

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE**

ISAURA DE ALBUQUERQUE CÉSAR

A FUNASE E A FORMAÇÃO CIDADÃ

**Recife
2014**

ISAURA DE ALBUQUERQUE CÉSAR

A FUNASE E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Zaverucha
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar

**Recife
2014**

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

C421f César, Isaura de Albuquerque
A Funase e a formação cidadã / Isaura de Albuquerque César. - Recife: O Autor, 2014.
127 folhas : il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Zaverucha e coorientadora Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2014.
Inclui referências e apêndices.

1. Adolescente. 2. Jovens - conduta. 3. Cidadania. 4. Educação. I. Zaverucha, Jorge (Orientador). II. Alencar, Maria Fernanda dos Santos (Coorientadora). III. Título.

351 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2014 – 152)

ISAURA DE ALBUQUERQUE CÉSAR

A FUNASE E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Data da defesa: 28 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Zaverucha
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Agostinho da Silva Rosas
Universidade Estadual de Pernambuco

Profa. Dra. Mônica Maria Barbosa Gueiros
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

De natureza solitária, a construção de trabalhos acadêmicos não exclui a parceria, a colaboração, a crítica e o envolvimento do outro. Esta dissertação traz essa marca.

Meus agradecimentos às muitas pessoas que dela participaram:

- Jorge Zaverucha, orientador, sempre compreensivo e atencioso com o desenvolver do trabalho, contribuindo em tudo que se fez necessário.
- Maria Fernanda dos Santos Alencar, coorientadora, que compartilhou comigo, acadêmica e humanamente, seus conhecimentos.
- Agostinho da Silva Rosas e Mônica Maria Barbosa Gueiros, membros da banca examinadora, pelo exame atento e cuidadoso.
- Semada Ribeiro, amiga, que, no acompanhamento do caminho percorrido, esteve atenta aos seus meandros.
- Maria do Socorro Pedrosa de Araújo, amiga, pela participação construtiva e pela possibilidade de compartilhar comigo os seus conhecimentos.
- Ronidalva Melo e Augusto Amorim, amigos e companheiros de trabalho, pelo constante apoio e compreensão.
- Danielle Ponce de León, amiga, pela presença sempiterna e ajuda nos (muitos) momentos difíceis.
- Maria Rejane de Britto Lyra, amiga, cujos saberes estatísticos foram decisivos no desenho metodológico da pesquisa e na justificativa das opções nesse campo.
- Sueli Cavendish, amiga, que, ao final do percurso, contribuiu com seus conhecimentos da língua inglesa.
- Virgínia Barbosa da Silva, bibliotecária da Fundaj, sempre prestativa e atenciosa em todas as vezes que necessitei de seus préstimos.
- Danillo Assunção, graduando de Estatística, por sua competência na formatação de gráficos e tabelas.
- Jaqueline Mendes, digitadora, que, com paciência e esmero, conseguiu digitalizar meus manuscritos.

- Pedro Eurico de Barros e Silva, secretário da Criança e da Juventude, decisivo na realização da pesquisa de campo, dando provas de que ainda existem gestores com alma e interesse públicos.
- Eutácio Borges, presidente da Funase/PE, que me abriu as portas da Instituição, concorrendo, assim, para a realização da pesquisa.
- Tatiane Pinto, diretora da Unidade de Internação do Cabo de Santo Agostinho, pelo valioso apoio no decorrer do trabalho de campo.
- Lídia Oliveira, agente socioeducativa da Unidade de Internação do Cabo, pela colaboração no acesso aos socioeducandos entrevistados.
- Marcela Muniz, Cleonice Conde, Allinancy Gonçalves, Brenda Pitanga, Valdênia Guimarães, Lílian Fonseca, Manuela Miranda, Cibele Oliveira, Lúcia Jordão, Mônica Andréa, Carolina Alencar, José Wilson, Roberta Leone e Wilson Barros, parte do corpo profissional das equipes técnicas da Unidade de Internação do Cabo, pela disponibilidade em compartilhar comigo suas experiências e vivências.

RESUMO

A dissertação *A Funase e a formação cidadã* tem origem na observação da existência de entraves que acarretam uma deficitária prestação de serviços à sociedade pelas instituições que formam a defesa social do Estado de Pernambuco. Entre essas instituições, a Fundação de Atendimento Socioeducativo acolhe crianças, jovens e adolescentes responsáveis por atos infracionais e tem como missão vigiar, controlar e investir na sua reintegração na vida social, especialmente por meio da educação. A análise dessa instituição sob a perspectiva da formação cidadã ofertada aos adolescentes e jovens sob sua guarda constitui o objeto deste trabalho. O problema que norteou a pesquisa foi a necessidade de verificar a contribuição efetiva da proposta educacional e a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes que atuam na Funase/PE para a formação cidadã dos adolescentes e jovens infratores por ela acolhidos. A suposição foi de que, além da ineficiência da acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade, concorrem para o insucesso da formação cidadã desses educandos outros fatores como a superlotação, a inadequação do espaço arquitetônico, a própria concepção de educação, especialmente, e a qualidade do ensino. A relevância deste trabalho está na reflexão de se considerar a educação um processo inclusivo voltado a crianças e jovens infratores na possibilidade de transformar vidas e oferecer perspectiva de futuro. 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 adolescentes infratores, uma vez que esta se realiza de forma integral na vida do indivíduo e não se restringe à formação instrucional ou profissionalizante. 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 infratores nela acolhidos.

Palavras-chave: Adolescente. Jovem. Funase. Formação cidadã. Educação.

ABSTRACT

The dissertation *Funase and education for citizenship* derives from the observation of the obstacles that contribute to the poor quality of the service delivered to society by institutions which constitute the social defense of the state of Pernambuco. Among these institutions, the Foundation for the Social and Educational Attendance receives children, youth and adolescent responsible for transgressive acts and it has as its mission to guard, control and invest in their reintegration into social life, especially through education. The analysis of this institution under the perspective of a formation for citizenship offered to the young people kept under its guard is the objective of this work. The problem that lead the research was the effective contribution of the educational proposal and the pedagogical practice by Funase/PE to the formation for citizenship of the young people under its guard and guidance. The presumption was that, besides the deficiencies in accessibility, adaptability and acceptability, other factors concur to the failure of the formation into citizenship, such as overcrowding, inadequacy of the architectural space, the conception of education itself and the low quality of teaching. To have the correct view on children and young transgressors seems to be very relevant to achieve an inclusive education that may point to the future from the perspective of transformed lives. To analyze Funase/PE's educational proposal and pedagogical practice, having as parameter the formation into citizenship of young infractors, taking into account that such formation encompasses the integral life of the individual and it is not restricted to the instructional formation or professionalization, is the main purpose of this work. In this analysis, we have resorted to the scientific bulk of work from specialists in the following issues: imprisonment, childhood, adolescence, youth, education in prison, pedagogical projects. Documental body of works were also consulted, especially those related to legislation and public policies on the issue under study. In the field research, which took place at the Center for Social and Educational attendance at Saint Augustine Cape, teachers and social pupils of this institution were interviewed. Finally, it is stated that in face of the characteristics of accessibility, adaptability and acceptability of this institution and of the factors aforementioned in the presumption, Funase - PE's educational proposal and pedagogical practice do not contribute to the formation into citizenship of the young infractors which it shelters.

Keywords: Adolescent. Youth. Funase. Education for citizenship. Education.

LISTA DE INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Centro de Atendimento Socioeducativo do Cabo de Santo Agostinho

Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco

Fundação Joaquim Nabuco:

Biblioteca Blanche Knopf

Universidade Federal de Pernambuco:

Biblioteca Setorial do Centro de Filosofia e Ciências Humanas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição da população e da amostra, segundo a idade	63
Gráfico 2	Idade dos socioeducandos	73
Gráfico 3	Cor/raça dos socioeducandos	75
Gráfico 4	Passagem anterior dos socioeducandos pela Funase/PE	79
Gráfico 5	Início do cumprimento da medida socioeducativa no Case do Cabo	80
Gráfico 6	Onde os socioeducandos se encontravam antes da entrada no Case do Cabo	80
Gráfico 7	Cumprimento de medida socioeducativa anterior	83
Gráfico 8	Realização de estudos pelos socioeducandos antes de ingressar no Case do Cabo	84
Gráfico 9	Tipo de escola em que os socioeducandos estudavam antes de ingressar no Case do Cabo	86
Gráfico 10	Idade dos socioeducandos quando pararam de estudar antes de ingressar no Case do Cabo	86
Gráfico 11	Realização de estudos atualmente pelos socioeducandos	88
Gráfico 12	Importância dos estudos atuais para a ressocialização dos socioeducandos	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das unidades de atendimento da Funase/PE por região de desenvolvimento, sua capacidade de atendimento, população atendida e sua faixa etária	36
Tabela 2	Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe I	60
Tabela 3	Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe II	60
Tabela 4	Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe III	61
Tabela 5	Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe IV	61
Tabela 6	Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe V	61
Tabela 7	Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe VI	62
Tabela 8	Atos infracionais praticados pelos socioeducandos	77
Tabela 9	Idade dos socioeducandos no cometimento de ato infracional	78
Tabela 10	Número de passagens anteriores dos socioeducandos pela Funase	79
Tabela 11	Tempo de permanência dos socioeducandos na internação provisória	82
Tabela 12	Medidas socioeducativas cumpridas anteriormente pelos socioeducandos	83
Tabela 13	Tempo de cumprimento das medidas socioeducativas anteriores	84
Tabela 14	Modalidade/série cursada pelos socioeducandos antes de ingressar no Case do Cabo	85
Tabela 15	Razão dos socioeducandos para parar os estudos antes de ingressar no Case do Cabo	87
Tabela 16	Razão dos socioeducandos para não estudar atualmente	88
Tabela 17	Modalidade cursada atualmente pelos socioeducandos	89
Tabela 18	Razão dos socioeducandos para estudar atualmente	90
Tabela 19	Contribuição dos estudos atuais para a ressocialização dos socioeducandos	91
Tabela 20	Não contribuição dos estudos atuais para a ressocialização dos socioeducandos	91
Tabela 21	Significado de ressocialização para os socioeducandos	92
Tabela 22	Avaliação da escola do Case do Cabo pelos socioeducandos	93
Tabela 23	Perfil dos professores da escola do Case do Cabo de Santo Agostinho	95

LISTA DE SIGLAS

Case	Centro de Atendimento Socioeducativo
Casem	Casa de Semiliberdade
Cedca	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
Cenip	Centro de Internação Provisória
Cnas	Conselho Nacional de Assistência Social
Conanda	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
Febem	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Funabem	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
Funase	Fundação de Atendimento Socioeducativo
Fundac	Fundação da Criança e do Adolescente
Fundaj	Fundação Joaquim Nabuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Infoinfra	Controle Informacional de Adolescentes em Conflito com a Lei
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Loas	Lei Orgânica de Assistência Social
LOS	Lei Orgânica da Saúde
Losan	Lei Orgânica de Segurança Alimentar
MS	Ministério da Saúde
OG	Organização Governamental
OIJ	Organização Ibero-americana da Juventude
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
Pnad	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNBEM	Política Nacional de Bem Estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação

POE	Plano Operativo Estadual de Atenção Integral à Saúde dos Adolescentes em Conflito com a Lei
RDAC	Região de Desenvolvimento do Agreste Central
RDAM	Região de Desenvolvimento do Meridional
RDM	Região de Desenvolvimento Metropolitano
RDMN	Região de Desenvolvimento da Mata Norte
RDMS	Região de Desenvolvimento da Mata Sul
RDSM	Região de Desenvolvimento do Sertão do Moxotó
RDSSF	Região de Desenvolvimento do Sertão do São Francisco
SAM	Serviço de Assistência aos Menores
SAS	Secretaria de Atenção à Saúde
Seacad	Secretaria Estadual de Atenção à Criança e ao Adolescente
SEDFH/PR	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
Sipia	Sistema de Informação para a Infância e Adolescência
Uniai	Unidade de Atendimento Inicial
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL	20
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA EM PERNAMBUCO	32
2.1	Funase: Criação, Estrutura e Missão	35
2.2	Gestão dos Recursos Humanos e da Informação na Funase	39
3	PROPOSTA EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE	47
3.1	Proposta Pedagógica da Funase	47
3.2	Caminhos para a Formação Cidadã	50
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
4.1	As Técnicas de Pesquisa Utilizadas	56
4.2	O Processo de Amostragem	58
4.3	Seleção e Identificação das Unidades Amostrais	59
4.4	Composição da População e da Amostra	62
4.5	Operacionalização do Trabalho de Campo	64
4.6	Análise dos Dados	66
5	FORMAÇÃO CIDADÃ NA FUNASE NA PERSPECTIVA DOS SOCIOEDUCANDOS E PROFESSORES	67
5.1	Case do Cabo de Santo Agostinho	67
5.2	Socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho	70
5.2.1	Perfil	70
5.2.2	Os socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho frente à educação	84
5.3	Professores do Case do Cabo de Santo Agostinho	94

5.3.1	Perfil	94
5.3.2	Projeto Político-pedagógico, organização curricular e infraestrutura necessários à formação cidadã	97
5.3.3	Prática docente para a formação cidadã	100
5.3.3.1	<i>Planejamento pedagógico e trabalho docente</i>	100
5.3.3.2	<i>O olhar do docente sobre os socioeducandos, seu trabalho docente e a educação em espaços de privação de liberdade</i>	103
5.3.3.3	<i>Formação de professores e implicações na prática docente para o processo de ressocialização</i>	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho	122
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com professores do Case do Cabo de Santo Agostinho	124

INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada tem origem na pesquisa desenvolvida na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) *Linha de montagem da defesa social sob focos de lentes* (MELO et al., 2010), iniciada em 2010 e ainda em curso. Ao abordar o funcionamento do conjunto de instituições — Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Polícia Civil, Polícia Militar, Polícia Científica, Corpo de Bombeiros, Secretaria de Defesa Social e as prisões de adultos e de jovens e adolescentes — que formam a linha de montagem da defesa social do Estado de Pernambuco, observa-se a existência de entraves de diversas naturezas, desde a desestruturação material, pessoal e física até a desarticulação entre as mesmas, que acarreta uma deficitária prestação de serviços à sociedade.

No desenvolvimento da referida pesquisa, quando dos primeiros contatos com a Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (Funase), sua natureza e as questões dela decorrentes — acolhimento de menores infratores das mais diversas situações de ilícito e, portanto, ponto de partida para a vida em aprisionamento desses menores — instigam a observar a instituição com maior rigor, originando-se, então, a ideia de analisá-la sob a perspectiva da formação cidadã ofertada aos adolescentes e jovens sob sua guarda, tema desta dissertação. No Brasil, as instituições habilitadas a acolher crianças, jovens e adolescentes responsáveis por atos infracionais têm como missão vigiar, controlar e investir na sua reintegração na vida social, fazendo-os assimilar e praticar os valores que ela comporta. A iniciativa de reintegrá-los pressupõe o exercício de uma prática racional que os insiram num projeto pedagógico que atenda às exigências de uma formação cidadã que os habilite a retomar a vida social, fazendo parte das relações presentes e reguladas pelo contrato social vigente.

Nessas instituições, identificadas por Foucault (2009) como fechadas e totais, os internos perdem a gerência de si mesmos e não recebem, na maioria dos casos, o atendimento devido, encerrado no binômio social e educativo, marca desse tipo de instituição, aí incluída a Funase, cuja proposta educacional e a práticas

pedagógicas foram analisadas neste trabalho, na perspectiva de identificar a formação cidadã que realizaria sua missão.

A problematização abordou a questão a partir de três características — acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade — consideradas como fundamentais para a realização de ações educativas em ambientes prisionais (SCARFÓ, 2009, p. 113): a proposta educacional e a prática pedagógica da Funase contribuem efetivamente para a formação cidadã dos adolescentes e jovens infratores recolhidos no órgão?

Dessa pergunta, originou-se a suposição de que além da ineficiência dessas características, concorrem para o insucesso da formação cidadã desses educandos outros fatores como a superlotação, a inadequação do espaço arquitetônico, a própria concepção de educação e, especialmente, a qualidade do ensino.

As respostas para esse questionamento e essa suposição foram escolhidas no universo das dez unidades de internação da Funase, os Centros de Atendimento Socioeducativos (Cases)¹, elegendo o do Cabo de Santo Agostinho, por ser reservado exclusivamente para infratores do sexo masculino, de 17 a 21 anos, sujeitos da pesquisa por pertencerem à faixa etária na fase final de internação, ao lado dos professores da escola dessa unidade.

A decisão de aprofundar os conhecimentos sobre esse tema partiu de três ordens de questão, que mobilizaram a motivação deste trabalho. A primeira diz respeito à contribuição aos objetivos últimos da academia, seja uma universidade, seja uma fundação de pesquisa: o acúmulo de conhecimento científico.

Como segunda questão, a contribuição à instituição de atuação da autora, a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), que na sua missão de produzir, acumular, difundir e ensinar conhecimentos se insere no processo de subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para o pleno exercício da cidadania. Na atualidade, convocada a focar a maior parte de suas ações no desenvolvimento do *Plano*

¹ Situados no Recife, em Abreu e Lima, no Cabo de Santo Agostinho, no Jaboatão dos Guararapes, em Caruaru, em Garanhuns, em Arcoverde e em Petrolina.

Nacional de Educação – PNE 2011–2020, a Fundaj inseriu no seu plano de ações para o mesmo período as plataformas de educação, cidadania e direitos humanos, que “compreendem projetos e ações que contribuam para a superação das desigualdades educacionais por meio de ações de inclusão sociocultural e de defesa dos direitos humanos”. (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2011, p. 17). Assim, olhar crianças e jovens infratores parece ser de relevância para se produzir uma educação inclusiva, que possa apontar para o futuro falando de histórias de vidas transformadas.

Por fim, uma terceira questão aparece como vetor desta dissertação: o compromisso dos pesquisadores com a sociedade em que se inserem. Este trabalho lança luz sobre um problema que se apresenta como um profundo incômodo social, um imperioso reduto de mudança, o qual não permite a indiferença, omissão ou inércia no compartilhamento da cidadania.

Nessa perspectiva, o objetivo principal da dissertação é o de analisar a proposta educacional e a prática pedagógica da Funase, tendo como parâmetro a formação cidadã de jovens adolescentes infratores, uma vez que esta se realiza de forma integral na vida do indivíduo, e não se restringe à formação instrucional ou profissionalizante. Além do mais, agrega à formação básica fundamental o crescimento homogêneo do indivíduo como partícipe das instituições sociais, atuando na família, na comunidade, no espaço público ou privado, defendendo os direitos, procedendo eticamente, rejeitando incivildades, vivenciando a cidadania ativa e participante; contribuindo, assim, por meio de instrumentos multidisciplinares, para o exercício contínuo de uma vida em harmonia com a sociedade.

Para atingir esse objetivo, no primeiro capítulo do trabalho abordam-se as políticas públicas para a infância e a adolescência no Brasil em suas dimensões teórica e histórica e, em complemento a este e numa maior aproximação do objeto de estudo, no segundo capítulo trata-se das políticas públicas de atendimento à infância e à adolescência em Pernambuco, caracterizando a instituição responsável por executar essas políticas. O foco do trabalho encontra-se no capítulo 3, que busca identificar os fundamentos da proposta educacional da Funase e caracterizar a prática

pedagógica em exercício quanto aos seguintes aspectos: (a) atividades desenvolvidas; (b) organização do tempo e dos espaços; (c) qualificação dos profissionais envolvidos; (d) relação entre funcionários e menores internos (normatização, supervisão).

O caminho metodológico percorrido na realização da pesquisa que resultou neste trabalho constitui seu quarto capítulo. O confronto entre a proposta educacional e a prática pedagógica em exercício na Funase encontra-se no quinto e último capítulo, o qual, em seguida à apresentação do campo de pesquisa, o Centro de Atendimento Socioeducativo do Cabo de Santo Agostinho, trata dos sujeitos — os socioeducandos e os professores da escola desse Case. Quanto aos primeiros, depois de traçar seu perfil, analisa-se sua compreensão quanto à educação escolar, especialmente à ofertada nesse Case. O perfil dos professores e a análise da compreensão da Proposta Pedagógica da Funase também foram tratados na pesquisa.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

As políticas públicas se referem ao conjunto de decisões e ações tomadas, como também executadas pelo Estado, ou seja, pelo conjunto de instituições, prioritariamente públicas. Segundo Arcoverde (2011, p. 19):

As políticas públicas resultam da correlação de forças entre distintos interesses em disputa contextualizada pela estrutura e conjuntura política, econômica e social de cada sociedade no tempo e no espaço [...] no conflito de interesses que marcam as relações sociais prevaleça o interesse público é um desafio presente de nossa sociedade e de suas instituições, *locus* privilegiado para a gestão e regulação da vida em sociedade.

A concepção, a compreensão e a materialização do que seja um bem público estão relacionadas ao Estado e à sociedade. No caso brasileiro, os estudiosos demonstram que a história da formação social, política e econômica evidencia os vestígios de coronelismo, autoritarismo, ditaduras e populismo paternalista. Essa impregnação mostra que nem sempre um bem público consiste verdadeiramente em um bem desfrutável e alcançado por todos, sem que se pague diretamente por isso.

Historicamente, as concepções teóricas e ações voltadas à infância foram sempre conflituosas. Considerando relevante a relação passado-presente para a compreensão do atual momento dessas políticas, procuramos resgatar a noção de infância instituída sob a constituição do aparato do Estado de bem-estar social brasileiro.

O surgimento das políticas públicas para a infância no Brasil é ressaltada por Faleiros (1995, p. 49):

Políticas para a infância fazem parte da forma como o Estado brasileiro foi se constituindo ao longo da história, combinando autoritarismo, descaso ou omissão para com a população pobre com clientelismo, populismo e um privilegiamento do privado pelo público, em diferentes contextos de institucionalidade política e de regulação das relações entre Estado e sociedade.

As políticas para a infância e adolescência pobres no Brasil sempre estiveram relacionadas ao conjunto das relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, trazendo o processo de formação do ser humano, da identidade da mão de obra, da herança, como também as questões referentes ao pátrio poder. Para Faleiros (1995, p. 49) a questão das políticas para a infância apresenta um “processo complexo de relações entre Estado e sociedade, público e privado, entre diferentes forças sociais atuantes na área e com relação a diferentes visões do problema”. É assinalado também por Faleiros (1995, p. 93-94) que:

as relações entre agentes estatais, portanto com poder legal e capacidade de uso de recursos públicos, estiveram em constante interação com agentes privados, com interesses particulares, pessoais e religiosos, morais, econômicos, políticos, no processo de definição das políticas ou da ausência de políticas para a infância e a adolescência pobres. Um modo de relação estatal/privado, próximo do patrimonialismo, vem se confrontando com uma relação público/privado/sociedade na abertura de espaços públicos para exercício da cidadania. (1997, p. 93-94)

A assistência à infância no Brasil começou a ser exercida pelos representantes da Corte e da Igreja Católica. A articulação entre o Estado e a Igreja no processo de colonização e catequização do Brasil é ressaltada por Pilotti e Rizzini (1995b, p. 9):

Para alcançar essa finalidade [evangelização], desenvolveu-se, no interior das reduções jesuíticas, um complexo e bem estruturado sistema educacional, cuja missão era submeter a infância ameríndia a uma intervenção, moldando-a de acordo com os padrões dos seus tutores.

Quanto às crianças escravas africanas, “era mais interessante, financeiramente, para os donos das terras importar um escravo do que criar e manter uma criança”. (PILOTTI; RIZZINI, 1995b, p. 9). Com um ano de trabalho, o escravo já pagava o seu preço de compra, enquanto as crianças escravas morriam com facilidade, devido às suas condições e às dos seus pais. Inclusive, suas mães eram utilizadas como amas de leite, amamentando os filhos de seus proprietários. É evidenciado que mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, a criança escrava continuou nas mãos dos senhores, “que tinham a opção de mantê-la até 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela, seja mediante o seu trabalho gratuito até os 21, seja entregando-a ao Estado, mediante indenização”. (PILOTTI; RIZZINI, 1995b, p. 10). Durante esse período, as crianças não tinham nenhuma garantia de proteção e eram tratadas como adultos e também eram tidas como propriedades.

Ao longo dos anos, vários sistemas foram adotados para cuidar das crianças abandonadas, tendo como origem a instituição da Santa Casa da Misericórdia, onde, a partir de 1726, foi introduzido o sistema da Roda dos Expostos, baseado na ideia do anonimato, levando à adoção segregacionista e à discriminação racial e social.

Em 1830, com a criação do Código Criminal do Império foram implantadas as primeiras casas de correção. Ao longo do século XIX, os problemas relacionados a crianças e adolescentes que cometiam delitos passaram a despertar o interesse de estudiosos da área de medicina, pedagogia, direito e psicologia contemporâneos às ideias higienistas que visualizavam a questão da violência infanto-juvenil como assunto de saúde pública.

Segundo Ferreira Neto (2011, p. 48), essa situação foi prolongada até o início da república, quando o crescimento da população carente nas ruas mostrou que a categoria *infância* estava dissociada da ideia de “menores delinquentes abandonados e viciosos”. Na República Velha (1889 a 1930) foram elaborados o Código Penal da República (1890) e o Código de Menores (1927). O projeto que tratava do código de menores era essencialmente político e fica evidenciado por Rizzini (1997, p. 34) que: “Era preciso proteger a infância como forma de defesa da própria sociedade [...] onde a criança deve ser protegida, mas também contida, a fim de que não cause danos à sociedade”. Na análise da proposta, é exposto por Rizzini (1997, p. 35) que:

proteção à infância, tendo em vista a defesa da sociedade, revela que o discurso da educação/reeducação, a despeito da magnanimidade de muitos dos nossos reformadores, longe de constituir apenas um gesto de humanidade, na verdade, serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no País. Salientava-se que a criança deveria ser educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão.

Segundo Rizzini (1997, p. 240), o sentido de *educar* ao qual se referia o Código de Menores de 1927 não era o mesmo que temos hoje: “Falava-se repetidamente em educar, mas com o sentido particular — como antídoto à ociosidade e à criminalidade, e não como instrumento que possibilitasse melhores chances de igualdade social”.

Com a ineficiência das instituições remanescentes do Império, foram criadas as primeiras instituições de internação, como o asilo de órfãos abandonados e desvalidos, instituição voltada para a prevenção ou para a regeneração e que tinha como meta inculcar o sentimento de amor ao trabalho e uma conveniente educação moral. Sobre esse tipo de asilo, Pilotti e Rizzini (1995b, p. 11) afirmam que:

na medida em que os métodos de atendimento foram sendo aperfeiçoados, as instituições adotavam novas denominações, abandonando o termo *asilo*, representante de práticas antiquadas, e substituindo-o por outros, como *escola de preservação*, *premonitória*, *industrial* ou *reforma*, *educandário*, *instituto* [...].

As ações e os processos que regem as políticas públicas da infância no início do século XX, no Brasil, ocorreram, portanto, na interseção entre medicina, justiça e assistência pública, três esferas sociais que, articuladas, produziram o controle por parte do Estado, como ressalta Rizzini (1997, p. 30):

Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à Justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. À *filantropia* — substituta da antiga *caridade* — estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e *desvalidos*, em associação às ações públicas [...] a conexão jurídico-assistencial atuará visando um propósito comum: “*salvar a criança*” para transformar o Brasil. (Grifos da autora).

Historicamente, o atendimento infanto-juvenil demarca os períodos políticos, estabelecendo uma cronologia e mostrando como foram desenvolvidos os serviços de atendimento e também as principais normatizações e legislações, referidas de acordo com as características e diretrizes da política social de atendimento à criança e ao adolescente, visualizando um panorama do início, do desenvolvimento e da consolidação do sistema de proteção social brasileiro ao longo do século XX e início do século XXI.

A evolução da agenda pública brasileira e a institucionalização da infância como objeto de controle do Estado são assinaladas no contexto dos anos de 1930 e depois na instauração do golpe de 1937. Sob a agenda de reformas do Estado, o País organizou suas primeiras políticas sociais, nas quais eram destinadas atenções

especiais à família e à infância, destacando-se, assim, no campo da assistência social.

Nos primeiros 4 anos, após a Revolução de 1930 surgiu um período que se concretizou pelo denominado autoritarismo populista, demarcado pela propaganda nacionalista, posteriormente designada como *Era Vargas*. Nesse período, foi criada e executada uma política mais transparente de proteção e assistência ao menor e à infância, sendo fundados órgãos federais que se especializaram no atendimento a essas duas categorias: o menor e a criança. No que se refere à assistência pública, o menor até então vinha sendo tratado pela esfera jurídica, não só através dos Juízos de Menores, como também pela atuação isolada de alguns estabelecimentos para menores.

Em 1941, o Governo Federal criou um órgão que deveria centralizar a assistência ao menor, inicialmente no Distrito Federal e a partir de 1944 em todo o País. Era o Serviço de Assistência aos Menores (SAM). O SAM era um órgão diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior e ao Juizado de Menores. A legislação assinala que a fundação desse órgão consolida a presença do Estado devidamente autorizado e legalizado para intervir no caso dos chamados *desvalidos* e *delinquentes*, reconhecidamente menores de idade.

É reportada pela literatura a criação, nesse período, do Departamento Nacional da Criança (DNCR), do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), marcando o atendimento às famílias, crianças e aos jovens. Foi também criado nesse período governamental o Conselho Nacional de Serviço Social, tendo como objeto de suas atribuições oferecer serviços públicos de atendimento à população carente, com competência de atuação no âmbito federal, estadual e municipal. Foi fundado, em 1940, o Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde e que tinha como objetivo impulsionar e

criar viva consciência social da necessidade de proteção à díade materno-infantil [...] desenvolver estudo, organizar estabelecimentos, conceber subsídio às iniciativas privadas de amparo às mães e aos filhos e exercer fiscalização. (RIZZINI, 1995, p. 138).

Com esse órgão, procurava-se dar amplitude à vida infantil desde o seu início e durante todo o período de sua formação e seu desenvolvimento, sendo o órgão responsável pela coordenação das ações direcionadas à criança e à família.

Rizzini (1995, p. 136) evidencia que na Constituição de 1937 “a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado”, cabendo-lhe assegurar as medidas que iriam proporcionar um mínimo de condições institucionais para a preservação física e moral das crianças e dos adolescentes. As famílias também teriam o direito, segundo essa Constituição, de “invocar o auxílio e a proteção do Estado para a subsistência e a educação da sua prole”. (RIZZINI, 1995, p. 136).

Foi nessa perspectiva que o autoritarismo populista passou a consolidar o serviço social ofertado pelo Estado, na medida em que incorporava o trabalhador e sua família à sociedade, destacando-se e caracterizando-se pela legislação sobre o trabalho e pela articulação entre instituições estatais e privadas na provisão de serviços assistenciais.

Na consolidação das políticas na área infanto-juvenil, ficou enraizada a prática higienista e repressiva, que privilegiava o internamento dos menores como tática principal de contenção e atendimento a adolescentes ou crianças destituídos de *status* social.

A partir de 1942, surgiram diversas instituições de caráter social e amplitude nacional, privadas ou governamentais, referendadas por Irma Rizzini (1995, p. 275), como sendo o “resultado de uma política compensatória em relação às mazelas do trabalhador e de sua família, incluindo neste rol a criança e o adolescente”. Entre as instituições citadas estão: a Legião Brasileira de Assistência, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o Serviço Social do Comércio, o Serviço Social da Indústria, a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Dentre essas, destacamos a Legião Brasileira de Assistência (LBA), por seu caráter assistencial, cuja principal função desenvolvida foi promover a articulação com as demais

organizações sociais comprometidas com o trabalho social e o seu trabalho contínuo com o Departamento Nacional da Criança. Isso permitia enxergar uma política pública ideologicamente construída nos moldes do populismo que caracterizava o governo da época.

Foi a partir dessa organização que o enfoque do trabalho sobre menores se concentrou no processo legislativo. Em 1943, o Decreto nº 6.026 reforça o quadro de menores, altera o limite de idade para o alcance da inimputabilidade penal de 14 para 18 anos. Em 1944, é apresentado um novo Decreto, nº 6.885, que determina as atribuições de controle do Estado, que passa a orientar e fiscalizar as entidades particulares, exercendo o controle principalmente nas instituições particulares que recebiam suas subvenções. Foi posta em prática também a política de higienização e medicação, que examinava os que requeriam internação e amoldamento social, por meio de exames médico-psicopedagógicos, e também o abrigamento dos menores que necessitavam viver em estabelecimentos previstos para esse fim. Essas medidas apontam que o saldo deixado por esse momento da política brasileira mostra traços comuns ao populismo, o qual busca reduzir a intervenção estatal a intervenções paternalistas, que vê como única saída para esses menores a exclusão propiciada pelo processo de internação.

É necessário ressaltar que ações governamentais continuam a evidenciar as carências materno-infantis e buscam estender a esses sujeitos algum tipo de proteção. Exemplo disso é o marco da Constituição de 1946 que promove, entre os direitos dos trabalhadores, “o salário mínimo familiar, a proibição do trabalho de menores de 14 anos, a assistência sanitária e médica ao trabalhador e à gestante, e a previdência social”. (FALEIROS, 1995, p. 71). O artigo nº 164 dessa Carta Magna também previa como obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. (FALEIROS, 1995).

A política de Estado passou a configurar-se por meio de planos, e, em 1949, através do Decreto de Lei nº 560 foi criado o primeiro Serviço de Colocação Familiar. Em 1957, foram efetivados os serviços de adoção que seriam regulamentados mediante o Instituto de Adoção, mencionado no Código Civil em vigor. Nesse período, foi

retomada a questão educacional com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que tinha como fundamento os princípios liberais e democráticos da constituição que lhe serve de base e o debate das divergências sobre o estatuto público da educação. Ressalta-se que foram necessários 15 anos para se firmar a regulamentação da LDB, que passou por diversas modificações, foi resultado de longas discussões que ocasionaram mudanças do texto original e só teve aprovação em 1961.

No Brasil, em 1950, o quadro que se apresentava com referência às políticas sociais dirigidas às crianças e aos adolescentes, no eixo educação, revela que havia um percentual de 50% de analfabetos entre a população acima de 15 anos e uma taxa de escolarização de 26% da população de 5 a 19 anos. (ROMANELLI, 2007).

Em 1953, foi criado o Ministério da Saúde, que deu assistência à infância, dentro dos moldes do Departamento Nacional da Criança. No mesmo ano, criou-se o Ministério da Educação e Cultura, que implantou o Serviço Nacional de Merenda Escolar, que tinha o objetivo e a responsabilidade da introdução da merenda escolar. A essas iniciativas, foram agregadas a colaboração do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Agricultura e Alimentação (FAO), com a introdução de ações de caráter mais participativo e comunitário, orientadas pela doutrina desenvolvimentista das agências internacionais. É assinalado por Faleiros (1995, p. 72) que “no período democrático inicia-se uma estratégia de preservação da saúde da criança e de participação da comunidade, e não somente repressiva e assistencialista”. Com isso, estimula-se a criação de centros comunitários, o que torna a criança sujeito de direito com participação garantida na comunidade. Outros fatos que contribuíram para a condução da política para a criança e o adolescente foram: o *9º Congresso Pan-americano da Criança* (realizado em Caracas, em 1948), focado na valorização da criança, que foi considerada internacionalmente, pela ONU, como sujeito de direitos; e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959.

Em 1964, com o Golpe Militar e a Doutrina de Segurança Nacional, foi estabelecida a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que tinha como objetivo

formular uma nova política social para a população infanto-juvenil, através da Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Segundo Vogel (1995, p. 309-311), o PNBEM tinha como missão velar para que a população crescente de menores abandonados não viesse a se transformar em presa fácil do comunismo e das drogas, agregados no preceito de desmoralização e submissão nacional. Em 1970, foi incorporado o patrimônio material e as atividades cotidianas do SAM, extintos no governo do general Castelo Branco. Todas as mudanças ocorridas no Governo Militar levaram à desarticulação do movimento que propunha um atendimento menos repressivo, com ações integrativas e voltadas para a família. Nesse sentido, as ações adotadas privilegiaram todos os segmentos da política proposta para as crianças e os adolescentes e o controle autoritário e centralizado na formulação e na implementação assistencialista.

Com a institucionalização da Doutrina da Segurança Nacional, a infância e adolescência adquirem o *status* de problema social, e sua assistência assume o caráter de política nacional, sendo formulada, implantada e executada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), sendo criadas suas congêneres nos estados da Federação, denominadas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância, em 1968, firmou um acordo com o governo brasileiro, em que o País assumiria formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Contudo, o que se constatou foi a aprovação de um novo Código de Menores. Com isso, foram retomados os debates sobre “os direitos dos menores”, acarretando, mais uma vez, as discussões e divergências entre juristas e legisladores influenciados pelas Convenções Internacionais, pelos Direitos da Infância e pelos fóruns internacionais, como a Associação Internacional de Juízes de Menores. Nas convenções emergiram propostas de que a magistratura concedesse a promoção da comunidade e da família no cuidado da criança e do adolescente, salvaguardando seus direitos, consolidando-os sujeitos de direito e, assim, renovando os princípios expressos pela Declaração do Direito da Criança, de 1959. (RIZZINI, 1995, p. 155).

Contudo, a proposta de uma Declaração dos Direitos da Criança não encontrou ressonância política na doutrina militar vigente, sendo aprovado o Código de Menores de 1979, lei que se assemelhava aos moldes do antigo Código de Menores da primeira república e, assim, concretizando-se a doutrina de situação irregular do menor, na qual, segundo Faleiros (1995, p. 80-81), “os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente [...], fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial”.

O período que sucedeu ao novo Código de Menores se caracteriza por uma gestão burocrática, sendo efetivada por tecnocratas e militares, sem participação popular, materializando-se, assim, “o controle centralizador da gestão de programas e a implantação de mecanismo de financiamento articulados ao interesse empresarial/capitalista”. (PERES; PASSONE, 2010, p. 662).

O período de 1974 a 1980 é notabilizado pela sucessiva retomada da vida democrática. A sociedade brasileira inicia sua participação visando abrir espaços e, com isso, atenuar o totalitarismo burocrático e tecnocrata, reivindicando e ampliando políticas sociais mais efetivas, ocasionadas e reforçadas pela crise econômica mundial que reflete na economia brasileira. Esses fatores contribuíram para o desmonte do regime militar e levaram os diversos setores da sociedade a reivindicarem em favor da liberdade e da democracia, resultando na redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro, reconquistando-se os direitos de organização popular e partidária, de expressão coletiva e individual, de greve, de voto, levando às mobilizações sociais de 1984 e 1985, que exigiam eleições diretas para presidente da República.

Os anos 1980 do século passado foram acompanhados por uma série de denúncias sobre as injustiças cometidas no atendimento de crianças e adolescentes no País, esclarecendo “a distância existente entre crianças e menores no Brasil, mostrando que crianças pobres não tinham sequer direito à infância. Estariam elas em situação irregular.” (RIZZINI, 1995, p. 160). Os relatos históricos demonstram o longo processo de instituição da infância como objeto de dispositivos legislativos, jurídicos

e assistenciais, que teve início na república indo até o final do século XX, quando a criança passou à condição de sujeito de direitos, sendo redimensionadas as concepções no espaço teórico, técnico e jurídico do atendimento infanto-juvenil no País.

No Brasil, a aprovação da Carta Constitucional de 1988 inaugurou um novo paradigma, que possibilitou o debate da garantia dos direitos humanos e o desencadeamento de inúmeras ações na sociedade civil, inclusive a participação da população na gestão da coisa pública. Foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/90); a Lei Orgânica da Saúde (LOS) (Lei Federal nº 8.080/90); a criação do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) (Lei Federal nº 8.242/91); a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) (Lei Federal nº 8.742/93); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei Federal nº 9.394/96); a Lei Orgânica da Segurança Alimentar (Losan) (Lei Federal nº 11.346/06). No que diz respeito às crianças e aos adolescentes, a Constituição Federal vai ao encontro da ideia de reconhecer proteção especial para esse segmento presente em diversos documentos — como a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (Paris, 1948), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José, 1969) — e consagra o rol de direitos dos quais são titulares:

(Art. 227) É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 112).

Assim, a questão da criança e do adolescente torna-se, pela primeira vez na história do Brasil, prioridade absoluta, sendo ambos os segmentos reconhecidos como sujeitos de direito. Ao dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, rompe-se com a doutrina da situação irregular. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, representa um avanço, regulamentando os direitos mencionados no referenciado art. 227, entre os quais figura o direito fundamental à educação. As profundas e amplas mudanças nas

políticas públicas dirigidas à infância e à juventude brasileiras, introduzidas pelo Estatuto, são de tal monta que:

[...] não é exagerado afirmar que ele [ECA] promove, literalmente, uma revolução copernicana neste campo. [...] Ao revogar o velho paradigma, representado pelas Leis nº 4.513/64 (Política Nacional do Bem-Estar do Menor) e nº 6.697/79 (Código de Menores), o Estatuto cria condições legais para que se desencadeie uma verdadeira revolução, tanto na formulação das políticas públicas para a infância e a juventude como na estrutura e funcionamento dos organismos que atuam na área. [...] Estamos, portanto, diante da possibilidade de virar a página, não de duas décadas de regime autoritário, mas de quase quinhentos anos de práticas equivocadas nas relações do Estado e da sociedade brasileira com um dos contingentes mais vulneráveis e frágeis da nossa população: as crianças e os adolescentes. (COSTA, 1990, p. 38).

A fragilidade à qual o texto se refere requer a instituição de uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, que abrange a promoção, a prevenção, a proteção e a defesa dos direitos. O Sistema de Garantias de Direitos tem como objetivos específicos a resolução e a formulação da política de atendimento de direitos — de garantia de direitos — e qualifica como *direito* o atendimento das necessidades básicas da criança e do adolescente através de políticas públicas. O estatuto define, em seus primeiros artigos, que toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado. (PERNAMBUCO, 2009).

Com isso, foi afastada a categoria *menor* da estrutura conceitual e jurídica e introduzida a noção moderna de adolescência, incluindo e observando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. São expressos pelo ECA não só os direitos das crianças e dos adolescentes, como também toda política de atendimento distribuída em quatro linhas de ação: (1) políticas sociais básicas de caráter universal; (2) políticas e programas de assistência social; (3) políticas de proteção; (4) políticas de garantias de direitos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA EM PERNAMBUCO

Em Pernambuco, as políticas públicas de atendimento ao menor tiveram seu início no Estado Novo, durante a Interventoria Federal, com a criação do Juizado Privativo de Menores da Capital, em junho de 1934. As ações empreendidas pelas equipes do Juizado conseguiram uma significativa diminuição do número de menores abandonados e delinquentes nas ruas do Recife.

Contudo o perfil adotado — autoritário, repressivo e correccional — se amparava na Doutrina da Situação Irregular, remanescente do Código de Menores de 1927, que previa como situação de irregularidade: vadiagem, mendicância e delinquência. Os adolescentes e as crianças passaram a ser oficialmente compreendidos e tratados como objeto passível da aplicação de medidas jurídicas impostas pelos juizes de menores, sendo a existência do menor carente atribuída à ausência, orfandade, pobreza e/ou desestruturação familiar e passando o Estado a ser o único responsável pela política de assistência às crianças e aos adolescentes. (FERREIRA NETO, 2011).

Segundo assinala Ferreira Neto (2011), o Governo ampliou as ações e implantou uma série de abrigos e núcleos profissionais e agrícolas no Estado de Pernambuco: o Instituto Profissional de Pacas, em Vitória de Santo Antão; a Granja Jangadinha, em Jaboatão dos Guararapes; a Chácara Bongí, no Recife; e o Colégio Agrícola de Santa Rosa, em Garanhuns. No final da década (1938), o Juizado de Menores da Capital foi instalado em prédio próprio, na Rua Fernandes Vieira, nº 405, no Bairro da Boa Vista, onde foram construídos dois prédios para atender, separadamente, crianças e adolescentes do sexo masculino e do sexo feminino, onde ficavam a primeira Delegacia de Menores da Capital, o Serviço Social do Juizado, uma Agência de Colocação de Empregos, uma Seção de Atendimento à Mendicância e a Casa do Pequeno Jornaleiro.

Foi criada, em 1940, a Escola de Serviço Social, com o objetivo de formar pessoal especializado para o enfrentamento dos problemas da infância e da juventude, funcionando nas dependências do Juizado. Com o fim da ditadura Vargas, a partir de 1945 o Estado de Pernambuco passou por um período descrito por Ferreira Neto (2011, p. 75;76, grifos do autor) como “infindável”:

de interventores e/ou governadores indiretos [...] cujos governos pouco contribuíram para com a questão das crianças e adolescentes, carentes, infratores e em conflito com a lei, [...] registramos que, por mais de uma década, as questões das crianças e adolescentes em Pernambuco permaneceram em “segundo plano”, em “compasso de espera”.

Foi a partir de 1959, após a eleição estadual, que se iniciou um período marcado pelas mudanças das ações voltadas às políticas sociais, com participação popular efetiva, com um envolvimento maior da sociedade civil e de entidades privadas no atendimento às crianças e aos adolescentes pobres de Pernambuco, sendo interrompidos pelo Golpe Militar de 1964.

Em 14 de julho de 1966, com a Lei nº 5.810, foi criada a Febem, inicialmente vinculada à Secretaria do Interior e Justiça e ao Juizado de Menores da Capital. A essa competia administrar as unidades de intervenção existentes na época, e assumir a responsabilidade pelo “menor abandonado ou infrator” (antes, de competência do Juizado de Menores), priorizando e promovendo a assistência integral à criança e ao adolescente em situações de risco pessoal ou social, dando também continuidade ao trabalho até então realizado pelo Serviço Social Agamenon Magalhães.

Em 1975, a Febem passou a ser diretamente ligada à Secretaria do Trabalho e Ação Social, promovendo, já no ano seguinte, a ampliação do atendimento, ao implantar núcleos preventivos no Recife e na Região Metropolitana, bem como no interior do Estado. Contava, em 1976, com quatro unidades de abrigamento e internação, nas quais as crianças e os adolescentes eram distribuídos por faixa etária. Também faziam parte da Fundação, outras cinco unidades de internação distribuídas entre internação provisória, internação e ressocialização, além de uma casa

especialmente criada para acolher e ajudar a reinserção comunitária e profissional dos egressos da Febem.

Em 1979, foi atualizado o Código de Menores (Lei nº 6.697), reafirmando a Doutrina da Situação Irregular, criada em 1927. A partir de agosto de 1990, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor passou a denominar-se Fundação da Criança e do Adolescente de Pernambuco (Fundac), através da Lei Complementar nº 3, art. nº 17, de 22 de agosto de 1990, voltando a ser vinculada à Secretaria de Justiça e Cidadania, que substituiu a Secretaria do Interior e Justiça.

A partir da data vigente, a Fundac se constitui Pessoa Jurídica de Direito Público, como fundação, regida por estatuto próprio, aprovado pelo Decreto nº 23.723, de 24 de outubro de 2001. Em 2003, passou à instância da Secretaria da Cidadania e Políticas Sociais.

A Fundac 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 princípios éticos e pedagógicos. De acordo com o seu estatuto, a Fundac tinha como missão planejar e executar, no âmbito estadual, os programas: protetivo (direcionado às crianças e aos adolescentes abandonados na forma da lei) e socioeducativo (voltado aos adolescentes envolvidos ou autores de atos infracionais, de acordo com o que estabelece o ECA). Para a execução desses programas, a Fundação estava pautada em valores como efetividade, credulidade, criatividade, democracia, ética, perseverança e transparência, em conformidade com o seu estatuto. Com uma atuação reorganizada, a Fundac mantinha 28 unidades de atendimento, sendo 9 voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes abandonados na forma da lei, no Recife e na Região Metropolitana, e outras 19, direcionadas ao atendimento de adolescentes envolvidos ou autores de atos infracionais. Essas unidades (a maior parte) estavam e ainda estão situadas em todo o Estado, divididas em seis regiões de desenvolvimento. Em dezembro de 2008, a Fundac foi substituída pela Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (Funase), que passamos a apresentar no subcapítulo seguinte.

2.1 Funase: Criação, Estrutura e Missão

A Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (Funase), instituída pela Lei nº 132, de 11 de dezembro de 2008, em substituição à Fundac, surgiu pela necessidade de implementação da assistência à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade pessoal e social no Estado de Pernambuco, particularmente no que tange às determinações do ECA, em relação aos adolescentes em conflito com a lei e que precisam de uma atenção especial, sobretudo no que diz respeito às políticas de acolhimento, internação, educação e ressocialização.

Com as alterações feitas na Lei Complementar nº 132, de 11 de dezembro de 2008, por meio do Decreto nº 39.268, de 12 de abril de 2013, foi aprovado o regulamento da Funase, que tem, no seu art. 1º, pessoa jurídica de direito público, com natureza de fundação, patrimônio próprio e autonomia administrativa e financeira, com sede e foro no Município e Comarca do Recife, Estado de Pernambuco, vinculada à Secretaria da Criança e da Juventude. A Funase tem por finalidade promover, no âmbito estadual, a execução da política de atendimento aos adolescentes envolvidos por autores de ato infracional, com privação ou restrição de liberdade, visando à proteção integral e a garantia dos direitos fundamentais, através de ações articuladas com outras instituições públicas e a sociedade civil organizada, nos termos do disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

A Funase está organizada e estruturada para receber e atender adolescentes e jovens em conflito com a lei, acolhendo-os em unidades distintas, constituídas pela Unidade de Atendimento Inicial (Uniai), pelos Centros de Internação Provisória (Cenips) e Centros de Acolhimento Socioeducativo (Case), que recebem adolescentes em situação processual definida, ou seja, sentenciados por até 3 anos de internação em regime fechado. Há outro tipo de unidade de internação que acolhe adolescentes e jovens: as Casas de Semiliberdade (Casem), que recebem adolescentes com situação processual definida com progressão de medida socioeducativa, isto é, adolescentes e jovens que passaram do regime fechado para o semiaberto.

Atualmente, a Funase é formada por 24 unidades em todo o Estado de Pernambuco, dividido em quatro regiões de desenvolvimento: a Região de Desenvolvimento Metropolitano (RDM); a Região da Mata Norte (RDMN) e a da Mata Sul (RDMS); a Região de Desenvolvimento do Agreste Central (RDAC) e a do Agreste Meridional (RDAM); e a Região de Desenvolvimento do Sertão do Moxotó (RDSM) e a do Sertão do São Francisco (RDSSF). As unidades são distribuídas segundo a Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 – Distribuição das unidades de atendimento da Funase/PE por região de desenvolvimento, sua capacidade de atendimento, população atendida e sua faixa etária

Região de Desenvolvimento	Unidade de Atendimento	Capacidade de Atendimento	População	
			Atendida	Faixa Etária (anos)
Metropolitano	Uniai Recife	15	35	12 a 18
	Case Santa Luzia/Recife (Fem.)	20	32	12 a 18
	Case Abreu e Lima	98	200	15 a 17
	Case Cabo de Santo Agostinho	166	360	17 a 21
	Case Jaboatão dos Guararapes	72	55	12 a 15
	Casem Santa Luzia/Recife (Fem.)	20	13	12 a 18
	Casem I Recife	20	56	12 a 18
	Casem II Recife	20	33	12 a 18
	Casem Jaboatão dos Guararapes	20	25	12 a 16
	Cenip Recife	90	244	12 a 18
	Cenip Santa Luzia/Recife (Fem.)	20	14	12 a 18
Mata Norte e	Case Timbaúba	20	24	15 a 17
Mata Sul	Case Vitória de Santo Antão	72	78	15 e 16
Agreste Central e Agreste Meridional	Case Caruaru	100	122	12 a 18
	Casem Caruaru	20	20	12 a 18
	Cenip Caruaru	60	48	12 a 18
	Case Garanhuns	35	82	12 a 18
	Casem Garanhuns	20	15	12 a 18

	Cenip Garanhuns	18	7	12 a 18
	Case Arcoverde	21	52	12 a 18
Sertão do Moxotó e Sertão do São Francisco	Cenip Arcoverde	5	9	12 a 18
	Case Petrolina	40	40	12 a 18
	Casem Petrolina	20	7	12 a 18
	Cenip Petrolina	33	13	12 a 18
Total		1.025	1.584	

Fonte: Funase, 2014.

Em Pernambuco, os adolescentes e jovens recolhidos nas unidades da Funase apresentam um comprometimento com atitudes classificadas como atos infracionais e necessitam de um projeto pedagógico que atenda às suas necessidades específicas. Essas unidades institucionais se caracterizam por possuírem atributos de instituições fechadas e totais, que Foucault identifica como lugares onde se desenvolvem todas as nuances da vida do interno, que perde a gerência de si mesmo. (FOUCAULT, 2009).

Com essa particularidade, a Funase tem como missão vigiar, controlar e investir na reintegração desses adolescentes e jovens na vida social, fazendo-os assimilarem e praticarem os valores que ela comporta. A iniciativa de reintegrá-los pressupõe o exercício de uma prática racional que os insere num projeto pedagógico que atenda às exigências de uma formação cidadã que os habilita a retomarem a vida social, fazendo parte das relações presentes e reguladas pelo contrato social vigente.

O Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco tem fundamento jurídico no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), especialmente no art. 86, que estabelece que

a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, na União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (PERNAMBUCO, 2009).

E o art. 88/I dessa lei fixa como primeira diretriz da política a municipalização do atendimento, estando todo o contexto jurídico embasado em outras resoluções do

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (nº 109, de 22 de novembro de 2009), que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, e nas deliberações da Conferência Nacional e Estadual (Pernambuco) dos Direitos da Criança e Adolescente.

Em 2008, após visitas de trabalho realizadas por um grupo de conselheiros do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) de Pernambuco às unidades de privação de liberdade, foram constatadas, na Funase, diversas necessidades de melhorias, resultando na determinação do Governo do Estado de iniciar o Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco. Destaca-se que a concretização do reordenamento é processual, necessita de uma temporalidade de longo prazo (6 anos) e é efetuado segundo a Resolução nº 31, de 24 de novembro de 2010.

O plano de reordenamento começou a se efetivar no início de 2013 com várias unidades de internação sendo construídas, reformadas e equipadas, seguindo as normas do padrão Sinase e em local próximo à família e à comunidade de origem. Foram reformadas as unidades de Timbaúba, Vitória de Santo Antão (Pacas) e Garanhuns. Encontram-se em construção as unidades do Case e Cenip em Arcoverde, como também do Cenip masculino do Recife. Foi efetuado um concurso público para técnicos de nível superior, abrangendo as áreas de psicologia, serviço social e advocacia. (PERNAMBUCO, 2010).

O modelo presente em Pernambuco, e também no Brasil, ainda sofre influência da antiga legislação (Código de Menores), a exemplo dos modelos arquitetônicos que prevalecem ainda em grande parte nas unidades de privação de liberdade e da baixíssima cultura de aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida). Fica evidenciada a necessidade de mudança na estrutura da Funase, seja ela física ou organizacional. O novo reordenamento contempla o plano que envolve quatro dimensões: Jurídica, Modelo de Gestão, Cultural-Pedagógica e Orçamentária.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente ressalta como de extrema importância:

Expansão do Meio Aberto – é importante assinalar a necessária e imprescindível articulação, integração e ampliação de ações entre o Governo do Estado, o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, as Prefeituras e as organizações sociais que executam medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida).

Estrutura Física nos parâmetros arquitetônicos do Sistema Nacional Socioeducativo (Sinase).

Gestão de Pessoas – realização de concursos públicos para a Funase e formação continuada dos operadores do Sistema Socioeducativo (hoje, esses profissionais são contratados por períodos de 6 meses ou 1 e 2 anos; não existe formação adequada para o exercício das funções e os contratos são temporários). (MELO et al., 2010).

Foi realizado, em 2013, concurso público na Funase direcionado para a área técnica: assistente social (28), psicólogo (30) e pedagogo (15). Entretanto, para profissionais que trabalham como assistentes socioeducativos e agentes socioeducativos, continua ocorrendo o processo de seleção com contratos temporários. A esses profissionais, ainda não foram ofertadas condições de uma formação específica para exercer suas funções peculiares, como a de agente de segurança, que são encarregados ora da disciplina interna, ora exercendo a vigilância disciplinar, ora exercendo a função de escolta, ora orientando a conduta comportamental dos internos, ora julgando a conduta relacional entre os jovens.

2.2 Gestão dos Recursos Humanos e da Informação na Funase

Segundo o Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2010, p. 20), a concretização de políticas públicas com eficiência, efetividade e eficácia requer continuidade, consistência e competências. *Continuidade*, por ser a única possibilidade de concretização plena de direitos humanos nos processos históricos de suas realizações e de conquistas. *Consistência*, por necessitar ampliar, articular e integrar programas, projetos, serviços e ações existentes às pessoas — crianças, adolescentes, jovens e

adultos, sujeitos de direitos. *Competências* — humanas —, essenciais à realização de direitos humanos, sem discriminação etária, cor/etnia, sexo, orientação sexual, deficiência e origem (local de nascimento ou moradia). Tais princípios de garantia de direitos são aplicáveis a todas as pessoas e se constituem prioridades absolutas, definidas constitucionalmente. O referido documento recomenda que é preciso colocar a combinação dessas três expressões numa perspectiva histórica e estratégica, essencialmente de Estado, e não de governo ou de um determinado setor da sociedade. Aliás, a perspectiva de governo ou de um segmento da sociedade deve ter como foco a efetivação de todos os direitos humanos. Quando a questão é particularizada para os adolescentes que cometeram atos infracionais, as corresponsabilidades aumentam especialmente por, nesse caso, haver a combinação de falhas ou omissões da família, da sociedade civil e do Estado.

A gestão de recursos humanos como também a gestão de informação são corresponsabilidades integradas e articuladas, com competências específicas, entre diversos órgãos do Estado, como a Secretaria Estadual de Atenção à Criança e o Adolescente (Seacad), a Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco, o Poder Executivo Municipal e as organizações da sociedade civil que realizem atendimento socioeducativo em meio aberto, os conselhos tutelares, o Poder Judiciário, a Defensoria Pública, o Ministério Público, o Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Estadual de Assistência Social e o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos. (PERNAMBUCO, 2010, p. 20).

No serviço público brasileiro, um modelo sistêmico e funcional de gestão de recursos humanos tem sido desenvolvido já há alguns anos. É ressaltado por Feitosa, Andrade e Silva Júnior (2011, p. 40) que:

As novas tendências da gestão de recursos humanos, mais especificamente a sua gestão estratégica, retomando mais uma vez a ideia de que o serviço público baseado na responsabilidade, no compromisso e, principalmente, em resultados, centrado em pessoas para atender pessoas, e não apenas no azeiteamento das engrenagens da máquina burocrática em que se constitui o aparato do Estado.

Esses autores complementam o seu entendimento afirmando que:

Uma gestão de pessoas baseada em resultados no serviço público circula por entre as necessidades de integração e adaptação e as necessidades de aprendizagem e inovação a partir de uma planilha que, como um valor intrínseco às pessoas, favorece o desenvolvimento humano, assim como as suas competências, estas últimas entendidas como o conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes dispostos nas relações e nas práticas coletivas. (FEITOSA; ANDRADE; SILVA JÚNIOR, 2011, p. 40).

Os recursos humanos que compõem os quadros da Funase são, em sua maioria, compostos por servidores com contrato temporário, ficando evidente a necessidade do provimento de cargos efetivos, mediante concurso público, para a execução das atividades que, nas unidades da Funase, são específicas. De acordo com a Constituição Brasileira, no seu art. 37, o planejamento de recursos humanos no setor público é obrigado a se adaptar aos preceitos constitucionais, devendo selecionar e recrutar profissionais por meio de concurso público, dentro de determinadas carreiras e cargos que vão compor os quadros dos servidores do Estado.

Outro fator que se faz presente e dificulta a gestão de recursos humanos é a superlotação das unidades, pois as Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção de Jovens Privados de Liberdade estabelecem o princípio — retificadas pelo ECA (arts. 94 a 124) — de que o espaço físico das unidades de privação de liberdade devem assegurar os requisitos de saúde e dignidade humana. Contudo, o relatório do Sinase de 2006 (BRASIL, 2006) assinala que mais de 70% das direções das entidades ou dos programas de atendimento socioeducativo de internação pesquisadas afirmam que o ambiente físico dessas unidades não são adequados às necessidades estabelecidas pelo ECA. As inadequações variam desde a inexistência de espaços para atividades esportivas e de convivência até as péssimas condições de manutenção e limpeza. Muitas unidades funcionavam em prédios adaptados e algumas eram antigas prisões. O problema da superlotação foi encontrado na maioria das unidades, contribuindo para a geração de conflitos, pois a densidade populacional é um dos principais motivadores de atritos em locais de confinamento.

O Sistema Nacional Socioeducativo (Sinase) compreende os conjuntos ordenados de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, administrativo e financeiro que abrangem desde o processo de apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa. O Sinase apresenta como parâmetros da ação socioeducativa os seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial de gêneros e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; segurança, família e comunidade. (BRASIL, 2006, p. 22).

O Sinase (BRASIL, 2006, p. 22) também determina a modernização e adequação da infraestrutura dessas unidades, dotando-as de condições compatíveis ao trabalho pedagógico de forma personalizada, através da ampliação e reforma nas unidades de atendimento, e define como imprescindível à continuidade da prática pedagógica:

- Ampliação da Rede de Execução das Medidas Socioeducativas, de forma regionalizada e descentralizada, visando qualificar o Sistema de Atendimento em observância às exigências legais pertinentes às execuções das medidas.
- Construção de unidades destinadas a medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, bem como a internação provisória em regiões com maior demanda de adolescente envolvido e/ou autor de ato infracional, visando o urgente controle da situação de superlotação das casas.
- Adequação dos espaços físicos das unidades ao projeto pedagógico, de acordo com os parâmetros definidos pelo próprio Sinase.
- Articulação e estabelecimento de parcerias nas três esferas do poder para viabilizar ações voltadas ao público-alvo da Funase.
- Implementação de programas de preparação e de apoio ao egresso, promovendo ações voltadas à escolaridade, à profissionalização, à integração social e comunitária e ao apoio sociofamiliar, na perspectiva de desenvolvimento das competências sociais, pessoais, produtivas e cognitivas e de promoção social dos educandos, de forma integrada com OGs e ONGs.
- Execução do Programa de Atendimento Educacional ao Adolescente em conflito com a lei, visando sua consolidação como política pública.

- Implementação do Plano Operativo Estadual (POE) de Atenção Integral à Saúde dos Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação Provisória, com base na Portaria da Secretaria de Atenção à Saúde/Ministério da Saúde (SAS/MS) nº 340/2004.
- Implantação de programa de formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo em parceria com instituições de Ensino Superior, seguindo os parâmetros pedagógicos do Sinase.

Por estar inserido no Sistema de Garantia de Direitos, o Sinase serve também como fonte de produção de dados e informações que favoreçam a construção e o desenvolvimento de novos planos, políticas, programas e ações que venham a contribuir para a garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes. Para Terra (2012, p. 100-101):

Os grandes saltos organizacionais e inovações em termos de novos serviços e produtos, por exemplo, têm absolutamente tudo a ver com a mobilização e concatenação de conhecimentos novos [...] A gestão do conhecimento, portanto, está no coração da inovação, da sustentabilidade, do crescimento e da expansão saudável das organizações [...] é evidente, pois, que a gestão do conhecimento pode contribuir bastante com a gestão de inovação organizacional.

O monitoramento e a avaliação do Sinase são compostos por um conjunto de ações de caráter político-estratégico que visa introduzir parâmetros para as entidades ou os programas de atendimento socioeducativo, que executam o atendimento inicial, a internação provisória e as medidas socioeducativas, bem como produzir informações para a sua melhoria e a publicização dos dados em âmbito nacional. Estes são efetuados a partir de indicadores de naturezas diversas com coleta quantitativa e qualitativa e com produtos que podem alimentar diversas demandas de informação. Quanto à modalidade de avaliação, contemplam estratégias de controle de dados sobre o fluxo do atendimento de adolescentes e sobre a rede de estabelecimentos a partir dos dados do Sipiia/Infoinfra. O monitoramento e a avaliação nacional têm como ponto de partida a ação já desencadeada pelo Governo Federal de implantar o Infoinfra – Controle Informacional de Adolescentes em Conflito com a Lei. A partir do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipiia), mais especificamente o Sipiial/Infoinfra, que obedecerá ao fluxo de atendimento previsto no ECA, podendo

contar com a coleta e o registro de dados pelas delegacias especializadas e pelo Ministério Público e, principalmente, com as Varas da Infância e da Juventude e os programas de atendimento socioeducativo.

Uma vez implantada, a alimentação de dados deve ser feita cotidianamente por todos os órgãos estaduais e entidades conveniadas através do Sipiia/Infoinfra. Os conselhos tutelares devem manter o Sipiia atualizado com informações que, uma vez sistematizadas, são relevantes à criação e ao fortalecimento de uma rede de proteção social. A esfera federal tem a função de organizar e coordenar o Sistema de Informações da Criança e do Adolescente II, disponibilizando, aos estados, consórcios intermunicipais e municípios, as informações obtidas a partir do Sipiia/Infoinfra, com vistas a subsidiar o aprimoramento da política de atenção aos direitos de crianças e adolescentes.

Ao órgão gestor cabe implantar e manter em pleno funcionamento o Sipiia. Na Funase, o Sipiia foi implantado em 2005 na sua primeira versão, depois foi ajustado e passou a ser chamado de Sipiia Pius, ocorrendo novos ajustes, sendo denominado de Sipiia/Infoinfra; atualmente, está em operacionalização o Sipiia/Sinase, com foco na Lei nº 12.594/2012, de 18 de janeiro de 2014, que está sendo implantado em todo o País na plataforma web. São cinco módulos do sistema para registro dos dados em meio fechado (BRASIL, 2006):

- 1 Cadastro do Adolescente – esse cadastro é único para todo o País e contém dados de identificação do adolescente (nome, filiação, endereço, documentos, etc.).
- 2 Atendimento Inicial e Internação Provisória – módulo utilizado apenas pelas unidades: Uniai e Cenip para registrar o atendimento inicial e a internação provisória.
- 3 Atendimento – Medidas Socioeducativas – módulo utilizado pelas unidades Case e Cenip para registrar a medida de internação e semiliberdade.
- 4 Registro de Acompanhamento Técnico Interdisciplinar – módulo para os técnicos das unidades de internação e semiliberdade registrarem qualquer atendimento efetuado ao adolescente durante o cumprimento da medida.

- 5 Avaliação de Medidas – esse módulo é utilizado pelas unidades de internação e semiliberdade para registrar as avaliações das medidas, de acordo com a periodicidade de acompanhamento informada na sentença do juiz. Esse módulo faz uso de duas visões: de adolescente e técnicos, baseadas nas informações fornecidas no PIA.

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é constituído por doze tópicos e cada um deles é subdividido em itens. São tópicos (PERNAMBUCO, 2012b):

- a) Identificação
- b) Informações judiciais
- c) Histórico da unidade onde já passou
- d) Levantamento de dados iniciais
- e) Renda e moradia
- f) Abordagem social e comunitária
- g) Escolarização
- h) Formação básica/profissionalização/trabalho
- i) Cultura, esporte e lazer
- j) Saúde
- k) Avaliação inicial
- l) Plano de internação

É função das entidades de atendimento apresentar as normas gerais para a propositura e o cumprimento do PIA. Emitir relatórios anuais com informações obtidas e condensadas a partir do Sistema de Avaliação e Monitoramento. Nas entidades ou programas de execução de medidas socioeducativas de internação, a organização do espaço físico deverá prever e possibilitar a mudança de fases do atendimento ao adolescente mediante mudança de ambientes (de espaços) de acordo com as metas estabelecidas e conquistadas no Plano Individual de Atendimento, favorecendo maior concretude em relação aos seus avanços ou aos retrocessos do processo socioeducativo:

- 1 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.
- 2 Fase intermediária – período de compartilhamento em que o adolescente apresenta avanços relacionados nas metas consensuadas no PIA.

3 Fase conclusiva – período em que o adolescente apresenta clareza e conscientização das metas conquistadas em seu processo socioeducativo.

O sucesso das ações no atendimento socioeducativo depende, sobretudo, da incorporação dos adolescentes em conflito com a lei em todas as políticas públicas realizadas pelos governos (Estadual e Municipal), sendo importante destacar que as políticas públicas específicas (educação, saúde, esporte, cultura e lazer) passem a ser priorizadas. Gerada e estruturada numa sistemática de governança que alie a preocupação constante de oferecer estruturas física e material adequadas, capazes de possibilitar o exercício de todas as nuances necessárias à formação integral desses jovens e adolescentes, a gestão da informação e do conhecimento, realizada através de capacitação continuada para os operadores de política social, deverá incidir na gestão dos recursos humanos e pedagógicos.

3 PROPOSTA EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE

3.1 Proposta Pedagógica da Funase

A Proposta Pedagógica da Funase foi extraída do Plano de Ação Socioeducativo 2008/2011, que tem fundamento no ordenamento jurídico e normativo vigente na área dos direitos de jovens e adolescentes em conflito com a lei, levando em consideração o seu desenvolvimento e os acordos internacionais em Direitos Humanos, do qual o Brasil é signatário.

A Proposta Pedagógica está fundamentada nos princípios do protagonismo juvenil, da educação emancipadora, da ética e transparência, da construção coletiva do processo pedagógico, da incompletude institucional. É embasada em nível operacional nos eixos norteadores da ação: educação integral, saúde, educação profissional, segurança cidadã, família e integração social e comunitária. Como também a modernização e adequação da infraestrutura, dotando-a de condições compatíveis ao trabalho pedagógico de forma personalizada através da ampliação e da reforma nas unidades de atendimento, obedecendo às diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

É referenciado no documento da Proposta Pedagógica da Funase que o papel das instituições que lidam com pessoas que, ferindo as regras de convivência, estão em conflito com a lei deve ser, essencialmente, de caráter formativo, o qual, pautado na observância de valores, orienta o transgressor a práticas transformadas, a chamada *Educação para Valores*.

É relatado no desenvolvimento da Educação para Valores que o processo de transformação de jovens e adolescentes sob medida socioeducativa requer uma abordagem multidimensional, considerando a inter-relação entre as diferentes fases de sua vida. O ferramental teórico-prático (métodos e técnicas da socioeducação),

sugerido por Costa (2004) considera três dimensões que foram adotadas pela Proposta Pedagógica da Funase:

- Dimensão como Pessoa (Educação para Valores)
- Dimensão como Cidadão (Protagonismo Juvenil)
- Dimensão como Futuro Profissional (Cultura da Trabalhabilidade)

A Dimensão Pessoal tem como etapas:

- I. O Caminho do Desenvolvimento Pessoal e Social – a identidade é o ponto inicial para seguir os demais passos.
- II. A Pedagogia da Presença – fazer-se presente de forma construtiva na vida do educando é fundamental. A demanda real e imediata do educando, inicialmente, é ser compreendido e aceito para poder se aceitar. Costa ressalta que “O adolescente em situação de dificuldade muda porque é compreendido e aceito, e não é compreendido e aceito porque muda” (2004, p. 74).
A aprendizagem da Pedagogia da Presença requer: Compromisso (envolvimento integral do educador no ato de educar); abertura (disposição sadia de conhecer, compreender e penetrar a experiência do outro); reciprocidade (tanto o educador quanto o educando devem se mostrar respectivos à presença do outro).
- III. A Relação de Ajuda – é realizada através da presença significativa do educador e da valorização do educando como pessoa; é dessa forma que se estabelece a relação de ajuda. Os tópicos que fazem parte são: aceitação incondicional, empatia, autenticidade, confrontação, imediaticidade e concreticidade.
- IV. A Resiliência – como capacidade de resistir e crescer na adversidade, estruturando-se em três eixos: o eixo da relação consigo mesmo, o eixo da relação com a sua circunstância e o eixo da relação com o tempo.

Na Dimensão Cidadã, o protagonismo juvenil prepara o educando para o desenvolvimento de suas competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas, dando condições adequadas e preparando o jovem para o convívio social, construtivo, criativo e solidário.

A Dimensão como Futuro Profissional — Cultura da Trabalhabilidade — tem como objetivo a preparação do adolescente para o mundo do trabalho moderno e competitivo. Aprender a conviver e ter a capacidade de se comunicar, interagir, decidir em grupo, não agredir, cuidar de si e do outro e do lugar em que se vive, valorizando o saber social. Sobre o assunto, Costa (2011, p. 177) ressalta:

A educação pluridimensional é a aplicação dos princípios ético-políticos desse paradigma ao desenvolvimento pessoal e social das novas gerações e também das gerações adultas, preparando o ser humano para viver e trabalhar numa sociedade moderna.

No Quadro 1, temos os seis eixos operacionais que norteiam as dimensões.

Quadro 1 – Eixos operacionais das dimensões da Proposta Pedagógica da Funase

Eixo Operacional	Aspectos e Ações Prioritárias
EDUCAÇÃO	Princípio da Educação Integral. Escolaridade e profissionalização.
SAÚDE	Ações relativas à juventude e ao processo de saúde, doença, bem-estar físico e psicológico, formação de hábitos saudáveis, prevenção ao uso de drogas e a DSTs/Aids.
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Preparação dos adolescentes para o mundo do trabalho. Direitos e deveres que envolvem as relações do trabalho. Liderança e responsabilidade. Associativismo e empreendedorismo.
SEGURANÇA CIDADÃ	Regras e normas de convivência. Relações do cotidiano de jovens entre si e entre os jovens e educadores.
FAMÍLIA	Fortalecimento da família e aproximação/integração entre seus membros, tendo como foco a reintegração dos jovens.
INTEGRAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA	Participação e integração com programa no meio externo, como forma de preparação à sua reinserção social e comunitária.

Fonte: Projeto Pedagógico da Funase.

Ressalta-se a necessidade de considerar habilidades básicas, específicas e de gestão ligadas à empregabilidade, exigências hoje tão necessárias no mundo do trabalho.

A Proposta Pedagógica da Funase se fundamenta em bases teóricas pressupondo a ressocialização, mas a execução na prática cotidiana está comprometida pela inexistência de instalações adequadas e, especialmente, pela ausência do Projeto Político-pedagógico da escola da unidade pesquisada, além de outros aspectos, analisados no último capítulo, que dificultam a sua aplicação.

3.2 Caminhos para a Formação Cidadã

O processo educativo se apresenta como desafio ao contemplar o perfil de jovens e adolescentes em conflito com a lei inclusos no sistema socioeducativo. A caracterização desse estudante é o primeiro passo para a construção de um planejamento educacional que favoreça a atuação da instituição em direção ao seu objetivo — a ressocialização, pressuposta na Proposta Pedagógica da Funase.

Oriundos de famílias em condições de precariedade socioeconômica e que desconhecem os seus direitos e o seu lugar na sociedade, esses jovens e adolescentes trazem consigo um histórico de vida que reflete esse comprometimento psicossocial e econômico e, em sua maioria, têm baixa perspectiva de escolaridade.

Uma proposta educacional direcionada a esses jovens e adolescentes leva em consideração os socioeducandos como um sujeito sócio-histórico-cultural que, em grande parte, ausentou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais, tendo como resultado o afastamento por evasão, repetência escolar ou tentativa infrutífera de ingresso prematuro no mundo do trabalho.

Nesse contexto, no qual o socioeducando traz experiências internalizadas como dificuldade na vivência familiar e escolar, observa-se nas instituições escolares a

predominância de uma atuação do educador no papel de detentor do conhecimento, e o educando como receptor desse conhecimento. Essa concepção da relação educador-educando se constitui parte de um modelo escolar que desfavorece a superação das dificuldades que levaram ao afastamento da escola e, nesse caso, por consequência, também desfavorece a ressocialização de estudantes com o perfil dos jovens e adolescentes internos.

Romper com o modelo que desfavorece a ressocialização ainda é um grande desafio. Assim, faz-se necessário, em primeiro lugar — tarefa bastante complexa — a elaboração de propostas pedagógicas atendendo ao perfil dos socioeducandos, acolhendo-os em sua história de vida e suas expectativas, garantindo um processo educativo de qualidade, priorizando as necessidades fundamentais na prática social vivida na instituição, reunindo valores e saberes e técnicas que propiciem o convívio em sociedade.

Na idealização de uma proposta educacional, esta deve, prioritariamente, procurar não só ampliar o universo informacional do estudante, mas também buscar desenvolver a sua capacidade criadora e crítica, tornando-o capaz de fazer escolhas, compreender a importância delas na sua vida, reconduzindo-o para o grupo social. Dessa forma, a ação educativa deverá ser capaz de levar os socioeducandos à reflexão sobre a realidade de seus próprios atos, ao compromisso com a mudança de sua história. Ao falar sobre o assunto, Freire (1982, p. 26) afirma que

A conscientização é [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os humanos.

Nessa perspectiva, a escola se torna um instrumento poderoso de superação das dificuldades do educando recluso, preparando-o para a retomada das condições de busca, na disputa por um trabalho digno. Julião afirma (2009, p. 47): “[...] Na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima

desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criam-se oportunidades para seu reingresso na sociedade”.

O espaço escolar em unidades de internação é o local onde o socioeducando pode se sentir humano; o local em que ele passa a ser estudante, ou seja, um indivíduo na busca de um aprendizado que lhe possibilite a reintegração à sociedade.

Gadotti (1993) ressalta que a característica fundamental da pedagogia do educador, em unidades de internação, deveria ser a contradição, o saber lidar com conflitos e riscos. Competiria ao educador questionar de que maneira a educação pode contribuir para que o sistema de internação torne melhor a vida do indivíduo que faz parte dele. Freire (2006) se refere ao assunto dizendo que a melhor maneira de afirmação para definir e alcançar a prática educativa é superar os limites aos quais essas práticas se submetem e que, mesmo não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. O ensino para esse grupo vem ao encontro da necessidade e da diversidade do perfil dos educandos do sistema socioeducativo, no que se refere à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica, cultural e também à sua inserção no mercado de trabalho.

Criar um espaço potencialmente pedagógico exige questionar: como estabelecer a educação como um valor dentro das unidades de privação de liberdade? Como transformar agentes socioeducativos em educadores? Como atuar transformando jovens e adolescentes em situação de internos em socioeducandos — concretizando essa denominação, por meio de uma prática educativa? Como atuar na unidade, para que as relações sejam predominantemente pedagógicas?

Em razão da sua condição especial de privação de liberdade, o trabalho pedagógico traçado com pauta na construção dos saberes escolares deve auxiliar o educando a refletir de forma crítica e autônoma sobre o mundo que o cerca e a “conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo” (ONOFRE, 2007, p. 23), bem como propor ações no âmbito escolar em que o socioeducando reflita sobre a sua responsabilidade sobre o ato infracional cometido, fazendo, assim, concretizar-se o objetivo de caráter pedagógico-educativo da medida socioeducativa.

Em sua maioria, as unidades da Funase não foram concebidas com projetos arquitetônicos que contemplem um estabelecimento educacional. Embora seja parte das determinações que regem o Sistema Nacional Socioeducativo, só recentemente esse aspecto está sendo cuidado. Diversos outros fatores se agregam à inadequação do espaço, dentre eles, a superlotação, limitando o número de vagas nas escolas da Funase.

Há outros desafios a vencer. Dentre esses, encontra-se a tarefa de os educadores trabalharem transversalmente com temas relacionados aos valores éticos, de respeito ao outro e de solidariedade, ou seja, trabalhar os chamados *conteúdos de educação social*. Além de esses temas estarem ligados e contextualizados nos conteúdos formais das disciplinas, eles poderão ser trabalhados em atividades extracurriculares. Como afirmam Serralheiro e Costa (2007, p. 35):

A educação tomada no sentido amplo como formação e socialização do indivíduo supõe sempre a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores que se constituem o que se chama de conteúdos da educação, suporte de toda experiência humana, pode-se dar o nome a estes conteúdos de cultura.

A educação é composta pelas áreas de formação, como a educação para a saúde, a educação ética e social, a educação para as artes, a educação desportiva. Nela encontra-se o conjunto de aprendizagens e atividades consideradas indispensáveis à formação integral de um cidadão, mas que, pela sua natureza, muitas vezes não consta na aprendizagem técnica e científica do sistema escolar formal.

Nas observações realizadas nas escolas do sistema público de ensino frequentadas pelos socioeducandos, a educação ofertada não tem atendido à especificidade da condição dos jovens internados. As escolas não adotam dispositivos capazes de trazerem inovações para a educação nem buscam a integração entre as diversas alternativas educacionais, sejam elas formais, não formais ou decorrentes da experiência de vida; não contemplam a concepção de educação de Freire (2006) como libertação, tendo esta última como um encadeamento à conscientização, à

autonomia, à emancipação, à capacidade de autodeterminação e à vocação para ser mais.

Quando se refere aos problemas relacionados à educação, Freire (1977) escreve que não existem somente problemas pedagógicos, mas também problemas políticos e éticos. Os problemas da educação de jovens e adolescentes, particularmente nas instituições de internação, evidenciam esse caráter político e ético.

Nos dados estudados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), essas dimensões ética e política a que se refere Freire são visualizadas. Nas observações das unidades de internação do Sistema Nacional Socioeducativo, constata-se que estas, cada vez mais, vêm sendo destinadas a indivíduos de extratos sociais historicamente mais vulneráveis, cuja educação vem sendo negligenciada pelos organismos tradicionais de socialização, tais como a família, a escola, o mercado de trabalho.

Nas discussões sobre quais são os métodos e as técnicas mais adequadas para a educação em espaços de privação de liberdade, relacionam uma contradição com a afirmação de Paulo Freire, em uma recomendação dirigida aos educadores brasileiros, estimulando-os a desenvolverem métodos e técnicas adequados para lidar com a diversidade existente na população brasileira e suas experiências: “Escrevam pedagogias, e não sobre pedagogias”. (FREIRE, 2003, p. 34).

A educação escolar e a educação social estão interligadas e regem a vida de todos. Ambas, sob a perspectiva da educação científica e tecnológica, são indispensáveis à formação do cidadão na atualidade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos adotados neste estudo são próprios da chamada *Pesquisa Qualitativa* e são apontados por Minayo (2008) como sendo os mais propícios quando se procuram aprofundar estudos que busquem significados, aplicações, crenças, valores e atitudes resultantes da ação humana. Nessa abordagem, os fenômenos são apreendidos através do cotidiano da vivência e da experiência que as pessoas vivem em determinadas situações. Segundo Minayo (2008, p. 196-197, grifos da autora),

Numa busca qualitativa o pesquisador deve preocupar-se menos com a generalização e mais com o processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação. Seu critério, portanto, não é numérico, embora quase sempre o investigador precise justificar a delimitação de pessoas entrevistadas, a dimensão e a delimitação do espaço. Pode-se considerar que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete a totalidade das múltiplas dimensões do objeto em estudo.

A informação qualitativa resulta, assim, de uma comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que se diz, e o sujeito-objeto também. Nesse tipo de procedimento, tudo é importante: os gestos, o olhar, a expressão de quem fala ou mesmo o seu silêncio, pois tudo possui uma dosagem de sentimento. Assim, tudo faz parte da análise; tanto o dito como o não dito.

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vai e vem das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala. Pois a comunicação humana é feita de sutilezas. Por isso é impossível reduzir o entrevistado a objeto. (DEMO, 2001, p. 34).

Nesse trabalho, é necessário compreender o que são as práticas institucionais, a maneira como esses espaços são pensados, construídos e operacionalizados no cotidiano; como essas práticas se movimentam e são recebidas pelos adolescentes autores de ato infracional, bem como o sentido e o valor que elas trazem para a vivência do cotidiano desses adolescentes submetidos a um regime de privação de liberdade.

4.1 As Técnicas de Pesquisa Utilizadas

Para Minayo, nenhuma teoria sozinha é capaz de explicar a realidade, contudo devem-se tomar os cuidados necessários para não cair no ecletismo. Ressalta essa autora que a cientificidade não pode ser reduzida a uma só forma de conhecer, pois “ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realizações”. (MINAYO, 2008, p. 39). Nessa mesma direção, observando as constantes lacunas presentes em resultados de pesquisas, Camargo (1982) viu a impossibilidade de uma técnica única responder com inteireza às questões postas pelas pesquisas e defendeu um procedimento por ela denominado de *Complementaridade de Métodos*. Os argumentos utilizados por Camargo (1982) também foram referenciados por Melo *et al.* (2010, p. 15), ressaltando que:

toda pesquisa sofre na sua incursão de deficiências crônicas por não realizar sua plenitude a partir da adoção de um único método. Assim, recomenda, pois ressalta a autora que, para minimizar os efeitos dessa prática recorrente, a utilização da complementariedade de métodos serve para preencher lacunas que o uso único de caminho metodológico pode deixar.

Dessa forma, metodologicamente, o trabalho se apresenta embasado em técnicas de pesquisa que, complementando-se, podem apresentar um resultado final exigido pelo objetivo da pesquisa.

Na presente pesquisa de campo, o *locus* é o Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) do Cabo de Santo Agostinho. A maioria dos internos é procedente da Região Metropolitana do Recife, especialmente da capital, mas há também os vindos de outras regiões do Estado de Pernambuco. Suas 166 vagas são hoje ocupadas por cerca de 343 adolescentes, caracterizando-se uma situação de superlotação. Para atender o público-alvo — adolescentes infratores do sexo masculino de 17 a 21 anos de idade incompletos, em cumprimento de medida socioeducativa, encaminhados por determinação judicial — são desenvolvidas as seguintes atividades: acompanhamento técnico, social, jurídico, psicológico, médico, odontológico,

nutricional e pedagógico; ações internas nas áreas espiritual, de educação, esporte, cultura e lazer.

Partindo dessa caracterização, um dos passos iniciais adotados foi identificar a realidade do Centro de Atendimento Socioeducativo, ou seja, a maneira como esses espaços institucionais se apresentam, são construídos e operacionalizados no cotidiano, além de como as práticas são recebidas e circulam no mundo social dos adolescentes autores de ato infracional, e ainda o valor e o sentido que essas práticas trazem para a vivência cotidiana dos direitos humanos de cidadania, para a qual se recorre à observação participante. Minayo (2008, p. 274) nos aponta que:

[...] há muitos elementos que não podem ser apreendidos por meio da fala ou da escrita. O ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem não verbal, a sequência e a temporalidade em que ocorrem os eventos são fundamentais não apenas como dados em si, mas como subsídios para a interpretação posterior dos mesmos.

Com a finalidade de produzir retratos das realidades estudadas, os levantamentos por amostragem reúnem as seguintes características operacionais, citadas por Silva (1998, p. 16):

1. Aplicam-se a conjuntos reais e finitos, compostos de elementos denominados *população de estudo*.
2. As características ou os atributos são observados em cada elemento e posteriormente agregados por meio de medidas estatísticas chamadas *parâmetros*, ou *valores populacionais*.
3. Os dados são coletados em amostras das populações em estudo, e as medidas calculadas (*estimativas*) passam a ser a informação disponível para os valores populacionais desconhecidos.

A pesquisa definiu o grupo de observação — Case do Cabo de Santo Agostinho — e, além de estimar, procurou detectar relações entre as características da população em estudo, dando subsídios aos dados. Assim, o objeto em estudo aqui considerado foi definido como: a população de estudo, os objetivos e as variáveis observadas. Essas etapas marcaram a passagem do enfoque abstrato para a representação concreta e observável do objeto da pesquisa.

4.2 O Processo de Amostragem

A população de estudo, ou amostra, foi definida como a parte identificável e acessível do conjunto (população-objeto) para o qual se deseja a informação. Segundo Silva (1998, p. 18), “A distância entre os dois enfoques — abstrato e concreto — decorre quer das dificuldades da realidade, quer das limitações impostas pelo delineamento da população de estudo”. É importante ressaltar que estudar instituições fechadas implica uma série de problemas e desafios para a pesquisa, além das dificuldades diversas de outros ambientes sociais mais acessíveis. Observa-se, nesse trabalho, que, mesmo com a autorização oficial da Justiça para realizar a pesquisa de campo na unidade de internação e o apoio da diretoria da instituição, houve problemas de acessibilidade com relação aos informantes. É notório que, num ambiente de internação, onde as capacidades observacionais de todos os atores sociais são intensificadas, uma pesquisa pode até representar uma forma de intromissão e provocar sérias resistências. Essa se constituiu em uma das dificuldades encontradas na pesquisa, pois, no que tange à observação participante, ficou evidente o incômodo dos indivíduos observados.

Para exemplificar, relata-se aqui a atitude de um agente socioeducativo que, diante da pesquisadora que fazia as entrevistas, chegou a perguntar se ela não tinha medo de nada, e, quando ela disse nada temer, ele insistiu: “Nem da morte?”. A necessidade de controlar a interferência dos possíveis efeitos da idade e do tempo de exposição ao programa socioeducativo indicou ser adequado restringir a população de estudo.

Além da técnica de observação participante, foi também aplicada a tipologia de amostragem não probabilística² denominada de *juízo*, ou *seleção intencional*. Segundo Cochran (1965, p. 27), “[...] no caso de uma população pequena, mas heterogênea, o operador inspeciona o conjunto da população e escolhe uma pequena amostragem de unidades ‘típicas’, isto é, unidades que se aproximam da

² As técnicas de amostragem não probabilísticas são utilizadas quando não se conhece a probabilidade de um elemento da população ser escolhido para participar da amostra.

impressão que eles têm da média da população”. Nesta pesquisa, a população-objeto é homogênea, o que conduziu a uma seleção das unidades amostrais bem representativas da população, por julgar que a composição da amostra foi considerada como adequada baseada em escolhas de casos específicos. Mas, como se trata de um estudo exploratório, não se pretende generalizar os dados obtidos para toda a população.

Nem sempre é possível ter-se acesso a toda a população de um estudo, e, sendo assim, foi preciso dar seguimento à pesquisa de campo utilizando-se a parte da população que foi acessível na ocasião da pesquisa, o que remete à complementaridade de métodos, já referida anteriormente. Pode-se, no entanto, inferir que

normalmente amostras não probabilísticas são utilizadas em pesquisa quando há uma restrição de cunho operacional ao uso da amostragem probabilística, como, por exemplo, o fato de não se ter acesso a todos os elementos da mesma. (COSTA NETO, 1977, p. 43).

Da população-objeto (universo) de 343 socioeducandos na época da coleta de dados, foi selecionada uma amostra composta de 35 adolescentes que tinham mais de 4 meses de permanência na instituição, com predominância dos socioeducandos que estavam matriculados na escola. Os sujeitos da pesquisa representaram um percentual de 10%, sendo 83% dos que frequentavam escola e 17% dos que não a frequentavam, sendo este último grupo selecionado para aprofundar as razões da ausência de frequência à escola da instituição pesquisada.

4.3 Seleção e Identificação das Unidades Amostrais

Dos seis pavilhões existentes, foi observada a ausência de adolescentes no Pavilhão 1, fato que foi justificado pela diretora da unidade pela existência de portadores de transtornos mentais, que, tradicionalmente, são encaminhados para esse ambiente. O Pavilhão 5, composto de duas celas e uma sala para visitas,

situada entre uma cela e outra, apresentava um número pequeno de adolescentes, fato que ocasionou a não participação dos mesmos na amostra.

As tabelas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 demonstram que a população em estudo foi identificada a partir de sua organização em grupos, sob a responsabilidade das equipes técnicas da unidade. As equipes I, II, III, IV, V e VI são responsáveis, respectivamente, por 58, 58, 55, 55, 62 e 55 socioeducandos. As tabelas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 apresentam a população estudada.

Tabela 2 – Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe I

Idade	Número	Pavilhão
17 anos	1	4
18 anos	2	4
19 anos	2	2
19 anos	1	3
20 anos	1	3
Total	7	

Total dos adolescentes sob a responsabilidade da Equipe I: 58

Fonte: Funase - Cabo, 2014; e Pesquisa direta, 2014.

Tabela 3 – Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe II

Idade	Número	Pavilhão
18 anos	1	4
20 anos	1	2
20 anos	1	3
Total	3	

Total dos adolescentes sob a responsabilidade da Equipe II: 58

Fonte: Funase - Cabo, 2014; e Pesquisa direta, 2014.

Tabela 4 – Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe III

Idade	Número	Pavilhão
17 anos	1	3
18 anos	1	2
18 anos	1	4
19 anos	1	2
Total	4	

Total dos adolescentes sob a responsabilidade da Equipe III: 55

Fonte: Funase - Cabo, 2014; e Pesquisa direta, 2014.

Tabela 5 – Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe IV

Idade	Número	Pavilhão
17 anos	1	2
19 anos	2	3
19 anos	2	2
20 anos	1	2
Total	6	

Total dos adolescentes sob a responsabilidade da Equipe IV: 55

Fonte: Funase - Cabo, 2014; e Pesquisa direta, 2014.

Tabela 6 – Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe V

Idade	Número	Pavilhão
17 anos	1	6
18 anos	1	3
18 anos	4	2
19 anos	1	2
Total	7	

Total dos adolescentes sob a responsabilidade da Equipe IV: 62

Fonte: Funase - Cabo, 2014; e Pesquisa direta, 2014.

Tabela 7 – Socioeducandos sob a responsabilidade da Equipe VI

Idade	Número	Pavilhão
17 anos	1	6
17 anos	1	4
17 anos	1	3
18 anos	2	2
18 anos	3	6
Total	8	

Total dos adolescentes sob a responsabilidade da Equipe V: 55

Fonte: Funase - Cabo, 2014; e Pesquisa direta, 2014.

4.4 Composição da População e da Amostra

Ao se definir o processo de amostragem, supõe-se que o conjunto de dados da pesquisa possa ser admitido como uma aproximação da distribuição normal de maneira adequada. Como suporte para essa afirmação, recorre-se ao Teorema do Limite Central³, de importância crucial para as conclusões sobre essa população. (LEVINE; BERENSON; STEPHAN, 2000, p. 260).

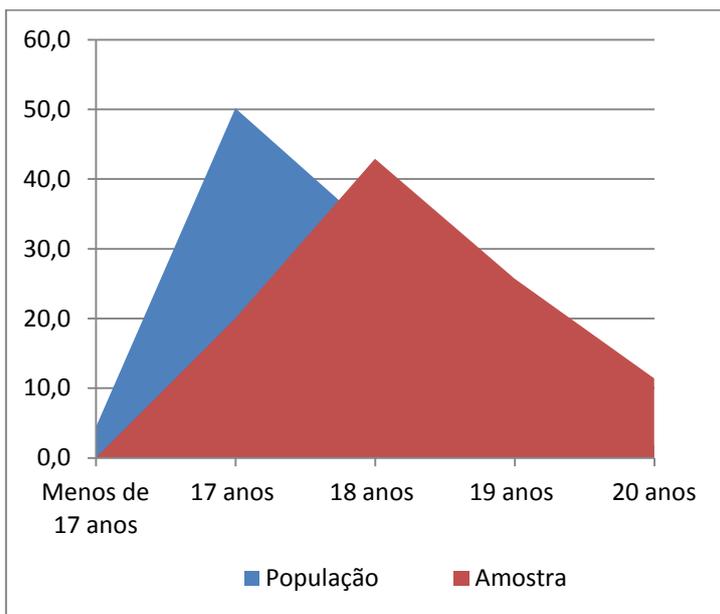
Quando se seleciona amostra de tamanho igual a 35, a distribuição de amostragem da média aritmética parece ser distribuída de maneira normal e a “aproximação para a distribuição normal já pode ser considerada muito boa”. (BUSSAB; MORETTIN, 1987, p. 199). Segundo Levine, Berenson e Stephan (2000, p. 260),

para a maior parte das distribuições de população, independentemente de tamanho, a distribuição de amostragem da média aritmética será distribuída de maneira aproximadamente normal, se forem selecionadas amostras de pelo menos trinta observações.

³ Teorema do Limite Central: “À medida que o tamanho da amostra (número de observações em cada amostra) se torna suficientemente grande, a distribuição de amostragem da média aritmética pode ser aproximada pela distribuição normal. Isto é verdadeiro, independentemente do formato da distribuição dos valores individuais na população”. (LEVINE ET AL., 2000, p. 260).

A verificação prática de que a média de idade da população do Case⁴ recaia no “Intervalo de Confiança” estabelecido pelos dados da amostra [15,8 < 17,6 < 19,4] contribui para obter uma confiança de 95% nos dados da amostra, no que concerne à natureza da amostragem.

Gráfico 1 – Distribuição da população e da amostra, segundo a idade



Fonte: Funase - Cabo, 2014; e Pesquisa direta, 2014.

No Gráfico 1, observa-se que a concentração dos dados, tanto da população-objeto quanto da amostra, está na escala mais baixa de valores apontando para o conjunto de dados assimétricos à direita⁵. Assim, os dados não são simétricos, ou não têm a aparência de um sino. Entretanto, a semelhança da distribuição dos dados do universo e da amostra permite analisar o conjunto de dados da amostra por parecer se aproximar da distribuição normal.

⁴ Média de idade da população-objeto (Me): 17,6 anos; Mediana (Md) = 17 anos; Moda (Mo) = 17 anos e Desvio-padrão = 0,817.

⁵ População-objeto: Distribuição assimétrica para a direita: Mo = 17 anos < Me = 17,6 anos <= Md = 17 anos. Amostra: Distribuição assimétrica para a direita: Mo = 18 anos < Me = 18,3 anos <= Md = 18 anos.

Na maioria dos casos, não se deve esperar estrita semelhança entre os dois resultados, tanto por questão ligada ao decurso do tempo entre uma e outra desses dois resultados, quanto pela própria dinâmica de entradas e saídas de adolescentes no Case. Contudo, admite-se ter uma visão aproximada da consistência da pesquisa amostral a partir da variável idade, para a qual se pode identificar o sentido das alterações entre as duas distribuições — população e amostra. Portanto, os resultados obtidos através da pesquisa de campo parecem atender ao requisito dos objetivos enquanto base de dados para responder às questões específicas formuladas no âmbito desta pesquisa. Destacam-se as variáveis idade do socioeducando, cor/raça, atos infracionais, tempo de permanência na internação provisória, dentre outras questões.

4.5 Operacionalização do Trabalho de Campo

Ao chegar à unidade do Case do Cabo de Santo Agostinho para efetuar a pesquisa de campo, procurou-se a escola para coletar os dados relacionados às matrículas dos estudantes; contudo, a relação dos dados não se encontrava atualizada, o que dificultou o início do trabalho de campo. Então, recorreu-se às seis equipes técnicas da unidade, cada uma composta por assistente social, psicólogo, advogado e agentes socioeducativos. Primeiramente, comunicou-se sobre as dificuldades encontradas para as assistentes sociais e psicólogas, que orientaram sobre como ter acesso aos dados, uma vez que somente elas tinham as informações que eram necessárias para escolher os adolescentes que seriam entrevistados.

Entretanto, os adolescentes selecionados nem sempre foram receptivos, além do que havia alguns agentes que alegavam não ser possível o acesso ao adolescente, justificando com motivos os mais diversos. Somente após 1 semana de permanência na unidade foi que alguns profissionais das equipes se sensibilizaram para contribuir para que o trabalho se efetivasse. Assim, a pesquisa de campo foi executada com adolescentes pertencentes às seis diferentes equipes.

Vale ressaltar que a unidade pesquisada recebe adolescentes de 17 a 21 anos, podendo, contudo, serem encontrados alguns de outras faixas etárias; isso devido a

situações específicas, como conflitos e rixas, que impossibilitam o adolescente de ficar na unidade apropriada para a sua idade.

O procedimento de coleta de dados foi realizado entre os meses de fevereiro e abril de 2014, uma vez que somente nesse período foi permitida a entrada na instituição. Na coleta, foram realizadas entrevistas (ver roteiro no Apêndice A) com quatro professores da escola, que duraram em média uma hora e meia. Para a análise de conteúdo dos dados coletados, quando nos referimos aos docentes que atuam na escola da unidade que foram entrevistados, utilizou-se, respectivamente, os códigos PI, PII, PIII e PIV, que lhes foram atribuídos, respeitando o anonimato inerente à pesquisa científica.

Foram realizadas 35 (trinta e cinco) entrevistas com os socioeducandos (ver roteiro no Apêndice A). Pela resistência e desconfiança, as conversas duraram aproximadamente de 20 a 30 minutos. Também foi feita observação direta, o que possibilitou olhares importantes em relação à dinâmica institucional e à criação de um ambiente menos impessoal durante o período de execução da pesquisa.

Quanto à observação *in loco*, não foram feitos registros na modalidade de diário de campo, mas foram registrados o que se denominou *situações, falas e dinâmicas institucionais observadas*, que foram importantes e fundamentais para a compreensão da instituição. Ressalta-se ainda a importância dessa experiência de campo, sem a qual a análise qualitativa ficaria empobrecida; experiência que enriqueceu o olhar e a compreensão crítica do fazer institucional.

A natureza do tema aponta para a pesquisa documental como uma exigência. Além dos documentos emanados das esferas federal e estadual, foi analisado um *corpus* documental produzido pela Secretaria de Educação: Instrução Normativa nº 6/2012, que fixa normas para a implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade privados de liberdade, acolhidos em Case (PERNAMBUCO, 2012a), Proposta Pedagógica para os Case. (PERNAMBUCO, 2012c).

4.6 Análise dos Dados

Na análise dos dados, buscou-se compreender em que medida as práticas institucionais favorecem ou não o cumprimento do projeto pedagógico no que diz respeito à formação cidadã, procurando entender o que dessa prática e do discurso de sua efetivação constitui apenas retórica.

O instrumento de coleta funcionou como uma ponte entre a realidade empírica — objeto de estudo — e os dados selecionados que foram tratados, analisados e interpretados.

Foram utilizados na pesquisa dois instrumentos de coleta de dados: (1) - Roteiro de entrevistas com socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho (Apêndice A); e (2) - Roteiro de entrevistas com professores do Case do Cabo de Santo Agostinho (Apêndice B).

As entrevistas semiestruturadas aplicadas aos socioeducandos foram elaboradas com base no que Fuchs (2009, p. 268) aplicou em sua pesquisa sobre atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade.

As quatro entrevistas realizadas com os professores foram compostas predominantemente de perguntas abertas e se originaram a partir do roteiro elaborado com base na pesquisa *O trabalho de professores(as) em um espaço de privação de liberdade*, efetuada por Nakayama (2011).

Uma vez preparado o instrumento de coleta — roteiro de entrevistas —, a etapa seguinte consistiu em estabelecer a apuração dos dados, isto é, operações de contagem, transformando-se as informações coletadas em tabelas e gráficos, tendo em vista um tratamento estatístico e analítico.

5 FORMAÇÃO CIDADÃ NA FUNASE NA PERSPECTIVA DOS SOCIOEDUCANDOS E PROFESSORES

5.1 Case do Cabo de Santo Agostinho

A unidade da Funase do Cabo de Santo Agostinho está localizada na Estrada Pirapama, km 2, s/n e começou a funcionar em 1975. “Inicialmente foi denominada de Centro de Reeducação de Menores Olga Gueiros Leite. Era destinada à internação de adolescentes autores de atos infracionais graves, na faixa etária de 15 a 18 anos, em cumprimento de medida judicial.” (FERREIRA NETO, 2011, p. 81).

Segundo regras determinadas pela ONU e ratificadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, os adolescentes privados de liberdade têm direito a instalações e serviços que preencham todos os requisitos de saúde e dignidade humana.

Dentre os itens que prejudicam a materialização da Proposta Pedagógica, encontram-se os projetos arquitetônicos e complementares definidos pela Lei nº 8.666/93, que especifica as unidades de atendimento que executam a internação com normas, direcionamentos e detalhamentos que deverão ser observados na criação dos diversos ambientes. Seguindo a Determinação nº 46/96 do Conanda, a concepção arquitetônica deve integrar todos os espaços que compreendem a unidade, proporcionando o desenvolvimento de atividades coletivas, possibilitando, assim, a prática de uma vivência que tenha características de moradia, sem, contudo, descaracterizá-la como uma unidade de atendimento de privação de liberdade.

A unidade tem prédios adaptados e reformados. Algumas dessas reformas e adaptações foram realizadas na perspectiva de adequação à Proposta Pedagógica ou simplesmente para aumentar a segurança, em razão da superlotação. Encontramos pavilhões com alas de isolamento, como o Pavilhão 1, onde socioeducandos ficam confinados em celas pelas seguintes razões: castigo, situação de conflito com outros socioeducandos, risco à vida dos demais em vista de

perfil agressivo ou por apresentarem transtornos mentais ou serem alvo de ameaças de morte.

Algumas das reformas resultaram em melhorias, embora ainda não atendam ao Termo de Referência apresentado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) para a operacionalização e consolidação do plano instituído pelo Sinase. Segundo as normas:

A estrutura física das unidades será determinada pelo projeto pedagógico específico do programa de atendimento, devendo respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergometria, de volumetria, de humanização e de segurança. Portanto, essa estrutura física deve ser pedagogicamente adequada ao desenvolvimento da ação socioeducativa. Esta transmite mensagens às pessoas havendo uma relação simbiótica entre espaços e pessoas [...] o espaço físico se constitui no elemento promotor do desenvolvimento pessoal, relacional, afetivo e social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. [...] é condição fundamental que as estruturas físicas das unidades de internação impeçam a formação de complexos. (BRASIL, 2006, p. 67).

Segundo as normas do Sinase, cada unidade deve acolher quarenta adolescentes, sendo afirmada na referida resolução acima que a unidade de atendimento deverá ser constituída de espaços residenciais (módulos) com capacidade não superior a quinze adolescentes. No caso de existência de mais de uma unidade no mesmo terreno, estas não ultrapassarão a quantidade de noventa adolescentes na sua totalidade. Assim, constatamos que a unidade não se enquadra de forma abrangente e total nos padrões recomendados pelas normas do Sinase.

Na entrada principal, fica a recepção com a sala de identificação; em seguida, existe uma pequena área livre com um pequeno jardim; logo após, existe um bloco administrativo com salas de atendimento social, psicológico, jurídico e salas de administração, como também um laboratório de informática e robótica. Antecedendo o bloco seguinte, há uma pequena área verde; logo depois, localiza-se a entrada da área onde funciona a sala de atendimento médico, pedagógico, odontológico, com enfermaria e copa. Em sequência, aparece um bloco menor, onde se localizam o salão do refeitório e a cozinha.

Anterior ao bloco administrativo, fica a entrada do Pavilhão 1, composto seis celas, com capacidade para três pessoas em cada uma delas (segundo a diretora da unidade, a maior parte dos socioeducandos que ficam nesse pavilhão têm transtornos mentais). Ao lado, fica a entrada do Pavilhão 2, que compreende cinco casas (estas obedecem às normas da arquitetura padronizada pelo Sinase), cada casa contém oito celas. Logo em seguida, localiza-se o Pavilhão 5, com duas celas separadas por uma saleta, utilizadas para visita. Em continuidade está o Pavilhão 6, onde existem quatro casas com oito celas em cada uma (seguindo o padrão Sinase) e mais uma sala que funciona como sala de aula para cursos de arte, atividades religiosas e palestras.

Depois dos blocos administrativos e do atendimento médico encontra-se uma entrada entre a cozinha e o refeitório que nos leva a uma área aberta, que tem no seu centro uma quadra esportiva coberta, do lado esquerdo dessa área estão localizados os pavilhões 3 e 4. O Pavilhão 3 é formado por doze celas e, dando continuidade, fica o Pavilhão 4, que acomoda catorze celas e uma sala que serve para aulas e também encontros religiosos. Do lado direito da quadra, fica a parede da parte traseira do Pavilhão 6. Saindo dessa área e voltando aos blocos administrativos, ao lado da entrada do Pavilhão 6 localiza-se a sala da lavanderia e, em seguida, as salas que fazem parte da escola, com cinco salas e um banheiro. A área da escola fica colada nas paredes do Pavilhão 6 (são antigas celas que foram reformadas).

Na unidade, o gerenciamento participativo é de responsabilidade de um coordenador-geral, um coordenador-administrativo, um coordenador técnico e um coordenador operacional. De caráter interdisciplinar, as equipes são compostas por assistentes sociais, advogados, psicólogos e pedagogos, agregando agentes socioeducativos e médicos, nutricionistas e dentistas, cabendo-lhes trabalhar a individualidade do atendido, promover e estimular as relações intergrupais, o processo de escuta e a identificação de dificuldades e de soluções construídas coletivamente.

O acolhimento do adolescente tem o seu primeiro procedimento realizado na entrada da unidade, no setor de recepção. Nesse local, o adolescente é atendido, são conferidos os dados e pertences pessoais, registrados no livro específico e exclusivo da recepção. A coordenação-geral ou a técnica informa ao adolescente sobre o funcionamento da unidade e as regras de convivência. Após essas providências, o adolescente é encaminhado para a equipe técnica, que colhe as informações necessárias para melhor identificar suas peculiaridades, sendo feita a escuta individual, realizada por assistente social, psicólogo e advogado, objetivando ajudar numa melhor adaptação ao ambiente. No final do procedimento, o adolescente é levado a conhecer os ambientes de convivência da unidade.

5.2 Socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho

5.2.1 Perfil

A problemática em que se inserem os adolescentes autores de ato infracional evidenciam as perspectivas histórico-estruturais de disparidades sociais e pobreza nutrindo o crescimento da violência criminal. A questão social que exprime as disparidades políticas, econômicas e culturais é também mediada por características étnico-raciais, tendo envolvimento nas questões de cidadania. É notório que por mais que os problemas da prática de atos infracionais estejam situados no universo da justiça, essa questão não está desassociada da ótica social, seu contexto é mais amplo, abrangendo o conjunto das diferentes manifestações da desigualdade social que passa ao longo da realidade dos adolescentes.

Compreender a problemática das práticas de atendimento socioeducativo aos adolescentes reflete sobre em que medida têm favorecido o cumprimento e o exercício de seus direitos de cidadania, pois requer que se investigue sobre quem são esses adolescentes em estado de aprisionamento. A compreensão de quem são esses adolescentes é uma maneira de dar rosto, corpo e estrutura física a esses

sujeitos divididos pela condição da exclusão, considerando que nem sempre esse retrato é possibilitado a partir de recursos quantitativos.

A partir da coleta de dados, efetuamos a análise sobre o perfil dos adolescentes em internação. Referindo-se, ao assunto, comenta Sales (2006, p. 48):

No que tange aos adolescentes infratores, é possível rastrear seus dramas e dilemas, para além de suas vidas de misérias sociais e morais, no tratamento institucional que sempre receberam: em geral repressivo e punitivo, entrecortado por eventuais injunções assistencialistas e benevolentes.

Quando nos referimos ao perfil dos adolescentes, Fuchs (2009, p. 110-111) ressalta que:

O perfil dos adolescentes autores de ato infracional que chegam às instituições socioeducativas de semiliberdade e de internação revela as desigualdades brasileiras expressadas pela classe social, renda, cor/raça, escolaridade, denunciando que as políticas sociais não têm sido instrumento qualitativo a serviço do interesse público. O que se verifica é que entre o “mínimo” e o “básico” existe muito mais do que mera discussão semântica.

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), no Brasil a população é de mais de 190 milhões, dos quais aproximadamente 12% são de adolescentes. O País é repleto de contradições e marcado historicamente por uma profunda desigualdade social, proveniente da concentração de renda, em que as riquezas permanecem em poucas mãos. As desigualdades apresentam-se mais acentuadas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), nas regiões Norte e Nordeste; contudo, não significa que esses fenômenos não ocorram nas demais regiões. Na Região Nordeste, 63,3% das famílias com crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos tinham renda média mensal familiar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, sendo esse percentual o mais elevado em relação às demais regiões do País; já os índices apresentados para a Região Norte registraram 49,3%, bem abaixo do referente ao Nordeste.

Os indicadores da *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios* (IBGE, 2012) apontam que nos últimos 10 anos 10% dos que apresentaram menores rendimentos se apropriaram de 1,1% da renda total, enquanto os 10% com maiores rendimentos

detinham 41,9%. Mostrando que a distribuição com maiores rendimentos detinham 41,9% da renda total, já os 40% com menores rendimentos se apropriaram de 13,3% da renda total. É evidenciado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012) que os 10% com maiores rendimentos tinham um rendimento médio de 12,6 vezes superior ao rendimento dos 40% com menos rendimentos. Foi feita uma analogia com os dados de 2002 e 2012 e, apesar de apresentar uma pequena queda nos últimos 10 anos, os dados de 2002 são 17,4 e 42 e os de 2012 são 12,5 e 34,7. (IBGE, 2012, p. 173). Contudo, a desigualdade social constatada nos indicadores sociais tem consequência direta nas condições de vida da população de crianças e jovens do País.

O abismo que separa os dois contingentes no acesso aos bens de consumo e à riqueza no País leva a problemas estruturais em relação à oferta e à qualidade da educação, da habitação, da saúde, do saneamento básico, da distribuição de terra, da alimentação/nutrição e do trabalho. Nesse contexto social, o ECA emerge objetivando proteger as crianças e os adolescentes, definindo como *criança* a pessoa com até 12 anos incompletos de idade e adolescente a pessoa com idade de 12 a 18 anos. (PERNAMBUCO, 2009).

A adolescência é a menor fase da vida; é compreendida como um período de passagem, durando apenas seis de todos os anos da existência de uma pessoa. É na puberdade que se manifestam as mudanças; o corpo e a imagem corporal se modificam, as fantasias passam a ser trabalhadas no universo do adolescente e uma série de impulsos surgem, afetando seu comportamento; período em que as transformações físico-biológicas da puberdade juntam-se àquelas de âmbito psicossociocultural, levando à formação de um novo ser. Essas mudanças refletem de forma brusca nas relações dos adolescentes consigo mesmos, com sua imagem, com o seu meio e com os seus iguais. (ARAÚJO; MORES; ANTUNES, 2004).

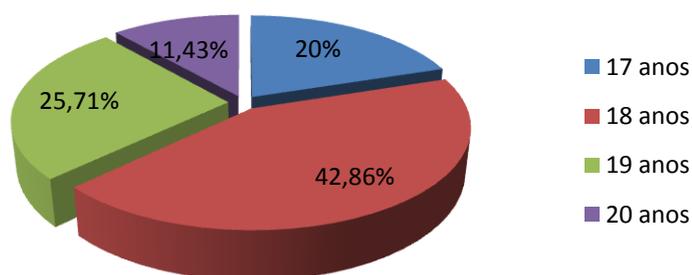
A população total de adolescentes entre 12 e 18 anos no Brasil, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), é de pouco mais de 24 milhões de adolescentes, representando 12,6% da população total

brasileira. Dos quais, 7 milhões encontram-se no Nordeste, com um percentual de 13,8%.

Vale notar que os adolescentes e jovens privados de liberdade que compõem esse estudo estão na faixa etária de 17 a 21 anos, que corresponde à fase em que o auge das transformações hormonais e dos conflitos existenciais são oriundos da busca pela diferenciação, pela construção da própria identidade e pelo conhecimento, processos naturais da adolescência. É a fase na qual o jovem tenta diferenciar-se dos demais a qualquer custo. É um estado de mutação repleto de complexas sutilezas. É uma fase especial nos processos de desenvolvimento. Na adolescência surgem as dificuldades para estabelecer uma identidade própria. É a transição do modo de vida da infância para a vida adulta.

O Gráfico 2 nos mostra que a maioria dos adolescentes privados de liberdade, aqui estudados, encontra-se no grupo etário entre 17 e 18 anos, que representa 62,9% do número total. A participação da faixa etária de 19 anos corresponde a 25,7%, seguida de 11,4% da que tem 20 anos, que se aproxima da idade máxima de permanência na unidade de internamento.

Gráfico 2 – Idade dos socioeducandos



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

No mundo contemporâneo, organizações como a ONU reconhecem e ressaltam a necessidade de estudos sobre essa parcela da sociedade, que, no futuro próximo, deverá ser a principal condutora do mundo. O assunto é referenciado por Cury (2007, p. 14):

Há uma clara tendência mundial, reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ), da necessidade de prever nas políticas voltadas para a juventude um aumento da produtividade, garantindo oportunidades por meio do acesso à educação, à qualificação profissional e à cidadania. A parceria com estados e municípios e sociedade civil organizada possibilita, em uma maior amplitude, utilizar as capacidades dos jovens e ofertar serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas e condições necessárias para enfrentar todos os desafios. Nesse sentido, o Governo Federal elabora a parceria com a OIJ na formação de gestores e na troca de experiências com outros países que investem nas políticas públicas de juventude.

A visão de organizações e estudiosos aponta claramente o adolescente como um indivíduo com uma responsabilidade de gerenciar um país do qual ele faz parte e está inserido e que deverá ser o herdeiro natural no futuro.

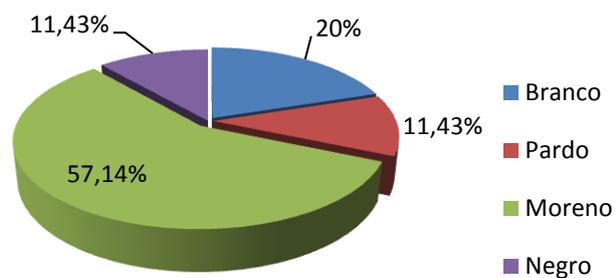
Quando observamos o recorte racial, as disparidades tornam-se mais acentuadas, constatamos que não há igualdade de acesso aos direitos fundamentais. A população negra em geral e, em particular, suas crianças e adolescentes apresentam um quadro socioeconômico e educacional mais desfavorável que o da população branca. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a distribuição de rendimentos por décimos de população, segundo a cor ou raça, evidencia essa desigualdade; no primeiro décimo (10% mais pobres), estão 14,1% da população preta ou parda e 5,3% dos brancos. As informações recentes apresentadas pelo IBGE mostram que os dados observados entre 2002 e 2012 apresentam uma ligeira melhora na distribuição do rendimento *per capita* para aquelas pessoas com rendimento do trabalho, mantendo-se, no entanto, o quadro de desigualdade com pouca alteração. As informações recentes apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que são 81,6% de brancos no 1% mais rico da população contra apenas 16,2% de pretos ou pardos. No total da população de pretos ou pardos, representam 53% em 2012.

Os dados apresentados relativos à violência contra a população preta ou parda mostram uma taxa de mortalidade por agressões maior que a da população branca, dando destaque para os jovens. No Brasil, a cada 100 mil habitantes, a taxa de óbito por agressão é de 30 para brancos contra 82 para pretos e pardos; chega a ser 2,7 vezes maior do que para brancos em 2010. (IBGE, 2012).

Essa diferença nas taxas entre brancos e pretos ou pardos cresceu durante a década de 2000, o que estaria ligado, também, à mudança do padrão dos homicídios, com crescimento expressivo da participação da Região Nordeste. Quando comparamos os óbitos por agressão, relacionando cor ou raça e grupos de idade, o Nordeste detém, a cada 100 mil habitantes, 16,6 mortes entre os brancos na faixa de 15 a 29 anos de idade, e entre negros ou pardos chega a 87,1. Essas mesmas taxas, quando se referem a Pernambuco, apontam que a mortalidade por agressão entre os brancos na faixa etária de 15 a 29 anos representa 48,8 por 100 mil habitantes e entre os negros ou pardos atinge 112,8 por 100 mil habitantes. Mostrando diferenças acentuadas. (IBGE, 2012).

Na análise de cor/raça, visualizada no Gráfico 3, os dados mostram que 80% dos adolescentes e jovens privados de liberdade na unidade são afrodescendentes — distribuídos em negros – 11,43%; em morenos – 57,14%; em pardos – 11,43% — e 20% são brancos — vale ressaltar que dois dos que se declararam brancos, ou seja 5,7%, eram visivelmente afrodescendentes.

Gráfico 3 – Cor/raça dos socioeducandos



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, aplica-se a medida de internação aos autores de atos infracionais cometidos mediante grave ameaça ou violência contra a pessoa ou pela reiteração no cometimento de outras infrações graves. No ECA, a classificação de delitos é diferente da classificação existente no Código Penal. Enquanto o roubo é um delito contra o patrimônio, assim como o latrocínio, a lesão

corporal e o homicídio são delitos contra a pessoa. Para o ECA, quaisquer desses delitos pode constituir “ato infracional cometido com grave ameaça por violência contra a pessoa”. Por exemplo, o furto estaria excluído dos delitos que determinam a privação de liberdade, salvo quando o seu cometimento fosse reiterado e sua natureza considerada grave.

Cabe perguntarmos, então, se não seria oportuno aplicar outras medidas não privativas de liberdade aos adolescentes hoje internados por furto, bem como por outros delitos não considerados graves. No seu artigo 112, o ECA enumera as várias medidas que a autoridade competente poderia aplicar ao adolescente depois de verificar a prática do ato infracional, antes de se decidir pela medida de privação de liberdade: a) advertência; b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviços à comunidade; d) liberdade assistida; e) inserção em regime de semiliberdade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente define a medida socioeducativa de internação como medida privativa de liberdade e toma como base os princípios da excepcionalidade, brevidade e do respeito à condição peculiar do adolescente como ser em desenvolvimento. Determina que a internação deve ser cumprida em estabelecimento que adote o regime fechado. Em alguns casos, o adolescente poderá realizar atividades externas, a critério da equipe técnica. Depois de cumprido o prazo máximo de internação (3 anos), o adolescente deverá ser liberado ou colocado em regime de semiliberdade ou liberdade assistida. O *caput* do art. 121 do ECA — “A internação constitui medida privativa de liberdade sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (PERNAMBUCO, 2009, p. 63) — é complementado pelos parágrafos:

§ 1º Será permitida a realização das 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 6 meses.

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

§ 4º Atingindo o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser libertado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos 21 anos de idade.

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

Evidencia-se nos princípios que norteiam a internação que o da brevidade deverá ter um tempo determinado para a sua duração: o mínimo de 6 meses e o máximo de 3 anos. A exceção fica por conta do art. 122, §1º, III, que estabelece o período máximo de 3 meses de internação nas hipóteses de descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta; o máximo em alguns casos fica a critério do juiz.

Ao analisarmos os dados da Tabela 8, referentes aos socioeducandos pesquisados do Case, vemos que entre os principais delitos praticados pelos adolescentes privados de liberdade estão os homicídios (37%), seguidos de tentativa de homicídio (20%) e roubo/assalto (20%). Os delitos relacionados a tráfico de drogas e assalto e porte de arma e tráfico de drogas apresentam o mesmo percentual — 11,4%. Já os relacionados a latrocínio e a quebra de liberdade assistida e porte de arma representam os menores percentuais, com 5,7% cada. Observa-se entre os delitos uma percentagem elevada no item homicídios, talvez devido ao fato de que, na pesquisa em estudo, um dos pré-requisitos para a entrevista seria a permanência na unidade por mais de 4 meses, e os que cometeram homicídios permanecem por um período mais longo (até 3 anos internos).

Tabela 8 – Atos infracionais praticados pelos socioeducandos

Ato infracional	Frequência	%
Quebra da LA* e porte de arma	2	5,71
Roubo e assalto	7	20
Tráfico de drogas e assalto / Assalto e porte de arma / Tráfico de drogas / Porte de arma e tráfico de drogas	4	11,43
Tentativa de homicídio	7	20
Latrocínio	2	5,71
Homicídio e tráfico de drogas	13	37,15
Total	35	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

* Liberdade Assistida.

Um fato que chama a atenção é o número de delitos ao qual o tráfico de drogas está associado. Sobre o assunto, Fuchs (2009, p. 144) assinala que:

Em 2004, o total de adolescentes em cumprimento de medida por prática de tráfico de drogas foi de 12%; em 2006, aumentou para 16%; e em 2008, cresceu para 28%, o que representou um aumento significativo, entre 2004 e 2008, de 146%. Os dados mostram a gravidade da situação, pois sabemos que o envolvimento com essa prática conduz a outras práticas infracionais mais graves.

Costa (2012, p. 55) também ressalta a mudança ocorrida na maioria dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes. Comparando os dados por ela estudados para os anos de 2007 e 2011, mostra que:

podem ser constatadas diferenças significativas entre as quantidades absolutas e relativas dos atos infracionais: enquanto houve uma redução considerável de adolescentes internos condenados por roubo (cerca de 45%), o número de internações por homicídio quase quintuplicou e, por tráfico de drogas, até mais de quintuplicou.

Tabela 9 – Idade dos socioeducandos no cometimento de ato infracional

Idade	Frequência	%
09–12 anos	3	8,57
12–15 anos	10	28,57
15–17 anos	22	62,86
Total	35	100

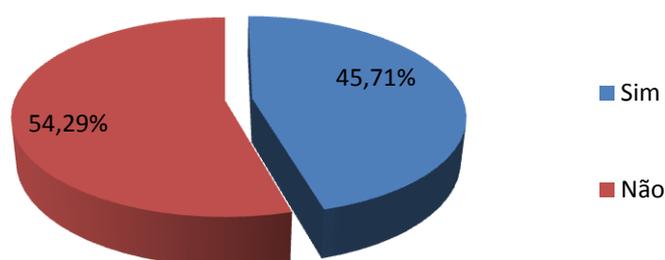
Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Segundo os dados da Tabela 9, o maior contingente de adolescentes tem sua iniciação nos atos infracionais quando alcança a idade de 15 a 17 anos; agrega-se a isso o fato de que é nesse período da vida que se mostra mais facilitada a atitude de controle dos pais sobre o comportamento desses adolescentes; como também é nesse período que aparece a tendência para a convivência em grupos, seguindo regras comuns a todos. A condição socioeconômica mais desfavorável associada à cultura do consumismo e ao imediatismo do “ter” para suprir os desejos, que nessa fase de vida são iminentes, constituem algumas das razões que motivaram os adolescentes a praticar atos infracionais.

Observando-se os dados do Gráfico 4, relativo à passagem anterior dos socioeducandos pela Funase, verifica-se que os percentuais falam a favor da

presença de uma conduta reincidente, uma vez que 45,7% dos entrevistados já passaram pela experiência de se submeter à instituição socioeducativa. Pode-se daí entender que a prática utilizada na instituição para os primeiros contatos com os adolescentes não apresenta um efeito significativo para desestimulá-los a praticar outros atos infracionais. Esse dado sinaliza que a deficiência do processo de ressocialização do adolescente que cometeu ato infracional leva a outras possibilidades, como o atingir da maior idade em médio prazo, levando esses indivíduos para outros tipos de carceragem.

Gráfico 4 – Passagem anterior dos socioeducandos pela Funase/PE



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Desse total de reincidentes, a Tabela 10 demonstra que a maioria (56,25%) teve uma única passagem anterior pela Funase e os demais tiveram de duas a quatro passagens.

Tabela 10 – Número de passagens anteriores dos socioeducandos pela Funase

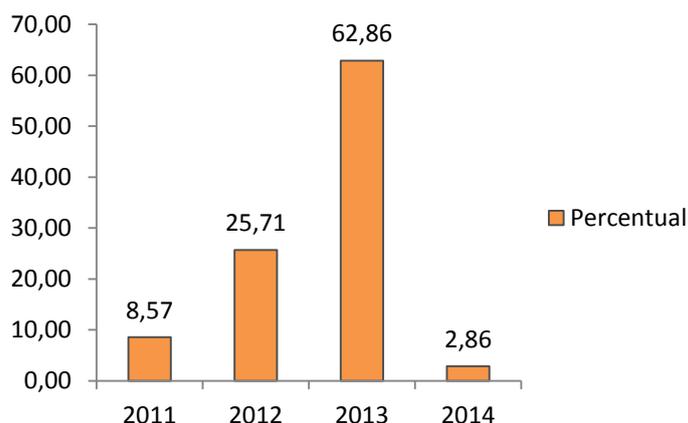
Número de vezes	Frequência	%
1 vez	9	56,25
2 vezes	3	18,75
3 vezes	2	12,5
4 vezes	1	6,25
Não respondeu	1	6,25
Total	16	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Os dados do Gráfico 5 demonstram que segundo o princípio da brevidade, conforme a Lei nº 8.069/90, quando agrupamos os dados de 2011 e 2012, os percentuais

chegaram a 34,3%, apontando que os adolescentes e os jovens permanecem mais de 1 ano na unidade de internação, evidenciando-se, no momento da aplicação do instrumento de pesquisa, que os fatores predominantes derivaram-se, na maioria das vezes, de motivo de ato infracional de grande repercussão ou gravidade, principalmente homicídios.

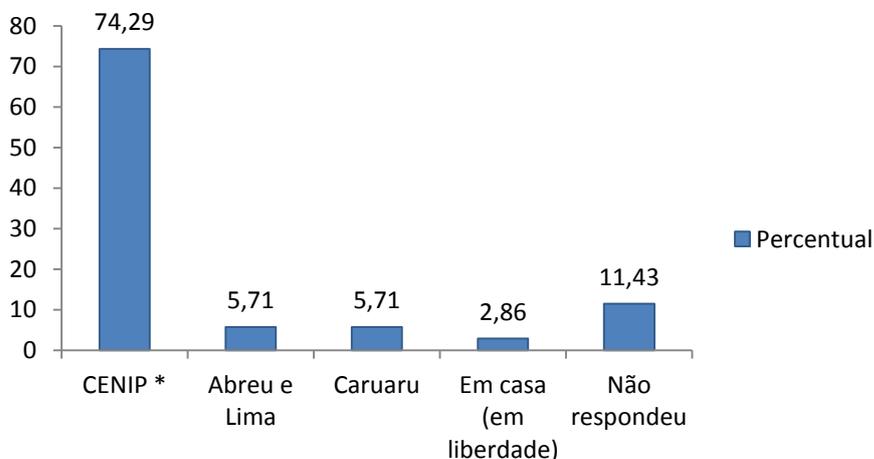
Gráfico 5 – Início do cumprimento da medida socioeducativa no Case do Cabo



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Na leitura do Gráfico 6, observou-se que os dados mostram que 74,3% dos adolescentes passaram pelo Centro de Internação Provisória. Os percentuais que se referem a Abreu e Lima e Caruaru são de socioeducandos que foram transferidos dessas unidades, segundo informações da direção, por estarem ameaçados de morte ou por rixa entre grupos.

Gráfico 6 – Onde os socioeducandos se encontravam antes da entrada no Case do Cabo



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

No capítulo II do ECA, que se refere aos direitos individuais, são feitas referências em seus quatro artigos (do art. 106 ao art.109) à apreensão e detenção dos adolescentes. O art. 106 determina: “Nenhum adolescente será privado de liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judicial competente”. (PERNAMBUCO, 2009, p. 59). No parágrafo único do mesmo artigo é evidenciado que o adolescente “tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos”.

O aguardo da sentença é referendado no art. 107, o qual diz que “A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinentemente comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou a pessoa por ele indicada”. (PERNAMBUCO, 2009, p. 59). Reforçado pelo parágrafo único que assinala “Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata”.

Quanto à sua permanência no Centro de Internação Provisória, o art. 108 prescreve que “A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias”. Evidenciando no seu parágrafo único que “A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida”. (PERNAMBUCO, 2009, p. 59).

Complementado pelo art. 109, que diz “O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação havendo dúvida fundada”. (PERNAMBUCO, 2009, p. 59).

Determinar e permitir a internação do adolescente acusado de ato infracional antes de definir a sentença é uma medida preventiva que visa assegurar a integridade física e moral do acusado. Sobre o assunto, Volpi (2002) assinala que:

A defesa do adolescente acusado de ato infracional precisa ser feita de maneira bastante consciente, e há situações em que o adolescente, em decorrência da omissão do Poder Público e por suas ações, atrai sobre si a incompreensão, a estigmatização e até a violência de determinados

grupos. Há o caso exemplar dos grupos de extermínio; dos grupos de segurança privada e dos grupos de justiciamento, que, a pretexto de fazer justiça com as próprias mãos, têm assassinado em média três meninos(as) por dia no País. Os critérios desses grupos escapam a qualquer classificação, agem impunemente, assassinando, essencialmente, negros e pobres.

O ato infracional cometido por adolescentes, em geral, não se dá de forma isolada. Segundo Volpi (2002), “O fato de a Justiça estar investigando gera nos grupos coautores o temor de serem delatados, motivando-os à chamada ‘queima de arquivo’”. Daí, a internação provisória serve como medida de garantia de vida. Notadamente, o art. 108 do ECA fixa um prazo de caráter improrrogável para a duração da medida de internação provisória; esse prazo não pode ultrapassar 45 dias, mas os dados apresentados na Tabela 11 mostram que 37,1% dos socioeducandos não se encontram dentro do prazo estabelecido por lei.

Tabela 11 – Tempo de permanência dos socioeducandos na internação provisória

Tempo	Frequência	%
De 1 a 45 dias	19	54,29
Mais de 45 dias a 3 meses	13	37,14
Não respondeu	3	8,57
Total	35	100

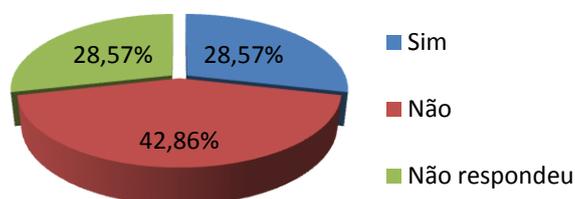
Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Também é evidenciado por Prade (2002) que:

O prazo máximo de 45 dias é vinculado à condição de improrrogabilidade, tem como *dies a quo* a data da apreensão do adolescente. É contado, assim, a partir do dia em que este foi apreendido. [...] Seja salientado, ainda, que antes da sentença pode ser determinada a internação provisória pelo prazo não superior a 45 dias, porque nesse íterim deve ser rigorosamente concluído o procedimento (ECA, art. 183) da apuração de ato infracional atribuído a adolescente.

O Gráfico 7, referente à existência de outra medida socioeducativa anterior ao Case, mostra que 28,6% cometeram outro tipo de infração. Para a maioria (42,9%), era a primeira vez que cometia infração, acarretando medida socioeducativa. Dos entrevistados, 28,6% não responderam à questão.

Gráfico 7 – Cumprimento de medida socioeducativa anterior



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A Tabela 12 revela que, dos socioeducandos pesquisados que já tinham outras medidas socioeducativas cumpridas anteriormente, 33,33% se encontravam em semiliberdade, seguidos de 26,67% que haviam passado anteriormente por outra medida de internação. A liberdade assistida representou 20%, sendo relatado pelos entrevistados que a interrupção foi ocasionada pela desobediência às determinações judiciais.

Tabela 12 – Medidas socioeducativas cumpridas anteriormente pelos socioeducandos

Medida	Frequência	%
Semiliberdade	5	33,33
Liberdade assistida	3	20
Internação	4	26,67
Não respondeu	3	20
Total	15	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Os dados das tabelas 12 e 13 são interligados. Na Tabela 12, dos socioeducandos que se encontravam em semiliberdade, 20% correspondem em número absoluto a três adolescentes que permaneceram na unidade apenas um dia em razão de fuga ocorrida no mesmo dia de sua entrada em outra unidade da Funase. Dos adolescentes e jovens em liberdade assistida, 20% voltaram a cometer outro ato infracional ou não se apresentaram no prazo determinado à autoridade judicial, ocasionando sua ida para uma unidade de semiliberdade (Casem) ou de internação (Case). Os dados referentes à internação são da ordem de 26,7%, mostrando que a reincidência nessa modalidade é a segunda mais representativa.

Tabela 13 – Tempo de cumprimento das medidas socioeducativas anteriores

Tempo	Frequência	%
De 1 a 10 dias	3	20
De 3 a 5 meses	7	46,67
De 6 meses a 2 anos	5	33,33
Total	15	100

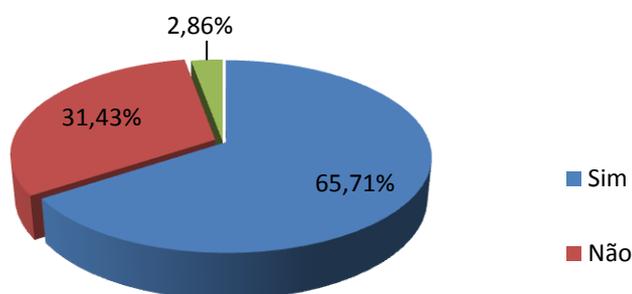
Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Quanto ao tempo de cumprimento das medidas socioeducativas anteriores relativas a esses atos infracionais, a Tabela 13 mostra que a maioria (46,67%) as cumpriu no período de 3 a 5 meses. Os socioeducandos que tiveram o menor tempo de cumprimento — de 1 a 10 dias, ocasionado pela fuga do Casem — atingiram 20%. Enquanto os que tiveram um tempo mais prolongado, resultante de delitos de maior gravidade, chegando a 2 anos de cumprimento das referidas medidas, apontaram para o percentual de 33,33%.

5.2.2 Os socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho frente à educação

Quando analisamos os dados do Gráfico 8, verificamos que 31,4% não estudavam antes de ser apreendidos; contudo, 65,7% frequentavam a escola ou estavam matriculados. É constatado ainda, por Costa (2012, p. 58), que a escolaridade tem os patamares de 52,1%, próximos aos registrados pelos socioeducandos pesquisados.

Gráfico 8 – Realização de estudos pelos socioeducandos antes de ingressar no Case do Cabo



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Nos dados apresentados por Costa (2012, p. 58) referentes ao estudo efetuado pela Funase no quesito situação escolar, a resposta predominante foi “não estudo atualmente” (53,1%), seguido da escolaridade: “51,2% dos internos alcançaram da 4ª à 6ª série do Ensino Fundamental”.

Na Tabela 14, a situação educacional dos adolescentes e jovens antes de serem presos evidencia que a grande maioria se encontrava cursando o Ensino Fundamental. Quando agrupamos as séries iniciais, que na tabela correspondem da 3ª à 5ª série, representam 26,1%; e nas séries finais da 6ª à 8ª, os percentuais chegam a 39,1%. Destacamos que os índices do Ensino Fundamental juntos chegam a 65,2% do total. É mostrado que a predominância das séries cursadas pelos adolescentes antes da medida de internação se encontrava entre a 3ª e a 8ª série. Quanto ao Ensino Médio, verificamos que 17,4% estavam cursando essa modalidade, sendo referenciados os mesmos 17,4% para o curso supletivo.

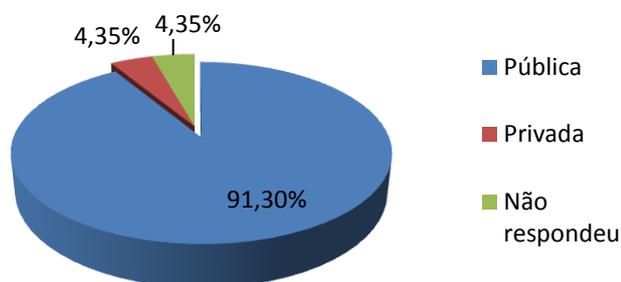
Tabela 14 – Modalidade/série cursada pelos socioeducandos antes de ingressar no Case do Cabo

Estudo	Frequência	%
Supletivo	4	17,39
3ª série	1	4,35
4ª série	4	17,39
5ª série	1	4,35
6ª série	6	26,09
8ª série	3	13,04
Ensino Médio	4	17,39
Total	23	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A partir dos dados de escolaridade e idade, identificamos a existência de uma significativa distorção série/idade dos jovens, pois os adolescentes internos têm mais de 15 anos; e destes apenas uma minoria se encontrava cursando o Ensino Médio.

Gráfico 9 – Tipo de escola em que os socioeducandos estudavam antes de ingressar no Case do Cabo

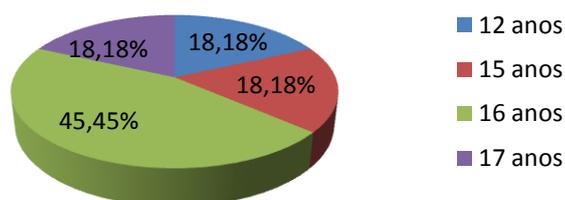


Fonte: Pesquisa direta, 2014.

No Gráfico 9, é demonstrado que a maioria quase absoluta estudava em escola pública (91,3%). Entre os 23 adolescentes que estudavam antes de serem presos, somente um estudava em escola privada.

No Gráfico 10, observou-se que, dos adolescentes que não estudavam antes de serem presos, a maioria (45,4%) tinha 16 anos. Segundo a Pnad (IBGE, 2012), dos adolescentes no grupo de 16 a 17 anos de idade, 28,6% deixaram de estudar e entraram no mundo do trabalho em atividades produtivas, pois isso é referenciado como um dos aspectos que geralmente dificulta ou impede sua frequência à escola, sendo este um fator limitador do seu desenvolvimento e aprendizado pleno. Nessa idade, espera-se que o jovem ainda esteja frequentando a escola. Mostra, ainda, que a taxa de frequência à escola, no período de 2002 a 2012, apresentou queda, passando de 33,9% para 29,4%.

Gráfico 10 – Idade dos socioeducandos quando pararam de estudar antes de ingressar no Case do Cabo



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Em relação aos jovens socioeducandos da pesquisa, constatou-se, na Tabela 15, que 36,4% pararam de estudar motivados aos adolescentes que não gostavam de estudar. Esses fatos têm ligação ao aumento da proporção desses jovens que somente trabalham.

Quanto aos jovens que não trabalhavam e não frequentavam a escola (os chamados *nem-nem*), é referenciado que, no grupo de 15 a 17 anos, considerando os dados da Pnad 2012 (IBGE, 2012), essa proporção foi de 9,4%, enquanto entre aqueles com 18 a 24 anos a incidência chegou a 23,4%. Esse crescimento para as faixas etárias mais velhas foi também observado nos dados do Gráfico 10. A questão da escolaridade/evasão pode ser um indicador de aproximação dos adolescentes com o mundo da marginalidade e da prática infracional.

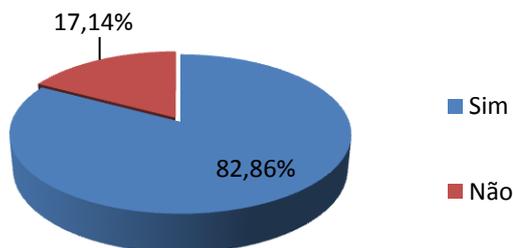
Tabela 15 – Razão dos socioeducandos para parar os estudos antes de ingressar no Case do Cabo

Estudo	Frequência	%
Queria ficar na rua	1	9,09
Para trabalhar	4	36,36
Não gostava de estudar	4	36,36
Para entrar na vida errada	1	9,09
Sofreu atentado junto da escola	1	9,09
Total	11	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

No Gráfico 11, visualizou-se que 82,9% dos socioeducandos frequentam a escola da unidade e 17,1% estão ausentes. Contudo, vale ressaltar que dos 343 internos, na época da realização da pesquisa, apenas 130 estavam matriculados.

Gráfico 11 – Realização de estudos atualmente pelos socioeducandos



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

As atividades pedagógicas são referenciadas. Segundo prevê o ECA em seu art. 123, parágrafo único, essas atividades pedagógicas fazem parte do cotidiano da instituição; porém, mesmo obrigatórias, não são realizadas por todos os socioeducandos. Segundo a Tabela 16, alguns adolescentes declararam na entrevista que não frequentavam a sala de aula porque não queriam; outros não queriam estudar no local onde se encontram. Chamamos a atenção para as dificuldades ocasionadas pela falta de documentação da transferência. Segundo informação da administração da unidade, dos adolescentes matriculados, trinta não frequentavam a escola ou frequentavam como ouvintes por falta de documentação, o que é um problema de acessibilidade evocado por Scarfó (2009, p. 71).

Tabela 16 – Razão dos socioeducandos para não estudar atualmente

Estudo atual	Frequência	%
Falta o documento da transferência	2	33,33
Porque não quer	2	33,33
Não quer estudar no local onde se encontra	2	33,33
Total	6	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A escola da unidade é vinculada à Rede Estadual de Ensino e, formalmente, é considerada como um anexo da Escola Luisa Guerra, embora a escola-sede não estabeleça uma relação orgânica com a escola-anexo. No seu projeto pedagógico, a escola trabalha com o denominado *Programa Paulo Freire* — segundo essa Proposta Pedagógica, uma metodologia voltada para a alfabetização. Verificamos

que 27,6% dos alunos pesquisados estão cursando essa modalidade, que é destinada aos adolescentes e jovens não alfabetizados e que estejam na faixa etária de 15 anos ou acima (Tabela 17). A metodologia deve oferecer uma educação de qualidade, garantindo as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita. O art. 12 da Instrução Normativa nº 06/2012 (PERNAMBUCO, 2012a) prevê que o *Programa Paulo Freire*, vivenciado nos Cases, “deve promover a integração de ações que conduzem à erradicação do analfabetismo e à promoção da elevação da escolarização”.

A grande maioria dos adolescentes (55,2%) encontra-se cursando o *Projeto Travessia Fundamental*, que, segundo o art. 8, “deve ter a mesma estrutura do projeto vivenciado nas escolas da Rede Estadual de Ensino”. O menor percentual (17,2%) se encontra no *Projeto Travessia Médio*, que é ofertado aos jovens a partir de 17 anos que tenham concluído o Ensino Fundamental e estejam matriculados no primeiro ano do Ensino Médio (Tabela 17).

Tabela 17 – Modalidade cursada atualmente pelos socioeducandos

Estudo atual	Frequência	%
Alfabetização (Paulo Freire)	8	27,59
Travessia Fundamental	16	55,17
Travessia Médio	5	17,24
Total	29	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Sobre o assunto, é ressaltado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012) que um dos desafios a serem enfrentados para a universalização da Educação Básica obrigatória é justamente o da frequência escolar no Ensino Médio. No período de 10 anos, a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam a escola cresceu somente 2,7 pontos percentuais, e evidencia-se que as proporções de jovens dessa faixa etária que frequentavam os níveis de Ensino Médio e Fundamental regulares eram bem próximas das de 2002. Chamamos a atenção para o fato de que a maioria dos socioeducandos não está no nível educacional adequado à sua idade.

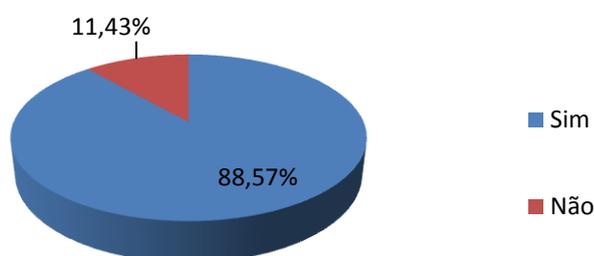
Tabela 18 – Razão dos socioeducandos para estudar atualmente

Motivo	Frequência	%
Quero começar de novo / Mudar de vida	9	31,03
Para voltar para a família	1	3,45
Para poder depois arranjar um emprego	5	17,24
Para passar o tempo e aprender mais	5	17,24
Porque não tem nada pra fazer	2	6,90
Para sair com os estudos concluídos	4	13,79
Por causa do relatório que vai para o juiz	1	3,45
Porque deu vontade	1	3,45
Para recuperar o tempo perdido	1	3,45
Total	29	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Na Tabela 18, analisou-se a motivação que leva os adolescentes e jovens internos a frequentarem a escola da unidade. A principal justificativa encontra-se relacionada ao recomeço e à mudança de vida, apresentando 31% do total. Destacamos que os dados apontam que 17,2% justificam-se pela necessidade de estar preparado para o mercado de trabalho. Contudo, o mesmo percentual, 17,2%, considera apenas como uma maneira de passar o tempo e aprender algo mais. Há ainda a afirmação “Porque não tem nada para fazer”, com 6,9%. A busca pela conclusão do curso pelos estudos só foi referenciada por 13,8% dos adolescentes e jovens internos.

Gráfico 12 – Importância dos estudos atuais para a ressocialização dos socioeducandos



Fonte: Pesquisa direta, 2014.

No Gráfico 12, a educação é vista como o processo mais positivo que contribui e conduz à mudança de vida; 88,6% dos entrevistados acham que é o veículo condutor e que é através dela que se chega à ressocialização, enquanto 11,4% dos entrevistados não veem importância na educação.

Tabela 19 – Contribuição dos estudos atuais para a ressocialização dos socioeducandos

Motivo	Frequência	%
Ajudam a continuar os estudos e a pensar numa mudança de vida	8	25,8
Ajudam a disciplinar-se e a se preparar para um emprego	12	38,7
Ajudam no aprendizado e preenchem o tempo	1	3,23
Porque vai constar do relatório que vai para o juiz	2	6,45
Porque os professores são “legais”	1	3,23
Porque se adquire o respeito das pessoas	1	3,23
Ajudam a aprender algumas coisas a mais	5	16,13
Não respondeu	1	3,23
Total	31	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Como aponta a Tabela 19, os estudos no Case são vistos pela maioria dos adolescentes internos como um elo que irá conduzi-los, discipliná-los e prepará-los para um emprego, representando 38,7% dos que responderam ao instrumento, complementado pela fala dos 25,8% que acham ser uma opção de continuar os estudos e pensar numa mudança de vida, seguidos dos que veem como uma forma de ajuda para aprender alguma coisa a mais, representando 16,1%. Notadamente, a maioria reconhece que a educação é importante para o processo de ressocialização. Os demais socioeducandos apresentam percentuais menos significativos.

Tabela 20 – Não contribuição dos estudos atuais para a ressocialização dos socioeducandos

Motivo	Frequência	%
Porque é ruim estudar preso no Case	1	25
Porque aqui é a mesma coisa do “mundão”	1	25
Porque as pessoas passam de séries sem adquirir sabedoria	1	25
Porque não quer mesmo estudar	1	25
Total	4	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Na Tabela 20, a predominância das respostas dos socioeducandos assinala que não identificam a instituição como espaço pedagógico, reconhecendo-a como um mundo desorganizado, uma vez que não há representatividade na mudança de vida deles.

Tabela 21 – Significado de ressocialização para os socioeducandos

Significado	Frequência	%
Mudar de pensamento, ter outra visão, falar com as pessoas educadamente	1	2,86
Mudar para melhor, recomeçar	9	25,71
Adquirir novos conhecimentos e novos modos	4	11,43
Cumprir uma pena com a ajuda de pessoas	1	2,86
Redimir-se dos atos que fez e tentar recuperar-se para voltar para a sociedade como um cidadão de bem	2	5,71
Ver que a realidade não é aquilo que pensava	1	2,86
Mudar de vida para poder ajudar a mãe	1	2,86
Não sabe	16	45,71
Total	35	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A Tabela 21 evidencia que um grande número (45,7%) de adolescentes e jovens não reconhece o significado do termo *ressocialização*. Contudo, os que entendem (25,7%) demonstram ver a ressocialização como um processo de mudança para melhor, um recomeço. E os que responderam adquirir novos conhecimentos e novos modos representam um percentual de 11,4%.

Chamamos a atenção para a eficiência operacional nos processos de ressocialização. Para alcançá-la e que seja bem-sucedida, deve ser principiada no momento em que o adolescente ingressa na unidade de internação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, que normatiza o modelo de ressocialização, sendo também explicitado pelo Sinase, refere-se ao processo em que há modificações nas atitudes e condutas do indivíduo através de programas de longo e médio prazos, e a recuperação pode ser entendida como um conjunto de atributos que possibilitem ao indivíduo se tornar útil a si mesmo, à sua família e à sociedade.

Nas unidades de internação, a gestão organizacional deve estar amparada e comprometida em conceitos e processos administrativos para formar e atingir a eficiência e a eficácia desejadas para o processo de inclusão desses adolescentes e jovens infratores na sociedade.

Na Tabela 22, a principal reclamação na avaliação da escola do Case é o fator tempo de aula, que é reduzido, e quando agrupamos os percentuais que se referem ao item Tempo chegamos a 37,1%. Na unidade, o período de aula em cada turno não dura mais que 2 horas, as atividades escolares são restritas. Outros problemas apontados pelos socioeducandos em relação ao espaço físico disponível para realização das atividades escolares, foram salas improvisadas, com deficiência de iluminação e ventilação.

A ausência de cursos profissionalizantes está entre os itens assinalados, como também a falta de biblioteca e atividades como a de leitura, que são inexistentes na unidade pesquisada. Constatamos que a falta de educação física e esportes foi referenciada e chamamos a atenção para o fato de que, nessa fase da vida, são muito importantes para o desenvolvimento dos jovens e adolescentes. O material escolar é apontado como um fator relevante. Nas nossas observações, comprovamos a não existência deste em sala de aula. Foi evidenciada pelos socioeducandos a falta, até mesmo, de lápis e caderno. A merenda é considerada pouca ou é inexistente no turno da tarde.

Tabela 22 – Avaliação da escola do Case do Cabo pelos socioeducandos

Significado	Frequência	%
A estrutura da escola deveria ser mudada	1	2,86
É preciso melhorar os professores	2	5,70
É preciso aumentar o número de salas de aula	1	2,86
Deveriam passar filmes/DVDs nas salas de aula e aumentar o número de professores	1	2,86
Faltam todos os materiais, o tempo de aula é curto, e o professor não controla os alunos	2	5,70
Deveriam criar campeonatos de futebol e outros esportes	1	2,86
Deveriam disponibilizar mais livros e outros tipos de material escolar e também aumentar a carga horária	3	8,57

Deveriam introduzir cursos profissionalizantes	1	2,86
Deveriam introduzir um curso de inglês e agilizar a concessão da transferência das outras escolas para cá	1	2,86
Faltam aulas de educação física, e a carga horária é curta	1	2,86
É preciso aumentar a carga horária, pois o tempo na escola é curto	6	17,14
A carga horária é curta, e a merenda é pouca	1	2,86
Faltam uma biblioteca e uma quadra de futebol	1	2,86
Falta lanche no turno da tarde	1	2,86
Não precisa mudar nada, está tudo bom	7	20
A escola não atrai porque o professor é muito enrolado	1	2,86
Não sabe/Não respondeu	4	11,43
Total	35	100

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

A mesma tabela aponta para outras questões importantes: apenas 20% concorda que a escola não precisa mudar nada, está tudo bom. A deficitária estrutura escolar não permite a compreensão de uma estrutura pedagógica, com o seu objetivo definido, que leve à finalidade do ensino ressocializador. Mostra uma metodologia sem atração, necessitando de uma melhor formação dos professores para o desenvolvimento das aulas, possibilitando uma visão lúdica, oferecendo oportunidade de profissionalização aos socioeducandos.

A preocupação com a profissionalização deveria ser prioridade, considerando que existe relação entre reincidência e dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Não por acaso, a maior parte dos atos infracionais é contra o patrimônio. Os fatores citados acima mostram a inadequação das atividades escolares a esse grupo populacional específico.

5.3 Professores do Case do Cabo de Santo Agostinho

5.3.1 Perfil

No período da realização da pesquisa, o corpo docente da escola era formado por sete educadores/educadoras; todos tinham nível de escolaridade superior. Foram

entrevistados quatro professores: três graduados e um com mestrado. Três dos docentes estão na faixa etária entre 36 e 37 anos; destes, dois atuam como professores há 7 anos; e um, há 14 anos. O quarto professor tem 55 anos e exerce a função há 29. Contudo, o tempo de atuação como professor no Case do Cabo de Santo Agostinho, para a maioria, é recente. Dois se encontram lá há 8 meses e um terceiro, há 1 ano e 8 meses; o mais antigo em tempo de atuação na unidade encontra-se lá há 3 anos e 7 meses.

Tabela 23 – Perfil dos professores da escola do Case do Cabo de Santo Agostinho

Gênero	Idade	Formação	Tempo de Atuação	Tempo de atuação na escola	Segmento que atua na escola
F	36	Mestrado	7 anos	8 meses	Travessia Fundamental e Médio
M	36	Graduação	14 anos	3 anos e 7 meses	Travessia Fundamental e Médio
M	37	Graduação	7 anos	1 ano e 8 meses	Travessia Fundamental e Médio
F	55	Graduação	29 anos	8 meses	Séries Iniciais

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

Quanto ao vínculo com a escola do Case, foi relatado pelos docentes que eles participaram de uma seleção e depois a Secretaria de Educação do Estado efetuou a contratação. Foi feito um vínculo de dedicação exclusiva. Dois se declararam vinculados ao Estado de forma permanente e que trabalhavam apenas nessa escola. Dos entrevistados, dois docentes, PI e PII, trabalham na área de Ciências Humanas, atuando nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Português e Inglês. O terceiro docente, PIII, é da área de Ciências Exatas e trabalha com as disciplinas: Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas. O quarto docente, PIV, trabalha com Educação Fundamental e Alfabetização (noções básicas de Português e Matemática).

,

Um dos docentes relatou que anteriormente, a grande maioria dos/das professores/professoras tinha contrato em caráter temporário, havia uma rotatividade considerável no corpo docente. Vale ressaltar o quanto é importante que o(a) docente tenha um maior tempo de trabalho na Instituição, pois as peculiaridades são inúmeras, levando algum tempo para adaptação, que possibilita

ao mesmo enfrentar com mais familiaridade as dificuldades e os obstáculos do seu cotidiano.

Os próprios professores indicam que é necessário esse tempo de adaptação e entrosamento. Em suas falas, os(as) docentes deixam claro que, ao iniciarem suas atividades, se depararam com uma realidade diferente, pois o trabalho é um desafio, como coloca o professor P1: “No início fui com muito receio por conta da visão estereotipada, laços que a gente recebe da sociedade. Só que, aos poucos, fui rompendo”. No decorrer das entrevistas, foi possível identificar em seus relatos que os(as) professores/professoras vão com o tempo modificando suas metodologias de ensino, fato evidenciado pela fala e visão dos professores quando P11 afirma:

Foi assustador, pois só existia mais um professor e não existia prática educacional, e o espaço da Escola era usado como cela e não tínhamos nenhuma orientação. De uma forma precária, optamos por dar aulas multisseriadas, com temas transversais, e encerramos o ano com uma classificação e reclassificação dos alunos (esse processo durou 4 meses).

P11 é complementado pelos professores P13 e P14, respectivamente, sobre esse tempo necessário para adaptação.

Fui bem acolhido pela equipe de professores e mesmo assim, no início, me senti muito apreensivo e cauteloso, mas me sentia seguro, pois tinha experiência com alunos de correção de fluxo (fora de faixa).

No início, fiquei um pouco assustada, mas depois eu encarei e abracei a causa com naturalidade, como se fosse uma escola normal.

A educação escolar de adolescentes e jovens em espaço de privação de liberdade não pode ser situada pelos mesmos princípios da educação que se desenvolve em outros espaços, haja vista que as diferenças, dificuldades e particularidades são múltiplas e, dessa forma, é necessário observar suas características e contextos. Faz-se necessário, portanto, uma formação que trate da especificidade da educação na prisão, da análise do perfil do educando, de novos procedimentos didáticos que atendam às necessidades e expectativas e aos interesses dos socioeducandos. Uma educação que extrapola o conhecimento escolar para o conhecimento político, o qual favoreça a transformação do ser: o socioeducando.

5.3.2 Projeto Político-pedagógico, organização curricular e infraestrutura necessários à formação cidadã

O Projeto Político-pedagógico (PPP) é fundamental para fornecer uma avaliação mais coerente e precisa sobre a relação da educação com a ressocialização, pois é o documento que pretensamente deve conduzir o trabalho pedagógico nas escolas das unidades da Funase. No PPP devem ficar registrados de maneira clara os objetivos e as ações educativas da instituição.

É importante lembrar que a escola não possui um Projeto Político-pedagógico, adequado para a sua realidade e as suas necessidades. Quando perguntamos aos professores se conheciam o Projeto Político-pedagógico da escola do Case, todos afirmaram não existir o PPP, e sim a Proposta Pedagógica, e PI acrescenta: “Pois a escola do Case é um anexo da Escola Estadual Luísa Guerra, cujo PPP está em processo de atualização.” Os professores PII e PIII deram respostas praticamente idênticas, afirmando não existir PPP e dizendo que “A nossa luta é para incluir o anexo do Cabo no PPP da Escola Base Luísa Guerra, e existe uma omissão por parte da escola”. Dessa forma, evidencia-se que, apesar de o corpo de professores se esforçar para realizar seu trabalho, não existe um currículo apropriado para o contexto no qual a escola está inserida.

A ausência de um currículo próprio às escolas dos Cases é consequência da ausência de um Projeto Político-pedagógico no qual se visualizem as intenções sociopolíticas a serem alcançadas, bem como os princípios e as normas orientadoras a serem seguidos, assumindo o compromisso com a formação do cidadão, com a sua transformação, para um tipo de sociedade e possibilitando, assim, atribuir contexto à ação pedagógica e à prática docente. O PPP, nesse olhar, tem como objetivo apontar o caminho e apresentar a identidade da escola do Case. Para isso, deve-se ter uma visão do todo da instituição, não apenas as intenções pedagógicas situadas em programas, projetos, mas uma associação das várias ações necessárias para atingir a intencionalidade política e pedagógica da instituição, que busca formar para transformar. Nesse sentido, além de abranger o conhecimento diagnóstico do Case, do perfil dos socioeducandos, do perfil do(a) educador(a), torna-se necessário ter a abrangência e a discussão de vários

conceitos relativos à existência humana, à aquisição do conhecimento, a valores e princípios éticos, morais, pessoais e também políticos, na perspectiva da reflexão para uma nova ação.

Na visão dos entrevistados, a ausência do Projeto Político-pedagógico mostra que a Proposta Pedagógica dos Cases não se encontra articulada com a missão da Funase, observamos isso quando o professor PI diz:

A Proposta Pedagógica dos Cases está articulada com a proposta de ensino no espaço escolar a partir do momento que, em conjunto com o setor pedagógico da Funase, procuramos discutir e implantar a Proposta Pedagógica dos Cases em nossas escolas, buscando colaborar no processo de ressocialização do educando.

A ausência de articulação é confirmada quando o professor PIII relata: “Não tenho conhecimento, pois a Proposta Pedagógica que é desenvolvida no Case é a Proposta de Ensino desenvolvida no espaço escolar em conjunto com o setor pedagógico da Funase”. Contudo é reverenciado pelo professor PII que a Proposta Pedagógica “inclui ressocialização e resgate da cidadania, incluindo temas de Direitos Humanos nos nossos conteúdos”. O entendimento da articulação da Proposta Pedagógica com a missão é visto pela docente PIV como o “aprender a respeitar e saber os direitos e os deveres de acordo com a logística da casa, ou seja, socializar”.

Na análise da organização curricular do tempo escolar e do espaço pedagógico na perspectiva da Proposta Pedagógica, o elemento que se destacou na fala dos entrevistados, ou seja, o fator *tempo*, foi unânime. Sabemos que o tempo é algo fragmentado, e, no nosso cotidiano, existem diferentes tempos: o tempo social, aquele relacionado à marcação do relógio, que define a nossa rotina; o tempo interno, aquele que define, segundo Furini, Durand e Santos (2011, p. 190), como “cada pessoa vivencia sua experiência no mundo, na vida em sociedade — aquele tempo relacionado às emoções, aos sonhos, aos projetos, às sensações, aos afetos” (2011, p. 190). As autoras concluem que o tempo exterior, ou social, que rege nossa rotina, é uma representação construída culturalmente.

No caso desse estudo, o tempo de aula é marcado pelo tempo exterior, determinado pelos agentes socioeducativos. Ao se referir a essa questão, o docente PI diz: “Quanto ao tempo, infelizmente por conta da dinâmica e logística, que têm suas especificidades, é curto, muitas vezes obrigando que algumas atividades pedagógicas sejam compactadas”. O fator *tempo* foi comentado na fala do professor PII como uma ruptura na função pedagógica: “O nosso tempo pedagógico sofre redução por normas que regem a rotina da casa e que interferem no tempo e espaço”. E a professora PIV complementa: “O tempo é limitado porque a gente depende dos agentes, que têm horários rígidos”. Observamos durante a realização da pesquisa que a permanência dos adolescentes na escola não ultrapassava o período de duas horas em cada turno.

Em relação à organização curricular, a maior parte dos docentes visualiza como dentro das necessidades do público atendido, sobretudo por contemplar discussões referentes à construção e formação cidadã. Entretanto, a professora PIV ressalta que “o currículo deveria ser mais agradável, que incentivasse e estimulasse mais”. Vale ressaltar que a necessidade do público atendido não é a necessidade talvez imaginada pelos docentes e por quem elabora as propostas pedagógicas; as expectativas dos estudantes — a fim de atendê-los e contribuir para a sua formação para que compreendam além dos conteúdos escolares —, o conteúdo da vida de cada um, o porquê de se encontrarem na situação de infratores e socioeducandos deveriam ser ouvidos.

Ao refletir acerca da experiência dos adolescentes internos e das suas necessidades, perguntamo-nos qual seria a educação socialmente relevante para os adolescentes e jovens privados de liberdade? Seria valorizar seus conhecimentos, atendendo, assim, às suas necessidades de aprendizagem? É importante levar em consideração que as aprendizagens que os jovens e adolescentes reclusos precisam para sobreviver na internação não são necessariamente as mesmas que precisam para se reintegrar na sociedade. Sabemos que a maioria vivencia situações de desigualdades sociais e raciais perante o mundo. As questões curriculares na educação dos adolescentes e jovens sinalizam que as propostas pedagógicas não devem ser imediatistas, ou seja, com conteúdos que se distanciam

da realidade dos alunos. Nessa perspectiva, qual futuro espera os socioeducandos com a educação que não discute a vida presente e passada, que não valoriza os seus saberes, que nega as suas identidades ou que não busca conhecê-las ou refletir sobre elas?

Outro aspecto a ser levado em consideração é a questão dos espaços em que se dá essa docência. Essa é uma questão presente nos espaços ocupados como a escola na unidade de internação estudada. Ao retratar o espaço pedagógico, a professora PI diz:

O espaço pedagógico, infelizmente, não atende eficientemente a todas as nossas necessidades, pois falta, por exemplo, um auditório para promoção de atividades coletivas, e as salas de aula são insuficientes, uma vez que a demanda está crescendo, bem como falta revitalização periódica do espaço físico, como renovação da pintura e dos banheiros que estão quebrados.

Essa e outras falas dos professores vêm ao encontro da descrição que fizemos da estrutura física da Instituição, notadamente da sua escola. Em razão da precariedade, há um claro prejuízo às atividades pedagógicas, aspecto salientado pelos entrevistados e, por consequência, objeto de demandas de melhoras.

5.3.3 Prática docente para a formação cidadã

Neste subitem, iremos focar aspectos — planejamento pedagógico e trabalho docente; olhar do docente sobre os socioeducandos; a educação em espaços de privação de liberdade; formação de professores — que têm implicações na prática docente e em que medida ela contribui para o processo de ressocialização.

5.3.3.1 Planejamento pedagógico e trabalho docente

Todos os docentes referenciam que o planejamento das atividades pedagógicas é realizado semanalmente, nas quartas-feiras, quando efetuam o planejamento de projetos e eventos de uma forma coletiva com professores, setor pedagógico. Segundo o professor PII, o planejamento é realizado “levando em consideração a

nossa Proposta Pedagógica bem como o ECA, Sinase e a LDB”. O professor PIII também deixa evidente que existe um planejamento individual e outro que é “em grupo, no qual é feito o planejamento relacionado a um tema do cotidiano, por exemplo, Carnaval, São João e outros temas culturais”.

No entanto, nas falas dos docentes, não são mencionadas ações pedagógicas que ressaltem os saberes prévios dos estudantes, a análise de sua vida, seus atos e em que esse conteúdo dialoga com os conteúdos escolares, referentes às disciplinas trabalhadas, na possibilidade de desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização e ao reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Ressaltamos que a quarta-feira é o dia de visita para os socioeducandos, e as aulas ficam suspensas, o que contribui para que o planejamento ocorra. Tema esse, o da visita, não mencionado pelos(as) professores(as) como vinculado a algum trabalho pedagógico, tornando-os repositores de conteúdos escolares, com uma clara característica de suplência, cujo único papel — repor a escolarização de pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada — afasta-se do desenvolvimento da compreensão crítica da realidade, com educandos, sujeitos históricos e concretos, formados para uma prática social criadora/transformadora.

Nas práticas de atividades realizadas em conjunto com outros professores, foi mencionado por PI: “Reunimo-nos semanalmente para planejar atividades pedagógicas, coletivas, acerca de temáticas específicas que contemplem datas, eventos comemorativos, direcionados à formação cidadã, com ciência de direitos e deveres.” Quando se referem às práticas pedagógicas, o docente PII relata: “A gente trabalha sempre fazendo reuniões com todo o corpo docente, já em sala é feito o trabalho em dupla, pois o *Projeto Travessia* exige um professor de Humanas e um de Exatas”.

Ao se referirem a critérios utilizados para selecionar conteúdos e às práticas adotadas, os(as) professores(as) deixam claro que cada um realiza seu trabalho

como entende ser mais apropriado, não há uma padronização para o trabalho docente dentro da sala de aula. Nos relatos das entrevistas: “No planejamento da disciplina das Ciências Humanas, procuro trabalhar conteúdos que contemplem e interessem a realidade do aluno, além da acessibilidade cognitiva”, afirma P1. Este é complementado pelo professor P2, que diz:

Uso dois critérios, um no direcionamento do *Projeto Travessia* e o outro na seleção de temas que tenham conteúdo relevante para o nosso alunato. Nas turmas do Eixo Temático, nós trabalhamos os temas indicados pela Proposta Pedagógica dos Cases, adequada ao conteúdo básico regular.

Refletir sobre esse ato é consequência da ausência de uma formação continuada do professor para atuar no Case, no planejamento coletivo, além da ausência de um Projeto Político-pedagógico, como já mencionado, que direcione as intenções da escola, na unidade do Case, em relação à atuação do docente e aos objetivos políticos e pedagógicos que possam oferecer base ao planejamento, no sentido de atender aos fins previstos e às estratégias para sua realização.

Quanto à atuação no âmbito da aula, como professor em espaços escolares de privação de liberdade, torna-se necessário situar o que compreender como *práticas pedagógicas*. Frequentemente, o termo nos remete ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente a atividades didáticas. No entanto, é necessário investigar outras dimensões, como, por exemplo, aquilo que os professores consideram importante ensinar aos alunos, como normas de comportamento e valores sociais.

Entre os elementos que mais chamam a atenção dos(as) professores(as) nas atuais diretrizes para a educação, em espaço, de privação de liberdade, estão, segundo P2: “Direitos Humanos, em educação, são imprescindíveis no processo de ressocialização, focando valores, princípios, direitos e deveres”. O professor P2 também deixa evidente que: “Um dos elementos é o resgate dos valores humanos, reconhecendo e reconstituindo o nosso adolescente como agente de direito e construtor da realidade”. Além disso, foi referenciado por um dos docentes que a falta de estrutura física se apresenta como elemento incômodo, trazendo transtornos para a sua atuação.

As questões que interferem diretamente no trabalho dos docentes apresentam-se abrangentes, há reclamações relacionadas à falta de recursos financeiros para implementação de atividades e projetos pedagógicos como também o problema da acessibilidade e do tempo, o que foi mencionado pelo professor PII: “A rotina da casa dificulta a permanência dos alunos no espaço escolar por mais tempo. O problema da convivência nos espaços dificulta a sua chegada à escola, como também a rotatividade dos alunos do Case”.

Sobre o assunto, Paiva (2009, p. 9-10), ao se referir sobre as condições que os sujeitos internos enfrentam no seu cotidiano, aborda a questão do acesso à escola, em que o socioeducando pode ir à aula, não porque apenas teve a sorte da matrícula, mas porque o agente socioeducativo, nesse dia, tirou-o da cela. Sendo um estudante que está submetido a um projeto pedagógico, deve-se levar em consideração as condições da urgência de se escolarizar, o tempo nem sempre é definido com base no progresso dos estudos, e sim em outras questões, principalmente a da segurança.

Para os docentes, outro aspecto comum entre os alunos é a concepção que eles têm da escola, ressaltada pelo professor PIII: “A ideia mais difícil de mudar é a visão de cadeia para o espaço escolar dos adolescentes”. Há também relatos de que uma das questões é a interferência de alunos de outras turmas, o que ocasiona o desvio de atenção da classe em que o docente está atuando.

5.3.3.2 O olhar do docente sobre os socioeducandos, seu trabalho docente e a educação em espaços de privação de liberdade

Ao traçar as características do sujeito privado de liberdade, Onofre (2007, p. 12) indica que ele faz parte da população de empobrecidos e é, decerto, produto da segregação social, racial, da pobreza, das drogas e também da perda de valores humanitários. A condição de infratores os coloca-os na categoria de marginais, bandidos, na pirâmide social em que são odiados e excluídos.

Quando falamos das condições em que os adolescentes e os jovens que se encontram em uma unidade de internação e do que enfrentam no seu cotidiano, abordamos também a questão do acesso à escola.

O aluno da escola do Case frequenta as aulas por diversos interesses, além da busca pela escolarização; seja em busca de falar com alguém “lá do mundão”, seja como uma maneira de passar o tempo. Procuram buscar na escola o diálogo, algum conforto, motivação e valorização, isto é, algo que está muito além da escolarização.

O professor PI, ao descrever e opinar sobre seus alunos e o preparo que mostram para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, e também que saberes os alunos trazem que se relacionam com a vivência na sala de aula, diz:

Dos alunos – são minha fonte de inspiração. A partir da realidade que trazem e vivenciam, tento preparar aulas com temas que os despertem para a vida, para os sonhos, para o “Eu quero, eu posso, eu consigo”, a partir do conhecimento.

Do preparo – é relativo, depende do contexto social que vem e da responsabilidade com que encara os estudos, mas temos uma mistura de alunos aptos e outros não suficientemente aptos, mas, em sua maioria, muito atenciosos, comprometidos, respeitadores de um modo geral.

Dos saberes – são valorizados no planejamento de aulas, de atividades pedagógicas e de projetos e, conseqüentemente, durante a execução, sobretudo procurando contemplar, sempre que possível, o protagonismo juvenil, cujo diagnóstico é feito durante avaliação contínua, durante o contato com os estudantes.

Há percepções diferenciadas e contraditórias entre os docentes sobre seus alunos quanto ao preparo que mostram e aos saberes. Ao abordar o assunto, o professor PII refere-se à questão dizendo: “O aluno chega aqui porque não deu certo na família, na escola e na sociedade, porém, ele tem um raciocínio muito rápido e uma experiência de vida muito vasta”. Contudo, a visão do professor PIV, ao falar do seu trabalho com seus alunos, evidencia uma relação de cuidado e preocupação: “Muitas vezes, eles são indiferentes e não estão motivados para a sala de aula, apresentam semblantes que indicam estarem drogados”.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano de trabalho na escola do Case do Cabo, as situações e os elementos que aparecem como desafio/dificuldade/problema são citados e enumerados pelo professor PI:

Relações interpessoais em algum momento dificultam devido à diversidade de ideias, posturas, sendo contornável com o diálogo, isso num ambiente pedagógico.

No âmbito da Funase, infelizmente, há pessoas que não entendem que o nosso público-alvo (o socioeducando) é e deve ser prioridade. Uma minoria não entende que escola tem por público-alvo os estudantes socioeducandos, e muitos querem promover um hiato entre escola e Funase, externando verbalmente que “escola é escola, Funase é Funase”.

Mas, felizmente, há pessoas que se esforçam na prática colaborativa entre escola e Funase, uma vez que percebem o elo comum, o socioeducando. Outra dificuldade é a rotatividade de alunos. Outro desafio refere-se à falta de recurso financeiro específico voltado para as atividades e os projetos pedagógicos que demandam material/pessoal específico.

Nesse relato, dois pontos chamam a atenção. O primeiro foi a constatação do quanto a falta de orientação e entendimento dificulta o trabalho dos educadores, o que se deve, em grande parte, à ausência de pessoas especializadas no tema.

O mais grave é que as autoridades que executam as políticas públicas ligadas ao tema não têm procurado soluções para esse problema como, por exemplo, incentivar o estudo e a pesquisa na área de educação em sistemas de privação de liberdade. Outro ponto é a pouca atenção que os órgãos competentes dão aos professores no tocante às questões pedagógicas.

Fica também visível a angústia dos professores na busca por desenvolvimento das práticas pedagógicas para realizar um trabalho competente junto a um público que vive em condições diferenciadas. Observamos isso na fala do professor PII: “O maior desafio é corrigir o tempo perdido e também, quanto ao ser humano, criar valores diferentes, ou seja, valores de coletividade, ética, honestidade e de sociedade”. Outro fato que nos remete à necessidade de formação na área foi relatado pelo professor PIII quando diz: “O meu grande desafio é ser um mediador de conflitos, pois, na ambiência da prisão, surgem às vezes, situações conflituosas. Exemplo: briga em sala de aula”.

Nos depoimentos do professor PI relatados a seguir, ficam claros a importância e o quanto é gratificante para os educadores o que representa o resultado do seu trabalho.

Foi a melhor escolha que fiz nos últimos meses. Principalmente, por me ajudar a quebrar a visão preconcebida dos meninos em privação de liberdade, geralmente associados à violência, ao desrespeito, etc. Quando percebi que são, em geral, pessoas que só precisam reaver a condição de sonhar, de amar, de ser um cidadão ciente de seus direitos/deveres.

Então, quando me deparo com estudantes que demonstram avanços na perspectiva de querer mudar, pessoalmente, o estilo de vida, percebo que conseguimos atingir o objetivo principal da nossa escola: educar a partir dos direitos humanos. A relação interpessoal entre alunos e de alunos com professores/coordenação pedagógica é respeitosa, colaborativa, facilitando nosso trabalho pedagógico.

Dando seguimento à fala dos professores, PII afirma: “Os laços afetivos que a gente cria e a troca de conhecimento é a ciência de uma realidade desconhecida para mim, e o que é fácil é que a gente acha que vai trabalhar com monstros, e a realidade nos mostra seres humanos iguais a nós”.

O professor PIII complementa com a seguinte fala: “O fato de o aluno reconhecer o nosso esforço e valor, mesmo depois de estar fora do sistema prisional, pois já encontrei com alunos que manifestaram gratidão por tê-los orientado para as coisas boas.” No depoimento da PIV, fica ressaltada a alegria em ver o resultado do seu trabalho quando afirma: “Ajudando os alunos com afeto e carinho, quando os alunos começam a escrever, é muito gratificante”.

Sobre a questão de como deveria ser a educação em espaços de privação de liberdade, a predominância na fala dos docentes sobre a concepção desses espaços mostrou a necessidade de mudanças estruturais que proporcionem um ambiente acolhedor, como determina o Sinase e o ECA, que, nos arts. 94 e 124, abrange aspectos variados e, entre as determinações, fala da garantia de direitos aos adolescentes, das instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade, etc. Esses artigos são complementados, em especial, pelos 53, 54, 56 e 57, do capítulo IV, do ECA, que se referem à educação. Na concepção dos docentes PI e PII, respectivamente:

A educação nos Cases deveria contemplar um maior número possível de alunos com estrutura suficiente e adequada, pedagogicamente. A educação deve pautar-se, prioritariamente, numa prática pedagógica de valorização humana e cidadã, promovendo a ressocialização. Em nossa escola, já procuramos praticar essa dinâmica, apesar das dificuldades já apresentadas.

Acho que o espaço de privação de liberdade deveria ser uma grande escola, tudo que fosse construído, pensado e executado deveria ser voltado para a educação. Desde uma gestão democrática até as atividades de áreas coletivas, todas envolvendo o socioeducando, implementando uma participação coletiva e civilizatória.

Na visão dos professores, a escola representa o socialmente determinado como o local onde o sujeito irá tornar-se alguém. O que leva a refletir sobre a função real da atual escola na vida dos adolescentes. Fica evidente e visível a insatisfação dos docentes quanto às práticas pedagógicas existentes e aos espaços destinados à educação da unidade de privação de liberdade.

5.3.3.3 Formação de professores e implicações na prática docente para o processo de ressocialização

Para melhor compreender as questões da docência que se realizam em espaços de privação de liberdade, a educação que se pretende nas unidades de internação precisa ter, por base, princípios que respeitem as especificidades existentes nas instituições totais, que Goffman (1974) classifica como o terceiro tipo de instituições totais e, ao se referir a essas instituições, fala de alguns dos seus aspectos ressaltando que são estufas para mudar pessoas, e cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu.

Quando nos reportamos à participação em cursos de formação continuada, foi confirmado que a maioria já tinha participado como também já haviam realizado alguns cursos que tratavam de questões relacionadas à educação, em espaços de privação de liberdade, como: Cultura da Paz, Mediador de Conflito, Prevenção de Violência nas Escolas, Curso de Redução de Danos.

Segundo os(as) professores(as), os cursos relacionados à educação em espaços de privação de liberdade têm contribuído “em vários aspectos, sobretudo, e no que se

refere à troca de experiência compartilhada de outros espaços privativos com discussões pautadas em direitos humanos/Sinase” (PI).

Em suas falas, os(as) docentes deixam explícito que os cursos auxiliam em ocasiões nas quais é necessária a “mediação de conflitos ou também ciclos reconstrutivos” (PII). Além disso, são necessários “Os elementos de saber lidar com qualquer tipo de reação e atitude que aparecer do alunato” (PIII).

Observamos que os cursos que têm temas relacionados a direitos humanos ou à prevenção de danos e violência ajudam os docentes a lidar melhor com situações que aparecem no cotidiano da escola, durante o período das aulas. Já os cursos de formação continuada restringem-se ao *Projeto Travessia*, que faz parte da Proposta Pedagógica das escolas dos Cases. É uma formação que atende todos os professores da Rede Estadual que trabalham com o *Projeto Travessia*, mas não há um olhar específico para a situação de como o projeto deveria se desenvolver considerando o perfil e a realidade dos estudantes do Case.

Araújo (2005, p. 203) analisa a relevância do processo educacional no espaço de internação e destaca a importância dos investimentos na formação profissional e humana daqueles que desenvolvem atividades em unidades de privação de liberdade, além de ressaltar, em especial, a formação dos professores:

[...] pois não é suficiente ser este compromisso, humano e dedicado. Nenhum professor pode ensinar o que não sabe. É primordial, portanto, que seja revisto como estão sendo realizados os cursos de formação para esses professores. Acredita-se não ser possível construir uma educação de qualidade sem a recuperação da valorização do professor, pois existe um descaso nas políticas de formação da categoria profissional do professor, em todos os níveis e modalidades de ensino, não sendo diferente com os professores de jovens e adultos presos. É necessário que se invista no professor, caso contrário, não será possível uma educação igualitária e com qualidade para os cidadãos, independente de sua condição de aprisionado ou não.

Para a formação do professor em espaços de privação de liberdade, os conteúdos que foram apontados como importantes e que deveriam ser contemplados são evidenciados pelo PI: “A formação com psicólogos, profissionais do direito da criança e do adolescente, assistentes sociais, para nos ajudar no lidar com os

estudantes, uma vez que é preciso um trabalho interdisciplinar”. Foi mencionada a necessidade de formação com conteúdos da legislação, abrangendo o ECA, Sinase, etc.; ao comentar as questões, o PIII fala que é preciso “Saber lidar com situações inesperadas. A questão da saúde pública e a questão das drogas e seus malefícios”.

A ausência da formação na área relacionada a espaços de privação de liberdade leva os docentes a criar soluções que ajudam a suprir as lacunas que surgem em decorrência da inexistência desse conhecimento, a que refere o PI:

A partir de vídeos motivacionais procuramos refletir sobre preceitos, conceitos que ajudem a desconstruir estereótipos sociais, que, às vezes, atrapalham o processo de ensino-aprendizagem. A proposta é reconquistar/conquistar a autoestima do aluno para que possa ter esperança com responsabilidade.

São usadas soluções diversificadas para contornar e preencher as lacunas deixadas pela falta dessa formação, segundo o PII: “Eu procuro me informar através da leitura e de todos os fóruns que debatem a educação e legislação, e tudo que aprendo com os movimentos sociais. Exemplo: Movimento Negro, LGBT, Feministas, etc.”. Sendo articuladas áreas múltiplas, como relata o PIII: “Eu sempre trago material que consigo na Fusan, material sobre drogas e sobre doenças sexualmente transmissíveis DSTs”.

A ressocialização está associada diretamente à educação, pelo discurso oficial como também pela existência de uma bibliografia que mostra e tenta analisar a relação da ressocialização através da educação. Notadamente, os juristas enfatizam a educação como condutora e propiciadora de poderes ressocializadores (criação de leis que diminuem o tempo de pena para aqueles que frequentarem os bancos escolares) no cumprimento de suas sentenças.

Os termos como *reinserção*, *ressocialização* e *reeducação* são utilizados ainda por muitos em seus estudos e trabalhos, contudo Julião (2010, p. 537) afirma que a utilização desses termos se encontra ultrapassada por estarem carregados de uma concepção político-pedagógica de execução penal que visualiza o cárcere como uma “instituição total”. O autor propõe a aplicação do termo *socialização* como uma concepção que compreende o sistema prisional como instituição social, que

reconhece sua incompletude. Surgindo, assim, uma nova dinâmica político-pedagógica que preza pela não segregação total do indivíduo, concebendo que o ser humano se encontra em constante processo de socialização e que o papel do sistema penitenciário é de “socioeducador”, tendo o seu compromisso com a segurança da sociedade e também de promover a educação do interno para o convívio social.

Os autores que consideramos importantes para trazer ao debate sobre o sistema de instituições fechadas e a ressocialização são Erving Goffman e Michel Foucault. Em seu livro *Manicômios, Prisões e Conventos*, Goffman relata os conflitos de uma vida confinada em locais que ele chama de *instituições totais*. Quando estudamos o cotidiano das pessoas que vivem e trabalham em tais instituições, constatamos como são estabelecidas as normas disciplinares, as relações de autoridade e como essa estrutura age sobre todos esses indivíduos. As instituições totais, com sua estrutura de normas rígidas e vigilância, ocasionam a violação da autonomia dos indivíduos internados, principalmente no início da sua entrada na instituição: com o passar do tempo de internação, essas normas tornam-se rotina e são absorvidas. (GOFFMAN, 1974). Neste sentido, esse autor ressalta:

Numa instituição total, no entanto, os menores segmentos da atividade de uma pessoa podem estar sujeitos a regulamentos e julgamentos da equipe diretora; a vida do internado é constantemente penetrada pela interação de sanção vinda de cima, sobretudo durante o período inicial da estada, antes de o internado aceitar os regulamentos sem pensar no assunto. Cada especificação tira do indivíduo uma oportunidade para equilibrar suas necessidades e seus objetivos de maneira pessoalmente eficiente, e coloca suas ações à mercê de sanções. Violenta-se a autonomia do ato. (GOFFMAN, 1974, p. 42).

O assunto é também referenciado por Foucault (2009, p. 198-199):

[...] Além disso, a prisão é sem exterior nem lacuna; não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa; sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta; disciplina incessante. Enfim, ela dá um poder quase total sobre os detentos; tem seus mecanismos internos de repressão e de castigo; disciplina despótica.

Como foi mostrado por Goffman e Foucault, a liberdade e autonomia para criar, que são fundamentais e necessárias aos processos pedagógicos, ficam comprometidas

nas unidades de internação. A execução do trabalho pedagógico, como determinam os documentos oficiais, torna-se difícil de concretizar-se.

O conjunto das falas dos docentes demonstra motivações diferenciadas quando questionamos se consideram o processo educativo do Case do Cabo de Santo Agostinho como ressocializador. A docente PI, quando se refere ao assunto, mostra pontos positivos e negativos:

A resposta ficará no meio termo. Digo que *sim*, quando o socioeducando tem espaço/oportunidade, seja por oficinas, seja pedagogia para trabalhar suas deficiências e rever/formar conceitos, percepção de vida, de modo a preparar-se para sua reintegração à sociedade. Digo *não* quando se percebe situações que não condizem com a proposta de ressocialização. Entre elas, as contradições físicas de alguns espaços; a comida, que às vezes são servidas sem condições de consumo. Por exemplo, já fui acometida por infecção intestinal por consumir macarrão “azedo”, o que foi comprovado por exame médico. Há outros motivos de ordem que não tenho detalhes.

Ao pensar a ressocialização, o PII se reporta à realidade vivenciada pelos jovens e adolescentes e às formas que levam ao não funcionamento desse processo:

Não. Não funciona, pois a educação não pode ser desenvolvida integralmente, não funciona porque os direitos não são respeitados, há superlotação por não existir uma política eficiente de regresso, fazendo com que o menino volte para a mesma comunidade e os mesmos problemas, como também por ser estigmatizado por ser um ex-interno. Mas, mesmo assim, eu vejo mudanças significativas principalmente na educação dentro dos Case, já vi menino mudar sua realidade de vida e ainda ter esperança.

Ao analisar o processo de ressocialização, o professor PIV afirma “Não. Porque, muitas vezes, o próprio educando não quer mudar, fazendo com que outros pensem do mesmo jeito”. Entretanto, o professor PIII acha que “Sim. Favorece porque acredito no poder que a educação tem de construir”.

Como observamos nas falas dos docentes, o processo educativo na escola do Case do Cabo de Santo Agostinho aponta para diversos fatores que contribuem para que não se efetive a ressocialização dos socioeducandos nele acolhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos mais importantes que interfere diretamente no contexto socioeducativo e no cotidiano dos adolescentes inseridos nesse processo é a ausência de clareza do que é ser educador num espaço socioeducativo. Quando refletimos sobre a atividade dos profissionais envolvidos no processo, observa-se não haver um entendimento claro do que isso significa. A expressão *agente socioeducativo* é mencionada, muitas vezes, quando se trata do profissional que desenvolve as atividades práticas de acompanhamento junto aos jovens e adolescentes. Todavia, em várias ocasiões, ao se explicitarem algumas atitudes desempenhadas no cotidiano institucional, a função desse agente é imprecisa. O agente se desloca de uma postura de guarda, agente socioeducativo, segurança e educador, afirmando a possibilidade de exercer e desenvolver uma ação educativa de orientação.

Scarfó (2009) diz que a educação pública em unidades de privação de liberdade deve ser instituída sabendo-se que a função educativa e a função de segurança são mutuamente exclusivas. No entanto, é notória a indefinição que existe no desempenho da função desses profissionais. As diferentes atribuições dadas à função socioeducativa exprimem, por si sós, as concepções e compreensões existentes na dinâmica dessas instituições. Mais grave é a situação, registrada por estudiosos do tema, a exemplo de Fuchs (2009), da grande maioria dos chamados *agentes socioeducativos*, pessoas de pouca escolaridade ou mesmo nenhuma qualificação para atuar em espaços predominantemente socioeducativos. Afora isso, há que considerarmos as deficiências do aspecto pedagógico que deveria ser organizado de maneira a favorecer o processo socioeducativo e que, no entanto, mostra-se inadequado do ponto de vista arquitetônico, sanitário e funcional.

Na última parte desta pesquisa, nós traçamos um perfil sociodemográfico da população que se encontra na unidade de internação estudada. Constatamos que, na sua maioria, são jovens entre 18 e 19 anos, pertencentes, predominantemente, ao grupo étnico afro-brasileiro (pardos e negros). Esses jovens encontravam-se fora da escola e com sérios problemas de distorção série/idade, a maioria não trabalhava

e não frequentava cursos profissionalizantes nem antes nem durante o cumprimento da medida de internação, e uma grande parte possui um histórico de entradas anteriores no sistema de justiça. O grupo se constitui, principalmente, de jovens desocupados e provenientes em sua maioria de estratos sociais pobres, com nível de instrução baixo e com fraco acesso ao mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de indivíduos que na sua trajetória de vida sofreram exclusão social e econômica.

Os números apontados na pesquisa sugerem/mostram a necessidade de um olhar para a questão do financiamento público para a educação nesses espaços. Nessa dimensão, quando consideramos os números apresentados na pesquisa, o total de internos inseridos em atividades educacionais é bastante questionável, não somente na escola da unidade estudada, mas em todas as escolas inseridas em espaços de privação de liberdade. Os dados evidenciam que o número de alunos é bastante reduzido, em razão da falta de estrutura dos espaços destinados às atividades escolares ou mesmo por questão de segurança.

Outra questão está relacionada a uma proposta político-pedagógica apropriada a essa modalidade de espaço, ou seja, uma proposta que possa atender à sua realidade e necessidade. Para isso, é preciso que a escola que funciona no Case do Cabo de Santo Agostinho tenha um Projeto Político-pedagógico próprio, e não a Proposta Pedagógica que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco vem utilizando. Quanto à Escola Luisa Guerra, à qual é anexada, dada a inorganicidade da relação entre as duas entidades, a escola do Case não tem sequer conhecimento do seu Projeto Político-pedagógico (PPP), segundo depoimento dos professores.

Ao nos reportarmos, na pesquisa, ao trabalho dos docentes que atuam nesse espaço de privação de liberdade, foi possível constatar, por meio da fala dos próprios entrevistados, que nenhum deles iniciou o seu trabalho como docente em escola com essa especificidade.

Outro aspecto que merece ser destacado é a ausência de conhecimento prévio desses docentes, no que se refere ao contexto em que foram realizar o seu trabalho. De um modo geral, os(as) professores(as) iniciaram as suas atividades sem

conhecer as especificidades dos espaços de privação de liberdade, particularmente porque não tiveram formação anterior nos seus cursos de graduação, nem tampouco essa formação lhes foi ofertada pelos órgãos que atuam na área, os quais deveriam instrumentalizar os docentes antes do início dos seus trabalhos. Relacionado a isso, os entrevistados apontaram a necessidade de alguns meses para poderem compreender melhor os processos educativos nos espaços de privação de liberdade.

Com relação às práticas adotadas pelos docentes, eles próprios esclareceram que executam o seu trabalho da forma que consideram ser a melhor e a mais adequada, não existindo, pois, uma padronização para o trabalho realizado. Dentre os fatores que dificultam o seu trabalho, eles citaram: a infraestrutura precária, a rotatividade dos alunos/internos e, principalmente, a dificuldade de relacionamento com os agentes e o curto tempo de duração das aulas.

É importante considerar, ainda, que a educação em espaços de privação de liberdade não deve seguir os mesmos princípios em vigor em outros espaços, sendo necessário observar as particularidades, as diferenças, os contextos e as características próprias desses espaços. Para isso, é preciso ter o conhecimento necessário para lidar com os socioeducandos, com seus saberes prévios, suas experiências de vidas anteriores, além das próprias experiências construídas após a inserção nesses espaços. Os docentes, quando falam do seu papel de professor, salientam que, de uma maneira geral, no trabalho desenvolvido nos espaços de privação de liberdade, eles também têm a função de mediadores de saberes.

Quanto à formação continuada, os professores apontam como fundamental um conhecimento mais adequado a respeito desses espaços de privação de liberdade, acentuando a preferência por cursos que contribuam para a sua experiência profissional nesse campo e evidenciando, assim, que esse elemento é um fator fundamental para o êxito das políticas formativas e para os conteúdos dessa formação.

Um dos docentes entrevistados salientou a importância do apoio de psicólogos nesses momentos de formação, para uma melhor compreensão a respeito da inserção no espaço da unidade de internação. Na fala desse docente, foi dito que esse apoio deveria ser visto como um trabalho de parceria com os demais profissionais que atuam na unidade ou mesmo na Funase como um todo.

Em relação aos conteúdos indicados como necessários, os entrevistados disseram que os mesmos se apresentam diversificados e não, necessariamente, específicos dos espaços de privação de liberdade, necessitando, portanto, contemplar, de uma forma ou de outra, as especificidades desses espaços. Entre as principais necessidades apontadas, está a relacionada aos elementos metodológicos: o modo de lidar com os sujeitos e o uso de metodologias diferenciadas como estratégias que possam subsidiar a realidade encontrada na escola.

Na conclusão do estudo, a questão principal aponta para a necessidade de um trabalho multidisciplinar que realmente contribua e faça diferença na reinserção social dos jovens e adolescentes socioeducandos, em direção de uma formação cidadã. Regras não atendidas no Case do Cabo de Santo Agostinho, notadamente quanto à realização da Proposta Pedagógica, podendo comprometer, assim, a aplicação da medida socioeducativa. Consideramos ser esta a principal questão posta, a qual diz respeito não apenas aos professores, mas a todos os envolvidos no processo, no sentido de que todos devem trabalhar com o foco dirigido para o sujeito no seu processo de socialização. É fundamental que esse estudante, socioeducando, seja visto como sujeito de aprendizagem, inserido no processo de apropriação de saberes.

Quanto a estudos e pesquisas próximos e futuros, o tema se apresenta como campo fértil devido a suas múltiplas faces. O tempo escolar, fundamental em qualquer realidade na qual estudamos, revela-se ainda mais devido às medidas de segurança que limitam o tão pouco tempo destinado à escolarização de um segmento carente de educação escolar. Na outra ponta, o espaço, também se fazem necessários estudos sobre a impropriedade arquitetônica da escola nessas unidades de internamento. Nas questões propriamente pedagógicas, outro segmento de estudo,

ressalta-se o currículo escolar, descolado da realidade dos adolescentes e jovens a que se destina e, por consequência, mal realizado nas salas de aula e, principalmente, sem repercussão futura na vida desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. A. C. **Educação escolar no sistema penitenciário do Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

ARAÚJO, V. M.; MORES, A.; ANTUNES, H. S. Os dizeres dos adolescentes sobre gravidez precoce: desafios para a escola. **Rev. Educação**, Santa Maria, RS, v. 26, n. 1, 2001.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. Uma visão institucional para avaliação de políticas públicas. In: MACHADO, Nelson et al.(Org.). **GBRSP – Gestão baseada em resultados no setor público**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 17-34.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Comunicarte, 1988.

_____. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**. Brasília: CONANDA, 2006.

BUSSAB, Wilton O.; MORETTIN, Pedro A. **Métodos quantitativos**: estatística básica. 4. ed. São Paulo: Atual Editora, 1987. 321 p.

CAMARGO, Aspásia. The uses of oral and life history: working with the political elite. In: ENCONTRO DA ANPOCS, 6., 1982, Friburgo. **Anais...** Friburgo: [s. n.], 1982.

COCHRAN, William G. **Técnicas de amostragem**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965. 555 p.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Medida privativa da liberdade. Artigo 123. In: CURY, Munir; SILVA, Antonio Fernando Amaral e; MÉNDEZ, Emilio García (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. Livro 2. 2002. Disponível em: <www.promenino.org.br>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. A mutação social. In: **Brasil criança urgente**: a Lei 8069/90. São Paulo: Columbus, 1990. p. 38-41.

_____. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD; Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Associação Brasileira de Magistrados e Promotores para a Infância e a Juventude (ABMP); Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA) (Org.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: Ilanud, 2006. p. 449-467. Disponível em: <ilanud.org.br>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global; Instituto Ayrton Senna, 2001.

_____. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. [Brasília]: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.

COSTA, Mônica Maria Gusmão. **Habeas corpus**: entre o jogo de cintura e a rebelião: um estudo sobre adolescentes internos em Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264 p.

CURY, Beto. Admirável mundo novo. **Revista de Debates**, v. 5, n. 6, nov. 2007.

DEMO, Pedro. Pesquisa, métodos e cidadania. **Ser Social**, Brasília, n. 9, p. 33-52, jul.-dez. 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995. p. 47-98.

FEITOSA, Marcos Gilson Gomes; ANDRADE, Jackeline Amantino; SILVA JÚNIOR, Antônio de Souza. A gestão de pessoas baseada em resultados no serviço público como um ato de aprendizagem contínua. In: MACHADO, Nelson et al (Org.). **GBRSP – Gestão baseada em resultados no setor público**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 35-46.

FERREIRA NETO, João Constantino Gomes. **Dificuldades na escolarização dos adolescentes privados de liberdade em Pernambuco**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. **Telhado de vidro**: as intermitências do atendimento socioeducativo de adolescentes em semiliberdade. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Plano de ação da Fundação Joaquim Nabuco para o Plano Nacional da Educação – PNE 2011/2020**. (Projeto de Lei 8035/2010). Recife, 2011.

FURINI, Dóris. R. M.; DURAND, Olga. C. S.; SANTOS, Pollyana. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2011. p. 160-245.

GADOTTI, Moacir. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. p. 121-148.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Departamento de População e Indicadores Sociais. **PNAD: síntese de indicadores sociais 2012**. Rio de Janeiro, 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-596, set.-dez. 2010.

_____. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LEVINE, David M.; BERENSON, Mark. L ; STEPHAN, David. **Estatística: teoria e aplicações**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 2000. 812 p.

MELO, Ronidalva et al. **Linha de montagem da defesa social sob focos de lentes**. Recife: Fundaj, 2010.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ONOFRE, Elenice M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: _____ (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 11-28.

PAIVA, J. Estudantes internos penitenciários. In: AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

PERES, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA/PE). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Recife: CEDCA/PE, 2009.

_____. Fundação de Atendimento Socioeducativo. **Proposta pedagógica revisada da Funase**. Recife: Funase, 2010.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco. **Plano de Reordenamento do Sistema Socioeducativo do Estado de Pernambuco 2010-2015. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**. Recife, 2010.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Instrução Normativa nº 06/2012**. Fixa normas para implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade privados de liberdade, acolhidos em centros de atendimento socioeducativos – Cases. Recife, 2012a.

_____. Secretaria da Criança e Juventude. Funase. **Plano individual de atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e semiliberdade**. Recife, 2012b.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Proposta pedagógica – centros de atendimento socioeducativos – CASEs – PE**. Recife, 2012c.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995a.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995b. 46p.

PRADE, Péricles. Internação. Artigo 108. In: CURY, Munir; SILVA, Antonio Fernando Amaral e; MÉNDEZ, Emilio García (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado. Livro 2**. 2002. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/eca-comentado-artigo-108livro-2---tema-internacao>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

RIZZINI, Irene (Org.). **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás; Ministério da Cultura; USU Ed. Universitária; Amais, 1997. 300 p.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995. p. 99-168.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995. p. 243-298.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 267p.

SALES, Mione Apolinário. **(In) visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2006.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: **EDUCAÇÃO em prisões na América Latina**: Direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 107-137.

SERRALHEIRO, J. P.; COSTA, R. J. Um longo e pormenorizado plano de ação e debates. **A Página da Educação**, Porto, Portugal, n. 166, ano 16, p. 35, abr. 2007.

SILVA, N. N. **Amostragem probabilística**: um curso introdutório. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 125 p.

TERRA, José Cláudio (Org.) et al. **10 dimensões da gestão da inovação**: uma abordagem para a transformação organizacional. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil Contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995. p. 299-346.

VOLPI, Mário. Internação. Artigo 108. In: CURY, Munir; SILVA, Antonio Fernando Amaral e; MÉNDEZ, Emilio García (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado. Livro 2**. 2002. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/eca-comentado-artigo-108livro-2---tema-internacao>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevistas com socioeducandos do Case do Cabo de Santo Agostinho

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Como você se declara quanto a sua cor/raça?
- 3) Você pode falar por que está aqui?
- 4) Qual o ato infracional que você cometeu?
- 5) Com quantos anos você começou a cometer atos infracionais?
- 6) Você tem passagem(ns) anterior(es) pela Funase?
() Sim () Não
Em caso afirmativo, quantas vezes?
- 7) Quando você começou a cumprir sua atual pena?
- 8) Antes de vir para o Case do Cabo, você estava:
 - a. Na internação provisória? Quanto tempo permaneceu lá?
 - b. Na internação (medida)? Quanto tempo permaneceu lá?
 - c. Outro? Especificar. Quanto tempo?
- 9) Antes de vir para o Case do Cabo, você estava cumprindo outra medida socioeducativa?
() Sim () Não
Qual? E por quanto tempo?
- 10) Você estudava antes de ser preso?
() Sim () Não
Em qual série/ano?
Em que tipo de escola?
() Escola pública () Escola privada
- 11) Em caso negativo, com quantos anos você parou de estudar e por que parou de estudar?
- 12) Está estudando atualmente?
() Sim () Não
Em caso negativo, por quê?

Em caso afirmativo:

Que série/ano que cursa?

Qual a sua modalidade de ensino?

Ensino formal regular: Ensino Fundamental Ensino Médio

Ensino supletivo: 1ª a 4ª 5ª a 8ª

EJA (Educação de Jovens e Adultos): 1ª a 4ª 5ª a 8ª

Outro. Especificar:

13) Por que você está estudando no Case do Cabo?

14) Você acha que os estudos no Case do Cabo ajudam você a se ressocializar?

Sim Não Por quê?

15) O que é *ressocializar* para você?

16) Como deveria ser a escola do Case? O que você mudaria e o que você manteria?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista com professores(as) do Case do Cabo de Santo Agostinho

A. IDENTIFICAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO

- 1) Sexo:
- 2) Idade:
- 3) Nível de escolarização:
 Ensino Médio:
Magistério Sim Não
 Ensino Superior
 Ensino profissionalizante
Especificar curso(s):
- 4) Tempo de atuação como professor(a):

B. ATUAÇÃO NO CASE DO CABO DE SANTO AGOSTINHO

- 5) Tempo de atuação como professor(a) no Case do Cabo de Santo Agostinho:
- 6) O seu vínculo com o Case do Cabo é:
 Permanente Temporário
- 7) Você trabalha apenas nesta escola?
 Sim Não
- 8) Com que disciplina(s) e/ou área(s) do conhecimento você trabalha?
- 9) Como foi o início do seu trabalho na escola do Case do Cabo de Santo Agostinho?
- 10) Você conhece o PPP do Case do Cabo de Santo Agostinho?
 Sim Não
Em caso positivo, discorra sobre ele.
Em caso negativo, qual a razão do desconhecimento? (Após a resposta, partir para a questão de n. 14.)
- 11) Qual a articulação do PPP com a missão da Funase?
- 12) Como você analisa a organização curricular, o tempo escolar e o espaço pedagógico na perspectiva do PPP?

- 13) Há planejamento coletivo para as atividades, na perspectiva do PPP? Como se realiza o planejamento?
- 14) Existem atividades realizadas em conjunto com outros professores? Quais e como?
- 15) Que critérios você utiliza para selecionar conteúdos de ensino?
- 16) Quais elementos mais lhe chamam a atenção nas atuais diretrizes para a educação em espaços de privação de liberdade?
- 17) Que questões interferem mais diretamente no trabalho docente nos espaços de privação de liberdade?
- 18) Qual a sua opinião sobre seus alunos e o preparo que mostram para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem? Que saberes os alunos trazem que se relacionam com o vivenciado na sala de aula? Como você diagnostica isso?
- 19) Quais situações e elementos se apresentam como desafio/dificuldade/problema no seu trabalho como professor(a) na escola do Case do Cabo de Santo Agostinho?
- 20) O que se apresenta como gratificante/facilidade no seu trabalho como professor(a) em espaços de privação de liberdade?
- 21) Na sua concepção, como deveria ser a educação em espaços de privação de liberdade?

C. FORMAÇÃO CONTINUADA

- 22) Você tem participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual a duração desses cursos?
- 23) Você tem participado de cursos específicos para educação em espaços de privação de liberdade? Em caso afirmativo, quem os oferta/ofertou?
- 24) Que elementos desses cursos têm contribuído para a ampliação do seu conhecimento e de sua prática?
- 25) O que você considera mais importante para a formação do professor em espaços de privação de liberdade? Que conteúdos deveriam ser contemplados nessa formação?
- 26) Na ausência dessa formação, que estratégias você utiliza para dar conta de sua prática e superar essas necessidades?

27) Você considera que o processo educativo do Case do Cabo de Santo Agostinho favorece a ressocialização do socioeducando?

() Sim () Não Por quê?

D. SUGESTÕES