSTA PEDAGÓGICA  
CENTROS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVOS  
**CASEs – PE**



Secretaria de  
Educação

**PERNAMBUCO**  
GOVERNO DO ESTADO

A Arte foi produzida pelo estudante Marcus Vinícius do CASE do Cabo de Santo Agostinho-PE.



Marcus Vinícius  
Cabo de Santo Agostinho - PE

# Apresentação

A proposta pedagógica para os Centros de Atendimento Socioeducativos representa um esforço coletivo da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Pernambuco em planejar e elaborar um documento visando contribuir com a formação dos estudantes dessas Unidades Socioeducativas.

Este documento pretende valorizar o professor e a professora através de diversas temáticas e seus respectivos componentes curriculares, com espaço para contemplar as propostas, projetos bem sucedidos e possibilitar as construções das especificidades de cada Unidade, com suas estratégias pedagógicas, bem como valorizar os estudantes que vivenciam experiências múltiplas através de propostas adequadas ao seu cotidiano.

Esta proposta pedagógica tem como objetivo desenvolver uma uniformidade nas escolas dos Centros Socioeducativos de Pernambuco, visando orientar uma política educacional pautada em uma identidade unificada, a fim de possibilitar um acompanhamento e uma formação teórico-metodológica correspondente às necessidades educacionais dos educandos.

Este documento está organizado com base em quatro diretrizes pedagógicas:

A primeira diretriz visa atender o educando, na faixa etária a partir de quinze anos de idade, que se encontra não alfabetizado, através do Programa Paulo Freire.

A segunda diretriz propõe o Projeto Travessia, com o objetivo de escolarizar o educando, na faixa etária a partir de quinze anos de idade, que tenha vivenciado os anos iniciais do Ensino Fundamental, e com dezessete anos em diante, ao jovem escolarizado no ensino fundamental para cursar o Projeto Travessia correspondente ao Ensino Médio.

Os Eixos Temáticos compõem a terceira diretriz contemplando os educandos e educandas que não se encaixam no Programa Paulo Freire e no Projeto Travessia, bem como os estudantes que, devido a sua rotatividade nessas Unidades Socioeducativas, precisam de uma metodologia de ensino que atenda a urgência desta dinâmica e auxiliem na escolarização das lacunas que poderão existir devido às peculiaridades de vivência desse público infantojuvenil.

A quarta diretriz tem como objetivo implementar, nas bibliotecas, os Ciclos de Leituras contemplando todos os estudantes das Unidades Socioeducativas-CASEs, visando formar leitores e produtores de textos, inclusive, estimulando-os a narrarem as suas próprias histórias.

A Proposta Pedagógica para os Centros de Atendimentos Socioeducativas-CASEs, em sua elaboração, procurou conhecer, junto aos professores, professoras, pedagogas, técnicos das Gerências Educacionais de Educação, aspectos vivenciados por este público infantojuvenil, a fim de escolarizar os estudantes a partir das condições, contextos e singularidades que cada CASE vivencia.

Para tanto, convidamos os professores, professoras, técnicos das Gerências Regionais de Educação, gestores e pedagogos envolvidos a colocar em prática esta Proposta de Ensino como um instrumento de trabalho para auxiliar no cotidiano escolar. Longe de ser uma camisa de força, mas um meio de elaboramos o currículo real que possa contribuir com a formação escolar cidadã, da criança, do adolescente e do jovem que estão privados de liberdade, sob a responsabilidade do Estado e a Secretaria de Educação possa oferecer uma educação de qualidade almejando um futuro promissor para estes estudantes.



## PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO PARA OS CASEs

A concepção pedagógica apresentada neste documento propõe quatro abordagens teórico-metodológicas: **Projeto Travessia, Programa Paulo Freire, Eixos Temáticos e Ciclos de Leituras**. Além dessas abordagens a proposta pedagógica contempla também a estratégia didática Novas Oportunidades de Aprendizagens. Esta proposta pedagógica será desenvolvida buscando contemplar a diversidade de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social que são recolhidos nos Centros de Atendimento Socioeducativos – CASEs, correspondentes aos seguintes municípios: Jaboatão (Vista Alegre), Abreu e Lima, Recife (Santa Luzia), Cabo de Santo Agostinho, Petrolina, Caruaru, Arcoverde e Garanhuns.

As abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas nesta proposta serão orientadas com o propósito de atender, em uma perspectiva integral, os adolescentes e jovens internos privados de liberdade, matriculados nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. Tais abordagens estão articuladas da seguinte forma:

### 1. PROJETO TRAVESSIA

O Projeto Travessia será aplicado visando receber os adolescentes e jovens que possuam uma escolaridade referente aos anos finais do ensino fundamental e que apresentam uma faixa-etária a partir de quinze anos de idade, bem como fornecer uma certificação para que estes adolescentes e jovens, ao saírem dos CASEs, possam retornar para uma escola regular e dar continuidade aos seus estudos, possibilitando a sua ressocialização.

Este projeto é destinado à aceleração de estudos, aprovado pelo Conselho Estadual, através do Parecer CEE/PE nº 115/2007 – CEB, para o Ensino Médio e Parecer CEE/PE nº 47/2010 para o Ensino Fundamental correspondente ao ensino de adolescentes e jovens com distorção da idade-série de 2 (dois) anos, nos anos finais do Ensino Fundamental ou que estejam matriculados no 1º ano do Ensino Médio em escolas estaduais.

O Projeto Travessia tem como objetivo a aceleração de estudos e correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental e Médio, utilizando a metodologia do Novo Telecurso 2000. O Travessia no Ensino Médio apresenta uma estrutura em 4 (quatro) módulos, de acordo com a instrução normativa nº 07/2008 em seu artigo 11, pautados nos seguintes eixos temáticos:

- Módulo I – Eixo temático: O ser humano e sua expressão;
- Módulo II – Eixo temático: O ser humano interagindo com o espaço;
- Módulo III – Eixo temático: O ser humano em ação;
- Módulo IV – Eixo Temático: O ser humano e a sua participação social.

No Ensino Fundamental o Projeto Travessia está estruturado em três módulos, de acordo com a instrução normativa nº 03/2011, em seu artigo 14, destacados nos seguintes eixos:

- Módulo I – Eixo temático: O ser humano e sua expressão;
- Módulo II – Eixo temático: O ser humano interagindo com o espaço;
- Módulo III – Eixo temático: O ser humano em ação;

Este projeto é de suma importância no processo de aprendizagem do adolescente e jovem. Trata-se de uma proposta pedagógica que garante a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, considerando os critérios de avaliação correspondentes às competências definidas para inclusão social dos

estudantes em outros níveis de ensino.

## 2. PROGRAMA PAULO FREIRE

O Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado é regido, a cada ano, por uma Resolução do MEC/FNDE, uma vez que é desenvolvido no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. As turmas a serem iniciadas ao longo de 2012 estarão submetidas à Resolução nº 32, publicada no Diário Oficial em 1º de julho de 2011, sendo também uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco em seu compromisso com o Plano Nacional de Educação, tendo como desafio a integração de ações que conduzam a erradicação do analfabetismo e a promoção da elevação da escolaridade da população jovem, adulta e idosa, priorizando o atendimento aos grupos menos favorecidos economicamente.

Este programa tem como objetivo promover uma educação de qualidade social para a população jovem, adulta e idosa não alfabetizada, assegurando seu ingresso e permanência no processo educativo, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão e seguridade social. Está estruturado em 4 (quatro) módulos pautados nos seguintes eixos temáticos:

### Eixo 1 | Cultura e Cidadania

- 1.1. Cultura e Humanização: o Urbano e o Rural.
- 1.2. Cultura, Humanização e Trabalho;
- 1.3. O mundo humanizado: ciência, arte, instrumentos e linguagens;
- 1.4. O mundo desumanizado e a luta necessária pela cidadania.

### Eixo 2 | Leitura e Escrita

- 2.1. Atividades específicas.

### Eixo 3 | Matemática

- 3.1. Atividades específicas.

### Eixo 4 | Iniciação Profissional

- 4.1. Articulação com as culturas e economias locais.

O público atendido pelo Programa Paulo Freire, contempla faixa etária a partir dos 15 anos, não alfabetizada, residente em zona urbana, zona rural, em terra indígena, terra quilombola, assentamento ou acampamento rural, ilhas, templos religiosos, periferias de grandes, médios ou pequenos centros urbanos, áreas de risco, nos chamados “territórios de Cidadania”, onde atua o Programa Governo Presente/Pacto pela Vida, pescadores, moradores do litoral e áreas ribeirinhas, conforme os assistidos pelo MPA/Programa Pescando Letras, e adultos em cumprimento de penas em unidades prisionais e jovens em regime de restrição de liberdade, em unidades de medidas socioeducativas (CASEs/FUNASE)

O programa dispõe do curso de alfabetização com duração de 8 (oito) meses, totalizando 320h/atividades. A carga horária de trabalho do alfabetizador é de 10 horas semanais, sendo 8 horas de alfabetização (2h/diárias) e 2 horas para participar das reuniões de formação, podendo ser 2 horas semanais ou 4 horas quinzenais. A distribuição poderá ser flexibilizada desde que seja garantida a carga horária total.

### 3. EIXOS TEMÁTICOS

A abordagem com os Eixos Temáticos será desenvolvida, visando contemplar os estudantes que não podem ser inseridos no Projeto Travessia bem como no Programa Paulo Freire, devido ao ingresso após o início dos módulos. Contudo, o adolescente e jovem do Projeto Travessia e Programa Paulo Freire, que apresentar alguma necessidade pedagógica, poderá participar em um eixo temático, como possibilidade de oportunizar novas situações de aprendizagens. Os adolescentes e jovens contemplados nesses eixos se inserem geralmente em uma faixa etária entre 12 e 14 anos, podendo também serem atendidos jovens em faixa etária diferente.

Os Eixos Temáticos estão concebidos a partir de uma concepção que possibilita o debate em torno de questões que visibilizam o ser social e a afirmação dos direitos humanos. Para essa organização, foram planejados 8 (oito) eixos temáticos que contemplam as temporalidades rotativas dos socioeducandos, conforme descrição abaixo:

#### Eixo temático 1 | A Prática da Cidadania em uma sociedade democrática de Direito

##### CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

###### HISTÓRIA

- Conhecer a dinâmica das lutas sociais pelas conquistas dos direitos humanos individuais e coletivos;
- Identificar os princípios que regulam a convivência em sociedade, os direitos e deveres da cidadania, a justiça social, possibilitando uma prática cidadã;
- Reconhecer a identidade pessoal e social visando o exercício da cidadania no contexto de uma sociedade democrática de Direito.

###### GEOGRAFIA

- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos;
- Reconhecer que os conhecimentos geográficos adquiridos ao longo da escolaridade compõem os saberes construtores da cidadania;
- Compreender a importância dos seres humanos na construção, apropriação e interação com o espaço geográfico nas suas diferentes abordagens;

##### Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias

###### CIÊNCIAS | BIOLOGIA

- Estabelecer a relação entre a hipótese Gaia que aborda a origem da biosfera e a atuação ética e cidadã do sujeito contemporâneo;
- Diferenciar as abordagens que explicam a origem da vida na Terra (Criação Divina, Origem Extraterrestre e a Origem por Evolução Química) como processo importante na construção dos sujeitos e sua apropriação dos saberes construído pela humanidade;
- Conhecer as características e os níveis de organização dos seres vivos e a complexa rede que



define espaços e atuações em seus ecossistemas relacionando-os com os códigos normativos de preservação e conservação ambientais.

#### **MATEMÁTICA**

- Compreender a importância dos números racionais em diferentes contextos cotidianos e históricos, correspondentes às práticas cidadãs, como, por exemplo, relação parte/todo, quociente, razão, operador, relacionando-os com diferentes significados das operações.
- Identificar, analisar e comparar unidades de medidas mais usuais em resolução de situações-problemas cotidianos.

### **Linguagens Códigos e suas Tecnologias**

#### **LÍNGUA PORTUGUESA**

- Compreender a Língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos diversos contextos de uso nas diferentes temporalidades e espacialidades.
- Compreender a necessidade da existência de convenções na Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, para a inserção no processo de inclusão cidadã.

#### **LÍNGUA INGLESA**

- Compreender a Língua inglesa como parte do contexto linguístico atual, possibilitando o acesso do sujeito no mundo globalizado.

#### **ARTE**

- Reconhecer o Teatro e os Jogos dramáticos como exercitação cênica por meio do espaço, do corpo, do gesto, da voz, da improvisação estabelecendo relação com a construção de uma vivência cidadã.

### **Eixo temático 2 | As identidades socioculturais e as multietnias no mundo contemporâneo**

#### **CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS**

##### **HISTÓRIA**

- Compreender que as identidades, pluralidades e subjetividades estão inseridas no sujeito, no outro e no mundo, relacionadas às várias temporalidades e espacialidades nos diversos contextos históricos.
- Identificar relações sociais no seu grupo de convívio, na localidade, na região, no país e em outros espaços e temporalidades.
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar possibilitando o acesso das diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, corporal, como meios de produzir, expressar, comunicar ideias, usufruir das produções culturais e se inserir no contexto social de forma participativa.
- Conhecer e valorizar a diversidade e pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro nas suas mais diversas características, observando os aspectos materiais e imateriais da cultura patrimonial.

- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e grupos sociais visando o respeito à diversidade sociocultural nas dimensões ética, política, estética correspondentes ao mundo contemporâneo.
- Reconhecer a importância da diversidade étnica, cultural, social, religiosa, gastronômica da sociedade brasileira e suas representações como componentes construtores da identidade plural da sociedade brasileira.
- Identificar a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel da pessoa nos processos históricos, como sujeito e produtor do processo sociocultural.

#### **GEOGRAFIA**

- Compreender o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si.
- Reconhecer o imaginário e as representações da vida cotidiana; o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas.
- Relacionar a pluralidade cultural com as paisagens brasileiras.
- Identificar as expressões culturais de origem europeia, africana, indígena, asiática entre outras nas paisagens brasileiras.
- Identificar a interação social, econômica e cultural encontrada entre os diferentes lugares.
- Reconhecer o papel das etnias na composição das diversas populações, sobretudo na brasileira.

### **CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS**

#### **CIÊNCIAS | BIOLOGIA**

- Estabelecer a distinção entre as abordagens sobre a evolução biológica e o debate sobre as multietnias no mundo contemporâneo.
- Conhecer os princípios e características das teorias de Lamarck e Darwin, que abordam a evolução das espécies.
- Identificar os processos genéticos de evolução humana e de outros seres vivos, estabelecendo uma relação com os princípios éticos que norteiam os valores socioculturais das sociedades.
- Conhecer e registrar os principais mecanismos de formação de novas espécies e acontecimentos decorrentes da evolução humana e promover um debate que relaciona este conhecimento com as construções das identidades socioculturais.

#### **MATEMÁTICA**

- Estabelecer relações voltadas às pluralidades culturais através de coleta, organização, leitura e interpretação de dados apresentados em tabelas e gráficos.

### **LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

#### **LÍNGUA PORTUGUESA**

- Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e do lugar a que pertencem.
- Utilizar a modalidade escrita da Língua, inclusive a norma culta, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias.

**LÍNGUA INGLESA**

- Conhecer aspectos da cultura de países de Língua inglesa relacionando com a cultura brasileira, possibilitando o respeito à cultura do outro.

**ARTE**

- Compreender a produção artística como um acontecimento histórico contextualizado no tempo e no espaço nas diversas culturas.

**Eixo temático 3 | A diversidade sociocultural e a relação de gênero****CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS****HISTÓRIA**

- Compreender as relações de gênero e as diversidades socioculturais construídas historicamente nas diferentes temporalidades e espacialidades.

**GEOGRAFIA**

- Conhecer a dinâmica e a mundialização dos processos socioculturais relacionados às abordagens contemporâneas sobre diversidade e relação de gênero.

**CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS****CIÊNCIAS | BIOLOGIA**

- Reconhecer os órgãos do sistema genital masculino e feminino e suas respectivas funções.
- Entender o ciclo menstrual como parte do ciclo reprodutor da mulher e relacionar com as abordagens socioculturais que representam o papel feminino.
- Explicar como acontece o processo de fecundação, gravidez e gestação, e relacionar a gravidez precoce nas diferentes escalas sociais.
- Diferenciar os diversos métodos anticoncepcionais e relacionar com as conquistas emancipatórias da mulher ao longo do processo histórico em várias espacialidades.
- Identificar doenças sexualmente transmissíveis, as várias formas de prevenção e promover o debate sobre as diversas possibilidades de contaminação que pode envolver qualquer sujeito social.
- Identificar o agente etiológico, sintomas e formas de tratamento da AIDS, bem como avaliar criticamente o comportamento que a sociedade tem diante das pessoas portadoras desta doença.

**MATEMÁTICA**

- Estabelecer correspondências voltadas às relações de gênero através do estudo de médias como tendências de uma pesquisa.

## LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

### LÍNGUA PORTUGUESA

- Mostrar uma atitude crítica, ética e construtiva nas diversas situações sociais, utilizando a língua como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

### ARTE

- Compreender a expressividade corporal e diversidade social através dos gestos elaborados na arte e no cotidiano.

## Eixo temático 4 | A infância, a juventude, a pessoa idosa e as Garantias de Direitos

### CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

#### HISTÓRIA

- Compreender o conceito de infância e juventude como uma construção sociocultural ao longo das diversas temporalidades e espacialidades.
- Conhecer a legislação em defesa da infância e juventude no Brasil como um processo de garantias de direitos e inclusão social.
- Reconhecer o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização da pessoa idosa como forma de eliminar o preconceito e a discriminação.
- Compreender a política social da pessoa idosa como uma necessidade da sociedade contemporânea pelas garantias de direito a pessoa humana.

#### GEOGRAFIA

- Identificar os espaços geográficos que permitem à acessibilidade favorável a pessoa idosa.
- Conhecer as diversas escalas socioespaciais de vivência cotidiana da criança e do adolescente e suas múltiplas construções históricas.

### CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS

#### MATEMÁTICA

- Relacionar a idéia de proporcionalidade (porcentagens, uso de estratégias não convencionais), com as garantias de direitos da infância, juventude e pessoa idosa.

## LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

### LÍNGUA PORTUGUESA

- Identificar as variedades linguísticas desenvolvidas pelo universo infantojuvenil como uma possibilidade de reconhecimento de uma manifestação cultural presente na sociedade.
- Reconhecer o registro da memória social da pessoa idosa como uma expressão da linguagem que representa parte da vivência da experiência humana.

**ARTE**

- Conhecer a construção artística do texto dramático como possibilidade de expressão das vivências cotidianas do público infantojuvenil.

**Eixo Temático 5 | A dignidade da pessoa humana e a afirmação dos direitos****CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS****HISTÓRIA**

- Reconhecer as diversas temporalidades socioculturais e o espaço social como localidade de afirmação de direitos da pessoa humana.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e rupturas/ transformações identificando o processo de afirmação dos direitos correspondentes à dignidade da pessoa humana.

**GEOGRAFIA**

- Identificar a segregação socioeconômica e cultural como fator de exclusão social.
- Identificar o lugar como um território construído pelas experiências vivenciadas no cotidiano e possibilitador da afirmação de direitos sociais.
- Identificar as atribuições dos poderes executivo, legislativo e judiciário nos níveis municipal, estadual e federal e relacionar com os direitos concernentes à dignidade da pessoa humana.
- Compreender a exclusão social e econômica brasileira como um dos fatores da concentração de renda.

**CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS****CIÊNCIAS | BIOLOGIA**

- Reconhecer algumas tipologias de doenças que podem acometer o sistema digestório provocadas por uma condição sociocultural desfavorável a uma vida saudável que compromete a dignidade humana.
- Classificar os alimentos quanto à forma, função, origem e a distribuição de gêneros alimentícios que favoreçam a uma alimentação saudável e equitativa garantindo uma vida digna.
- Compreender as características de uma alimentação equilibrada e saudável, identificando os grupos sociais que se apropriam de forma adequada dessa alimentação.
- Conhecer os direitos de reprodução humana e relacioná-las com os valores inseridos no âmbito da bioética.

**LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

- Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros textuais com o propósito de situar o sujeito social em um contexto favorável a afirmação e garantias de seus direitos.
- Usar variedades da Língua Portuguesa, de forma produtiva e autônoma, como forma de afirmação da dignidade humana e afirmação dos direitos sociais.
- Posicionar-se criticamente contra preconceitos linguísticos como forma de possibilitar o reconhecimento de que as manifestações culturais são múltiplas e plurais.

## Eixo Temático 6 | O mundo do trabalho e a inclusão social

### CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

#### HISTÓRIA

- Compreender as transformações no mundo do trabalho ao longo do processo histórico e o novo perfil de qualificação profissional exigido no mundo contemporâneo.
- Conhecer a produção sociocultural relacionada às diversas formas de trabalho e o papel desempenhado pelas instituições sociais, políticas e econômicas na inclusão do sujeito histórico.

#### GEOGRAFIA

- Relacionar as condições do trabalho com indicadores da riqueza, do bem-estar e do desenvolvimento humano.
- Conhecer a pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial que gera um processo de exclusão social.
- Compreender a nova divisão internacional do trabalho e as redes de cidades mundiais e a sua dinâmica de inclusão e exclusão social.
- Identificar as diversas formas de como o ser humano, através do trabalho, se apropria e interage com a natureza na construção do espaço geográfico.
- Compreender as mudanças nas relações sociais e de trabalho na perspectiva do espaço rural e urbano.
- Identificar, nas diversas paisagens, os elementos construídos pelo trabalho humano.
- Conhecer os meios de transportes utilizados para a circulação das riquezas.

### CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS

#### CIÊNCIAS | BIOLOGIA

- Conceituar higiene e saúde de acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS estabelecendo relações com uma vida saudável no âmbito do trabalho.
- Analisar criticamente as condições estruturais e de convivência ética no ambiente do trabalho e relacioná-los a uma inserção social digna.

#### MATEMÁTICA

- Estabelecer relações voltadas ao mundo do trabalho e inclusão social através de leitura e interpretação de dados expressos em gráficos de colunas, de setores, histogramas e polígonos de frequência.

### LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

#### LÍNGUA PORTUGUESA

- Reconhecer o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias relacionados com o mundo do trabalho.
- Posicionar-se criticamente frente a ideologias e valores correspondentes ao mundo do trabalho

veiculados por mitos e símbolos em circulação na sociedade contemporânea;

- Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo do trabalho e de si mesmo.

#### **LÍNGUA INGLESA**

- Reconhecer a língua inglesa como ferramenta importante ao mundo do trabalho em uma perspectiva de inclusão social.

#### **ARTE**

- Compreender a diversidade musical e as possibilidades de atuação da arte musical e as perspectivas de inclusão no mundo do trabalho.

### **Eixo temático 7 | O Protagonismo infantojuvenil, o patrimônio histórico e a consciência ambiental**

#### **CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS**

##### **HISTÓRIA**

- Reconhecer a importância do protagonismo infantojuvenil relacionado à conservação do patrimônio histórico e cultural.
- Possibilitar a inserção do público infantojuvenil no desenvolvimento de uma consciência ambiental.

##### **GEOGRAFIA**

- Analisar e comparar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

#### **CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS**

##### **CIÊNCIAS / BIOLOGIA**

- Conhecer os problemas ambientais provocados pela poluição, promovendo a defesa do meio ambiente através de atitudes ecocidadãs.
- Formar COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, com o objetivo de escolher propor, eleger e executar ações de educação ambiental (Agenda 21) de forma coletiva, promovendo o protagonismo juvenil.
- Desenvolver uma postura cidadã infantojuvenil diante das questões ambientais e das diversas manifestações culturais locais.
- Incentivar hábitos e atitudes cidadãs, individuais e coletivas, que promovam um meio ambiente saudável.

- Conhecer os problemas ambientais provocados pelos resíduos sólidos, identificando as formas de tratamento e destino dos mesmos, protegendo o meio ambiente através de uma postura cidadã.
- Compreender a ação da propaganda e suas conseqüências para a sociedade e o apelo consumista sobre crianças, jovens, vulneráveis e idosas.
- Identificar os biomas brasileiros como parte integrante do patrimônio ambiental nacional (natural e cultural).
- Identificar os problemas ambientais locais e globais a partir da relação entre a qualidade ambiental com a qualidade de vida.
- Reconhecer os problemas socioambientais, decorrentes dos impactos ambientais negativos.
- Identificar as medidas e iniciativas de tratados e convenções internacionais sobre proteção de florestas e da biodiversidade.
- Analisar criticamente as políticas que orientam o uso adequado das florestas no Brasil.

## LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

### LÍNGUA PORTUGUESA

- Promover a produção textual e discursiva, oral e escrita, de diversos gêneros textuais que contemplem a discussão sobre o patrimônio histórico e a consciência ambiental.

### ARTE

- Desenvolver a interpretação teatral a partir da construção dramática de personagens de ações cênicas correspondentes ao patrimônio histórico e à consciência ambiental.

## Eixo Temático 8 | As novas tecnologias no mundo contemporâneo

### CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

#### HISTÓRIA

- Compreender os mecanismos das tecnologias associados ao conhecimento construído pelo sujeito histórico na produção sociocultural do mundo contemporâneo.
- Conhecer as novas tecnologias e suas possibilidades de inserção no mundo social.
- Relacionar a aquisição das novas tecnologias com as mudanças históricas e as práticas dos diferentes grupos e atores sociais neste processo de produção cultural.
- Identificar as formas de apropriação e aquisição das novas tecnologias nos diversos segmentos que compõem a sociedade brasileira.

#### GEOGRAFIA

- Compreender e aplicar o manejo da comunicação cartográfica assessorada por computador.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Compreender o papel das tecnologias computacionais no desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação.
- Compreender a importância da internet como meio de comunicação simultâneo na aproximação dos lugares e das pessoas.



- Compreender a influência das tecnologias computacionais na expansão das multinacionais.
- Analisar o desenvolvimento tecnológico e a apropriação dos recursos naturais por diferentes grupos sociais.
- Identificar a rede de comunicação de informação e de organização da população no contexto da globalização.
- Identificar o desemprego estrutural a partir do desenvolvimento das tecnologias.
- Identificar a rede de comunicação de informação e de organização da população no contexto da globalização.
- Reconhecer as metrópoles como centros de gestão das inovações tecnológicas e gestão do capital e suas repercussões na área rural.

## CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICAS E SUAS TECNOLOGIAS

### MATEMÁTICA

- Utilizar as novas tecnologias de computação e de informação e calculadoras na resolução de situações-problema envolvendo contextos variados.

## LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

### LÍNGUA PORTUGUESA

- Conhecer as novas linguagens utilizadas na internet, identificando a importância da função desse espaço tecnológico na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade como uma das formas de comunicação no mundo contemporâneo.

### LÍNGUA INGLESA

- Reconhecer a importância da Língua Inglesa no acesso às novas tecnologias como instrumento de inserção social.

### ARTE

- Identificar as produções artísticas relacionadas às mídias e seus pressupostos ideológicos.

## CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

### CIÊNCIAS | BIOLOGIA

- Conhecer a teoria que explica a origem do Sistema Solar (Teoria do Big Bang) como parte dos saberes científicos que conduzem a uma vivência contextualizada e ativa historicamente.
- Reconhecer a importância dos procedimentos éticos na aplicação das novas tecnologias para o diagnóstico precoce de doenças e do uso dessa informação a fim de promover a saúde do ser humano sem ferir a sua privacidade e dignidade.
- Avaliar a importância do aspecto socioeconômico envolvido na utilização da manipulação genética em saúde.

## QUÍMICA

- Reconhecer aspectos do conhecimento químico e suas tecnologias na interação individual e coletiva do cidadão com a sua qualidade de vida.
- Compreender que o consumo alimentar industrializado pode ser analisado e questionado a partir de uma lista de códigos de aditivos químicos alimentares.
- Analisar a crise energética, as fontes energéticas, a energia nuclear, suas finalidades, assim como o uso, para outros fins, dos elementos radioativos.
- Refletir sobre o papel do governo e da sociedade no desenvolvimento da energia nuclear.
- Relacionar o equilíbrio da natureza com os fenômenos químicos que podem ser vistos através de reações químicas mensuráveis.
- Conhecer o processo de limpeza e conservação de produtos hortigranjeiros, bem como, o aproveitamento integral dos alimentos, folhas, cascas e sementes.

## 4. CICLOS DE LEITURA

Os Ciclos de Leitura têm como finalidade possibilitar ao adolescente e jovem o acesso ao conhecimento correspondente as questões sociais, culturais e históricas, a partir da leitura de vários gêneros textuais, como, por exemplo, poemas, filmes e outros instrumentos que garantam o debate contemporâneo de caráter social e possibilitem a esses adolescentes e jovens serem leitores e produtores de textos que protagonizem as suas histórias.

Parte do resultado da proposta pedagógica Ciclos de Leitura será divulgada através de uma publicação (que deverá ser financiada em parceria com outras instituições). Esta publicação deverá receber a denominação “Contadores de Histórias”, fruto de um projeto, no qual adolescentes e jovens dos CASEs terão oportunidades de contar sua história de vida, valorizar sua autoestima e serem protagonistas da sua própria história.

Os Ciclos de Leitura deverão ser realizados nos espaços das Bibliotecas dos CASEs. Para tanto, haverá a necessidade de implantação de bibliotecas e criação de espaços nos CASEs, onde ainda essas não existem, como nos municípios de Recife, Arcoverde, Garanhuns e Caruaru. Há estes espaços de bibliotecas nos CASEs dos municípios do Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes e Abreu e Lima. A viabilização dos Ciclos de Leitura só poderá ser garantida com a construção de bibliotecas, que estará na responsabilidade de órgãos competentes. Esclarecendo que, durante este processo, trabalhar-se-á em regime provisório em espaços adaptados nos CASEs, pois a vivência dos adolescentes e jovens nesses espaços oportunizará a construção da concepção de biblioteca como um espaço dinâmico de informação que acompanha o desenvolvimento das tecnologias e que proporciona aos adolescentes e jovens um espaço de aprendizagem e de acesso democrático à informação.

Desse modo, os Ciclos de Leitura têm como objetivo principal despertar o hábito e o gosto pela leitura. Os eixos trabalhados nesse ciclo devem priorizar a leitura e a escrita. Através da linguagem oral e escrita, deve-se estimular os adolescentes e jovens a escolher reportagens, poemas, entre outros gêneros textuais com o propósito de analisar, discutir e apresentar as produções desenvolvidas. Dessa forma, esta prática de leitura contribuirá para que o grupo vivencie momentos de reflexões sobre as temáticas contemporâneas da sociedade. Portanto, para que essa ação pedagógica seja desenvolvida, é necessário o aparelhamento com salas adequadas para viabilização de construções e produções de textos dando significado a própria vida dos adolescentes e jovens como incentivo a pesquisas, a leitura e a escrita, fomentando assim, o estímulo a formação de leitores de sua própria história e a publicação de suas literaturas em livros, coletâneas etc.

Um aspecto fundamental para que o projeto possibilite uma efetiva aprendizagem é a necessidade de definir e explicitar, antecipadamente, todas as condições de produção dos textos, as etapas de desenvolvimento do projeto, a forma de avaliação e autoavaliação dos produtos.

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. É uma trajetória a ser construída, que traz consigo sonhos, desejos, valores, como também, dificuldades a serem enfrentadas.

A abordagem teórico-metodológica dos Ciclos de Leitura e a estratégia didática Novas Oportunidades de Aprendizagens são desenvolvidas por meio de projetos elaborados por professores(as) dos CASEs, com vistas a assegurar prioritariamente os componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento com seus respectivos conteúdos, devendo ter o acompanhamento da Gerência Regional de Educação de sua jurisdição sob a coordenação da Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania – GEDH.

As Novas Oportunidades de Aprendizagens consistem em uma estratégia didática que deverá ser desenvolvida com o objetivo de ofertar ao estudante do CASE que esteja com dificuldades nos diversos conteúdos novas possibilidades de aprendizagens; além disso, ser proporcionado ao aluno desse centro, que será deslocado para uma escola da comunidade, um reforço escolar a fim de que sua inserção no contexto escolar seja adequada às competências esperadas ao seu nível de escolaridade.

## **OBJETIVO**

Garantir o acesso à educação básica pública de qualidade aos adolescentes e jovens em privação de liberdade que estão nos Centro de Atendimento Socioeducativos.

## **DIAGNOSE DOS CASES**

A educação nos CASEs deve atender as especificidades dos adolescentes e jovens que estão em privação de liberdade, acolhidos em espaços educativos, organizados de forma que contribua para o funcionamento adequado, viabilizando a implementação da proposta pedagógica. No entanto, o que se percebeu em alguns CASEs (Caruaru, Arcoverde e Recife/Santa Luzia) foi a necessidade de salas de aulas e bibliotecas para o trabalho pedagógico com Eixo Temático e Ciclo de Leitura. Também se faz necessário destacar a importância de ampliar o quadro de professores efetivos para a consolidação da política pedagógica que será desenvolvida nas referidas Unidades de Atendimento Socioeducativas.

A escolarização desses adolescentes e jovens deve considerar os seus percursos individuais e coletivos. As metodologias devem ser direcionadas ao desenvolvimento da aprendizagem conceitual, valorizando a organização do pensamento crítico, a construção e apropriação do conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico e a formação ética-moral visando uma prática cidadã.

## **METODOLOGIA**

Propõe-se um método de ensino e aprendizagem que parte dos pressupostos teórico-metodológicos que diz respeito às vivências dos diversos seres humanos e suas relações com o bairro, com a

cidade, com o Estado, com o país e com o mundo, e, nesse contexto, articular com os direitos fundamentais da pessoa humana.

O alcance do objetivo proposto acima corresponde ao trabalho pedagógico do professor, aos conceitos básicos de cada eixo norteador e a metodologia desenvolvida no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, é importante que seja desenvolvida “uma introdução progressiva desses conceitos, que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno e o nível de complexidade e abstração da informação” (CARRETERO, 1997, p. 65). Diante disso, o professor e a professora precisam criar situações de ensino e aprendizagens visando à construção de novas competências.

## PROPOSTA DE AÇÃO

Esta proposta pedagógica será implementada em 2012, nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), entidades de atendimento governamentais pertencentes à Fundação Nacional de Atendimento Socioeducativo – FUNASE, destinadas à ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei. No entanto, a sua concretização com eficiência, efetividade e eficácia requer **continuidade, consistência e competências**.

A proposta pedagógica aplicada nos CASEs, em 2012, após a sua consolidação, servirá de referência para o trabalho junto ao Centro de Internação Provisória (CENIP). Provavelmente essa proposta será implementada até 2014. Inicialmente, a proposta será desenvolvida na região metropolitana e, posteriormente, será estendida para as unidades do interior do Estado, pois essa estratégia de atuação funcionará como pólo irradiador para as demais unidades em que cada uma terá um desenvolvimento segundo suas características próprias de acordo com a região e a história da cada comunidade.

## CRONOGRAMA

Esta proposta pedagógica será implementada no primeiro semestre de 2012 e poderá sofrer alterações devido às especificidades das unidades e rotatividades dos estudantes. Nesse período, ocorrerão as ações de avaliação e de monitoramento.

O período de conclusão do Projeto Travessia corresponde a 1 ano e oito meses de duração, contudo, em decorrência do estudante sair da Unidade Socioeducativa em processo de finalização de um dos módulos, poderá ser encaminhado para uma escola da Rede Estadual de Ensino que contemple o Projeto Travessia.

No que se refere aos Eixos Temáticos e Ciclos de Leitura as estratégias pedagógicas serão desenvolvidas através de projetos elaborados pelos professores e professoras dos CASEs, com o acompanhamento da Secretaria de Educação. O processo de realização dessa proposta seguirá o calendário do ano letivo proposto pela Secretaria de Educação, respeitando as especificidades das unidades e rotatividades dos adolescentes e jovens. Nesse período, ocorrerão as ações de avaliação e de monitoramento dos professores e professoras nas Unidades Socioeducativas.

**DISTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES/OBJETIVOS E PRAZOS**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>PRAZOS</b>
Estruturar e implementar a Proposta Pedagógica nos CASEs.	Implementação do Plano de Ação Pedagógica nos CASEs.	Março de 2012.
Estruturar e implementar o Projeto Travessia nos CASEs.	Implementação do Projeto Travessia nos CASEs.	1 ano e 8 meses.
Estruturar e implementar os Ciclos de Leitura nos CASEs.	Implementação os Ciclos de Leitura nos CASEs.	1 ano.
Estruturar e implementar os Eixos Temáticos nos CASEs.	Implementação os Eixos Temáticos nos CASEs.	1 ano.
Estruturar e implementar o Plano de Ação Pedagógica nos CENIP.	Implementação do Plano de Ação Pedagógica nos CENIP.	até 2014.

**AVALIAÇÃO**

A avaliação desta proposta pedagógica será através de ações, com a participação de toda a equipe pedagógica (técnicos da SE e GREs), que tenham como finalidade o diagnóstico das produções dos adolescentes e jovens, avaliadas pelos professores, e as produções dos CASEs, avaliadas pelos técnicos da SE e GREs. O desenvolvimento do processo de avaliação deverá respeitar as peculiaridades e potencialidades socioculturais de cada adolescente e jovem, estimulando a curiosidade e a pesquisa.

Para tanto, o socioeducando é o personagem primordial nesse processo de ensino e aprendizagem. Nessa dimensão, serão utilizados critérios de avaliação construídos pelo professor na perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar.

**MONITORAMENTO**

O monitoramento das atividades acontecerá de maneira sistemática, através da construção de instrumentos que proporcionem o acompanhamento dos resultados da Proposta Pedagógica desenvolvida nos CASEs, bem como uma análise dos resultados parciais e finais.

**REFERÊNCIAS**

- ARROYO, Miguel G. **Experiências de Inovação Educativa: o Currículo na Prática da Escola.** In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O Direito ao Tempo da Escola.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.65, 1988.
- ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Groppa Júlio. **Os direitos Humanos na Sala de Aula: A Ética como tema transversal.**São Paulo: Moderna, 2001.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de dezembro de 1996.** Brasília, 1997.
- BRASIL. **Secretaria do Ensino Fundamental – SEF.** Parâmetros Curriculares Nacionais. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1998.
- BRASÍLIA. CONAE. **Plano Nacional de Educação 2011 – 2020.** Disponível em [http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=363:pne&catid=100:maiores-noticias](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=363:pne&catid=100:maiores-noticias).
- BRASÍLIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Em Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/destaques/edital012011sdh/ANEXO%203%20Políticas%20Públicas%20de%20Promoção%20e%20Defesa%20dos%20Direitos%20Humanos%20%20Educação%20em%20Direitos%20Humanos.pdf>.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude.**(Org.). São Paulo: Cortez, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora.** Porto Alegre: Mediação, 1993.
- MOREIRA, Marcos A. **Aprendizagem significativa.** Teoria de David Ausubel. Capítulo: I Ed. Moraes, 1999.
- SANTOS, Lucíola, Lícínio de Castro Paixão.et.all.(Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.**Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MOURA, Vera Lúcia Braga de. **Infância: assistencialismo e proteção em Pernambuco no início do século XX(1900-1930).**In MIRANDA, Humberto; VASCONCELOS, Maria Emilia(Orgs.). **História da Infância em Pernambuco.** Recife: Editora da UFPE, 2007.

## COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

---

**VERA BRAGA**

Coordenadora da Política de Atendimento Socioeducativo – GEDH

**AVANY MARTINS DE ARRUDA**

Técnica Pedagógica da Política de Atendimento Socioeducativo – GEDH

**AURISTELA PEREIRA DE ARAÚJO**

Técnica Pedagógica em Química – GEDH

**ANA FRANCINETE VIEIRA CAVALCANTI**

Técnica Pedagógica em Língua Inglesa – GEIF

**ADRIANA CINTIA DO NASCIMENTO**

Bibliotecária da Unidade de Leituras e Linguagens – GEIF

**ANA RITA FRANCO RÊGO**

Técnica Pedagógica em Ciências – GEIF

**JACINEIDE GABRIEL ARCANJO**

Técnica Pedagógica em Ciências – GEIF

**HUMBERTA LUCENA DE ALENCASTRO**

Técnica Pedagógica da GEDH

**MAÊLDA DE LACERDA BARROS**

Técnica Pedagógica em Geografia – GEDH

**MARCOS ANTÔNIO HELENO DUARTE**

Técnico Pedagógico em Matemática – GAVA

**MARIA DE FÁTIMA LIMA**

Técnica Pedagógica da Unidade de Leituras e Linguagens – GEIF

**PATRÍCIA COUTO BARRETO**

Técnica Pedagógica em Arte – GEIF

**SEVERINO ARRUDA DA SILVA**

Técnico Pedagógico em Biologia – GEDH

**SUELI TAVARES DE SOUZA SILVA**

Técnica Pedagógica em Biologia – GPEM

**SÔNIA MAGALI ALVES DE SOUZA**

Técnica Pedagógica em Geografia – GEIF

**VÂNIA DE MOURA BARBOSA**

Técnica Pedagógica em Matemática – GEIF

**WANDA MARIA BRAGA CARDOSO**

Técnica Pedagógica em Língua Portuguesa – GEIF

**WELLCHERLINE MIRANDA DE LIMA**

Técnica Pedagógica em História – GEDH

### REVISÃO DE CONTEÚDO

**VERA LÚCIA BRAGA DE MOURA**

Coordenadora da Política de Atendimento Socioeducativo – GEDH

**MAÊLDA DE LACERDA BARROS**

Técnica Pedagógica – GEDH

### REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

**WANDA MARIA BRAGA CARDOSO**

Técnica Pedagógica – GEIF



GOVERNADOR DE PERNAMBUCO

**Eduardo Campos**

VICE-GOVERNADOR

**João Lyra Neto**

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

**Ricardo Dantas**

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE  
PLANEJAMENTO E GESTÃO

**Leonildo Sales**

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE  
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

**Ana Selva**

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE  
GESTÃO DA REDE

**Cecília Patriota**

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**Paulo Dutra**

GERENTE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM  
DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E CIDADANIA

**Marta Lima**





Secretaria de  
Educação

**PERNAMBUCO**  
GOVERNO DO ESTADO