

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Fellipe Antônio Andrade Chaves

O PRINCÍPIO DA INCOMPLETUDE INSTITUCIONAL E A GARANTIA DO DIREITO
À EDUCAÇÃO: desafios e perspectivas para oferta da Educação Básica no Sistema
de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais

Belo Horizonte

2020

Fellipe Antônio Andrade Chaves

O PRINCÍPIO DA INCOMPLETUDE INSTITUCIONAL E A GARANTIA DO DIREITO
À EDUCAÇÃO: desafios e perspectivas para oferta da Educação Básica no Sistema
de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte

2020

C512p Chaves, Fellipe Antônio Andrade.
O princípio da incompletude institucional e a garantia do direito à educação [manuscrito] : desafios e perspectivas para oferta da educação básica no sistema de atendimento socioeducativo de Minas Gerais / Fellipe Antônio Andrade Chaves. – 2020.
[15], 134 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2020.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Bibliografia: f. 137-143

1. Políticas públicas – Minas Gerais. 2. Educação básica – Minas Gerais. 3. Direito à educação – Minas Gerais. I. Costa, Bruno Lazzarotti Diniz. II. Título.

CDU 351:32(815.1)

Fellipe Antônio Andrade Chaves

**O PRINCÍPIO DA INCOMPLETUDE INSTITUCIONAL E A GARANTIA DO
DIREITO À EDUCAÇÃO: desafios e perspectivas para oferta da Educação
Básica no Sistema de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais**

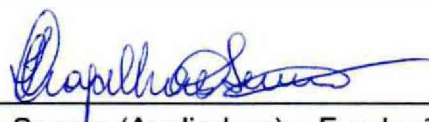
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
em Administração Pública da Escola de
Governos Professor Paulo Neves de
Carvalho, da Fundação João Pinheiro,
como requisito parcial para a obtenção
do título de bacharel em Administração
Pública.

Aprovado na Banca Examinadora

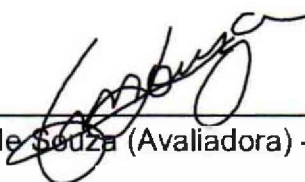
**Bruno Lazzarotti
Diniz Costa**

Assinado de forma digital por Bruno Lazzarotti
Diniz Costa
DN: cn=Bruno Lazzarotti Diniz Costa, o,
ou=Escola de Governos,
email=bruno.diniz@fjp.mg.gov.br, c=BR
Dados: 2020.08.18 14:26:57 -03'00'

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa (Orientador) – Fundação João Pinheiro



Prof. Helena Teixeira Magalhães Soares (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro



Prof. Luiza de Marillac de Souza (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 18 de agosto de 2020

AGRADECIMENTOS

Ao professor *Bruno Lazzarotti Diniz Costa*, meu orientador, por fazer parte dessa trajetória. Todo suporte, direcionamento e palavras foram fundamentais para finalização desse ciclo. Gratidão sempre!

Aos meus pais, *Késia e Roberto*, pela educação e amor dados ao longo da vida. Aos meus irmãos, *Pedro e João*, pela cumplicidade e suporte durante o desenvolvimento do trabalho. Aos meus tios *Kênio, Wallace e Nilcéia*, por estarem sempre presentes. À minha *vó Cula*, por ser uma grande amiga. Aos meus avós *Preto e Marinalva* e demais familiares, o conforto desses laços estiveram sempre presentes.

Aos companheiros de carreira e também amigos de vida, *Lucas, Ana Júlia, Ana Paula, Mariana e Maria Júlia*. Obrigado por me permitirem crescer. Ao lado de vocês tudo sempre foi mais leve.

A *Edilton Antônio Alves de Araújo Rocha* por compartilhar das suas vivências e ter me recebido de braços abertos desde o primeiro dia de conversa. Todas as nossas trocas foram essenciais ao desenvolvimento deste trabalho.

À *Lília Marques Fernandes*, pela tradução do resumo. Seu apoio e dedicação foram fundamentais. À *Janaína Souza Furtado*, por ter sido sempre solícita e gentil; e pela disponibilização de parte do material de pesquisa. À *Poliana de Souza Vieira Leal*, sua disposição e dedicação em ajudar foi essencial para o resultado deste trabalho. À *Patrícia Queiroz de Aragão* pela disponibilidade e contribuição. À *Marlaide Froes Brasil Figueiredo* pela troca de experiências e generosidade. À *Neuzamar Francisco Alves Brasil* por compartilhar um pouco da sua trajetória comigo.

Aos amigos *Izabela, Maria, Izabel e Tharic*. Toda acolhida, carinho e suporte durante o percurso foram essenciais para o alcançasse deste objetivo. Obrigado por serem família e estar sempre presentes ao meu lado. Amo vocês!

Aos amigos que a vida me permitiu conhecer. Em especial, à *Flora, Gabriela, Lília, Bárbara, João Vítor, Luiza, Glenda, Andressa, Antonio, Laila e Fernanda*.

À equipe DAC, por proporcionarem meu crescimento diário enquanto pessoa e profissional. Em especial, à *Glênia*, pela oportunidade de trabalhar com uma equipe tão incrível; e à *Maria Vardilene e Camila*, por todo carinho, cuidado e mentoria. Vocês

me inspiram! Ainda, à *Bruna Nogueira* pela amizade construída em meio às vivências do trabalho.

Aos companheiros do XXXVIII Csap, bem como das demais turmas. Foram muitos os desafios até aqui. Em especial, à *Carolina Luiza, Gabriela, Haridev, Alice, Júlia, Isabella Marillac, Mariana Gobira*. Obrigado por todos os pequenos e grandes momentos passados juntos.

Meu mais sincero agradecimento a todas e todos. MUITÍSSIMO OBRIGADO!

*Tentando dar meu melhor na minha pior fase
Sabe como é, **menor**
Feridas se curam com o tempo, não com gaze
E quando ganhei meu dinheiro eu perdi a base
Logo eu que fiz gritos pros excluídos
Tiração pros instruídos
Chegar aqui de onde eu vim
É desafiar a lei da gravidade
Pobre morre ou é preso, nessa idade.
Gustavo Pereira Marques (Djonga)*

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar a oferta da Educação Básica no sistema de atendimento às medidas socioeducativas do estado de Minas Gerais. Para tanto, foram realizados estudos de caso envolvendo a realização de entrevistas de caráter semiestruturado, com dois objetivos: compreender a articulação entre os órgãos centrais gestores das políticas socioeducativa e educacional no provimento do atendimento escolar nas escolas socioeducativas do estado; e examinar a materialização da oferta desse atendimento na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no Centro Socioeducativo de Teófilo Otoni. Quanto ao primeiro objetivo, constatou-se que existem grandes dificuldades em se formularem políticas públicas educacionais que atendam às especificidades do atendimento socioeducativo. O reconhecimento institucional das escolas socioeducativas enquanto parte da política educacional do estado só se concretizou recentemente. Nessa perspectiva, a falta de compreensão da política socioeducativa representa um grande desafio à gestão do atendimento escolar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como à articulação com a Suase – responsável pela execução das medidas socioeducativas propriamente ditas. Por fim, a respeito da oferta educacional na unidade observada, a análise demonstrou que a infraestrutura das unidades, os aspectos da segurança e a especialização do atendimento escolar socioeducativo a nível estadual, se encontram entre os maiores obstáculos ao desempenho da docência em sala de aula.

Palavras-chave: Sistema de atendimento socioeducativo. Medidas socioeducativas. Privação de liberdade. Educação Básica. Socioeducação. Incompletude Institucional. Proteção Integral.

ABSTRACT

The present research sought to analyze the offer of Basic Education in the system of assistance to socio-educational measures in the state of Minas Gerais. Therefore, case studies were carried out involving semi-structured interviews, with two objectives: to understand the articulation between the central agencies that manage socio-educational and educational policies in providing school attendance in the state's socio-educational schools; and to examine the materialization of the provision of this service at the State School of Elementary and Secondary Education, located in the Socio-educational Center of Teófilo Otoni. As for the first objective, it was found that there are great difficulties in formulating public educational policies that answer the specificities of socio-educational care. The institutional recognition of socio-educational schools as part of the state's educational policy has only recently been achieved. In this perspective, the lack of understanding of socio-educational policy represents a major challenge to the management of school attendance at the Minas Gerais State Department of Education, as well as to the articulation with Suase – responsible for the implementation of the socio-educational measures themselves. Finally, regarding the educational offer in the observed unit, the analysis showed that the unit's infrastructure, on the matters of safety aspects and the specialization of socio-educational school attendance at the state level, are among the biggest obstacles to the performance of teaching inside the classroom.

Keywords: Socio-educational service system. Socio-educational measures. Deprivation of liberty. Basic Education. Socioeducação. Institutional Incompleteness. Full Protection.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por idade;

Tabela 2 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por raça/cor;

Tabela 3 – Número de atos infracionais cometidos pelos adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por tipo de ato infracional;

Tabela 4 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por renda familiar bruta;

Tabela 5 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por nível de escolaridade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular – BNCC
Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS
Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional – CIA
Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG
Conselho Nacional de Educação – CNE
Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed
Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA
Convenção Internacional dos Direitos da Criança – CIDC
Coordenadoria de Temáticas Especiais e Transversalidade Curricular – CTETC
Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG
Departamento Nacional da Criança – DNCr
Diretoria de Educação e Formação Educacional, Profissional, Esporte, Cultura e Lazer – DFP
Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DEJA
Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais – DMTE
Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo – DMS
Escola Nacional de Socioeducação – ENS
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
Exame Nacional do Ensino Médio – Enem
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja
Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor – Febem
Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – Funabem
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB
Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB
Ministério da Educação – MEC
Organização das Nações Unidas – ONU
Organização Mundial da Saúde – OMS
Plano de Ação Comunitária – PLA
Plano Individual de Atendimento – PIA
Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI

Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC

Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – REE/MG

Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH

Regime Especial de Atividades Não Presenciais – Reamp

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG

Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEDEs

Secretarias Municipais de Educação – SMEs

Serviço de Assistência ao Menor – SAM

Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais – Sinepe

Sistema de Garantias de Direitos – SGD

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase

Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas – Suase

Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – Sejustp

Superintendência de Atendimento e Recuperação do Menor Infrator – Saremi

Superintendência Regional de Ensino - SRE

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais – Undime-MG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	17
2 DA “SITUAÇÃO IRREGULAR” À “PROTEÇÃO INTEGRAL”: o reconhecimento do “menor” como sujeito de direitos.....	20
2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente	25
2.2 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo	29
2.3 O Sistema de Garantias de Direitos e o princípio da Incompletude Institucional	32
3 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA POBRE E O FENÔMENO DA EXCLUSÃO SOCIAL.....	36
3.1 Reflexos da desigualdade em um contexto neoliberal	36
3.2 O direito à educação em meio as desigualdades.....	39
3.2.1 Um breve histórico.....	39
3.2.2 A desconexão entre o aluno e a rede de ensino	44
3.3 Violência social e tráfico de drogas.....	46
4 O SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO EM MINAS GERAIS.....	50
4.1 A política estadual de atendimento socioeducativo	50
4.2 Os adolescentes privados de liberdade.....	52
4.3 A segurança como um direito	58
5 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	63
5.1 A organização curricular da Educação Básica	67
5.2.1 As Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais	70
5.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).....	74
5.2 Os alunos e alunas em privação de liberdade	79
6 A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA INCOMPLETUDE INSTITUCIONAL COMO CONDIÇÃO A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: articulação entre a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)	85
6.1 Do reconhecimento à institucionalização das escolas socioeducativas na SEE/MG	85
6.1.1 O fenômeno da evasão escolar e a distorção idade/ano.....	88
6.1.2 Designação e capacitação do atendimento escolar	92
6.2 O processo de construção das Diretrizes Pedagógicas e a cooperação técnica materializada na prática.....	95
6.3 A Educação Remota Emergencial e os desafios à construção dos PETs	99
7 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: a realidade do atendimento escolar em um centro socioeducativo	102

7.1 A estrutura institucional da escola e os desafios a efetivação do ECA	102
7.2 O professor e o aluno “na tranca”	109
7.3 Da especificidade do atendimento às dificuldades do desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola.....	115
7.3.1 Vínculo e capacitação profissional.....	125
7.4 O Regime Especial de Atividades Não Presenciais e o PET na escola	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A	143
APÊNDICE B	145

INTRODUÇÃO

Filho de mãe professora, desde pequeno sou um grande admirador da arte de ensinar. Ao longo da minha graduação, tive a oportunidade de trabalhar com diferentes áreas, das quais destaco a educação como aquela que mais me tocou. Acredito que é o melhor instrumento para alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária, com a participação de cidadãos emancipados e críticos para com a realidade em que vivemos.

São inúmeras as questões que perpassam a sociedade brasileira, considerada uma das mais desiguais do mundo. Dentre a variedade de grupos em situação de vulnerabilidade social, escolhi dar enfoque aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa da internação e internação provisória, cujo perfil é caracterizado predominantemente por jovens oriundos das periferias urbanas, negros (pretos e pardos) e com baixo nível de renda e escolaridade.

São sujeitos que, durante o percurso de vida, tiveram inúmeros direitos violados pela falta de alcance da oferta de políticas públicas de qualidade; e, numa perspectiva de proteção integral, encontram-se desconexos do Sistema de Garantia de Direitos. Ainda que, com a Constituição de 1988, a sociedade brasileira tenha experimentado o alargamento das noções de cidadania e a ampliação dos direitos sociais; nota-se que tais avanços ocorreram predominantemente no âmbito jurídico. Na prática, a materialização do alcance desses direitos se depara com diversos desafios, não se estendendo de forma universal a toda sociedade.

Considerando os paradigmas da Doutrina da Proteção Integral, o Sistema de Atendimento Socioeducativo busca romper com essa trajetória de abandono e, numa perspectiva de ressocialização, resgatar o indivíduo e (re)construir vínculos que foram perdidos ao longo de sua trajetória. Para tanto, é necessário que a política de atendimento esteja alinhada ao princípio da Incompletude Institucional, o qual considera uma atuação transversal e integralizada com as demais políticas setoriais.

Neste trabalho, procurei compreender melhor a articulação entre a política educacional e socioeducativa de Minas Gerais na oferta do atendimento escolar às crianças e adolescentes em privação de liberdade. Para além disso, analisar como esse atendimento se materializa nas escolas, abordando os principais desafios ao desenvolvimento e efetivação de uma proposta pedagógica que promova transformações na vida do adolescente.

O primeiro capítulo trata exclusivamente da metodologia científica de pesquisa utilizada no desenvolvimento do trabalho. O segundo capítulo, por sua vez, evidencia as diferentes concepções acerca da infância e adolescência e o papel do Estado face às questões sociais que envolvem este público. Nessa perspectiva, são apresentados princípios e ideais advindos da Doutrina da Situação Regular e da Proteção Integral e suas respectivas materializações na política de atendimento socioeducativa no Brasil. Ainda, o capítulo discorre sobre as principais tratativas que norteiam esse atendimento, sendo esses o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 12.594¹; bem como seus desdobramentos no desenvolvimento da política. Por fim, aborda o princípio da Incompletude Inconstitucional sua importância na garantia da proteção integral dos direitos da criança e do adolescente.

Com o intuito de contextualizar a origem do público atendido pelo sistema de atendimento socioeducativo, o terceiro capítulo traz uma discussão teórica sobre os impactos socioeconômicos provocados pelo neoliberalismo na infância e adolescência pobre do país. Ainda, considerando o contexto das periferias urbanas, discute o fenômeno da exclusão social e da evasão escolar e seus impactos na vida desses indivíduos.

O quarto capítulo trata especificamente da estrutura do atendimento socioeducativo em Minas Gerais e discorre sobre as principais transformações na política de atendimento até o momento atual. Além disso, a partir da coleta de dados, caracteriza o perfil dos adolescentes em cumprimento de medida de internação nas unidades. Por fim, no intuito de analisar como as questões da segurança aparecem na política, discute-se sobre esse conceito numa perspectiva mais ampla, como um direito do adolescente.

O quinto capítulo deste trabalho aborda sobre a oferta da educação no sistema socioeducativo. Para tanto, trata sobre a estruturação do atendimento escolar socioeducativo na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), bem como principais legislações, diretrizes e normativas que dispõem sobre essa forma de atendimento. Por fim, a partir do levantamento de dados relacionados a escolarização, traça um perfil dos alunos das escolas socioeducativas.

A partir dos procedimentos metodológicos adotados, dentre eles a realização de entrevistas de caráter semiestruturado, o sexto capítulo analisa a

¹ Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional (BRASIL, 2012).

articulação entre a Diretoria de Educação e Formação Educacional, Profissional, Esporte, Cultura e Lazer (DFP) e a Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais (DMTE) – responsáveis pela gestão central do atendimento escolar socioeducativo na Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase) e SEE/MG, respectivamente.

Para tanto, o capítulo é dividido em três subseções: a primeira se trata do processo de institucionalização do atendimento escolar socioeducativo na SEE/MG, com foco na atuação da secretaria para com essa política; a segunda trata especificamente do processo de construção das diretrizes que direcionam o atendimento escolar atualmente; e a terceira, sobre o Regime de Acompanhamento de Atividades Não Presencial (Reamp).

Levando em consideração a articulação da política no âmbito da gestão central do atendimento socioeducativo, o sétimo capítulo deste trabalho procurou analisar a oferta escolar no Centro Socioeducativo de Teófilo Otoni. Para tanto, foram realizadas entrevistas com a diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, bem como uma das professoras mais antigas e que, atualmente, leciona na unidade.

O capítulo foi dividido em quatro subseções, as quais tratam especificamente da estrutura institucional da escola e os desafios para efetivação do ECA; da relação entre o professor e o aluno em sala de aula e as diferentes questões que permeiam a docência “na tranca”; das especificidades no desenvolvimento do projeto político pedagógico na escola; e, por último, do atendimento escolar no contexto da pandemia provocada pelo COVID-19. Por fim, tendo em vista os resultados obtidos com a pesquisa, no último capítulo foram feitas algumas considerações finais e levantados os principais pontos de impasse ao atendimento escolar nas unidades socioeducativas de internação e internação provisória.

Com isso, pretendeu-se ampliar a compreensão sobre a política de atendimento socioeducativa, bem como a política de atendimento educacional voltada aos adolescentes em cumprimento de medida de internação e internação provisória; e, mediante o princípio da Incompletude Institucional, a articulação entre os órgãos que as executam.

1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Os resultados deste trabalho foram conquistados a partir do desenvolvimento de uma metodologia científica de pesquisa direcionada à compreensão da oferta do atendimento escolar no sistema socioeducativo de Minas Gerais. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.11), a

metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.

A pesquisa, por sua vez, é definida por Gil (2007, p.17) como um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nessa perspectiva, “desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (GIL, 2007, p.17). Assim, a pesquisa só se inicia quando tem uma pergunta a ser respondida (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Neste trabalho, procurei compreender a seguinte questão: tendo em vista os paradigmas da Incompletude Institucional, a política de educação está integrada à política de atendimento às medidas socioeducativas do estado, a fim de garantir não só uma oferta de qualidade, como também a proteção integral das crianças e adolescentes em cumprimento de medida de internação e internação provisória?

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória² que permitisse uma aproximação da realidade das escolas socioeducativas, recorrendo a métodos e procedimentos com o objetivo de descobrir e interpretar a materialização do atendimento escolar aos adolescentes em cumprimento de medida de internação e internação provisória.

Para a análise documental, recorreu-se diversos documentos oficiais elaborados pelos diferentes órgãos dos governos estadual e federal, entre os quais destacam-se: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 12.594/2012 (Sinase), Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional do Sistema

² Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.35)

Socioeducativo no Estado de Minas Gerais, Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN), resoluções estaduais e elaboradas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).

Para a análise bibliográfica, foi feito um levantamento de referências teóricas que tratam sobre a metodologia e política de atendimento do sistema socioeducativo. Em especial, teses, artigos e dissertações que discorrem sobre a oferta escolar nas unidades socioeducativas, os aspectos da segurança e o conflito entre as lógicas da coerção e socialização que marcam os centros socioeducativos.

Com vistas a traçar o perfil dos adolescentes em cumprimento de medida de internação no estado de Minas Gerais, bem como explicitar e discorrer sobre a situação de exclusão social vivenciada pelos mesmos, foram utilizados dados secundários fornecidos pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo (DMS) relacionados a cor/raça, idade, renda familiar, nível de escolaridade, taxa de distorção idade/ano, frequência escolar e tipo ato infracional cometido.

Ainda, foi desenvolvido um estudo de caso buscando compreender melhor a articulação entre a política de atendimento socioeducativa e educacional, bem como o funcionamento das escolas socioeducativas e as particularidades da oferta escolar no território. Nesse sentido, foram realizadas quatro entrevistas³, de caráter semiestruturado e exploratório, com roteiros individuais contendo perguntas alinhadas à área de atuação de cada um dos entrevistados.

A primeira entrevista ocorreu em conjunto com duas servidoras públicas da SEE/MG que hoje respondem pelo acompanhamento educacional dos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, sendo identificadas neste trabalho por E1 e E2. A segunda entrevista foi realizada com o servidor público responsável pela Gerência de Formação Educacional, na Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase), sendo identificado por E3.

As duas últimas entrevistas tiveram como objetivo compreender os diferentes aspectos que envolvem a oferta de ensino no território do centro

Nota: para informações detalhadas sobre os entrevistados, consultar apêndices.

³ [...] constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.)

socioeducativo. Para tanto, foram entrevistadas a diretora (E4) de uma das escolas que atende uma unidade de internação e internação provisória e uma das professoras (E5) que lecionam na unidade – ambas com mais de dez anos de experiência com o atendimento escolar no sistema.

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se a impossibilidade de ir *in loco* para observar e vivenciar os diferentes aspectos que caracterizam o ambiente do centro socioeducativo, bem como a materialização da oferta escolar em sala de aula. Tal impossibilidade foi reflexo da situação de quarentena provocada pela pandemia COVI-19, que restringiu o acesso às unidades para visitas externas.

Cabe destacar ainda, que as entrevistas realizadas se deram por vias remotas, sendo utilizados diferentes aplicativos que permitiram a realização de vídeo conferências. Ainda, diante da complexidade da infraestrutura dos centros socioeducativos, bem como das restrições oriundas do contexto citado, também não foi possível realizar entrevistas com os adolescentes.

Nesse sentido, procurando também compreender a oferta do atendimento escolar na pandemia COVID-19, criaram-se tópicos específicos para tratar da elaboração da proposta de Ensino Remoto Emergencial e sua implementação na escola analisada.

2 DA “SITUAÇÃO IRREGULAR” À “PROTEÇÃO INTEGRAL”: o reconhecimento do “menor” como sujeito de direitos

No caso das crianças brasileiras, foram muitas as mãos pelas quais passaram: as dos jesuítas; as dos senhores de escravos; as das Câmaras Municipais e da Santa Casa de Misericórdia; dos asilos; dos higienistas e dos filantropos; dos tribunais; da polícia; dos patrões; das famílias; do Estado; das Forças Armadas; dos Juizes de Menores e, por fim, da sociedade civil.
(DIAS, 2019, p.123)

A titularidade e garantia de direitos, bem como a responsabilidade penal de crianças e adolescentes é objeto de discussão que perpassa a própria formação dos estados nacionais. As diferentes conjunturas políticas e econômicas ao longo da história, refletem em diferentes concepções e ideias acerca do olhar da sociedade para com esse público. Ao analisar a trajetória das políticas públicas no Brasil, percebe-se que a concepção da infância e adolescência brasileiras foi historicamente construída e pautada pela conotação do perigo e da ameaça representada pela pobreza.

De fato, Méndez (2006 apud Dias, 2019) elenca três períodos que podem ser identificados ao longo desse processo de formação histórico. O primeiro deles foi marcado por um tratamento penal indiferenciado, em que as questões relacionadas às crianças e adolescentes eram solucionadas via instituições de caridade e de repressão. O segundo período inicia-se no século XX, sendo influenciado pelos paradigmas Doutrina da Situação Irregular. Apesar de haver a implementação do caráter de tutela nas políticas de atendimento ao “menor”, a intervenção pública manteve as características que marcaram o período anterior. O último marco histórico de mudanças advém com a Doutrina da Proteção Integral, institucionalizada no Estatuto da Criança e do Adolescente, em que há uma mudança paradigmática na concepção da criança e adolescente, que passam a serem vistos como sujeitos de direito.

Nessa perspectiva, a partir de uma leitura sociojurídica do Brasil, Pinheiro (2006 apud SILVA, 2016) identifica quatro representações sociais da criança e do adolescente, as quais entende como mais recorrentes ao longo da história do pensamento social brasileiro.

A primeira representação é “A Criança e o Adolescente como Objetos de Proteção Social”, ligando-se a práticas voltadas ao combate ao abandono social e

com foco principal na manutenção da vida e sobrevivência da criança e do adolescente. Essa representação, que muitas vezes perpassava pelo pensamento cristão, estava bastante presente na época do Brasil Colônia e Império, manifestando-se principalmente através da Igreja. (PINHEIRO, 2006 apud SILVA, 2016)

Gualberto (2011) aponta que, nessa época, não havia uma grande preocupação do governo para com a população infante juvenil. Entretanto, “na primeira metade do século XIX, essa preocupação limitou-se a casos de crianças órfãs e enjeitadas, como deixa claro a institucionalização das ‘Rodas dos Expostos’ instaladas nas Santas Casas de Misericórdia entre 1726 e 1950” (SILVA, 2004 apud GUALBERTO, 2011, p.17).

Tais instituições foram marcadas por um sistema que se difundiu amplamente a partir dos séculos XIV e XV, ganhando maior força e respaldo na Europa após o século XVII (GUALBERTO, 2011). “Tratava-se de um sistema com dispositivo giratório de madeira, semelhante a um cilindro, com uma janela que permitia que a criança não desejada fosse deixada na instituição sem que o depositante fosse identificado”. (MARCILIO, 1998, p. 123 apud GUALBERTO, 2011, p.17).

A segunda representação evidenciada por Pinheiro (2006 apud Silva, 2016) é “A Criança e o Adolescente como Objetos de Controle e Disciplinamento Social”. À época, aliou-se o fim da escravatura e início da Primeira República às ações da medicina higienista⁴, desenvolvendo-se uma concepção da criança com o objetivo de servir aos fins do Estado e promovendo ações como escolarização e profissionalização. A ideia era a de

[...] preparar e controlar uma nação recém saída da escravidão, dentro da percepção de que aos pobres deveriam ser dirigidas estas atividades, para que através do trabalho, com atividades de baixa qualificação, não se tornassem delinquentes, principalmente os adolescentes com a crescente urbanização das cidades. (SILVA, 2016, p.17)

Na passagem do século XIX para o século XX, num contexto de crescente urbanização, em que as desigualdades sociais foram ainda mais acentuadas, surge a

⁴ O “higienismo” surgiu entre os séculos XIX e XX, quando médicos e sanitaristas refletiam sobre sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como por exemplo: febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, as quais aumentavam em estatísticas de mortes entre populações urbanas. Tais acontecimentos chamaram a atenção sobre as razões de sua ocorrência, originando-se uma linha de pensamento denominada de higienismo, em que defendiam-se padrões sociais e de comportamento em nome da saúde.

representação da “Criança e Adolescente como Objetos de Repressão Social”. O novo modelo de desenvolvimento econômico, permeado pelas doutrinas capitalistas, aprofundaram a marginalização das camadas populares (PINHEIRO, 2006 apud SILVA, 2016).

A Doutrina da Situação Irregular, “que tinha como eixo a ideia de controle social dos “menores” infratores e daqueles considerados abandonados moral ou materialmente por seus familiares” (FROTA, 2002, p.2), surge mediante as discussões sobre a infância que também marcaram o cenário internacional desse período.

[...] os estudos da medicina e da psicologia avaliavam novas possibilidades de formação do homem, com base na criança. Dessa maneira, se, por um lado, as crianças eram vistas como futuro da nação, por outro, elas representavam uma ameaça à ordem social e ao futuro, caso se desviassem da norma. Assim, deveriam ser retiradas das ruas e de ambientes viciosos o mais rápido possível, para que não se embrenhassem pelos caminhos da criminalidade. Era, portanto, a justiça para as crianças consideradas criminosas, e assistência/prevenção para aquelas que poderiam estar em perigo. (DIAS, 2019, p.125)

No caso do Brasil, a primeira legislação destinada à infância e à adolescência foi instituída em 1927, denominada Código de Menores Mello Mattos. Era voltada especificamente aos menores de dezoitos anos de idade em situação irregular, sendo esses delinquentes e/ou abandonados moral ou materialmente. Para cada grupo de classificação estabeleceu-se a idade por meio da qual a menoridade deveria ser tratada.

No primeiro caso, definiam-se como delinquentes os menores entre quatorze e dezoito anos que haviam cometido algum ato infracional. Dentre os menores abandonados, não havendo distinção de idade, estavam inclusos desde aqueles sem moradia e meios de sobrevivência, até os que possuíam pais, mas que não eram vistos com “bons olhos” devido a suas condutas perante a sociedade (MENICUCCI, 2010; DIAS, 2019).

Por determinação desse Código, foram criadas as “escolas de reforma” sendo delegada aos estados a execução de um atendimento que se caracterizou pela intervenção ativa no controle da população carente. É nesse contexto que a figura do Juiz de Menores adquire grandes poderes para decidir o destino das crianças e adolescentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Normalmente, eram direcionados à essas instituições disciplinares, podendo “ficar em

liberdade vigiada sobre a proteção do Estado ou, ainda, entregues a tutores escolhidos pelo Juiz” (DIAS, 2019, p.126).

Em 1940, no governo de Getúlio Vargas, há a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr) “com o objetivo de coordenar, normatizar, estabelecer diretrizes mais ‘científicas’ às atividades de atenção à infância” (DIAS, 2019, p.126). Logo em seguida, em 1942, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) é criado, sendo definido por Costa (1994 apud FROTA, 2002, p.4) como um “órgão do Ministério da Justiça, caracterizado por uma orientação correccional repressiva, que funcionava como o equivalente do sistema penitenciário para a população menor de idade”. Esse sistema de atendimento constituía-se de Casas Correccionais e Reformatórios, destinados aos adolescentes autores de atos infracionais; e por escolas agrícolas e urbanas, no caso de menores carentes e abandonados.

Apesar de abolir o antigo sistema da Roda dos Expostos, o Código perpetuou algumas de suas características, como a preservação do silêncio sobre a origem da criança e manutenção de seu sigilo. Junto a essa legislação, a criação do SAM contribui ainda mais para a institucionalização do atendimento com um viés de isolamento e, em muitos casos, a retirada do adolescente do seu convívio social. Em decorrência disso, reforça-se a o viés negativo atribuído a categoria “menor” estabelecida no Código, transformando-se em um significado fortemente discriminatório e destinado às crianças filhas de pais pobres. (SILVA, 2016)

Em 1959, ocorre uma mudança significativa no cenário internacional originada da aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas, sendo firmado o direito

[...] à igualdade, a um nome e a nacionalidade, à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe, ao amor e a compreensão por parte dos pais e da sociedade, à educação gratuita e ao lazer, a ser socorrido em primeiro lugar, a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho e a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos. (ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959)

Conforme apontado por Menicucci (2010), apesar de o Brasil não aderir aos princípios dessa Declaração, as críticas sociais advindas da atuação do SAM levaram o governo brasileiro à extinção deste Serviço, criando em 1964 a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem). Através da Funabem, foi criada a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM), sendo executada em cada estado pela respectiva Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem). À época,

o cenário nacional era de intenso processo de urbanização e migração de pessoas para as cidades, e as famílias viviam em extremas dificuldades econômicas. Observa-se, nesse sentido, o surgimento das regiões metropolitanas em paralelo com a expansão da pobreza. O mercado de trabalho não conseguia absorver a todos, seja quanto ao número, seja pelas limitações quanto a sua qualificação como mão de obra, o que levou a um processo de marginalização social de segmentos da população brasileira. (VOGEL, 2011, p.291 apud DIAS, 2019, p.126)

Nesse sentido, embora a política se preocupasse com as questões sociais e econômicas, não havia discussões sobre problemas como desemprego e distribuição de renda. Assim, os “menores” oriundos de famílias situadas nos extratos sociais mais baixos e que enfrentavam tais dificuldades acabaram por se tornar seu principal foco (DIAS, 2019).

Em 1979, a Lei nº 6.697/79, ou Código de Menores, é promulgada, o que contribuiu para a manutenção da lógica da situação irregular e reforço do caráter estatal de intervenção absoluta sob as crianças e adolescentes. Nesse contexto, ocorre a estigmatização do jovem infrator às classes econômicas mais desfavorecidas. Ou seja, nascidos pobres, automaticamente passam a ser vistos como potenciais autores de atos infracionais.

Nessa perspectiva, nota-se uma ligação direta na política de atendimento entre a pobreza e a delinquência. Também em decorrência disso, o caráter repressivo e autoritário vivenciado durante a existência do SAM se perpetua quando da institucionalização das Febem's, que acabam por cometer mesmos erros que seu antecessor.

Os ideais e paradigmas democráticos que marcaram as décadas seguintes ao Código de Menores foram fundamentais para ruptura dessa concepção. Diante de uma intensa mobilização da sociedade civil, surgiram movimentos populares que traziam novos questionamentos e reivindicações nas legislações sobre a infância e adolescência. As práticas repressivas, até então impostas por lei, deram espaço para “o que se acredita ser a mais significativa reformulação da história da legislação para a infância” (GUALBERTO, 2011, p. 25).

À época, os esforços e pressões advindos desses movimentos, resultaram na inclusão de um novo direito da infância e juventude na Constituição Federal promulgada em 1988. Por meio do artigo 227, torna-se

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

No ano seguinte, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC) possibilita e reforça, no Brasil, a formação de uma nova concepção sobre a infância que agora passam a ser vistas, ao menos em teoria, como sujeitos de direito e em condição peculiar de desenvolvimento. Assim, surge a primeira grande alteração no cenário jurídico, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e revogação do Código de Menores e da PNBEM.

A quarta representação social apontada por Pinheiro (2006 apud SILVA, 2016), trata-se justamente da “Criança e Adolescente como Sujeitos de Direitos”. Defendida até hoje, essa concepção, traz consigo o entendimento baseado na igualdade perante os princípios da lei e o direito a diferença; devendo ser considerada e observada a condição de desenvolvimento desses indivíduos.

Segundo Gualberto (2011), o processo de criação do Estatuto se iniciou com a formação da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, em 1987, havendo esforços articulados entre governo e sociedade civil que garantiram a presença de artigos na Constituição que possibilitaram a construção do projeto do ECA. O conteúdo do Estatuto veio com alterações importantes, além do estabelecimento de um novo método e gestão da política de atendimento às crianças e adolescentes.

Tais alterações partem da Doutrina da Proteção Integral, adotada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e incorporada na CIDC, que se torna um “paradigma de referência por excelência” (DIAS, 2019, p.129). Segundo Frota (2002, p.9), a essência dessa doutrina consiste em “afirmar o direito das crianças e adolescentes a ter direitos”, fazendo-se presente ainda em três outros documentos: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; e Diretrizes das Nações Unidas Para A Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad).

2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente

Por meio dos seus dispositivos, o ECA define como criança o indivíduo que possuir até doze anos de idade incompletos; e adolescentes aqueles entre doze e

dezoito anos de idade. Amparado pela doutrina jurídica da proteção integral, dispõe que a criança e o adolescente devem gozar de todos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-se todas as oportunidades e facilidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Tratando-se de indivíduos em condição peculiar de desenvolvimento, devem ter seu direito à liberdade, ao respeito e à dignidade garantidos constitucionalmente. Nesse sentido, o caráter estigmatizante e discriminador advindo do uso do termo “menor”, originado a partir da Doutrina da Situação Irregular é excluído desse cenário, sendo a criança e o adolescente agora entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos, que devem ser tratados como prioridade absoluta.

Consoante ao assinalado por Dias (2019),

o ECA está estruturado em três sistemas de garantias harmônicos e dialéticos: o sistema primário, que diz respeito às políticas de caráter universal, destinadas a toda a população infanto juvenil; o sistema secundário, referido às medidas protetivas, de natureza preventiva, dirigidas às crianças e aos adolescentes vitimados pela violação e direitos; o sistema terciário, que trata das medidas socioeducativas propriamente dita. (DIAS, 2019, p. 130)

Esses sistemas, devem se organizar em uma política de atendimento executada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais pelos diversos níveis de governo, incluindo o Distrito Federal.

A aplicação das medidas previstas no Estatuto ocorrerá no momento em que os direitos da criança e do adolescente forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade, do Estado, dos pais ou em razão da conduta das próprias crianças e adolescentes (BRASIL, 1990, art.98).

Frota (2002, p.11) aponta três tipos de medidas para a política de atendimento:

- a) as medidas específicas de proteção, destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco e a crianças que cometeram algum tipo de infração, pois a elas não podem ser atribuídas medidas sócio-educativas;
- b) as medidas socioeducativas, destinadas ao adolescente suspeito de praticar ato infracional e que englobam o objeto de estudo deste trabalho; e

- c) as medidas pertinentes aos pais e responsáveis, destinadas aos pais ou responsáveis que não estão cumprindo seus deveres em relação aos direitos de suas crianças e adolescentes.

No Estatuto, a prática de atos infracionais é considerada como a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (art.103). A diferença no tratamento jurídico dessa conduta advém do caráter de inimputabilidade atribuído ao ator do ato, que “diz respeito à sua condição de pessoas em desenvolvimento” (DIAS, 2019, p.130). Tal caráter pode ser definido na doutrina jurídica como a incapacidade que tem o agente em responder por sua conduta delituosa, ou seja, o sujeito, nesse caso a criança ou adolescente, não é capaz de entender que o fato é ilícito e de agir conforme esse entendimento. Dessa forma, o autor do ato infracional não sofrerá sanções na mesma proporção que uma pessoa adulta receberia.

Nessa perspectiva, o ECA parte do conceito de responsabilização para a aplicação das medidas socioeducativas. Consoante ao art. 112, verificada a prática do ato infracional, podem ser aplicadas as seguintes medidas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

No caso do ato infracional cometido por crianças, serão aplicadas as medidas de responsabilização aos pais ou responsáveis, com efeito de advertência e dispostas no art. 101, I a VI, quais sejam:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; [...] (BRASIL, 1990)

Observando-se a capacidade de cumprimento da medida pelo adolescente autor de ato infracional, além das circunstâncias e gravidade da infração, as medidas socioeducativas podem ser divididas em medidas em meio aberto e medidas em meio fechado. O primeiro caso engloba medidas de caráter mais brando, sendo elas a advertência, obrigação de reparar danos, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida – anteriormente citadas. A semiliberdade, privação de liberdade

em internação provisória e internação em estabelecimento educacional, encaixam-se na segunda definição e têm um caráter mais rígido.

Quando da advertência, assim como disposto no art.115, o adolescente receberá admoestação verbal, sendo reduzida a termo e assinada. A obrigação de reparar dano ocorre quando o sujeito comete ato infracional contra o patrimônio, podendo a autoridade determinar que o mesmo restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano ou compense o prejuízo da vítima por outra forma determinada (BRASIL, 1990). A prestação de serviços à comunidade, delimitada por um período de seis meses, envolve o desenvolvimento de tarefas e serviços de interesse geral junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos semelhantes, assim como programas comunitários ou governamentais (BRASIL, 1990).

No caso da liberdade assistida, tem um período mínimo fixado em seis meses e com finalidade de acompanhar, auxiliar e orientar o jovem adolescente. Através dela, define-se um orientador que deve:

- I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;
- II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV - apresentar relatório do caso. (BRASIL, 1990, art.119)

O regime de semiliberdade, uma das medidas cumpridas em meio fechado, pode ser utilizado como forma de transição para o meio aberto, conforme determina o art. 120 do ECA. Através dele, o adolescente permanece privado de liberdade por um tempo e é recolhido em uma “unidade institucional”, que deve ser semelhante ao espaço físico de uma casa e deve ser localizada em região urbana, com acesso fácil aos equipamentos sociais (DIAS, 2019). No caso dessa medida, não há determinação de prazo específico, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à medida de internação, quais sejam sua revisão a cada seis meses e período máximo de três anos. Tanto a escolarização quanto a profissionalização são obrigatórias e devem ser realizadas nas escolas mais próximas e em demais instituições do município.

Por fim, a medida de internação, que será o objeto desse estudo, é a mais severa das medidas e está sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Essa medida, conforme

estabelece o art. 122, só pode ser aplicada em três casos específicos: (i) quando o ato infracional é cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; (ii) quando há reiteração no cometimento de outras infrações graves; e (iii) quando há descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

Anteriormente à determinação de seu cumprimento, uma vez que o adolescente é pego em flagrante, o mesmo passa por uma “internação provisória” que nada mais é do que a privação de sua liberdade em uma unidade socioeducativa⁵ de internação provisória, por um período máximo de quarenta e cinco dias, onde irá aguardar a determinação de sua sentença. Após sua determinação, o jovem é encaminhado ao Centro Socioeducativo onde cumprirá a penalidade. Conforme dito anteriormente, a execução da medida não poderá exceder o período de três anos, devendo ser revista e reavaliada a cada seis meses.

Apesar da promulgação do Estatuto, havendo a efetivação das mudanças no plano jurídico e político conceitual com relação aos direitos da criança e do adolescente; na prática, poucas foram as alterações na forma de atendimento desse público (GUALBERTO, 2011). Com a virada do século, ampliam-se os debates⁶ em torno da operacionalização e concretização dos preceitos defendidos pelo ECA, que levam em 2004 à sistematização da proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

2.2 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Conforme estabelecido no art.2º da Resolução Conanda⁷ nº 119/2006, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo “constitui-se uma política pública

⁵ O local onde os jovens adolescentes cumprem essa medida, em regime fechado, é denominado “Centro Socioeducativo” ou “Unidade socioeducativa”, que pode ser compreendido como o espaço arquitetônico que unifica, concentra e integra o atendimento (DIAS, p. 133, 2019).

⁶ (...) durante o ano de 2002, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (Fonacriad), realizaram encontros estaduais e regionais com os gestores de entidades e/ou programas de atendimento “socioeducativo” (DIAS, p.134, 2019).

⁷ O CONANDA é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no Artigo 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, e regulamentado pelo Decreto nº 5.089, de 20 de maio de 2004, e em conformidade com a Resolução nº 105 de 2005. O CONANDA integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e tem como função coordenar as ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais”. Assim, trata-se de “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (CONANDA, 2006, art.3º).

A criação do Sinase deu-se pela necessidade de reafirmação do ECA sobre a natureza pedagógica das medidas socioeducativas, elaborando parâmetros e diretrizes para sua execução. O Estatuto por si só não foi capaz de reverter a tendência à prisionalização e criminalização da adolescência pobre, persistindo-se por anos as práticas punitivas e a baixa qualidade de atendimento (GUALBERTO, 2011). Logo,

o SINASE surge como uma estratégia que busca reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes, buscando inclusive confrontar a sua eficácia invertida, a partir de uma avaliação de que a elevação do rigor das medidas não melhora necessariamente a inclusão social dos egressos do Sistema Socioeducativo. (CONANDA, 2006, p.13 apud MENICUCCI, 2010, p.31)

Assim, esse sistema prioriza a aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto em detrimento das medidas de caráter restritivo, que só devem ser aplicadas em casos de excepcionalidade, respeitando-se o princípio da brevidade e a condição peculiar de desenvolvimento do sujeito.

Tratando-se de um sistema coordenado pela União, sua integração torna-se possível por meio dos sistemas estaduais, distrital e municipais, responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento. Nesse norte, as funções de atendimento foram distribuídas entre os diferentes níveis de governo, cabendo aos estados e Distrito Federal a aplicação das medidas de semiliberdade e internação. Às medidas cuja aplicação se dá em meio aberto, foram fixadas como responsabilidade dos municípios.

Os Planos de Atendimento Socioeducativos, seja de caráter federal, estadual ou municipal, deverão incluir um diagnóstico da situação do Sinase, suas diretrizes, objetivos, metas, prioridades e formas de financiamento e gestão das ações de atendimento, em sintonia com os princípios já estabelecidos no ECA, e devem ser projetados para os dez anos seguintes à sua construção.

Quanto à execução das medidas socioeducativas, o Sinase reforça e estabelece os seguintes princípios:

- I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) ;
- VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status ; e
- IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo. (BRASIL, 2012, art.35)

No que concerne às medidas socioeducativas, especificamente as de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, um novo instrumento é incorporado a sua execução. Nesse caso, o Plano Individual de Atendimento (PIA) surge tendo como principal função a previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente – que passa, então, a participar da construção, monitoramento e avaliação das ações socioeducativas, sendo reconhecido como sujeito da sua própria história.

Através do PIA, há a possibilidade de se estabelecer uma “pactuação” com o adolescente e sua família a respeito do cumprimento da medida socioeducativa a qual estiver submetido. Em seu conteúdo devem constar:

- I - os resultados da avaliação interdisciplinar;
- II - os objetivos declarados pelo adolescente;
- III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
- IV - atividades de integração e apoio à família;
- V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e
- VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.(BRASIL, 2012, art.52)

Esse instrumento deve ser capaz de identificar quem é o adolescente, qual e como se dá sua composição familiar, o histórico de sua relação com as instâncias públicas, quais os vínculos comunitários podem apoiá-lo, quais suas potencialidades enquanto indivíduo, além de possíveis oportunidades na vida. Assim, deve servir

como norteador do atendimento socioeducativo e principalmente da relação a ser construída com o adolescente⁸.

No que diz respeito à organização das unidades de atendimento, principalmente aquelas em caráter de privação de liberdade, o sistema traz orientações sobre sua forma de organização e construção, considerando-se aspectos físicos, quais sejam

[...] condições de higiene, limpeza, circulação, iluminação e segurança, presença de espaços adequados para refeições, para o atendimento técnico individual e em grupo, para o repouso dos adolescentes, para visitas íntimas e visitas familiares, para atendimento de saúde, práticas pedagógicas, profissionalização, escola e atividades esportivas e recreativas. (GUALBERTO, 2011, p.32)

Mantendo-se a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, o Sinase estipulou parâmetros norteadores da ação e da gestão da política de atendimento de tal forma que deixa claro que, para o atendimento do adolescente autor do ato infracional, há de se levar em consideração as particularidades e necessidades desses jovens.

A concepção de política pública protagonizada por esse sistema tem por objetivo ofertar um conjunto de serviços e programas de atendimento, devendo ser articulados por uma rede de caráter nacional assegurando o acesso dos cidadãos de acordo com suas necessidades. Assim, os Planos e seus respectivos Programas de Atendimento devem pautar suas intervenções na proteção integral dos sujeitos, evitando-se o foco exclusivo no ato infracional cometido pelo adolescente e considerando o conjunto de relações sociais ao qual está ligado.

2.3 O Sistema de Garantias de Direitos e o princípio da Incompletude Institucional

Segundo o art.1º da Resolução CONANDA nº 113, de 19 de abril de 2006, o Sistema de Garantias de Direitos (SGD) se constitui na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para

⁸ (...) os adolescentes têm o direito de saber o que deles espera-se a partir de tal plano, se aceitam ou não conduzir suas vidas na direção proposta e se estão dispostos a compromissarem-se com as estratégias traçadas. De outra parte, independentemente do caráter dinâmico que deve ter o PIA, a sua "ritualização" junto aos adolescentes, com a participação familiar, constitui-se, por si só, em uma estratégia de conscientização da própria realidade. (COSTA, 2016, p.14)

a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Ainda, de acordo com essa normativa jurídica, o SGD deve estar articulado

[...] com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (CONANDA, 2006, art.1, §1º)

A partir dessa articulação, é de sua competência promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, reconhecendo-os e respeitando-os como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (CONANDA, 2006). Para tanto, devem estar a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, garantindo a apuração e reparação dessas ameaças e violações quando ocorridas (CONANDA, 2006).

A estruturação desse sistema é fundada em três eixos estratégicos, sendo eles a defesa, a promoção e o controle. Conforme art. 6º da Resolução CONANDA nº 113, o primeiro eixo é caracterizado pela garantia do acesso à justiça em resposta a situações de risco e contingências de violações de direitos. A promoção, segundo eixo estruturador, operacionaliza-se através do desenvolvimento da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, prevista no art. 86 do ECA, que integra o âmbito maior da política de promoção e proteção dos direitos humanos (CONANDA, 2006).

Para o eixo promoção, Leal (2016, p.7) aponta duas diretrizes norteadoras para atuação. A primeira é a promoção da cultura, do respeito e da proteção os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito da família, das instituições e da sociedade; e a segunda se trata da universalização do acesso às políticas públicas de qualidade que garantam os direitos humanos de crianças e adolescentes e de suas famílias e contemple a superação das desigualdades, promoção da equidade e afirmação da diversidade (LEAL, 2016).

O controle das ações públicas de promoção e defesa dos direitos da criança e adolescentes, disposto no art. 21 da Resolução CONANDA nº 113, é feito pelas instancias públicas colegiadas próprias, devendo ser assegurada a paridade da participação de órgãos governamentais e de entidades sociais, quais sejam:

- a) conselhos dos direitos das crianças e adolescentes⁹;
- b) conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas;
- c) órgãos e poderes de controle interno e externo definidos em Constituição.

É preciso considerar o sistema socioeducativo como uma instituição social como tantas outras, reconhecendo sua incompletude institucional. Nessa perspectiva, o tratamento dos adolescentes em cumprimento de medida

[...] implica e requer um conjunto articulado de ações por parte do Estado e da sociedade, para a garantia de direitos fundamentais básicos (como o direito à sobrevivência, o direito ao desenvolvimento pessoal e social, além do direito à integridade física, psicológica e moral) [...] (JULIÃO, 2006 p.37).

De todos os direitos previstos no art.227 da Constituição de 1988, quais sejam

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-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)

somente a liberdade não é assegurada na medida de internação, constituindo-se de uma exceção àqueles que cometem o ato infracional.

O fato de o estarmos tratando de um sistema que atinge jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, cujo atendimento é pautado pela garantia do acesso à proteção integral, se desdobra na necessidade de integração da política socioeducativa com os diferentes programas, projetos, serviços e benefícios ofertados por todas as outras políticas setoriais.

Nas palavras de Leal (2016, p.6),

é perceptível na legislação, que a incompletude institucional é um conceito importante, e que se não observado, poderá comprometer o alcance da proteção integral. Ou seja, a atenção integral requer ações integradas entre as diversas políticas.

⁹ Os conselhos dos direitos da criança e do adolescente deverão acompanhar, avaliar e monitorar as ações públicas de promoção e defesa de direitos de crianças e adolescentes, deliberando previamente a respeito, através de normas, recomendações, orientações. Quanto às suas deliberações, no âmbito de suas atribuições e competências, vinculam as ações governamentais e da sociedade civil organizada, em respeito aos princípios constitucionais da participação popular, da prioridade absoluta do atendimento à criança e ao adolescente e da prevalência do interesse superior da criança e do adolescente (Resolução CONANDA nº 113, 2006, p.10)

O princípio da Incompletude Institucional integra e orienta o Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente e abarca indiscriminadamente todas as medidas socioeducativas.

Art. 86. 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, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 1990)

Seus paradigmas vão em contraposição ao paradigma da instituição total, definido por Goffman (1974, p.11) como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada”.

Nesse sentido, traduz a ideia de que a instituição não é a única responsável pelo atendimento do adolescente, sendo necessário que as políticas setoriais se articulem em rede, de maneira intersetorial e transversal. Somente por meio do acesso aos programas, projetos e serviços públicos, é que a proteção integral alcançará completamente o sujeito (CONANDA, 2006).

Para tanto, a proposta desenhada para a execução do Sinase caracterizou-se predominantemente pela intersetorialidade, na ideia de que cada instituição é incompleta e que é necessária uma rede integrada para efetivação do Sistema de Garantia de Direitos do adolescente.

3 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA POBRE E O FENÔMENO DA EXCLUSÃO SOCIAL

“Meninos constituídos socialmente como infratores. De quem foram sequestradas suas infâncias. Infâncias herdeiras da pobreza, crescidos ao léu, à deriva dos direitos sociais de cidadania e da proteção do poder público. Infâncias sequestradas e adolesceres inacabados. Meninos e meninas cheios de não.” (DIAS, 2019, p.39)

3.1 Reflexos da desigualdade em um contexto neoliberal

Ao analisarmos o processo histórico de formação do Brasil, podemos perceber que o desenvolvimento de sua matriz econômica foi marcado, predominantemente, pelos ideais advindos da doutrina capitalista. Em decorrência disso, o país expressou ao longo do tempo grandes disparidades nos níveis de concentração de renda. Atualmente, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil é o segundo país com o maior nível de concentração de renda no mundo, com 28,3% de sua renda total concentrada apenas nos 1% mais ricos da população¹⁰.

A decadência do sistema monetário internacional no início da década de 70 e os “Choques de Petróleo” que ocorreram nos anos subsequentes instauraram uma crise econômica em escala global, abalando inúmeros países ao redor do globo. Como resposta a essa crise, no decorrer da transição para o século XXI, uma nova corrente de pensamentos econômicos atinge o Brasil, intitulada Neoliberalismo.

Oliveira (2016) aponta que o crescimento dessa onda capitalista nas últimas décadas reflete numa fase do capitalismo em que a concentração do capital se dá de forma intensa. Assim como apresentado por Duménil e Lévy (2007 apud Oliveira, 2016), tal concentração pode ocorrer devido a três aspectos: a) dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade; b) criação de renda a favor das classes mais abastadas; e c) a redução da taxa de acumulação.

À época do surgimento do Neoliberalismo, o tema da globalização também emerge, estabelecendo fortes ligações com seus ideais. A intensificação da circulação de capital, dos fluxos humanos e a ampliação do acesso facilitado às informações podem ser consideradas como causa e efeito desse processo (OLIVEIRA, 2016).

¹⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>>. Acesso em: 19/06/2020

Junto a imersão dessas ideias na sociedade brasileira, tem-se como um dos seus piores desdobramentos o fenômeno da exclusão social.

Pautado pelo princípio da acumulação, deste o seu início, o capitalismo foi responsável por produzir uma pobreza em grande escala. Entretanto, como aponta Lopes (2006 apud OLIVEIRA, 2016) o fenômeno da exclusão social é algo mais recente, e

se caracteriza por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo alargado das relações sociais contemporâneas: o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania. (LOPES, 2006 apud OLIVEIRA, 2016, p.13)

Nesse aspecto, as questões de trabalho e emprego tornaram-se dispositivos extremamente importantes para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento social. Quando não conquistados por determinada parcela da população, contribuem para o afrouxamento dos laços sociais e, conseqüentemente, levam ao processo de marginalização e da exclusão social.

A definição da criança e do adolescente como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento traça uma relação direta com a dependência desses indivíduos para com o mundo adulto. Quanto mais pobres nascem mais estão sujeitos a condições extremas e à exclusão social provocadas pelos dispositivos capitalistas. Nesse sentido, esse processo de exclusão pode assumir várias formas, que vão desde as condições materiais propriamente ditas até a aspectos culturais que norteiam a instituição da família. (OLIVEIRA, 2016)

Percebe-se que o aspecto criminalizatório atribuído à adolescência pobre e o caráter depreciativo atribuído à questão da pobreza são, ainda hoje, desconectadas de uma análise criteriosa da influência capitalista sobre a formação social brasileira (OLIVEIRA, 2016). Nessa perspectiva, esses jovens muitas vezes são vistos como verdadeiro risco e ameaça à manutenção da ordem social.

A Doutrina da Proteção Integral, abordada no capítulo anterior, procura questionar e romper com as estratégias de intervenção até então desenvolvidas, antes pautadas exclusivamente pela “correção” de comportamentos dos sujeitos excluídos. A importância de se questionar e atribuir ao próprio sistema a responsabilidade sobre a produção das desigualdades é fundamental para garantia da proteção social da criança e do adolescente.

Ao estabelecer tipologias para o conceito de “classe social”, Marshall (1967) aponta uma de suas definições como o resultado da “combinação de uma variedade de fatores relacionados com as instituições da propriedade e educação e da estrutura econômica nacional” (p.77). Nesse sentido, a cultura de classes permite medir os diferentes níveis de bem-estar econômico a partir do estabelecimento de referências de padrões de vida comuns.

Na sociedade em que vivemos, a ligação do indivíduo a uma classe social se torna uma referência determinante do seu percurso de vida, uma vez que influencia diretamente em suas oportunidades de acesso e conquistas materiais e simbólicas (GARCIA, 2016). Nesse ponto, por exemplo, a educação atinge uma dimensão importante para caracterizar os níveis de desigualdade social.

Uma vez que as políticas públicas educacionais são ofertadas de forma precária ou incompleta, a qualificação para o mercado de trabalho não se dá de forma efetiva, o que torna o cenário de oportunidades para um adolescente pobre bem mais restrito e com menores possibilidades de ascensão profissional.

Apesar de já terem se passado mais de duas décadas da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o reconhecimento e garantia de direitos às crianças e adolescentes continua sendo um desafio. Ainda que conste em seu art.23 que

A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar.

Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio. (BRASIL, 1990)

Percebe-se que alguns dos motivos mais incidentes pelos quais as crianças e adolescentes são entregues, ou melhor, encontram-se sob a tutela do Estado nada mais são do que outras dimensões da “carência de recursos” supracitada. Ainda, a presença desses indivíduos nos programas e serviços de atendimento socioeducativo e da assistência social transparecem uma forte ausência do Estado na estruturação de políticas públicas de qualidade.

Scarfó (2008) aponta para grande situação de vulnerabilidade que vivenciam as classes mais abastadas quando a violação progressiva e permanente dos seus direitos sociais e culturais é acompanhada por uma atuação omissa do Estado. Segundo o autor, a ausência da educação e da escola, por exemplo,

interferem negativamente nas habilidades e capacidades para o desenvolvimento social do indivíduo.

Assim, o deterioramento dos vínculos familiares, baixa participação social, a evasão escolar e outros fenômenos potencializados por esta carência levam a formação de códigos sociais que reafirmam ainda mais as estigmatizações em torno dos grupos sociais vulneráveis (SCARFÓ, 2008).

3.2 O direito à educação em meio as desigualdades

A educação é vista por Marshall (1967) como um “serviço de um tipo único”¹¹ adequado a ação estatal. Nas palavras do autor, a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, sendo natureza dessa última o estímulo ao desenvolvimento de cidadãos em formação.

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ser educado. (MARSHALL, 1967, p.73)

Nesse raciocínio, há uma combinação entre um direito individual e o dever do Estado de exercê-lo. Em outras palavras, não se trata apenas de um direito individual, e sim dever de desenvolvimento social pautado pela educação de seus membros. A educação, portanto, torna-se um “pré-requisito necessário da liberdade civil” (MARSHALL, 1967, p.73).

3.2.1 Um breve histórico

O percurso histórico das políticas públicas e legislações brasileiras mostram que o acesso à escolaridade sempre foi marcado por inúmeras limitações. A existência de um regime formalmente liberal que coexistiu por séculos com o sistema de escravidão impôs barreiras à maior parte população, perpetuando-se como um privilégio de poucos (CURY, 2016). Somente com a Constituição de 1988 e com o avanço das instituições democráticas de direito é que a educação passa a ser reconhecida como um direito social, sendo fundamentalmente necessária para a garantia de uma cidadania plena.

¹¹ MARSHALL, 1967, p.73.

À época do Brasil Colônia e República, questões relacionadas a gratuidade, a obrigatoriedade e ao papel do Estado na estruturação e direcionamento do ensino, por exemplo, foram se constituindo lentamente, havendo um alargamento da cidadania jurídica somente após 1888, ano em que o regime escravocrata chegava ao fim (CURY, 2016).

O alcance dessas questões tomou novas proporções a medida em que os debates no cenário político se ampliavam. Conforme apontado por Cury (2016, p.6), “a Revisão Constitucional de 1925/1926 tentou restabelecer, em nível nacional a gratuidade (disposta na Constituição Imperial de 1824) e estabelecer a obrigatoriedade no ensino primário”. Ainda, o autor destaca a importância das Reformas Estaduais que marcaram as décadas iniciais do século XX, “que promoveram não só a introdução de novos métodos de ensino, como procuraram também aumentar as oportunidades de acesso nas escolas públicas” (CURY, 2016, p.6).

No período compreendido entre os anos 1930 a 1945, popularmente conhecido como Era Vargas, houve a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Educação em que seriam estabelecidas as diretrizes de atuação para todo território nacional. A Constituição de 1934 traz consigo um capítulo próprio sobre o tema e dispositivos que concorrem para que a educação tenha um perfil nacional – alguns deles já mencionados, como a gratuidade e a obrigatoriedade, e outros, como a vinculação de impostos para a área e o próprio Plano a ser elaborado pelo CNE (CURY, 2016).

Tanto nesse período quanto no período ditatorial subsequente, Cury (2016) aponta para repercussões negativas na educação, tais como fim da vinculação entre seu financiamento e a receita resultante de impostos, privilégios da rede privada, censura aos livros e perseguição a dissidentes. Ainda, segundo o autor, “o retorno da obrigatoriedade de recursos para a educação constitucionalmente posta só veio mediante a emenda Calmon, emenda n. 24/83 regulamentada pela lei n. 7388/85” (CURY, 2016, p.10).

A Constituição de 1988, pautada pelos princípios e ideais democráticos que marcavam o cenário da época, trouxe significativos avanços para diversas áreas,

inclusive a educação. Atualmente reconhecida como um direito social¹², passa então a ser um “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998).

Quanto aos seus princípios norteadores, destacam-se: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a garantia de padrão de qualidade; e a valorização dos profissionais da educação escolar (BRASIL, 1998).

Cury (2013) aponta que, com a Constituição de 1988, as diferenças discriminatórias que antes eram reforçadas pela estrutura social existente dão espaço para novas concepções pautadas pelo direito de igualdade¹³. Assim, “ao privilégio “natural” da diferença hierárquica – agora tornada intolerável – sucede-se o direito, o sujeito de direito” (CURY, 2013, p.198). Ainda, o autor afirma que, para a garantir a extinção das discriminações, a igualdade deve ser o principal mecanismo de combate aos privilégios de nascença, sangue etnia e crença, sendo o norte pelo qual deve-se buscar redução das desigualdades.

Tratando-se de um dever do Estado, o direito à educação está diretamente ligado as suas funções, ou seja, só ele pode “estender universalmente a escola para todos e assim atender o conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça” (CURY, 2013, p.202). Seu caráter universal, entrelaçado ao regime democrático, republicano e federativo do Brasil; apontam para uma educação nacional marcada por uma complexa de teias de relações. Assim, “dar conta desta responsabilidade de prestação de um direito dentro de tal complexidade e importância exige o concurso cooperativo dos vários entes federativos” (CURY, 2013, p.204).

¹² Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição

¹³ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988).

Diante dessa nova realidade constitucional, alarga-se o papel do Estado¹⁴, tornando evidente a necessidade de formulação de novas diretrizes para o sistema nacional de educação. Segundo Cury (2016), nesse momento coexistiam tanto os avanços propiciados pela Constituição quanto a redação dada pela Lei nº 4.021/61¹⁵, constituindo-se um “caráter híbrido” na política de atendimento educacional.

Diante de um cenário político conturbado, o autor destaca a existência de dois projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que disputaram firmemente o campo civil e parlamentar. A diferença entre os dois compreendia o caráter de suas respectivas estruturas, sendo o primeiro caracterizado como um projeto mais analítico, advindo da Câmara; e o segundo mais sintético, originário do Senado.

Somente oito anos após a promulgação da Constituição, por meio da Lei nº 9.394/96, a nova LDB foi sancionada e, apesar de adquirir aspectos do projeto analítico, originou-se majoritariamente do mais sintético¹⁶. Ainda vigente nos dias atuais, Cury (2016) chama a atenção para a quantidade de mudanças sofridas por esse dispositivo ao longo dos anos, atribuindo essa questão ao caráter complexo da educação nacional e às imprecisões terminológicas presentes em sua redação.

Essas dificuldades associadas à inevitável postulação de grupos interessados em alterar aspectos específicos da lei recém-aprovada, conduziram, nesses vinte anos, a 40 alterações sob a forma de leis no corpo legal da lei então sancionada.

Desse modo, no interior dessas 40 leis, habitam 178 mudanças inclusive com alterações das alterações.

São 47 Decretos regulamentadores. Se somarmos as leis (40) com os decretos (47) temos um total de 87 alterações. Se tomarmos o conjunto das alterações processadas pelas 40 leis mais os decretos, teremos uma soma de 225 alterações.

Uma tal quantidade de alterações (87), praticamente 89% do texto, conquanto possível em qualquer lei, é indicativa de que algo poderia ter sido melhor redigido na versão original. Mas se considerarmos as 178 alterações legais com o seu impacto sobre os artigos, teremos 193% de mudanças. (CURY, 2016, p.12)

¹⁴ [...] surge a imposição constitucional de novos deveres ao Estado como são os casos da educação infantil, do direito público subjetivo e dos conteúdos curriculares mínimos (ao invés de currículo mínimo) e do regime de colaboração. Outros pontos importantes se referem ao estatuto do sistema privado, ao acolhimento de novidades como a distinção entre língua oficial e língua materna no ensino, aos novos percentuais de vinculação e ao acolhimento do sistema municipal de educação autônomo (CURY, 2016, p.10).

¹⁵ À época, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁶ [...] não se pode deixar de apontar o papel amortecedor de vários artigos da Constituição de 1988 cujo teor mais permanente tornaram, no âmbito da educação, menor o impacto das políticas restritivas aos direitos sociais e outras tendentes à saída do Estado de atividades econômicas (CURY, 2016, p.11).

Nessa perspectiva, é válido ressaltar a influência do ECA tanto na elaboração quanto nas consecutivas mudanças provocadas na LDB. Pautado por paradigmas advindos da Doutrina da Proteção Integral, o ECA inaugurou novos parâmetros para o atendimento das crianças e adolescentes, sendo estruturado dentro de um Sistema de Garantia de Direitos, que refletiu no atendimento das políticas de caráter universal, como a educação.

Dentre as conquistas mais “recentes” do campo, há de se destacar a Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo à União, estados, Distrito Federal e municípios a obrigação de destinar parte das suas receitas para o aprimoramento da política educacional.

Por fim, cito a Emenda Constitucional nº 59/2009 uma vez que, ao dispor como meio de efetivação do dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; torna essa mesma educação básica obrigatória e gratuita como um direito público subjetivo. Nesse sentido, em todas as suas etapas, o aluno deve contar com os vários programas suplementares como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (CURY, 2016; BRASIL, 2009)

Ainda que tenham ocorrido diversas mudanças no campo jurídico e na própria estrutura de atendimento da política educacional como, por exemplo, a expansão do acesso à escolarização de forma gratuita; é importante ressaltar que a qualidade e o acesso a esse direito ainda são questionáveis. Quanto ao primeiro, presencia-se ainda hoje grande desvalorização dos profissionais da educação. Os professores contam com tetos salariais baixos e incompatíveis com a função exercida: a de educar.

Essa desvalorização provoca um sucateamento da mão de obra da rede de ensino, que se torna pouco atrativa se comparada aos salários pagos pelo setor privado. Especificamente em Minas Gerais, uma quantidade expressiva dos vínculos firmados é de caráter temporário – conhecidos como “designados”. Esse fator contribui para uma rotatividade maior da equipe de educandos das escolas, prejudicando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de longo prazo.

Diante do alcance nacional dessa política e do público atendido, sendo predominantemente oriundos de classes mais abastadas da sociedade, a educação pública se depara com inúmeros desafios e realidades diferentes. As diversas

vivências concentradas em uma mesma sala de aula, muitas das quais são marcadas por cicatrizes do processo de marginalização e vulnerabilidade social, demandam por profissionais qualificados à frente do ensino.

A vinculação de receitas a gastos com a educação, como antes mencionado, apesar de ter se configurado como um grande avanço para a política, não garantiu investimentos a ponto de melhorar efetivamente a infraestrutura da rede de ensino. Quando comparada a rede privada, há uma defasagem tecnológica muito grande no atendimento educacional público.

3.2.2 A desconexão entre o aluno e a rede de ensino

O intenso processo de urbanização e industrialização vivenciado pelo Brasil no século XX contribuiu para o aumento vertiginoso da criminalidade precoce, uma vez que trouxe consigo problemas como miséria, desemprego e a escassez generalizada de oportunidades (CUNHA e DAZZANI, 2016). Paralelo a isso, diante das significativas mudanças ocorridas nas concepções da infância e da adolescência, a educação se consolida cada vez mais como o principal instrumento de correção das condutas delitivas praticadas pelas crianças e adolescentes.

Ao longo do tempo, a instrução acadêmica se consolidou na instituição que denominamos de escola. Segundo Cunha e Dazzani (2016), três fenômenos históricos foram responsáveis por essa definição:

O primeiro foi o reposicionamento do lugar social do infante operado pelos jesuítas modernos e atualizado por cientistas contemporâneos, sinalizando para um ser ingênuo, rudimentar e mais vulnerável à assimilação de conhecimentos e à disciplina. O segundo foi o entusiasmo pedagógico herdeiro direto dessa tendência, a qual animou várias reformas educacionais que tinham como alvo o novo ser em condições ótimas de aprendizado. Por último, pode-se destacar as transformações sociais da idade contemporânea, com as quais os governos tiveram que sintonizar seus sistemas educacionais. (p.240)

A partir das considerações de Illich (1985), as autoras ainda apontam para a similaridade entre a escola e o estatuto de monopólio radical¹⁷. Se constituindo num modelo institucionalizado e obrigatório, em que o tempo de escolaridade e o desempenho acadêmico tornam-se verdadeiros “indicadores de competência laboral”,

¹⁷ Para Illich (1985) “enquanto que no monopólio comum há uma redução ou restrição da liberdade do indivíduo, no monopólio radical impera o paradigma da via de mão única, isto é, da alternativa exclusiva e soberana”. (CUNHA e DAZZANI, 2016, p.240)

àqueles que não frequentaram a escola ou não obtiveram sucesso durante sua trajetória acadêmica restam pouquíssimas chances de ingresso no mundo do trabalho. (CUNHA E DAZZANI, 2016)

Apesar dos avanços obtidos com a Constituição de 1988, a existência de um sistema formal de ensino não implicou em sua efetiva democratização. O fato de as escolas estarem histórica e estruturalmente ligadas ao privilégio e cultura das classes mais altas, fazem com que aqueles indivíduos oriundos das camadas mais baixas da população não tenham as mesmas chances de êxito acadêmico. (HARPER et al. 1987 apud CUNHA E DAZZANI, 2016)

[...] os alunos de classes abastadas, mais familiarizados com a linguagem imposta e exigida pela escola, experienciarão com menos frequência a sensação de que a escola é um mundo sem conexão com sua realidade, ao passo que os estudantes dos meios populares poderiam estranhar a linguagem, as normas e os valores tradicionalmente difundidos pela instituição escolar como correto” (CUNHA E DAZZANI, 2016, p.244)

A persistência das práticas e estruturas pedagógicas frente à universalização do ensino afastam a realidade social da criança e do adolescente pobre dos parâmetros estabelecidos no ambiente escolar. A desconexão entre essas duas realidades pode ser elencada como uma das principais razões do baixo rendimento e insucesso escolar desses alunos. Assim, muitas vezes não enxergam a escola como um espaço possível de concretização de desejos e necessidades próprias (CUNHA e DAZZANI, 2016).

Nesse sentido, o sistema de ensino ao invés de contribuir para a redução dos níveis de desigualdade social acabam por perpetuá-la através de um outro tipo de desigualdade, agora em nível escolar (SYNDERS, 1981 apud CUNHA e DAZZANI, 2016). Se o ingresso no mercado formal de trabalho é sinônimo de êxito escolar, tem-se uma apropriação desse mercado pelos alunos pertencentes aos estratos sociais mais altos, restando àqueles alunos pobres pouquíssimas oportunidades.

Calheiros e Soares (2007 apud Menicucci, 2010) apontam que os adolescentes pobres são atingidos diretamente por fenômenos como o aumento do desemprego, do mercado informal de trabalho, o baixo nível dos salários e a precariedade dos vínculos trabalhistas. Ainda nesse raciocínio, as autoras utilizam a definição de “consumidores falhos” para representar sua inacessibilidade ao consumo devido à falta de recursos.

Se analisarmos o perfil dos adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas fenômenos comuns podem ser observados, tais como altos níveis de distorção idade série, altas taxas de reprovação, analfabetismo funcional e evasão escolar. Nas periferias urbanas, locais onde a desigualdade se manifesta de forma mais visível, esses adolescentes encontram nas atividades ilícitas uma oportunidade de ascensão e realização de desejos e necessidades que antes não eram possíveis.

Assim, pode-se dizer que

[...] a distância entre a não escolarização adequada e a criminalidade juvenil se encurta à medida que o adolescente tem reduzidas suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho legal, por não dispor das credenciais escolares por este exigidas. (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002 apud CUNHA e DAZZANI, 2016, p.248)

Nesse sentido, deve-se compreender a educação como um direito muito maior do que o processo de alfabetização do indivíduo. A oferta da política educacional deve ser capaz de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania; permitindo a formação de um senso crítico para com a realidade a qual está sujeito.

3.3 Violência social e tráfico de drogas

A partir da definição de adolescência como um período importante de formação identitária, Souza (2016) afirma que a construção da identidade é um processo que envolve aspectos históricos, culturais e sociais. Assim, é importante considerar os elementos culturais presentes no processo de transformação do sujeito e as relações sociais que perpassam suas vivências.

Segundo a autora, entre nas camadas sociais mais pobres essas questões aparecem ainda mais como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil. Através dos grupos de pares, lazer e diversão é que as relações de sociabilidade e a busca por novas referências para estruturação de uma identidade individual vão acontecer (SOUZA, 2016).

Magalhães (2010 apud SOUZA, 2016, p.5) elenca a dimensão territorial como um dos estigmas que contribuem para a constituição da identidade do adolescente enquanto sujeito marginalizado. Assim, imersos em um contexto de periferia urbana, o tráfico de drogas, por exemplo, se constitui como um dos espaços de sociabilidade na vida desses indivíduos (SOUZA, 2016)

A apropriação de símbolos culturais em comum, como torcidas de futebol, estilos musicais, vestimentas e linguagens caracterizam a apropriação do território por grupos culturais específicos, que transitam pela periferia e se conformam enquanto uma categoria social, e não só como uma determinação geoespacial. (SOUZA, 2016, p.6)

O reconhecimento do tráfico enquanto trabalho não está apenas relacionado às questões neoliberais que pautam a realidade socioeconômica desses indivíduos. Calheiros e Soares (2007 apud Menicucci, 2010) chamam a atenção para a atratividade dessa atividade, que passa a ser vista como um trabalho comum, tendo suas vantagens e desvantagens.

A ausência do Estado; a precariedade das políticas públicas ofertadas, tais como a educação, saúde e segurança; as possibilidades limitadas de consumo; e o baixo nível de empregos formais e informais que marcam essa realidade, provocam alterações nas regras de sociabilidade desses territórios (SOUZA, 2016).

Diante da falência das instituições democráticas, significativos impactos são provocados sobre a criminalidade e a violência urbana (ADORNO, 2002). Como um dos resultados, tem-se a ascensão do crime organizado nas comunidades periféricas, que desenvolve uma nova estrutura social com diferentes padrões de regras de convivência e comportamentos.

[...] para compreendermos a violência que perpassa a vida dos adolescentes das periferias do nosso país, precisamos não compartimentalizá-la, mas sim compreendê-la enquanto produto de uma sociabilidade que está diretamente associado ao processo de urbanização periférica. Lançamos mão, pois, da categoria “violência urbana” que, dentro do seu espectro material e simbólico, agrupa uma série de fatores que não podem ser vistos isoladamente. Trata-se de um fenômeno histórico, complexo e multifacetado, de forma que não possui apenas uma causa nem uma única consequência. (SOUZA, 2016, p.11)

Assis (1999) identifica o tráfico de drogas como um “alvo de poder¹⁸” dos jovens e adolescentes. Sua apropriação consistiria no status que o indivíduo envolvido adquire, tanto por reconhecimento pessoal quanto pelo seu meio social. A autora ainda chama a atenção para a hierarquia de cargos existente no crime organizado, existindo um percurso que deve ser traçado similar ao modelo tradicional de trabalho socialmente imposto.

¹⁸ ASSIS, 1999, p.76.

A presença do tráfico nas periferias urbanas é um dos motivos geradores dos altos índices de violência vividos pelos moradores dessas regiões. Como apontado por Dias (2019), os jovens são a parcela mais afetada por esse fenômeno social, sendo apresentados na mídia e reconhecidos socialmente como os causadores da violência.

Eles figuram ora entre as notícias policiais, ora em seções e matérias cujo foco são o cotidiano das grandes cidades. Suas imagens negativas e culpabilizadoras, raríssimas vezes vinculadas aos problemas decorrentes da ausência de políticas públicas ou a fatores históricos e sociais (DIAS, 2019, p.36).

Nesse cenário, existe uma pressão eminente advinda da sociedade civil sobre o poder público para a solução do problema. Como pontua a autora, a solução encontrada e comumente debatida nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, perpassa pelo agravamento das medidas punitivas legais. Entretanto, existe um outro lado que ainda carece de maior visibilidade e ações mais firmes: a violência cometida sobre o jovem.

Em sua tese, Dias (2019) apresenta os resultados contidos no “Mapa da Violência na sociedade brasileira”¹⁹ chamando a atenção para o crescimento de 387% nas vítimas de disparo por arma de fogo entre 1980 e 2012. O cenário fica ainda pior quando nos direcionamos especificamente para o público entre 15 e 29 anos, cujo crescimento foi de 463,6% do número de vítimas, com aumento de 655,6% dos homicídios.

Souza (2016) destaca que apesar da transição democrática ter favorecido a participação política, o mesmo não ocorreu com a justiça social. As lacunas deixadas pelas desigualdades sociais são as principais responsáveis pelo desafio à preservação dos direitos humanos.

Homens negros morrem três vezes mais que homens brancos, e as vítimas com baixa escolaridade também são maioria. São mortes “matadas, não são mortes morridas”, lembrando João Cabral de Melo Neto (2007). São mortes matadas por arma de fogo, usadas em 81,9% dos homicídios de jovens adolescentes de 16 anos e em 84,1% dos assassinatos na faixa de 17 anos. (DIAS, 2019, p.37)

Souza (2016) ainda aponta para a questão geográfica em torno das características da violência. Segundo a autora, a partir das estatísticas oficiais apresentadas no campo da pesquisa, as quais demonstram a alta taxa de

¹⁹ Elaborado pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz (2015).

assassinatos nas periferias urbanas, pode-se perceber que existe um risco de vitimização maior nas regiões mais pobres.

Uma vez que as crianças e adolescentes estão imersas em ambientes violentos como esse, frequentemente são colocados numa posição social que não lhes pertence. A estigmatização e o preconceito advindos da cor da pele, das roupas e do local de moradia, por exemplo, são elementos que, somados a essa “carga” de violência do contexto social vivido, reforçam o imaginário social de “sujeitos potencialmente perigosos” (SOUZA, 2016).

A criminalização dessas crianças e adolescentes provocam reflexos no processo de exclusão social, contribuindo para a presença constante de um medo social muito mais ligado ao aumento da sensação de insegurança do que de fato ao aumento da criminalidade desses indivíduos (SENTO-SÉ, 2011 apud SOUZA, 2016, p.14). Nesse sentido, é preciso desnaturalizar o fenômeno social da violência, buscando compreender que esse fenômeno é provocado por uma complexa cadeia de relações sociais que perpassam a vida dos jovens desde o momento de seu nascimento.

4 O SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO EM MINAS GERAIS

4.1 A política estadual de atendimento socioeducativo

À época da Doutrina da Situação Irregular, período em que vigorou juridicamente o Código de Menores, a política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em Minas Gerais era executada pela Superintendência de Atendimento e Recuperação do Menor Infrator (SAREMI). A lógica da Política Nacional do Bem-Estar do Menor partia de uma proposta de controle social a qual associava o abandono e a pobreza à criminalidade (MENICUCCI, 2010).

A partir do surgimento do ECA e dos avanços dos paradigmas da Doutrina da Proteção Integral, a qual reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento, inicia-se o processo de mudança na estrutura de atendimento do sistema socioeducativo. Como apontado por Menicucci (2010), o redesenho da política no estado começa em meados dos anos 2000, momento em que a SAREMI passa “a envolver atores importantes da sociedade civil, do Judiciário, do Ministério Público e da Assembleia Legislativa na construção de um novo modelo de atendimento a este público” (MENICUCCI, 2010, p.60).

O planejamento estratégico desenvolvido pelo governo entre 2003 e 2004, com foco no aumento do número de unidades e a interiorização do atendimento, implicou, a partir 2005, na construção de novos centros socioeducativos em Minas Gerais. Menicucci (2010) destaca que, nesse momento, havia uma preocupação política maior em se priorizar a medida de internação em detrimento das medidas de meio aberto, sendo dois os motivos pertinentes:

Em primeiro lugar, a internação é de competência legal do estado, cabendo a ele apenas incentivar e apoiar as medidas de meio aberto, que são de competência dos municípios. Em segundo lugar, havia um diagnóstico bastante difundido pelos meios de comunicação de massa de que o aumento da criminalidade juvenil estava ligado a um aumento da impunidade, decorrente da proteção oferecida aos jovens autores de atos infracionais pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Para o governo, o problema da impunidade não estava no estatuto e sim no seu descumprimento (MENICUCCI, 2010, p.66)

Nesse seguimento, o novo modelo arquitetônico proposto para os novos centros pautava-se, por um lado, no cumprimento dos preceitos estabelecidos no ECA e, por outros, na melhoria da segurança das unidades de internação (MENICUCCI, 2010). Quanto a esse último aspecto, cabe reiterar que o ambiente dos centros

socioeducativos geralmente era marcado por grande violência e abusos, havendo uma necessidade reconhecida politicamente em acabar com as fugas e motins que frequentemente ocorriam.

Segundo Menicucci (2010), parte considerável dos agentes responsáveis pela segurança originavam-se do Sistema Prisional e eram transferidos para o Socioeducativo devido a problemas disciplinares. Completamente alheios aos princípios do ECA, esses agentes eram ligados ao Sistema por meio de vínculos contratuais temporários e precários, não passando por nenhum tipo de capacitação de atendimento antes de iniciarem suas atividades. Assim, no mesmo período em que se inicia o processo de expansão e interiorização do atendimento da rede, tem-se a reestruturação da carreira do agente socioeducativo²⁰, sendo aprovada na Assembleia Legislativa em 2005.

A medida em que novas unidades iam surgindo e novas alterações na política se concretizavam, o orçamento também se ampliava. Com o novo reconhecimento institucional em 2007, passando de Superintendência para Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase), os recursos destinados à política chegaram à casa dos 60 milhões de reais, mais do que o triplo do orçamento previsto em 2003. (MENICUCCI, 2010)

Outro ganho importante para a o atendimento do sistema no estado foi o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA), em Belo Horizonte. Levando-se em consideração um dos princípios estabelecidos pelas medidas, o da brevidade, a efetivação de uma política concreta de atendimento depende de uma boa articulação entre os Poderes Executivo e Judiciário. A proposta de atendimento conjunto presente no CIA, reunindo membros do Judiciário, da Promotoria, da Delegacia e da Suase em um mesmo órgão, foi responsável por uma otimização do processo, agilizando o julgamento e atendimento do adolescente autor de ato infracional.

Atualmente, a política de atendimento a esses adolescentes mantém o status institucional de subsecretaria, obtido em 2007, ainda sendo elaborada e coordenada pela Suase; entretanto, agora passa a ser vinculada à Secretaria de

²⁰ “O governo também estabeleceu uma parceria com uma organização não governamental para que esta oferecesse capacitação aos agentes contratados que já atuavam nos centros socioeducativos. Mas, apesar da aprovação da carreira em 2005, os primeiros concursos públicos para agentes do sistema só ocorreriam em 2007” (MENICUCCI, 2010, p.68)

Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). A Suase é dividida em duas Superintendências, quais sejam a Superintendência de Atendimento ao Adolescente e a Superintendência de Gestão Administrativa. Dentre as principais diretrizes do órgão estão a reeducação, o rompimento da trajetória infracional, a responsabilização do jovem, o resgate da convivência familiar, o incentivo ao estudo, o fortalecimento dos vínculos comunitários e o estímulo à autonomia por meio da participação social.

A rede de atendimento do sistema conta com 25 unidades de internação, sendo 10 localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e outras 15 espalhadas nas demais regiões do estado. Quanto às unidades de cumprimento da medida de semiliberdade, são 13, sendo que 7 centros se encontram na RMBH e os outros 6 estão localizados no interior do estado. Assim, totalizam-se na política 38 centros socioeducativos em funcionamento.

4.2 Os adolescentes privados de liberdade

Assim como disposto no art.121 do ECA, a internação constitui medida privativa de liberdade, estando sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ainda, a internação não comporta um prazo determinado, sendo seu período limitado ao máximo de três anos e reavaliações a cada seis meses. É considerada a mais grave entre as medidas e não deve ser aplicada caso haja outra medida adequada.

Nos parâmetros do Estatuto, as vias da internação só devem ser percorridas em casos de cometimento de atos infracionais de grave ameaça ou violência à pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e injustificável de uma medida que já foi imposta (BRASIL, 1990). Nesse sentido, deve ser cumprida em uma instituição exclusiva para adolescentes, distinto dos reconhecidos como abrigos e organizados levando-se em consideração os critérios de idade, compleição física e gravidade da infração (BRASIL, 1990).

Apesar de seu caráter sancionatório, uma vez que restringem direitos e são aplicadas pela autoridade judicial em razão da prática de atos infracionais pelo adolescente, durante sua execução dois objetivos devem ser visados. O primeiro é a responsabilização do adolescente, devendo apropriar-se do ato praticado e compreendê-lo pessoal e socialmente. O segundo trata-se da aquisição de seus

direitos sociais que, até então, ou foram violados ou não garantidos pela oferta das políticas públicas existentes.

Quanto aos direitos dos adolescentes privados de liberdade, o ECA dispõe:

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;

II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;

III - avistar-se reservadamente com seu defensor;

IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;

V - ser tratado com respeito e dignidade;

VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;

VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;

VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;

IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;

X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;

XI - receber escolarização e profissionalização;

XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;

XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;

XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;

XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;

XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

§ 1º Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.

§ 2º A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.
(BRASIL, 1990)

Em Minas Gerais, a partir do Sinase, os eixos estruturantes adotados pela Suase para a aplicação da medida de internação são a família; educação e formação educacional; profissionalização; esporte, cultura e lazer; saúde; e diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual. Nos centros socioeducativos, os jovens recebem atendimento individualizado em diversas áreas, quais sejam: psicologia, serviço social, pedagogia, terapia ocupacional, atendimento de saúde e jurídico.

Segundo dados fornecidos pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo (DMS), referente aos últimos dois anos, sendo esse o período compreendido entre 2018 a 2020, o número total de adolescentes em

cumprimento de medida de internação em Minas Gerais totalizou 3.796, abrangendo todas as idades entre 12 e 20 anos²¹.

Como se observa na Tabela 1, a maior parte dos jovens atendidos localizam-se na faixa etária entre 16 e 18 anos, sendo que 43,23% dos adolescentes possuem 17 anos, seguidos de 23,95% de adolescentes com 16 anos e 12,93% com 18 anos. Ao todo, totalizam pouco mais de 80% dos adolescentes em cumprimento da medida de internação.

Tabela 1 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por idade

Idade	Nº de adolescentes	(%)
12	7	0,18
13	33	0,87
14	158	4,16
15	414	10,91
16	909	23,95
17	1641	43,23
18	491	12,93
19	109	2,87
20	34	0,90
Total	3796	100,00

Fonte: Elaborado pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo

Se analisarmos o perfil dos adolescentes atendidos considerando a raça/cor, tem-se que 18,94% se autodeclararam brancos; 20,60% pretos; 0,37% amarelos; 0,32% indígenas; e 56,24% pardos. Quanto aos adolescentes que não sabem ou não responderam, esse percentual é baixo e representa 3,53%. Assim, nota-se que o número de adolescentes autodeclarados negros (pretos e pardos) totalizam 77,84% do número de adolescentes em cumprimento da medida.

Tabela 2 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por raça/cor

Raça/cor	Nº de adolescentes	(%)
Não sabe/não respondeu	134	3,53
Branco	719	18,94

²¹ Consoante ao art.2º, parágrafo único, o Estatuto e, conseqüentemente, as medidas socioeducativas podem ser aplicadas em caráter excepcional às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990).

Preto	782	20,60
Amarelo	14	0,37
Indígena	12	0,32
Pardo	2135	56,24
Total	3796	100,00

Fonte: Elaborado pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo

Entre os tipos de atos infracionais mais cometidos pelos jovens, o roubo à mão armada aparece em primeiro lugar, com 22,16%. Somado ao número de roubo e tentativa de roubo, esse percentual sobe para 40,38% dos 4.734 atos infracionais cometidos no período. Cabe ressaltar que um adolescente pode estar em cumprimento de medida por mais de um ato; conseqüentemente, o número total desses atos será maior que o número de adolescentes em cumprimento de medida. Assim, se compararmos o número de atos praticados com o número de adolescentes internados, vemos que 50,34%, ou seja, mais da metade dos adolescentes cometeram atos relacionados ao roubo.

Ainda, conforme observado na Tabela 3, o tráfico de drogas se apresenta de forma expressiva, correspondendo a 13,39% do número total de atos infracionais. Comparando com o número de adolescentes internados, vemos que 16,70% dos jovens cumprem a medida por motivos relacionados a essa atividade. Esse número chama a atenção para a presença significativa do tráfico na vida das crianças e adolescentes da periferia urbana.

Quanto a outros atos infracionais que aparecem com maior relevância, destacam-se homicídio e tentativa de homicídio representando, respectivamente, 11,97% e 7,27% número total de atos cometido. Comparando esses percentuais com o número total de jovens em cumprimento da medida, tem-se que 14,91% dos adolescentes apresentam homicídio, e 9,06% tentativa de homicídio, como atos infracionais relacionados à medida de internação.

Tabela 3 – Número de atos infracionais cometidos pelos adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por tipo de ato infracional

Ato Infracional	Nº de adolescentes	(%)
Homicídio	566	11,96
Tentativa de Homicídio	344	7,27
Latrocínio	224	4,73
Sequestro	8	0,17
Roubo	743	15,69

Tentativa de roubo	119	2,51
Roubo a mão armada	1049	22,16
Furto	59	1,25
Furto qualificado	48	1,01
Posse ou porte ilegal de armas	24	0,51
Estupro	27	0,57
Atentado violento ao pudor	2	0,04
Posse para uso de drogas	24	0,51
Tráfico de drogas	634	13,39
Lesão corporal	31	0,65
Rixa	1	0,02
Vias de fato	2	0,04
Ameaça	43	0,91
Extorsão	14	0,30
Extorsão mediante sequestro	10	0,21
Dano	18	0,38
Estelionato	0	0,00
Receptação	25	0,53
Dirigir sem habilitação	10	0,21
Desobediência	3	0,06
Desacato	4	0,08
Calúnia	1	0,02
Pichação	2	0,04
Mandado de Busca e apreensão	119	2,51
Incêndio	13	0,27
Descumprimento de medida	62	1,31
Sem informação	159	3,36
Outro	346	7,31
Total	4734	100,00

Fonte: Elaborado pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo

Quanto a renda familiar bruta, 2.167 dos adolescentes em privação de liberdade não sabem ou não responderam, o que corresponde à 57,09% do total. Como observado na Tabela 4, dentre aqueles que informaram a renda, a maior parte possui renda inferior a R\$2.000,00. Do total de 34,54% dos adolescentes que se enquadram nessa situação, 2,11% recebem até R\$500,00; 18,10% recebem entre R\$501,00 e R\$1.000,00; e 14,33% recebem entre R\$1.001,00 e R\$2.000,00.

Dentre os 3.796 adolescentes que passaram pelos centros de internação, apenas 18 afirmaram não possuir nenhuma renda. Ademais, poucos adolescentes (1,55%) possuem renda faixa entre R\$3.001,00 e R\$4.000,00; sendo esse percentual

menor ainda se olharmos para aqueles que possuem renda de R\$4.001,00 ou mais (1,40%).

Tabela 4 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por renda familiar bruta

De	Até	Adolescentes em Privação de Liberdade	(%)
1	500	80	2,11
501	1000	687	18,10
1001	2000	544	14,33
2001	3000	189	4,98
3001	4000	59	1,55
4001	Ou mais	52	1,37
Sem renda		18	0,47
Não sabe/Não respondeu		2167	57,09
Total		3796	100,00

Fonte: Elaborado pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo

Diante dos dados expostos ao longo dessa seção, pode-se concluir que a maior parte dos jovens e adolescentes em cumprimento de medida de internação são pretos ou pardos, com idade entre 16 e 18 anos. Apesar de uma quantidade expressiva não ter informado a renda, as bibliografias demonstram que, em sua maioria, são sujeitos oriundos das classes mais baixas da sociedade e que vivem em espaços marcados por grande marginalização e violência (DIAS, 2019; GUALBERTO, 2011; MENICUCCI, 2010; VELOSO, 2014).

Esses resultados ainda aparentam sinalizar para a presença do racismo nas diferentes estruturas sociais e políticas da sociedade brasileira que, notadamente, interferem na atuação do sistema de justiça criminal. Adorno (1996) chama a atenção para a desigualdade de direitos que compromete o funcionamento e a consolidação da democracia no Brasil. Nas palavras do autor, a justiça criminal é mais severa para com criminosos negros do que brancos; ou seja, as sanções punitivas, a intimidação social e a severidade de tratamento recaem preferencialmente sobre os mais jovens, pobres e, especialmente, negros (ADORNO, 1996).

Nesse sentido, no tange à aplicação das medidas socioeducativas, a atuação repressiva do estado recai principalmente sobre esse público. Ainda hoje, tem-se a predominância da aplicação das medidas de restrição de liberdade em detrimento das medidas em meio aberto; o que, notadamente, vai contra os princípios

do ECA e transparece características herdadas da Doutrina da Situação Irregular na ação estatal.

Entretanto, cabe destacar que a trajetória infracional do adolescente simboliza uma série de direitos que o foram negados desde a infância. Para além disso, demonstra a falência do conjunto de instituições públicas, da família e da comunidade, responsáveis pelo alcance da proteção integral do indivíduo e garantia dos direitos fundamentais ao seu desenvolvimento.

Diante da singularidade de cada sujeito em cumprimento da medida de internação, oriundas do contexto social ao qual estão inseridos, Veloso (2014) chama a atenção para necessidade de constantes reflexões acerca do trabalho desenvolvido no sistema:

Manejar o individual diante do coletivo é uma tarefa árdua que nos põe a trabalho a cada momento. Não podemos deixar que a regra seja apenas rígida, mas que se faça como norte para que o adolescente se oriente. Quando os adolescentes se "desorientam", ou seja, quando a regra não faz sentido para cada um que ali cumpre sua medida, a lei passa a ser apenas "caprichosa". Sendo assim, a lei passa a não ter um sentido para cada um, uma lei sem lógica. Não digo que a escuta de cada caso não seja fundamental para este trabalho, mas também é necessário o cuidado constante com o coletivo. (VELOSO, 2014, p.48)

Nessa perspectiva, é fundamental pensar no trabalho a ser desenvolvido a partir do envolvimento e da participação do adolescente na construção da sua trajetória no cumprimento da medida. A violação de direitos que acompanha a trajetória de vida desses sujeitos levanta a necessidade de se estruturarem ações que não apenas respondam a “uma obrigação de oferecer o que lhe faltou, mas propor que o adolescente se responsabilize por suas escolhas e pelo o que lhe é ofertado” (VELOSO, 2014, p.54).

4.3 A segurança como um direito

A segurança se configura como um dos direitos fundamentais da pessoa humana, sendo garantido por meio do art.5º²² da Constituição de 1988; e, ainda, como

²² Artigo 5º, caput, da Constituição Federal: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

um direito social²³. Desse modo, a noção de segurança ultrapassa uma compreensão mais restrita como sinônimo de direito à segurança pública e ações estruturadas de controle, combate e enfrentamento; ligando-se a uma concepção em que “sentir-se seguro”, “amparado” e “acolhido” são fundamentais.

Como abordado no segundo capítulo, as medidas de semiliberdade e internação tem caráter de privação de liberdade. Konzen (2016, p.3), aponta duas consequências imediatas ao iniciar o cumprimento da medida, que são visivelmente percebidas e impactam o adolescente. A primeira é a perda da possibilidade de organizar sua própria vida e suas tarefas de acordo com seu entendimento; e a segunda se trata da desvinculação do adolescente das relações familiares e pessoais até então existentes.

Segundo Menicucci (2010), o novo olhar trazido pela Doutrina da Proteção Integral não eliminou totalmente da política a necessidade de ações de cunho coercitivo, apenas direcionou o foco dessas ações que antes eram consideradas centrais. Desse modo, tanto a lógica da socialização quanto a da coerção coexistem na política, o que justifica seu caráter de alta complexidade. (MENICUCCI, 2010)

A presença dessas lógicas distintas, que grande parte das vezes se tornam conflituosas, convivem e fazem parte da realidade institucional das unidades de internação (BRONZO, 2001 apud. MENICUCCI, 2010, p.35). O “caráter híbrido” apontado por Bronzo (2001) é atribuído e está ligado a própria concepção da política, sendo simultaneamente jurídica e social.

Nesse sentido, todos os aspectos relativos à garantia do direito à segurança convivem nesse mesmo ambiente, onde é estabelecida uma relação de direitos e deveres; e em que a necessidade de “sentir-se seguro”²⁴ se torna ainda mais importante. Ao mesmo tempo, esse é um dos elementos mais desafiadores, uma vez que o exercício da garantia do direito à segurança está confiado não ao adolescente sujeito do direito, mas aos gestores e educadores que trabalham no sistema de atendimento socioeducativo.

Da especificidade do público atendido pelas medidas socioeducativas e dos objetivos pretendidos com seu atendimento, deriva-se o termo “segurança

²³ Artigo 6º, caput da Constituição Federal: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

²⁴ Concepção de segurança como um direito fundamental.

socioeducativa”. Esse sugere a presença de condições necessárias para que a privação de liberdade jovem possa acontecer, preservando-se sua integridade física, moral e psicológica. Ainda, não há que desconsiderar as particularidades do público atendido, sendo esse um pressuposto para a escolha e utilização dos meios de garantia e, quando necessário, os meios de força. (KONZEN, 2016)

Pautando-se pelo princípio da normalidade, o atendimento deve buscar minimizar as diferenças que podem existir entre a vida nas unidades de internação e a vida em liberdade, vivida anteriormente pelo adolescente. Segundo Konzen (2016), tais diferenças têm o potencial de diminuir o sentido de responsabilidade e do respeito pela dignidade humana. A autora ainda fala que “é desnecessário o estabelecimento de obstáculos físicos contra evasões para todos aqueles em condições de viver em estabelecimentos abertos e que aceitam domínio da autodisciplina” (KONZEN, 2016, p7).

Dito isso, a estrutura física institucional da unidade socioeducativa e as condições necessárias ao cumprimento da medida ocupam um espaço importante, já estando postas desde o momento anterior ao início do atendimento. Tal estrutura se torna o principal meio de contenção dos adolescentes e suas características é quem vão separar a inscrição dos programas em meio aberto e meio fechado. Assim, é importante que o adolescente saiba desde o início da existência desse limite físico entre o mundo externo e a realidade que irá encontrar e vivenciar nas unidades de internação, internação provisória e semiliberdade (KONZEN, 2016).

Para além disso, visando a garantia do direito à segurança, a proposta pedagógica deve ocupar o papel principal, buscando traçar parâmetros que norteiem a dinâmica disciplinar, o controle e estratégias para lidar com conflitos. À essa dinâmica se remete o principal aspecto normativo dos programas de atendimento: o regimento interno da unidade. Assim, pensar a relação entre segurança e proposta pedagógica conseqüentemente demandará a reflexão sobre o sentido da palavra disciplina. Somente através dessa reflexão, será possível a construção de uma vida segura e compatível com o respeito à dignidade da pessoa humana, estimulando a formação e manutenção de vínculos ao invés de impedi-los. (KONZEN, 2016)

Partindo de uma concepção mais tradicional, Konzen (2016) aponta que a noção de disciplina entra em conflito com as teorias pedagógicas contemporâneas; uma vez que suas premissas trazem a ideia de controle, fiscalização e domínio. Nesse

sentido, utilizam-se de mecanismos de punição e acreditam que são os mais adequados e eficientes para impor a disciplina.

A autora ainda aponta quatro desvantagens para a concretização de um atendimento com finalidade educativa. A primeira delas seria a possibilidade de uma “punição injusta”, elevando a carga de hostilidade entre quem regula e quem é regulado. Outra desvantagem seria o “destaque excessivo a um aspecto indesejável da conduta humana” (KONZEN, 2016, p.11) quando, na verdade, é muito mais interessante a valoração dos aspectos positivos do adolescente.

Em terceiro, a punição vai em direção contrária ao princípio da normalização, já que perpassa pelo desejo de um determinado padrão de conduta que, conseqüentemente, inibe as possibilidades e condições da individualidade de cada um. Por fim, destaca que a punição impõe um ambiente pairado pelo temor, medo de agir, e coloca a ideia de errar como um problema.

Paiva (2007) apud Menicucci (2010) ressalta que apenas o estímulo a repressão pode intensificar ainda mais o caráter de desigualdade e injustiça que marcam as trajetórias dos adolescentes. Notadamente, a lógica coercitiva ainda prevalece na maioria dos centros socioeducativos, e a ênfase na coerção costuma ocorrer antes mesmo da institucionalização do indivíduo, ou seja, no momento em que é pego cometendo o ato infracional. (MENICUCCI, 2010)

Em sentido contrário ao entendimento tradicional da “disciplina”, há a compreensão de que a mesma nada mais é que uma virtude do homem social, que o leva a não abusar de seus direitos e de sua liberdade em detrimento da existência de deveres e normas a serem cumpridas (KONZEN, 2016). Portanto, torna-se um desafio ao desenvolvimento da proposta pedagógica conseguir uma articulação com aspectos da psicologia aplicada à educação para “instalação de uma perspectiva libertadora e potencial construtivo de todo agir humano” (KONZEN, 2016, p.11).

O uso da força ou instrumento coercitivo passa então a ser um último recurso, devendo ser utilizado apenas quando os demais meios de controle estiverem fracassados. Ainda que esse recurso seja acionado, fica vedada a utilização de instrumentos que possivelmente podem causar algum dano físico ou psicológico no adolescente; aplicando-se, inclusive, ao porte e uso de armas dentro das instalações.

Infelizmente, essas orientações encontram-se presentes apenas em normativas internacionais, como é o caso das Regras Mínimas das Nações Unidas

para a Proteção dos Jovens Privativos de Liberdade. No Brasil, tanto o ECA quanto o Sinase não abordam especifica e claramente sobre essa questão (KONZEN, 2016).

Segundo Konzen (2016), ainda hoje, apesar da existência de recomendações por parte da Escola Nacional de Socioeducação (ENS) acerca da importância do estabelecimento de estratégias pautadas por ações preventivas, vigora-se nas unidades de internação a ideia de que a desorganização do ambiente faz parte da convivência com adolescentes, sendo necessário um preparo pra os enfrentamentos.

Tal cultura vem herdada das instituições totais ²⁵do passado e que sobrevive em unidades de aprisionamento de adolescentes ainda não extintos ou que ainda não passaram pelo reordenamento arquitetônico e organizacional recomendado pelas normas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. (KONZEN, 2016, p.22)

Para o rompimento dessas características, é essencial que a comunidade educativa estabeleça relações cooperativas com os demais atores da rede de atendimento estabelecida no Sinase. A abertura do programa de atendimento para o mundo externo, conforme princípio da incompletude institucional, se configura como uma grande estratégia, aumentando a transparência e controle sobre os excessos que podem ser gerados no ambiente de internação.

²⁵ Goffman (1987) assinala que em uma instituição total todos os aspectos da vida acontecem em um mesmo local e sob uma única autoridade. As atividades não são realizadas de forma individual e sim em grupo e em horários e tempos estabelecidos, impostos e controlados por funcionários. Este sistema de organização contribui para o que o autor chamou de "mortificação do eu". Ou seja, ao entrar neste estabelecimento, o interno é obrigado a deixar de lado suas concepções sobre si mesmo, baseadas nas relações culturais e sociais que estabeleceu no mundo fora da instituição. (GOFFMAN, 1987 apud MENICUCCI, 2010, p. 40)

5 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Quando falamos em reinserção social, a educação assume papel de destaque. Além de ser capaz de instruir e elevar o nível de escolaridade, permite ao indivíduo privado de liberdade um processo de transformação que amplia sua visão de mundo; o que contribui para o desenvolvimento de um senso crítico sobre a própria realidade (SCARFÓ, 2009). Nesse sentido, as escolas dos centros socioeducativos ocupam uma posição fundamental e estratégica no processo de ressocialização da criança e do adolescente.

Com o intuito de qualificar o olhar para o atendimento escolar desse público, inicialmente irei abordar sobre a educação ofertada nos presídios. Apesar de serem semelhantes em alguns aspectos, cabe assentar que essas duas instituições devem ser tratadas como espaços diferenciados; tendo em vista, principalmente, questões como a idade dos internos, o que se pretende alcançar com a pena e com a medida socioeducativa, e a obrigatoriedade ou não da escolarização (DIAS, 2019).

Por outro lado, em ambos os casos, a educação deve ser pensada a partir do princípio da igualdade; ou seja, o interno deve receber a mesma educação daqueles que estão em liberdade. Ainda, deve-se considerar que, na perspectiva de uma educação para a socialização, é necessário o rompimento com os paradigmas da instituição total, norteando a política educacional para os presídios e centros socioeducativos numa perspectiva de integralidade.

Gualberto (2011, p.72) afirma que a educação deve garantir o desenvolvimento de quatro competências:

- a) pessoal, envolvendo a capacidade de conhecer a si, compreender-se, aceitar-se e aprender a ser;
- b) social, ligando-se a capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outros;
- c) produtiva, voltando-se a aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços; e
- d) cognitiva, envolvendo conhecimentos necessários ao crescimento pessoal, social e profissional, assegurando a empregabilidade.

Nesse sentido, a concepção tradicional e reducionista da escola, associada ao conceito de “monopólio radical” abordado anteriormente, interfere principalmente no desenvolvimento pessoal do indivíduo e inibe a construção da individualidade e da

autonomia. Assim, a escola deve ser pensada “como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre, em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição” (JULIÃO, 2016, p.38).

Para além disso, devem ser capazes de potencializar as habilidades e capacidades para o desenvolvimento social e pessoal do indivíduo, fortalecendo vínculos familiares e a participação social. Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos (EDH) se torna um componente fundamental a garantia do direito à educação.

A EDH consiste no desenvolvimento de uma educação de valores materializados em normas, tais como a vida humana, a integridade pessoal, a liberdade, a igualdade entre as pessoas, a tolerância, a participação, a justiça, a solidariedade, o desenvolvimento humano; de atitudes, como respeito aos outros, o exercício do diálogo, a aceitação do diferente, o respeito ao acordado; e de habilidades, como ouvir os demais, expressar-se sem agredir, exercitar a crítica e a reflexão sobre a prática. (SCARFÓ, 2009, 129)

Com vistas a nortear o atendimento escolar aos jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, o Sinase estabelece que os centros socioeducativos devem consolidar parcerias com os órgãos executivos (escolas) do Sistema de Ensino visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56, e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino (CONANDA, 2006).

Para tanto, devem redirecionar a estrutura e organização da escola – espaço, tempo e currículo – para dinamização da proposta pedagógica, convívio em equipes de discussões e reflexões, possibilitando o aprendizado e as trocas de informações. No cumprimento das medidas de internação e internação provisória, o CSE deve construir uma sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa, sendo as atividades consequentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem ofertadas (CONANDA, 2006).

Quanto aos centros socioeducativos que executam a internação provisória, devem oferecer atividades pedagógicas que estimulem a aproximação com a escola.

Nos casos em que o adolescente esteja regularmente frequentando a rede oficial, é importante que seja estabelecido contato imediato com a escola de origem para que o adolescente tenha acesso ao conteúdo formal mesmo durante o período de internação provisória. (CONANDA, 2006, p.60)

Em Minas Gerais, a oferta de escolarização aos jovens e adolescentes atendidos nos centros socioeducativos se efetivou em dezembro de 2004, a partir de

um acordo de cooperação técnica entre as Secretarias de Estado de Defesa Social e de Educação (GUALBERTO, 2011, p.75). Tendo em vista os dispositivos legais existentes – quais sejam, o ECA, a Lei do Sinase e a LDB – e o princípio norteador da Incompletude Institucional, a educação ofertada nessas unidades deve estar alinhada a uma perspectiva de proteção integral e, portando, deve estar vinculada à política estadual de educação.

A política educacional de Minas Gerais é executada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Dentro da estrutura do órgão, o atendimento escolar do sistema socioeducativo encontra-se incorporado na Coordenadoria de Temáticas Especiais e Transversalidade Curricular (CTETC). A coordenadoria, por sua vez, está localizada na Diretoria de Modalidade de Ensino e Temáticas Especiais (DMTE) da Superintendência de Políticas Pedagógicas. A diretoria ainda conta com mais duas coordenadorias, quais sejam: Coordenação Indígena, Campo e Quilombola; e Coordenação de Educação Especial e Inclusiva.

A relação entre a SEE/MG e a SEJUSP na oferta de atendimento escolar nas unidades socioeducativas é orientada por um termo de cooperação técnica firmado entre os órgãos. Nesse documento estão definidas as competências individuais de cada um para garantir o direito à educação aos adolescentes e o cumprimento de medida.

Quanto à SEE/MG, destacam-se algumas das obrigações:

1. arcar com os custos de manutenção, ampliação, reforma e reparos dos espaços onde funcionam as escolas estaduais, em razão de depreciação do uso, adequações ou outras necessidades das unidades escolares;

[...]

7. elaborar em conjunto com a SESP²⁶ normas específicas definidas em resolução e/ou orientações para composição do quadro de pessoal, organização e funcionamento dos cursos e projetos desenvolvidos pelas escolas inseridas em unidades do sistema socioeducativo;

[...]

9. apoiar, realizar e ofertar em conjunto com a SESP cursos de formação, fóruns e seminários para o quadro dos servidores das escolas em funcionamento nas unidades socioeducativas, bem como os da SESP envolvidos com a assistência educacional, de acordo com as competências de cada secretaria

[...]

²⁶ À época da formalização do acordo ainda não existia a SEJUSP. Nesse sentido, as atribuições referentes ao sistema de atendimento socioeducativo eram de responsabilidade da Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP).

14. garantir o atendimento educacional nas escolas estaduais inseridas em unidades socioeducativas, assegurando que não sejam feitos cancelamentos de atividades educacionais e fechamentos parciais ou totais das escolas sem a devida análise e aprovação conjunta da SEE e SESP²⁷.

15. garantir em conjunto com a SESP o acesso e a permanência na Educação Básica aos adolescentes em cumprimento de medida de internação, bem como o acesso ao acompanhamento pedagógico aos adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória, independentemente do quantitativo de matrículas. (MINAS GERAIS, 2019, p.1-3)

E com relação às competências da SEJUSP, destacam-se as seguintes obrigações:

1. garantir o espaço físico adequado nas unidades socioeducativas para o funcionamento das escolas

2. encaminhar à SEE, as demandas relativas à ampliação do atendimento à Educação Básica nas unidades do Sistema socioeducativo, bem como aquelas relativas à manutenção, reforma, reparos da rede física e criação de novas escolas

[...]

18. promover ações em conjunto com a SEE que garantam a matrícula e favoreçam o acolhimento, a permanência e a convivência democrática dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade e egressos do sistema socioeducativo, nas escolas da rede estadual de ensino. (MINAS GERAIS, 2019, p.3-4)

Atualmente, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) engloba um universo de 3.622 escolas, das quais 22 (0,61%) são indígenas, e 18 (0,50%)²⁸ são voltadas ao atendimento das crianças e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa²⁹. Não só a extensão, como também a grande quantidade de municípios espalhados pelo território, influenciaram na incorporação de uma estrutura de gestão de nível regional que abrange todo o estado.

Ao todo, são 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), que têm por finalidade exercer ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração com os municípios. Dentre suas competências, destaca-se a promoção da coordenação e da implantação da política educacional estadual. Quanto a sua estrutura orgânica, a SRE pode ser classificada como de porte I, até o limite de sete unidade; e porte II, até o limite de quarenta e oito unidades.

²⁷ Nota-se que esta é uma competência atribuída as duas secretarias.

²⁸ São dezoito escolas em vinte e cinco unidades.

²⁹ Dados obtidos a partir da realização das entrevistas.

5.1 A organização curricular da Educação Básica

A Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) está organizada a partir das diretrizes estabelecidas na Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. O documento foi elaborado em consonância com a legislação nacional, com os Conselhos Nacional e Estadual de Educação, com as normas do Sistema Estadual de Ensino e com o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030.

Nessa resolução, o currículo da Educação Básica é definido como um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social, contribuindo, intensamente, para a construção de identidades socioculturais do educando” (MINAS GERAIS, 2012, art.56). Nessa perspectiva, sua implementação deve enfatizar dois aspectos – contextualização e interdisciplinaridade – desenvolvendo formas de interação e articulação entre diferentes áreas do conhecimento para compreensão mais ampla pelo aluno do contexto social ao qual está inserido.

Através da estruturação da matriz curricular, a Educação Básica deve ser capaz de desenvolver a criança e o adolescente e garantir uma formação comum imprescindível para o exercício da cidadania. Para tanto, é dividida em três modalidades, sendo elas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A prioridade da rede estadual de ensino é a oferta dos Ensinos Fundamental e Médio, atendendo a Educação Infantil/Pré-escola somente em escolas indígenas³⁰.

O Ensino Fundamental é definido na resolução como uma etapa de escolarização obrigatória, devendo se comprometer com uma educação com “qualidade social”. Assim, seu objetivo é garantir ao educando

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

³⁰ Nos demais casos é responsabilidade da esfera municipal.

Parágrafo único. O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa e garantidora do direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa. (MINAS GERAIS, 2012, art.27)

A duração dessa modalidade é de nove anos e se estrutura em quatro ciclos de escolaridade. Os dois primeiros ciclos compreendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e são definidos como Ciclo da Alfabetização, com duração de três anos, e Ciclo Complementar, com duração de dois anos. Esses devem ser capazes de garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, com foco na sua alfabetização e letramento.

São componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental:

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza.

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V - Ensino Religioso. (MINAS GERAIS, 2012, art.31)

O ingresso do aluno nessa modalidade de ensino se dá aos seis anos de idade e as atividades pedagógicas desenvolvidas no Ciclo da Alfabetização devem ser organizadas de modo a assegurar os seguintes direitos de aprendizagem:

I - 1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças.

II - 2º Ano:

- a) ler e compreender pequenos textos;
- b) produzir pequenos textos escritos;
- c) fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

III - 3º Ano:

- a) ler e compreender textos mais extensos;
 - b) localizar informações no texto;
 - c) ler oralmente com fluência e expressividade;
 - d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.
- (MINAS GERAIS, 2012, art. 61)

Já o Ciclo Complementar, que tem o objetivo de consolidar a alfabetização iniciada no ciclo anterior e ampliar o letramento do estudante, deve assegurar que ao final do 4º ano o aluno consiga produzir textos adequados a diferentes objetivos, destinatários e contextos; utilizar princípios e regras ortográficas e conhecer as exceções; utilizar as diferentes fontes de leitura para obter informações adequadas a diferentes objetivos e interesses; e selecionar textos literários segundo seus interesses (MINAS GERAIS, 2012). No último ano, ele deve ser capaz de produzir, com autonomia, textos com coerência de ideias, correção ortográfica e gramatical; e ler, compreendendo o conteúdo dos textos, sejam informativos, literários, de comunicação ou outros (MINAS GERAIS, 2012).

O Ciclo Intermediário (6º e 7º ano) e o Ciclo da Consolidação (8º e 9º ano), com duração de dois anos cada, constituem os anos finais do Ensino Fundamental e devem ser capazes de ampliar e intensificar gradativamente o processo educativo, garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis a continuidade dos estudos no Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2012).

Ainda, a existência de diversas demandas estudantis, bem como a alteração na forma da docência³¹ em sala de aula, exigem da escola uma atenção especial na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, principalmente entre o Ciclo Complementar e o Ciclo Intermediário. Quantos aos direitos a serem garantidos nos últimos ciclos de aprendizagem³², são estruturados a partir dos componentes curriculares obrigatórios estabelecidos no art.31 da Resolução SEE nº 2.197/2012.

O Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica, deve ser capaz de preparar minimamente o aluno para exercer o trabalho e sua cidadania. Com duração de três anos (1º, 2º e 3º), deve permitir o crescimento do aluno enquanto pessoa humana, com formação ética e desenvolvimento de autonomia intelectual e pensamento crítico (MINAS GERAIS, 2012).

As escolas que atuam com essa modalidade de ensino “devem prover ensino de qualidade, de forma a ampliar o acesso e as taxas de conclusão e garantir

³¹ Até o 5º ano do Ensino Fundamental o formato é unidocente, ou seja, um único professor ministra todos os conteúdos em sala de aula. A partir do 6º ano, cada componente curricular passa a ser ministrado por um professor específico.

³² Para um quadro mais detalhado sobre os direitos de aprendizagem, observar os apêndices.

a melhoria da eficiência no uso dos recursos disponíveis e na proficiência dos alunos” (MINAS GERAIS, 2012, art.33).

Nessa modalidade de ensino há uma expansão e aprofundamento dos componentes curriculares obrigatórios,

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia. (MINAS GERAIS, 2012, art.35)

sendo o primeiro ano fundamental para assegurar a transição entre o ensino Fundamental e Médio.

A partir dos parâmetros organizacionais definidos na Resolução e considerando as especificidades do público atendido pelo sistema socioeducativo, a SEE/MG, em parceria com a Suase, estruturou uma proposta de atendimento escolar para as crianças e adolescentes em cumprimento das medidas de internação e internação provisória. As escolas dos centros socioeducativos, a partir de 2017, passaram a seguir as Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional do Sistema Socioeducativo, documento que dispõe sobre a matriz curricular da Educação Básica a ser aplicada especificamente nos Ensinos Fundamental e Médio.

5.2.1 As Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais

Finalizada em 2016, a proposta de atendimento escolar aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, denominada Diretrizes Pedagógica para Atendimento Educacional do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais, foi subsidiada principalmente pelas seguintes legislações: Constituição Federal de 1988; Lei nº 9.394/96; Lei nº 11.692/2008; Decreto nº 6.629/2008; Decreto

nº 7.649/2011; Portaria MEC nº 993/2012; Resolução CNE/CEB nº 03/2016; Lei do Sinase – Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo; Resolução SEE nº 2.197/2012 e Resolução MEC nº 08/2014.

A partir da LDB, a qual estabelece em seu art. 23 que

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

o atendimento escolar do ensino fundamental nas unidades de internação foi organizado partindo-se da perspectiva metodológica da aceleração. Esse atendimento visou

garantir aprendizagens estruturadoras e significativas que valorizem os conhecimentos historicamente organizados no currículo escolar. Dessa forma os processos de aceleração garantem a construção da identidade, o fortalecimento da autoestima e a possibilidade de continuidade da trajetória escolar (MINAS GERAIS, 2018, p. 7).

A partir das Diretrizes Pedagógicas, o desenvolvimento das propostas pedagógicas para o atendimento escolar nas escolas socioeducativas passou a ser orientado com base na pedagogia de projetos³³. Além disso, o documento aponta para importância da interdisciplinaridade do trabalho, buscando o “aprofundamento e consolidação das habilidades estruturadoras, vinculadas aos processos de alfabetização e letramento” (MINAS GERAIS, 2018, p.5).

Nesse sentido, o plano de atendimento escolar desenvolvido para o ensino fundamental foi dividido em dois agrupamentos. No primeiro agrupamento, denominado Aceleração I, enfatizavam-se os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua matriz curricular era composta pelas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Ensino Religioso e Educação Física.

O segundo agrupamento, intitulado Aceleração II, subdividiu-se em dois períodos. O 1º Período correspondia aos estudantes do 6º e 7º ano e o 2º Período aos

³³ Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações. (PRADO, 2005, p.2)

estudantes do 8º e 9º ano. Em ambos os agrupamentos, a duração foi delimitada a um ano, sendo 200 dias letivos e carga mínima de 800 horas letivas. No que tange a grade curricular segue a Aceleração I, com a inclusão da disciplina de língua estrangeira; nesse caso, Inglês³⁴.

Quanto a proposta pedagógica de organização do Ensino Médio foi estruturada com base no art. 25³⁵ da LDB e a partir a partir da adaptação do Projeto Pró-jovem Urbano e Pró-jovem Médio do Ministério da Educação (MINAS GERAIS, 2018).

Nessa proposta a aprendizagem é vista como um processo socialmente construído por meio da participação ativa, do diálogo, da troca de experiências e significados e da colaboração entre as pessoas, implicando envolvimento ativo e multidirecional do sujeito. Nessa perspectiva, o aprendiz age sobre as mensagens recebidas, transformando-as ativamente para integrá-las, tanto quanto possível, aos conhecimentos que já possui. (MINAS GERAIS, 2018, p.5)

Nesse sentido, a SEE/MG desenvolveu um “Currículo”, entendido como “um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos com a finalidade de se propor o que vai ser ensinado e como vai ser ensinado” (MINAS GERAIS, 2018, p.9); estabelecendo-se três anos letivos, com duração mínima de 2.400 horas e 5 aulas diárias que, juntas, totalizam 25 aulas semanais.

Os componentes curriculares foram distribuídos por áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias, ministrado por um professor de língua portuguesa; Matemática e suas tecnologias, ministrado por um professor de matemática; Ciências da Natureza e suas tecnologias, ministrado por um professor de química, física ou biologia; Ciências Humanas e sociais aplicadas, ministrada por um professor de história, geografia, filosofia ou sociologia; e o Plano de Participação Cidadã.

Ao docente responsável por cada área de conhecimento, denominou-se “professor orientador”. No caso do responsável pelo Plano de Participação Cidadã, sua função era a de promover uma articulação com as demais áreas, auxiliando “os

³⁴ § 1º Deve ser incluído na Parte Diversificada, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2012, art.57).

³⁵ Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (BRASIL, 1996).

jovens a produzir textos, compondo um livro-portfolio, em eixos integradores que farão a articulação entre o eixo estruturador trabalhado ao longo de um ano letivo em cada área do conhecimento e sua experiência vivenciada” (MINAS GERAIS, 2018, p.9).

O trabalho a ser desenvolvido nesse projeto envolve a elaboração de um Plano de Ação Comunitária (PLA), voltado à intervenção na comunidade onde o jovem está inserido. Partindo-se da ideia de que “participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo” (MINAS GERAIS, 2018, p.11), o PLA, por sua vez, trabalha com a construção de um mapa de desafios, em que os jovens identificava, frente a sua realidade social, as limitações e problemas vivenciados por ele e por sua comunidade.

O PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive. Nas aulas e oficinas, discutem-se questões como direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, assim como questões de saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, liberdade de escolhas, entre tantos outros. (MINAS GERAIS, 2018, p.11)

O currículo do Ensino Médio definiu três temas integradores para o processo de socioeducação do adolescente, sendo eles: Identidade do Jovem e os “Territórios” da Juventude; Juventude e Qualidade de Vida; e Identidade Juvenil e Responsabilidade Social. Cada um desses temas deveria estar articulado com o eixo estruturador estabelecido em cada um dos anos, quais sejam: Juventude e Território, no ano I; Juventude e Política, no ano II; Juventude e Transformação, no ano III.

A Educação Integral e Integrada nos centros de internação, por sua vez, deveria ser ofertada com base no Documento Orientador da Educação Integral e Integrada e nos Ofícios Circulares da Coordenação da Política de Educação Integral da SEE/MG, subdividindo-se em, no mínimo, doze módulos semanais, dos quais cinco são referentes ao Acompanhamento Pedagógico do adolescente e sete de oficinas diversas.

Considerando a condição peculiar de desenvolvimento do adolescente que cumpre a medida de internação, o Projeto Político Pedagógico proposto nas Diretrizes Pedagógicas englobou quatro eixos:

- a) Aprender a conhecer: domínio de instrumentos de autonomia intelectual;
- b) Aprender a fazer: domínio de meios para agir sobre a realidade;

- c) Aprender a conviver: domínio de participação e solidariedade em todas as atividades humanas; e
- d) Aprender a ser: domínio de autoconhecimento de sua personalidade e realização pessoal.

Nessa perspectiva, ao menos em teoria, o documento pressupunha um trabalho interdisciplinar, com projetos pedagógicos possibilitassem a constituição de conhecimentos e valores que não só permitissem a continuidade dos estudos após o cumprimento da medida, mas sim fizessem a diferença na vida dessas crianças e adolescentes.

5.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo formulado pelo Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo é definir os direitos de aprendizagem de todas as crianças e adolescentes no Brasil, além das habilidades e competências que o egresso da escola deve ter para se integrar à sociedade (MEC, 2020). Em outras palavras, a BNCC é uma referência aos objetivos de aprendizagem que a Educação Básica ofertada nas escolas deve alcançar, traçando parâmetros para o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico que leve em consideração as características sociais e regionais de cada instituição.

O desenvolvimento desse currículo nacional se iniciou em 2015, com a Portaria nº 592 do MEC, a qual instituiu uma Comissão de Especialistas³⁶ para produção de um documento preliminar de proposta para a BNCC e relatório com resultados da discussão pública para entrega ao CNE até fevereiro de 2016. Em 16 de setembro de 2015, o texto preliminar, ou projeto, da proposta foi disponibilizado, havendo mobilização das escolas de ao longo de dezembro do mesmo ano para discussão do documento.

A partir das contribuições do público e em continuidade ao processo de revisão do documento, em maio de 2016 a segunda versão foi disponibilizada. Entre

³⁶ §1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015, art.1º)

o período de 23 de junho à 10 de agosto, totalizando oito semanas, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram a realização de vinte e sete seminários estaduais, para debater com professores, gestores e especialistas a nova versão do BNCC. Segundo dados do MEC, esses seminários contaram com a participação de 9.275 pessoas, sendo ofertadas mais de 50 palestras ao longo de suas realizações.

Com o fim dos seminários, a terceira versão do documento começa a ser produzida e no ano seguinte, mais especificamente em abril de 2017, o Ministério entrega a versão final da Base ao Conselho Nacional de Educação. A esse último ficou o encargo da elaboração de um parecer técnico e projeto de resolução acerca do documento produzido. Em 20 de dezembro, a BNCC foi homologada e, dois dias depois, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2/17.

A partir desse momento, a Base Nacional Comum Curricular passa oficialmente a ser o documento normativo que

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, art.1º).

Tratando-se de uma referência nacional para os sistemas de ensino do país, a BNCC deve fundamentar o desenvolvimento dos currículos e propostas pedagógicas das instituições escolares e contribuir para a articulação e coordenação das políticas e ações educacionais desenvolvidas nos diferentes níveis de governo. Tanto o currículo quanto as propostas devem considerar as diferentes dimensões dos estudantes, afim de desenvolvê-los a partir de uma perspectiva de efetivação de uma educação integral.

A Resolução CNE/CP Nº 2/17 ainda aponta para necessidade de superação da fragmentação das políticas educacionais, devendo, mediante sua efetivação, fortalecer o regime de colaboração entre as esferas de governo e delimitar consistentemente a qualidade da educação a ser ofertada. Pode-se dizer que a necessidade de uma política educacional integrada, forte e transversal, como destacado acima, entra em conformidade com os princípios norteadores do sistema de atendimento socioeducativo, dentre os quais aqui destaco a Incompletude Institucional.

A transversalidade da política e a sua capacidade de comunicação com as demais áreas, afim de entender e traçar perspectivas que envolvam os diferentes atores sociais, é essencial dentro da concepção da socialização do jovem – antes, durante e após o cumprimento da medida. No caso da criança e do adolescente em cumprimento de medida de internação e internação provisória, que legalmente devem receber educação ofertada pela própria rede de ensino; a proposta de atendimento deve ser pensada considerando a realidade institucional do centro socioeducativo, bem como os objetivos que se pretendem alcançar com o projeto político pedagógico da unidade.

Para além disso, uma vez que o que se pretende no processo de formação do educando é um ensino contínuo e de qualidade, as escolas socioeducativas devem estar alinhadas e integradas com demais escolas da rede de ensino para que tanto sua chegada, quando não evadido, no cumprimento da medida e ingresso na escola do centro, quanto sua saída, e ingresso numa escola da rede, se deem dentro de uma perspectiva de igualdade.

Ainda que disponha sobre a Educação Infantil e Fundamental, a Resolução não trouxe tratativas específicas relacionadas ao Ensino Médio, uma vez que na própria BNCC essa modalidade ainda não tinha sido desenvolvida. Somente em 02 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a 3ª versão contendo a Base do Ensino Médio. A partir desse momento, um novo debate público foi aberto afim de discutir a proposta desenvolvida. Uma nova portaria foi publicada, instituindo-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e suas diretrizes, parâmetros e critérios de implementação.

Por intermédio de suas Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), o ProBNCC tem como objetivo apoiar os estados no processo de revisão, elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, partindo sempre de uma perspectiva colaborativa entre os entes.

O MEC ainda criou o “Dia D” ou Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC, como forma de mobilização das escolas de todo território para discutir e contribuir com o desenvolvimento e finalização da modalidade do Ensino Médio. Nesse sentido, diversos professores e técnicos criaram comitês para discussão de ideias e objetivos, bem como preencheram formulários online com propostas de melhoria do documento.

Em dezembro de 2018, já finalizada, a Base do Ensino Médio foi homologada, completando o ciclo aprendizagem estruturado na Educação Básica.

Em 2018, frente à consolidação, ao menos em âmbito legal, da BNCC; o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), iniciou o processo de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). O CEE/MG ainda contou com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), com o Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (Sinepe) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime-MG).

Em junho de 2019, o Conselho publicou a Resolução nº 470, normatizando a implementação do CRMG. Consoante as diretrizes de aprendizagem da BNCC, a normativa também enfatiza a necessidade de superação da fragmentação das políticas educacionais. Ainda,

defende uma educação de qualidade, que garanta a isonomia e a equidade, nos preceitos estabelecidos no PNE, reconhecendo e valorizando os atores participantes do processo, bem como as múltiplas dimensões da formação humana (MINAS GERAIS, 2019, art.8º).

Segundo a Resolução, construção do CRMG foi fundamentada em sete eixos estruturadores, sendo eles: Sujeitos e seus Tempos de Vivência; Direito à Aprendizagem; Currículo e Educação Integral; Escola Democrática e Participativa; Equidade, Diversidade e Inclusão; Currículo e Formação Continuada dos Educadores; e Currículo e Avaliação das Aprendizagens. Cabe observar que essa normativa dispõe apenas sobre os componentes curriculares do Ensino Infantil e Fundamental da Educação Básica, não contemplando o Ensino Médio.

Especificamente no Ensino Fundamental, o documento prevê a progressão do conhecimento a partir da consolidação das aprendizagens anteriormente adquiridas. Ainda, destaca a ampliação das práticas de linguagem e a experiência estética e intercultural dos estudantes por meio da integração entre os nove anos dessa etapa de ensino. Nesse sentido, o CRMG propõe uma articulação entre as experiências vividas no Ensino Infantil e o desenvolvimento da ação pedagógica no Fundamental, sendo essencial uma progressiva sistematização dessas experiências.

Do ponto de vista da sistematização e melhoria da qualidade universal da educação, no âmbito normativo, tanto a BNCC quanto a Resolução nº 470/2019 constituem significativos avanços na política de atendimento educacional.

Considerando ambas as normativas, bem como a Lei de Diretrizes Básicas e a Resolução SEE nº 2.197/12, em novembro do ano passado a SEE/MG publicou a Resolução nº 4.234/19, definindo as matrizes curriculares a serem adotadas pelas escolas do estado nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Diante do grave problema de distorção idade/ano evidenciado na rede pública de ensino, a resolução determinou em seu art.17 a regulamentação em normativa própria das matrizes curriculares de correção de fluxo. Conforme parágrafo único desse dispositivo, as turmas de Ensino Fundamental em funcionamento no sistema socioeducativo devem seguir essas mesmas matrizes.

Nesse sentido, a partir da Resolução SEE nº 4.276/2020, publicada em janeiro desse ano, a SEE/MG definiu uma nova estratégia de correção de fluxo para os estudantes com, pelo menos, dois anos de distorção idade/ano de escolaridade. Quanto aos objetos pretendidos com essa matriz, destacam-se a ampliação da proficiência média dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; a redução progressiva das taxas de distorção idade/ano; e a promoção da aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno.

Sob as expectativas de efetivação do CRMG em 2020, o país se deparou com o surto da doença Covid-19, iniciado na China, em dezembro do ano anterior, pelo novo coronavírus – SARS-CoV2 (BARRETO, 2020). No Brasil, primeiro caso foi identificado em fevereiro, na cidade de São Paulo. Em março deste ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a doença como pandemia, estabelecendo-se novos direcionamentos para organização social (BARRETO, 2020).

Diante das perspectivas de agravamento da crise de saúde pública, a SEE/MG publicou a Resolução SEE nº 4.310/2020, instituindo o Regime Especial de Teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de Educação Básica e Educação profissional. Além disso, o documento dispôs sobre as normas para a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reamp).

Parágrafo Único. O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas legais estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais. (MINAS GERAIS, 2020, art.1º)

5.2 Os alunos e alunas em privação de liberdade

Ao traçarmos uma perspectiva para efetiva universalização do acesso a uma educação de qualidade, nos deparamos com a realidade das crianças e adolescentes que passam pelo cumprimento das medidas socioeducativas, em especial a medida de internação e internação provisória. Predominantemente evadidos da Rede Estadual de Ensino, a ausência da escola, bem como outras instituições ao longo do seu processo de formação, reflete em problemas emocionais e estruturais que impedem e dificultam o processo de socialização do indivíduo.

A partir das normativas que tratam da oferta da Educação Básica, o acesso a esse direito deveria ser garantido desde os anos iniciais de vida da criança. Entretanto, diante do contexto social vivenciado nas periferias urbanas, que refletem as extensas desigualdades sociais provocadas principalmente pelo sistema capitalista, a garantia universal da educação ainda encontra grandes obstáculos e desafios.

Segundo Dias (2019, p.81),

a ampliação das vagas nas escolas públicas possibilitou maior acesso à educação escolar, porém, atrelada à pobreza e à exclusão social, resultou no fato de que muitos jovens em condições de pobreza e exclusão vivessem processos de idas e vindas, de constantes rupturas, criando graves distorções entre a idade e o ano de escolarização, entre outros problemas.

De acordo com os dados disponibilizados pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo (DMS), o número total de adolescentes que passaram pelo cumprimento da medida de internação em Minas Gerais entre 2018 a 2020 chegou a 3.796 indivíduos. Separando esse número pelo nível de escolaridade, percebe-se que uma quantidade expressiva dos adolescentes ainda não concluiu o ensino fundamental.

Como se observa na Tabela 5, menos de 10% das crianças e adolescentes encontram-se nos anos iniciais – 1º ao 5º ano – do ensino fundamental. A maior parte deles, totalizando 68,18%, concentram-se nos anos finais desse ciclo, ou seja, apresentam nível de escolaridade entre o 6º e 9º ano. Entre esses anos, a maior incidência se deu no 6º ano, com 19,81% dos adolescentes, seguidos do 8º (18,20%), 7º (18,02%) e 9º ano (12,14%), respectivamente.

No Ensino Médio, 12,78% do número total de adolescentes encontram-se no 1º ano de formação. Esse percentual decai quando se olha para o 2º ano, representando 3,11% dos adolescentes, e se torna quase inexpressivo no último ano de formação, em que apenas 43 jovens (1,13%) estão localizados. Ademais, 204 afirmaram não saber ou não responderam à pesquisa, correspondendo a 5,37% dos mesmos.

Um dos pontos que mais chama a atenção na Tabela 5 é o fato de três dos adolescentes afirmarem nunca terem estudado. Esse fato levanta questionamentos acerca do caráter universal que deveria possuir a política pública educacional. Apesar de ser um direito de todos, percebe-se que o alcance dessa política ainda não se dá de forma efetiva. Nos locais em que a pobreza ainda é predominante e as marcas da exclusão social são latentes, o acesso à educação é limitado.

A vulnerabilidade social vivenciada por essas crianças e adolescentes desencadeiam inúmeros fatores que podem impedir o acesso à escola. Levando-se em consideração que o trajeto escolar de um indivíduo é em torno de quinze anos, mesmo que a criança ou adolescente em situação de vulnerabilidade chegue a ingressar na instituição, as chances de evadir durante seu percurso são altas. Como reflexo disso, desencadeia-se um dos maiores problemas vividos hoje no atendimento educacional do sistema socioeducativo: o elevado número de distorções entre a idade e série em que os adolescentes se encontram.

Tabela 5 – Número de adolescentes em privação de liberdade em Minas Gerais entre 2018 e 2020 separados por nível de escolaridade

Escolaridade	Nº de adolescentes	(%)
1º Ano Ensino Fundamental	42	1,11
2º Ano Ensino Fundamental	14	0,37
3º Ano Ensino Fundamental	35	0,92
4º Ano Ensino Fundamental	70	1,84
5º Ano Ensino Fundamental	193	5,08
6º Ano Ensino Fundamental	752	19,81
7º Ano Ensino Fundamental	684	18,02
8º Ano Ensino Fundamental	691	18,20
9º Ano Ensino Fundamental	461	12,14
1º Ano Ensino Médio	485	12,78
2º Ano Ensino Médio	118	3,11
3º Ano Ensino Médio	43	1,13
Ensino Médio Concluído	1	0,03
Não sabe / Não Respondeu	204	5,37

Nunca Estudou	3	0,08
Total	3796	100,00

Fonte: Elaborado pela Diretoria de Planejamento e Monitoramento Socioeducativo

Em relação a essa questão, de janeiro a dezembro de 2019, 70,34% dos adolescentes que passaram pelas unidades de internação, internação provisória e semiliberdade do Estado de Minas Gerais apresentaram algum nível de distorção idade-série em sua escolaridade. O cálculo foi realizado com base na escolaridade do adolescente e sua idade no momento da admissão. Para fins de comparação, a taxa de distorção idade-série da rede pública nacional em 2018 foi de 24%³⁷.

Destaca-se que, em Minas Gerais, o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental deve ser aos 6 anos – semelhante à diretriz nacional. Além disso, cabe considerar que o público atendido pela Suase é oriundo de classes mais vulneráveis da sociedade, em que muitas vezes os instrumentos públicos de educação, saúde e segurança não conseguem alcançá-los.

Em 2018, as unidades de internação por administração direta alcançaram 87% de frequência escolar. Já nas unidades de internação por administração indireta o índice alcançado foi de 74% e nas unidades socioeducativas de semiliberdade o alcance foi de 89%. Em 2019, as unidades de internação por administração direta alcançaram 91% de frequência escolar, já nas unidades de internação por administração indireta esse índice foi de 94%. Nas unidades socioeducativas de semiliberdade o alcance foi de 89%.

No que tange a continuidade do vínculo com a rede após o cumprimento da medida e porcentagem de evasão escolar, a DMS informou que não realiza esse levantamento de dados. Após seu desligamento, o adolescente passa a ser acompanhado pela família e, em alguns casos, pela rede socioassistencial ou de saúde do seu território; e também por programas de egressos, não “cabendo mais a Suase realizar tal monitoramento”³⁸.

A DMS ainda informou que 2.196 adolescentes, o que corresponde a 57,85% do total, foram inseridos em cursos profissionalizantes no período analisado. Percentual próximo a esse – 56,43% ou 2.142 adolescentes – também foi o informado acerca das participações em atividades culturais, sociais e esportivas fora da unidade.

³⁷ Dado fornecido também pela DMS, via Lei de acesso à Informação.

³⁸ Resposta obtida via Lei de Acesso à Informação.

Apesar de serem números expressivos, se olharmos para a porcentagem de jovens que não acessaram esses recursos, vemos que esses correspondem a quase metade do total.

Cabe ressaltar que além das atividades realizadas no âmbito do Programa de Atendimento, o Sinase prevê a possibilidade de realização de parcerias entre as unidades socioeducativas e entidades não governamentais para que, assim, viabilizasse a oferta de serviços complementares aos adolescentes questão em cumprimento da medida. Especificamente no que tange a profissionalização, ainda que não se trate de um eixo complementar, a legislação dispõe sobre a possibilidade de articulação com as instituições do “Sistema S”

[...]

§1º As escolas do Senai poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senai e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais

[...]

§1º As escolas do Senac poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senac e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais

[...]

Parágrafo único. Os programas de formação profissional rural do Senar poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senar e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.

[...]

Parágrafo único. Os programas de formação profissional do Senat poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senat e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais.” (BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2012, art.76 a 79)

Frente a essas possibilidades estão as reais barreiras que impedem o acesso dos jovens aos cursos profissionalizantes. Em muitos casos, eles não têm o nível de escolaridade necessário para atender os requisitos que existem em determinadas vagas. A ausência de instituições como a escola e a família no seu processo de formação, acarretam na dificuldade de se criar uma estrutura emocional suficiente de continuidade no curso.

Levando em consideração que um dos princípios da medida é a brevidade, torna-se um desafio para as equipes de atendimento a alfabetização de adolescentes que têm pouco ou nenhum vínculo com a escola. Ao mesmo tempo em que o Estado se depara com um jovem evadido da rede pública de ensino, com defasagem de aprendizagem e dificuldades de absorção de conhecimento; encontra no eixo profissionalizante uma grande evasão.

Diante da importância de sentido atribuída ao trabalho na vida desses adolescentes, a Educação profissional também ganha bastante relevância no processo de ressocialização. Sua articulação com o eixo do ensino passa a ser fundamental para que a política se torne efetiva, já que as dificuldades vivenciadas no atendimento escolar impactam negativamente no desenvolvimento profissional dos jovens.

O que se observa atualmente no mercado formal do trabalho são exigências cada vez maiores no que diz respeito ao ensino e escolarização do empregado. Em um meio onde não há a presença da família e onde a rede de ensino é precária, não sendo as instituições ali presentes capazes de manter o indivíduo frequentando a escola, surge um ciclo onde a desigualdade aumenta e o jovem de baixa renda fica mais limitado.

O alto índice de distorções idade/ano apresentado anteriormente, aponta para existência de uma nítida relação entre a trajetória infracional do indivíduo e seu distanciamento da escola. Essa realidade demonstra a necessidade de se estruturar uma rede pública de ensino que permita a implementação de políticas educacionais articuladas aos demais sistemas, de forma a garantir a proteção integral do indivíduo.

Para além da ação corretiva, é necessário se pensar em um trabalho preventivo, de forma a inovar e promover ações antes tidas somente como apaziguadoras de um dano já causado (VELOSO, 2014). Sabe-se que nas raízes da evasão escolar se encontra o cerceamento de uma série de direitos do adolescente desde a infância.

Ainda que a constituição garanta o acesso universal à saúde, educação, moradia, entre outros; na prática, as políticas públicas e seus respectivos sistemas de atendimento não alcançam toda a população e, conseqüentemente, não protegem integralmente o indivíduo. A própria natureza da oferta do atendimento socioeducativo carrega uma forte denúncia social acerca da ausência do papel do estado enquanto garantidor da formação de cidadãos autônomos e qualificados para o trabalho.

Nesse sentido, o princípio de Incompletude Institucional torna-se um importante norteador da ação estatal e, mais ainda, da ação socioeducativa. Nos centros socioeducativos, a situação de vulnerabilidade social vivida pelo adolescente é tão complexa que demanda por um atendimento altamente especializado. Diante da obrigatoriedade do acesso à Educação Básica, tratando-se de um direito público subjetivo, a oferta do atendimento escolar nos CSEs também enfrenta desafios complexos.

Ademais, entendendo o eixo da educação como um dos principais potencializadores do processo de ressocialização e emancipação do adolescente, procurou-se nesse capítulo compreender de que maneira essa oferta está estruturada no Estado de Minas Gerais, bem como evidenciar as características do perfil dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa.

Nessa perspectiva, a partir dos estudos de caso realizados e das discussões até então apresentadas, os próximos capítulos procuram analisar a articulação entre o sistema de atendimento socioeducativo e a política educacional estadual, bem como de que modo a natureza desse atendimento dificulta a materialização da oferta educacional no território do centro socioeducativo.

Por fim, gostaria de destacar que a separação dos capítulos seguintes é de caráter meramente didático; apenas com o objetivo de facilitar a análise e compreensão do trabalho desenvolvido. Por se tratar de um problema de pesquisa complexo, envolve variadas questões sociais que estão fortemente entrelaçadas.

6 A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA INCOMPLETUDE INSTITUCIONAL COMO CONDIÇÃO A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: articulação entre a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

Como abordado em capítulos anteriores, a efetivação do atendimento socioeducativo, na perspectiva de assegurar a garantia dos direitos das crianças e adolescentes em condição peculiar de desenvolvimento, perpassa pela materialização dos princípios e parâmetros estabelecidos nas legislações que norteiam esse atendimento – em especial, o ECA e o Sinase. Com efeito, o princípio da Incompletude Institucional, o qual pressupõe a utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes; apresenta-se como norteador da ação socioeducativa (CONANDA, 2006).

Nesse norte, a partir dos eixos de trabalho definidos na política, as ações governamentais devem ser direcionadas numa perspectiva de transversalidade. Para tanto, no tange à gestão e desenvolvimento do eixo Educação, a Suase deve estar articulada com a SEE/MG, uma vez que a oferta do ensino nas escolas socioeducativas deve estar vinculada à Rede Pública de Educação Básica e Educação Profissional.

6.1 Do reconhecimento à institucionalização das escolas socioeducativas na SEE/MG

A preocupação em firmar uma referência ao acompanhamento educacional dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa na Secretaria de Educação se concretizou enquanto ação, no ano de 2015, com a entrada de uma analista³⁹, a qual seria responsável pelo tratamento das questões educacionais relacionadas ao público atendido não só nas unidades de internação e internação provisória, como também nas unidades de semiliberdade.

Antes disso, nota-se que a responsabilidade pelas escolas estava predominantemente vinculada à Suase e que a SEE/MG não tinha propriedade e conhecimento sobre o formato do atendimento que era ofertado nos centros socioeducativos. Como relatado, os alunos dessas unidades sequer estavam

³⁹ A mesma entrevistada durante a pesquisa.

cadastrados no sistema da secretaria. Não havia um acompanhamento efetivo da carga horária do professor e a educação integral era ofertada sem nenhum critério.

A Diretoria de Modalidade de Ensino e Temáticas Especiais (DMTE), por meio da Coordenadoria de Temáticas Especiais e Transversalidade Curricular (CTETC); é hoje responsável pela gestão da política de atendimento educacional do sistema socioeducativo. A criação dessa representação no âmbito da SEE/MG se consolidou apenas no ano passado e, apesar de recente, pode ser considerada um grande avanço não só para oferta do atendimento escolar, como também para a gestão do sistema socioeducativo.

Ainda que não seja ofertada a modalidade EJA⁴⁰ aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, até pouco antes de 2015, a referência da Suase na SEE/MG para resolução de questões relacionadas a escolarização desses sujeitos estava concentrada na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). Nesse ponto, nota-se que há uma tendência política em se assemelhar o Sistema Socioeducativo e o Prisional.

[...] eu combato isso assim ferozmente, mas é muito difícil, sabe?! Eu faço questão de colocar o tempo todo que são duas políticas totalmente diferentes, com as orientações diferentes, entendeu?! [...]
(E3)

Os relatos do gerente de Formação Educacional demonstram a falta de percepção da política educacional para com as necessidades do atendimento escolar socioeducativo.

[...] eu lembro, Fellipe, que às vezes a gente contratava um professor para a internação provisória, às vezes se passava um mês e meio e a gente ainda não tinha esse professor, tudo pela falta de compreensão da política. Eu lembro que às vezes eu subia e explicava para a mesma diretoria a internação provisória várias vezes [...]. (E3)

Entre todas as medidas, o caráter de brevidade e excepcionalidade aparecem de forma mais marcante na internação provisória. Sendo um período delimitado de até quarenta e cinco dias, o atendimento escolar nesse momento inicial é essencial para a familiarização do adolescente com a escola. Assim, a contratação dos professores nessas escolas deveria levar em conta o caráter de urgência da política pública, uma vez que o menino cumpre a medida por tempo limitado.

[...] E, muitas vezes, essa falta de reconhecimento também esbarra nas SREs que não contratavam. Ai eles começam a pedir documento, porque a gente tem um serviço de inserção muito legalista. E está

⁴⁰ Educação de Jovens e Adultos.

certo, eles têm que ser legalista mesmo, entendeu? Mas enfim, tem que conhecer a política. (E3)

Nesse sentido, a morosidade provocada pelo excesso de burocracia estatal pode comprometer a eficiência e eficácia na provisão do serviço de atendimento às medidas socioeducativas. Em outras palavras, essas “disfunções burocráticas”,⁴¹ muitas vezes, dificultam o alcance da finalidade da organização, uma vez que desconsidera as necessidades do indivíduo e as particularidades da política.

Para além disso, nota-se que essa falta de compreensão da política socioeducativa ultrapassa o âmbito da SEE/MG. De uma forma geral, a política carece de maior visibilidade e entendimento por parte de toda a gestão governamental. A ausência de conhecimentos sobre o ECA, a lei que dispõe sobre o Sinase e outros dispositivos que tratam das especificidades desse atendimento, muitas vezes é responsável por retrocessos na política.

[...] eu acho que cada vez que a gente troca de governo, é... a gente está suscetível a retrocesso também, entendeu? Eu acho que essa falta de conhecimento da política, do Estatuto, do Sinase, do que fundamenta a política, do que nós queremos alcançar com a escolarização enquanto eixo no sistema... como que isso é importante? Como essa articulação deve ser feita? O que a gente precisa para isso, entendeu? Eu acho que falta um pouco desse conhecimento para tomar as decisões. E muitas vezes, dependendo de onde vem as decisões, a gente não tem muito espaço para discussão, entende? [...]

[...] Muitas vezes se leva em consideração, para uma decisão, só a legislação da educação e não a legislação que aborda a socioeducação, entendeu? A educação enquanto eixo na medida socioeducativa, entende? E eu acho que decisões unilaterais prejudicam muito, assim, por isso que a gente fica aí, nessa luta. Então essa articulação de fato foi um desafio, nós avançamos muito, entende? Mas ainda temos bastante, assim, para avançar, para discutir, para levar o conhecimento das medidas socioeducativas, para falar um pouco desse público, né?! Da falta de acesso desse público, né?! Da falta de alcance das políticas públicas a esse público [...]. (E3)

Ao se criar uma referência para esse atendimento na SEE/MG, em 2015, iniciou-se um processo de articulação com a DFP, para que a política educacional pudesse compreender e abarcar melhor a realidade dessas escolas. A analista responsável por esse acompanhamento afirma que a relação construída entre os órgãos foi muito positiva.

A gente foi se apropriar já muito dessa articulação. Eu costumo falar assim, que o contato com o pessoal lá da Sejusp é muito lado a lado,

⁴¹ MERTON, 1970, p.277

porque o tempo todo foi eu tentando me apropriar e fazer essa articulação dentro da secretaria. (E2)

A partir disso, em 2016, ambos os órgãos intensificaram as discussões sobre uma proposta de atendimento escolar especificamente voltada às escolas socioeducativas. Como resultado, em 2017, as Diretrizes Pedagógicas representaram um grande avanço na política, tendo em vista que, pela primeira vez, houve a padronização de uma matriz curricular para esse atendimento.

Recentemente, a SEE/MG publicou duas novas Resoluções acerca das matrizes curriculares das escolas da REE/MG. A Resolução SEE nº 4.234/2019 trata, de uma forma geral, das matrizes a serem adotadas pelas escolas nas diferentes modalidades. Já a Resolução SEE nº 4.276/2020 originou-se do art.17 da resolução anterior, a qual dispõe que matrizes curriculares de correção de fluxo deverão ser regulamentadas por resolução própria. Nesse sentido, diante das novas resoluções, é preciso revisar as Diretrizes Pedagógicas vigentes, para um alinhamento cada vez maior no que tange à articulação e integralização das políticas de atendimento.

6.1.1 O fenômeno da evasão escolar e a distorção idade/ano

Tendo em vista que a distorção idade/ano é uma das principais características do perfil do adolescente que cumpre as medidas socioeducativas, ao ser questionada sobre os aspectos preventivos da política educacional para o combate, não apenas da defasagem escolar, mas do processo de evasão escolar que é evidenciado na rede estadual de ensino; a diretora da DMTE elenca o nível de complexidade da questão.

[...] o que a gente percebe é uma rede de desestruturação, sem um ponto fixo. E aí eu acho que é um problema da sociedade né, não é um problema só da escola. São muitas as dificuldades... dificuldades de se manter esse aluno, dificuldade de a quem recorrer. Esse aluno não tá vindo pra escola, vai ligar pra quem? Se os pais muitas vezes também não são fonte de estruturação né... Muitas vezes não, na grande maioria das vezes. [...] O objetivo da escola, a função social da escola é o ensinar. Mas a gente sabe que todas as dificuldades do aluno elas são refletidas dentro da escola. Então, é preciso ter uma rede de apoio... seria o ideal, pra esse aluno. (E1)

Observa-se que o fenômeno da evasão escolar é provocado por uma série de problemas relacionados à desestruturação familiar, à situação econômica e financeira da família, à própria falta de interesse pelos estudos, ao transporte escolar e ao alcance limitado das políticas públicas estaduais. Por se tratar de um problema

multifacetado e complexo, muitas vezes a política não consegue abarcar todas as questões que o envolve.

No tange a uma ação preventiva de combate aos problemas de distorção idade/ano, a diretora cita o programa de reforço escolar, implementado no ano passado nas escolas da rede regular:

[...] é um trabalho que vem sendo feito. Quando a secretaria põe o reforço escolar, ela quer sanar essa dificuldade. Então, é um trabalho que foi feito né... esse ano não está sendo utilizado, porque estamos em pandemia. Mas, em 2019, a secretaria começou com o reforço escolar nessa busca de sanar a questão da idade/série... que vem se arrastando aí ao longo dos anos, né!? A gente tem consciência disso. (E1)

Entretanto, ainda que seja um programa que busque a manutenção e alinhamento do aluno com seus pares etários, ao nos direcionarmos para as crianças e adolescentes do sistema socioeducativo, nota-se que há uma dificuldade em desenvolver um atendimento pautado por articulação efetiva e eficiente com as demais políticas da rede.

Especialmente na execução das medidas socioeducativas, as tentativas de reconstrução do vínculo do aluno com a escola envolvem grandes desafios. Isso, porque, ao finalizar ou progredir no cumprimento da medida de internação, o adolescente deve ser reinserido na rede regular de ensino; entretanto, em muitos casos a continuidade da frequência escolar é interrompida.

Sendo o acesso à educação um direito fundamental e garantido constitucionalmente, a diretora da DMTE afirma que todo estudante tem o direito à vaga na escola, não havendo diferenciação na tratativa para com aqueles oriundos do sistema socioeducativo. Ao ser questionada sobre as possibilidades de rejeição do aluno, ainda relata:

Isso é uma característica de algumas escolas sim... e o que a gente orienta é o tempo inteiro o direito do aluno de estar matriculado, o direito a continuidade. Por isso, que não existe expulsão do aluno. O aluno tem direito aos estudos aonde ele for. Então, na verdade, isso é mais do gestor da unidade do que da secretaria, porque a Lei é clara. Todas as nossas Resoluções é... estão prevendo o direito de continuidade e o direito de matrícula... independente da origem que esse aluno tem, da cor, da raça, do que ele já passou na vida dele, né... Não existe nenhuma negativa de vaga, de nenhuma... nenhuma prerrogativa de negativa de vaga... a não ser quando realmente não tem a matrícula, porque a escola esta com as turmas com o número de alunos permitido pela Resolução, que no caso do EM são 40, no fundamental anos finais 35 e anos iniciais 25. Fora isso, se há vaga há matrícula. (E1)

Como mencionado anteriormente, as SREs são órgãos de gestão de nível regional e que exercem ações voltadas a coordenação e implementação da política educacional do estado. Nesse sentido, elas são responsáveis por articular a relação entre a gestão central e a esfera local. Em casos de rejeição de matrícula, a organização dessa gestão também influencia no fluxo de comunicação com os municípios. Diretamente, a Coordenação de Temáticas Especiais e Transversalidade Curricular orienta as SREs que, por sua vez, orientam as escolas nos municípios.

Acontece que, muitas vezes, a rejeição não se relaciona ao ato da matrícula e sim a condutas vistas como negativas pelo corpo docente da escola. O aluno, ainda que matriculado, é abandonado pela comunidade escolar por não se adequar a determinados padrões de conduta.

A gente sabe que ele não precisa ser do socioeducativo pra gente achar... descobrir... isso que você está trazendo, uma rejeição. Às vezes, o menino é simplesmente um menino que... ele é... apronta muito na escola, é aquele aluno que caminha muito, que sai, que falta muito, e a escola já se posiciona dessa forma né. (E1)

Entretanto, ao invés de reprimir, a escola deveria tentar compreender os motivos pelos quais o aluno “supostamente” estaria desinteressado. Muitas das condutas que o adolescente tem em sala de aula são reflexos da realidade que ele vivencia fora da escola e, para aqueles em situação de vulnerabilidade social, geralmente evidenciam um processo de evasão escolar em andamento.

O acesso escolar ele não é o problema. O que nós... o problema é exatamente a evasão né, a permanência do aluno. É... o que ele não está encontrando ou o que não está motivando a permanência dele lá. (E1)

Antes de romper totalmente o vínculo com a escola, é comum que o aluno apresente sinais de desligamento. Nesse sentido, a família se apresenta como um ponto estratégico no fortalecimento de vínculos. Ocorre que, grande parte do público atendido pela REE/MG também se encontra em situação de vulnerabilidade social. Logo, a escola, ao se deparar com famílias desestruturadas, também não consegue esse apoio externo e acaba perdendo o adolescente de vista.

Nesse norte, ao traçarmos um paralelo entre os vínculos da escola socioeducativa e os da escola regular, percebe-se que a articulação das instituições com os outros sistemas – SUAS, SUS e Sistema de Justiça e Segurança Pública – ocorre mais intensamente no território do centro socioeducativo. Na comunidade socioeducativa, o trabalho desenvolvido pressupõe um alto nível de comunicação

entre a equipe técnica da unidade e o corpo docente das escolas, o que normalmente não ocorre nas escolas regulares.

Entretanto, se analisarmos o fenômeno da evasão escolar na trajetória dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, nota-se existe uma ligação entre esses dois espaços. Os problemas de distorção idade/ano, por exemplo, que interferem negativamente no atendimento escolar no CSEs, são oriundos de um problema que já vem da rede, que não consegue garantir uma articulação integral com as demais políticas.

Nesse sentido, o princípio da Incompletude Institucional reforçado pelo ECA, não deve nortear apenas a ação socioeducativa, mas a política educacional em seu caráter amplo.

Quando está em acompanhamento da equipe técnica é muito mais fácil. Mas depois que ele volta para comunidade, para residência dele... fica muito difícil, porque vai envolver de fato a família. E isso... a equipe técnica faz esse trabalho com a família, a escola na unidade faz esse trabalho com a família também, para que ela acompanhe depois que ele retorne. Mas isso acaba... esse acompanhamento se perde quando ele deixa a medida e aí fica difícil de mensurar quais os fatores. Porque são N fatores, né... tem uma questão até de articulação de rede... o CREAS e o CRAS poderiam acompanhar né. Depois que ele saiu o que que o CRAS faz? Só que perde o alcance... a escola perde muito esse alcance. (E2)

Ainda que sejam escolas diferentes em suas características, a partir do momento em que é traçada uma perspectiva de ressocialização do adolescente, deve-se ter em mente que a transição do aluno entre as instituições futuramente irá ocorrer. Nesse sentido, percebe-se uma desarticulação muito grande na rede de ensino. São escolas que compartilham de uma mesma responsabilidade, mas que não se comunicam efetivamente.

Ao progredir de medidas, todas as intermediações para que o adolescente saia do CSEs e ingresse numa rede regular são feitas pela equipe técnica da unidade. A escola socioeducativa, numa perspectiva de acompanhamento, muitas vezes, desconhece o destino do adolescente após o cumprimento da medida. Geralmente, contato é feito apenas quando ele necessita de histórico escolar, ou algum outro documento especificamente ligado ao tempo em que estava cumprindo a internação.

Como já mencionado, essa articulação deixa de ocorrer não apenas com a escola socioeducativa. Muitas vezes, a escola regular também não consegue amparo nos outros sistemas de atendimento, o que compromete não só o acompanhamento, mas o alcance da proteção integral.

E a escola, é... a escola ela se sente desprotegia também... abandonada, nesse sentido, por não ter o vínculo também. Então, se o adolescente já apresenta problemas com a família, é... a escola fica também sem saber pra onde ir. É... então, se a gente tivesse como manter esse aluno, durante um período que ele está fora... se a gente tivesse um acompanhamento só pra ele se fortalecer enquanto indivíduo, pra ele se sentir pertencente àquela escola, pra ele conseguir superar as dificuldades da família... porque a gente tá falando em família gente... eu já acompanhei um caso específico que o menino... a mãe usava crack, o pai era alcólatra... então assim, que sustentação que esse menino tem quando ele sai do provisório? Aí a escola é o vínculo... se na escola ele não acha o vínculo e ele apronta alguma coisa e a escola não tem onde achar um apoio... (E1)

6.1.2 Designação e capacitação do atendimento escolar

Atualmente, a forma de contratação do professor que leciona nas escolas socioeducativas é feita por designação e segue os mesmos critérios e procedimentos das demais escolas, sendo definidos pela Resolução SEE nº 4.257/2020. A designação consiste num vínculo temporário, de duração de um ano; e, portanto, envolve funções temporárias e regime jurídico especial (SANTIAGO, 2020).

Até o ano passado, o processo seletivo dos professores do sistema socioeducativo envolvia a realização de uma entrevista em que era verificado o perfil dos profissionais aprovados na classificação inicial. Para o desempenho dessa função, constituía-se uma banca avaliadora, composta por participantes da escola, da unidade socioeducativa e da SRE.

Quanto à definição do perfil para a docência, não havia separação em diferentes graus ou níveis – ou o profissional se adequava ou não se adequava. De certa forma, esse processo possibilitava maior autonomia às escolas socioeducativas na composição das suas respectivas equipes pedagógicas.

Entretanto, houve repercussões negativas quanto à discricionariedade dada as escolas, uma vez que muitas pessoas consideravam que a banca tinha avaliação subjetiva dos critérios. Isso gerou diversos processos administrativos à secretaria, que acabou alterando a forma de contratação para 2020.

[...] o profissional atuava o ano inteiro na escola do socioeducativo, quando era no processo seguinte essa banca, muitas vezes, barrava esse profissional novamente, e isso não era a orientação. Não era pra acontecer dessa forma. Não é assim que se avalia perfil. Se o profissional atuou na escola do socioeducativo e ao longo do ano e ele não teve boa atuação, a escola e as superintendências precisam fazer

a avaliação desse professor, para que ele possa ser dispensado, se for o caso. (E2)

A designação é vista tanto pela Suase quanto pela SEE/MG como o vínculo ideal a ser estabelecido no atendimento escolar socioeducativo. Nota-se que a escolha desse vínculo está diretamente relacionada a maior facilidade de remoção do profissional. Muitas vezes, o docente não possui o perfil adequado para o sistema, o que facilita o processo de remoção e readequação da equipe.

Embora esse seja o vínculo predominante, existem ainda hoje professores vinculados ao sistema socioeducativo por nomeação efetiva. Conforme relatado pela analista, a tendência da gestão escolar socioeducativa do estado é que se encerrem com os vínculos efetivos nessas escolas.

É interessante que sejam designados mesmo; porque, assim... até por que quando tem alguma questão do tipo o professor não tem o perfil adequado para estar lá, é mais difícil pra fazer a remoção, né... a troca desse profissional. Então a gente trabalha com os designados, e a Secretaria tá prevendo a troca de todos mesmo, não ter efetivos no sistema, entendeu? Pra atender a realidade. Por que aí você orienta, de acordo com o que tem que trabalhar e tá sendo positivo, sabe? Assim, a gente não recebeu nenhum retorno dizendo que não têm sido efetivo o trabalho, sabe?. (E2)

Quanto à capacitação dos professores, observa-se que essa é muito mais voltada ao conhecimento da política e da metodologia de atendimento socioeducativa do que à formação profissional continuada, no sentido mais restrito da palavra. Nesse sentido, em 2018, a DFP desenvolveu um material baseado nas concepções do ECA e Sinase, abordando sobre os aspectos da Educação enquanto eixo da política e sua articulação com os demais atores da comunidade socioeducativa.

[...] nós rodamos todas as unidades, fizemos encontro com os professores né, normalmente esses encontros... normalmente que é o que a gente deseja é que esses encontros envolvam os professores, as equipes de segurança que são mais ligadas à escola né, a equipe gestora da unidade e os técnicos que estão mais próximos acompanhando. É muito legal quando a gente coloca todo mundo junto e se puxam as discussões né. Eles colocam tudo, colocam as dificuldades deles e a gente sempre dá umas respostas, a gente sempre dá um trato, uma orientação encima da metodologia da política né. A gente trabalha com orientação, então temos que estar muito seguros do que a gente tá falando né. Então, conseguimos rodar todas as unidades, é... e reunir com todas as equipes. (E3)

Ainda que o trabalho desenvolvido tenha sido positivo, a escassez dos recursos orçamentários e financeiros muitas vezes se apresenta como fator limitante. Dificilmente, a Diretoria consegue levar essa capacitação de forma tal que alcance

todas as unidades, especialmente aquelas localizadas no interior. Observa-se que, muitas vezes, a equipe da Suase se aproveita das poucas oportunidades para orientar e transmitir o máximo de conhecimento possível.

[...] quando a gente viaja, temos que tentar... quando a gente vai pra Montes Claros, por exemplo, temos que tentar fazer tudo lá, num pouco período de tempo né, porque a gente não sabe quando vai voltar. (E3)

Para o ano de 2019, a Gerência de Formação Educacional da Suase desenvolveu um plano, denominado de Suporte Pedagógico, para capacitar os professores com os temas fundamentais a serem tratados no projeto político pedagógico. Para além da responsabilidade da DFP, também é de responsabilidade da unidade socioeducativa trabalhar a política de atendimento com a escola.

É importante que a equipe técnica da unidade demonstre suas percepções acerca do ambiente escolar, sobre o que eles esperam do papel da escola a partir do desenvolvimento do PIA do adolescente. Nesse sentido, o Suporte Pedagógico foi encaminhado aos diretores das unidades, ficando atribuída a responsabilidade às próprias unidades quanto ao desenvolvimento dos encontros com as suas respectivas equipes.

Em 2020, devido à pandemia COVID-19, toda a gestão governamental está direcionada ao desenvolvimento de ações e estratégicas para lidar com essa nova realidade. Entretanto, nota-se que já haviam se iniciado discussões dentro da SEJUSP voltadas à capacitação das escolas que atendem jovens e adolescentes da medida de semiliberdade.

De uma forma geral, a Suase desenvolve um papel ativo no sentido tentar dar maior visibilidade a política; bem como capacitar as equipes de atendimento quanto metodologia proposta no Sinase e ECA. Quanto à SEE/MG, essa preocupação não é tão perceptível, sendo percebida como uma responsabilidade maior da SEJUSP.

Entretanto, numa perspectiva de formação continuada e, principalmente, com as transformações ocorridas nas matrizes curriculares, é necessário se pensar em formas de capacitação, a fim de ampliar as potencialidades da docência e desenvolver projetos pedagógicos melhor estruturados.

Diante dos recorrentes avanços no campo de discussão das reformas do Ensino Médio, por exemplo, os órgãos que executam a política educacional devem direcionar esforços para capacitação dos professores; tendo em vista, principalmente,

que esses avanços vão em sentido contrário ao modelo de formação profissional existente no país.

6.2 O processo de construção das Diretrizes Pedagógicas e a cooperação técnica materializada na prática

Como já mencionado, o trabalho da DMTE envolve a articulação tanto com a Suase, na figura da DFP, quanto com as demais áreas da SEE/MG. É baseado em um acordo de cooperação técnica assinado pelos secretários de estado de ambas as pastas; o qual define separadamente as competências de cada órgão.

A construção das Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional do Sistema Socioeducativo originou-se de uma demanda da Suase não só pela padronização do atendimento, mas pela maior visibilidade das escolas socioeducativas na política estadual de educação. Ainda que disposto nas legislações sobre a necessidade de uma escolarização específica para tratar das medidas socioeducativas, não havia uma matriz curricular estruturada que contemplasse as modalidades da Educação Básica e os problemas de distorção idade/ano evidenciados.

Desse ponto de vista, as Diretrizes Pedagógicas possibilitaram, por exemplo, a estruturação da oferta do atendimento escolar na internação provisória, estabelecendo cargas horárias mínimas e definido melhor os componentes curriculares. Para além disso, não havia um mapeamento efetivo dos alunos e professores do sistema na rede de ensino, o que dificultava o acompanhamento do que de fato estava sendo desempenhado na escola.

A analista afirma que, até pouco tempo atrás, também não havia uma oferta criteriosa da educação integral, sendo estruturada recentemente nas escolas regulares e socioeducativas. No caso da medida provisória, a mesma afirma que, somente em 2018, passou-se a ofertar essa modalidade de ensino.

Nesse ponto, a analista chama a atenção para as dificuldades de desenvolver uma proposta curricular voltada aos adolescentes em internação provisória.

No provisório, a gente tem estudantes dos anos iniciais, do 1º do fundamental, até o 3º do ano do Médio. Então como você amarra isso? Tem que pensar em toda uma especificidade, não é simples. Dependendo da área, tem gente que fala “mas é só fazer isso”... mas não é só fazer isso né. A gente tem que fazer o atendimento de acordo

com a legislação que a gente tem, se a gente não tem a legislação a gente tem que trabalhar com o perfil da legislação né... e a gente não pode deixar fazer uma designação que vai atender não vai atender a x horas porque a gente tá desenhando na matriz. Então assim... é um atendimento que você tem o tempo todo que ficar pesando o que é possível e o que não é e ficar reafirmando com todas as áreas que é preciso ser diferente pra gente contemplar. Então é um diálogo assim, que é constante. (E1)

Pela fala da analista, nota-se que as especialidades do atendimento ainda não são tão visibilizadas pelas demais áreas da secretaria, o que pode dificultar maiores avanços. Cabe ressaltar que, principalmente, o ECA e a LDB são documentos com mais de duas décadas de existência; e que somente a partir de 2015 é que de fato houve o reconhecimento das escolas socioeducativas como parte efetiva da política educacional.

A partir dos relatos do gerente de Formação Educacional, nota-se que a discussão de uma proposta de atendimento mais flexível e direcionada ao público socioeducativo não é recente. A primeira versão das Diretrizes, em 2017, foi resultado de uma discussão iniciada em 2013 e que se arrastou por anos com a SEE/MG.

Comecei essa discussão com a Secretaria de Educação para a gente mudar essa proposta... e a gente foi e veio, avançou, recuou, entendeu? Foi uma discussão assim de dois, três anos, assim puxada né? (E3)

O principal dificultador no processo e que foi responsável pelos recuos está relacionado às questões políticas. Durante o processo de formulação das Diretrizes, houve trocas na gestão do governo o que interferiu negativamente no avanço das discussões até então realizadas.

Com a entrada de uma nova gestão, novas discussões se iniciaram, alterando significativamente a cara da proposta inicial. Nesse sentido, o documento publicado em 2017 veio no formato de ciclos de aceleração para o Ensino Fundamental; e, para o Ensino Médio, disciplinas divididas por áreas de conhecimento.

Se analisarmos o perfil de formação do Brasil, caracterizado pelo grau cada vez maior de especialização, o formato do Ensino Médio pode ser visto como maléfico. Ainda que seja uma tendência atual a separação por área de conhecimento, na prática o professor não consegue corresponder efetivamente a todas as disciplinas.

Desse ponto de vista, nota-se que é algo que já foi levantado como ponto a ser discutido entre as Secretarias.

O ano passado o pessoal da própria educação, da secretaria, pensou... já apontou essa questão, mas como estava muito no final do

ano é... seria muito corrido, então a gente precisa discutir isso com mais tranquilidade, e esse ano veio essa pandemia aí entendeu? E termina atrapalhando um pouco isso, mas a gente reuniu todas as forças é... para essa proposta de fato caminhar e dar resultados né. (E3)

A maior visibilidade dessa questão se relaciona com uma insatisfação geral manifestada pelos profissionais das unidades escolares socioeducativas com o modelo proposto. Além disso, a própria gestão administrativa da SEE/MG encontrou dificuldades em se adaptar a proposta desenvolvida, uma vez que o sistema como um todo não estava alinhado a essa ideia de articulação por áreas de conhecimento.

Ao ser questionada sobre o papel da DMTE na construção das Diretrizes Pedagógicas em 2016, a analista relata que houve a constituição de um grupo de trabalho com a SEJUSP e outras áreas da SEE/MG, sendo realizadas rodas de conversa, na tentativa de entender melhor o contexto das escolas, das unidades socioeducativas, bem como das SREs.

Uma vez que o atendimento escolar socioeducativo conta com as especificidades do público atendido, a construção do documento foi pensada partindo-se de uma perspectiva de projeto. Nesse sentido, a proposta pedagógica desenvolvida possibilita maior autonomia ao professor e a escola para adequação do atendimento às particularidades de cada unidade.

A complexidade do atendimento, bem como sua recente representação na SEE/MG, exige uma presença constante da DMTE ao lado da Gerência de Formação Educacional. A partir dos relatos, percebe-se que a gestão central da Suase traça níveis de proximidade maiores com as escolas do que à SEE/MG. Essa realidade é provocada pela divisão do território estadual em regiões de ensino, que implica num fluxo de gestão diferente do que ocorre na política socioeducativa.

Eles fazem o acompanhamento direto com as unidades, eu não faço o acompanhamento direto das escolas... Eu faço a articulação com a SRE e a SRE que vai *in loco*... a SRE que tem o conhecimento mais da ponta do que eu... diferente do que ***** e o ***** fazem⁴². (E2)

Muitas vezes, quando ocorre algum problema na escola, a informação demora a ser percebida pela Coordenadoria, justamente pelo fluxo envolver a SRE. Nota-se que os órgãos regionais, principalmente no interior, muitas vezes têm

⁴² Servidores responsáveis pelo eixo Educação dentro da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas.

dificuldade de compreender o caráter de urgência, essencialidade e excepcionalidade do serviço prestado.

Nesse sentido, considerando a maior proximidade das escolas com a Gerência de Formação Educacional, na maior parte das vezes, o problema é sentido de maneira mais rápida pela Suase e chega a DMTE por meio da própria DFP. A partir desse momento, há um esforço por parte da analista no sentido de cobrar e orientar as SREs no atendimento dessas especificidades.

Fellipe, os problemas na escola, sempre chegam primeiro em nós, entende? Porque o nosso contato é muito próximo, tanto com o pessoal da unidade, que é referência pra fazer essa interface entre a escola e a unidade, quanto pelos diretores da escola, que a gente tem uma relação muito próxima. (E3)

Visando o desenvolvimento de uma política educacional cada vez mais representativa ao sistema socioeducativo, ao se levar em consideração o tempo de experiência com o atendimento escolar e a proximidade com o nível local, a DFP se torna uma importante referência para a atuação da SEE/MG. Desse ponto de vista, percebe-se um grande esforço da analista em manter uma articulação constante com o setor.

Do ponto de vista do gerente de Formação Educacional, muitas vezes fluxo informacional existente na SEE/MG não funciona para o atendimento das demandas oriundas do sistema socioeducativo. Recorrentemente, articulação entre nível central e local por meio das SREs não se efetiva e a resolução dos problemas fica prejudicada.

[...] muitas vezes esse fluxo não funciona. Muitas vezes, por exemplo, sai uma orientação do órgão central, de uma superintendência regional, é... que deve chegar na escola. O pessoal encaminha e fica esperando, tipo assim... pronto tá resolvido. Isso passa por muitas pessoas e, muitas vezes, esse fluxo é quebrado. Isso pra nós do sistema socioeducativo é... tem se apresentado muito como impacto, por que se o problema vai na minha mão, é... a gente trabalha com o adolescente. As coisas acontecem em tempo real, as soluções têm que ser dadas em tempo real, as respostas tem que ser rápidas e, muitas vezes, esse fluxo quebrado termina incidindo sobre o nosso trabalho [...]. (E3)

Nesse sentido, ainda que tenha uma referência institucional na SEE/MG, ainda existem dificuldades no estabelecimento de referências pessoais dentro das SREs do estado. No caso da RMBH, esse contato existe, entretanto, é caracterizado por um alto grau de rotatividade, o que acaba atrapalhando a articulação da política. Já nas unidades do interior, muitas vezes essa referência é inexistente.

Para além disso, nota-se que a prioridade dada a resolução dos conflitos, respeitando os princípios da excepcionalidade e da brevidade das medidas socioeducativas; é muito mais sentida por parte da Suase. A falta de percepção das demais áreas para com a realidade desse tipo atendimento muitas vezes atrapalha a gestão e os avanços da política.

6.3 A Educação Remota Emergencial e os desafios à construção dos PETs

A atual situação de saúde pública fez com que o governo propusesse ações de caráter emergencial para manutenção da oferta dos serviços e políticas públicas. Assim, para garantia atendimento escolar, a escolarização passou a ser ofertada de forma emergencial e remota, configurando em uma diferente modalidade de ensino, denominada ERE⁴³.

Ainda, cabe considerar que

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020)

Nesse sentido, considerando a pandemia COVID-19 e a consequente situação de quarentena social, mediante provocação do Poder Judiciário via ofício, a Suase desenvolveu e implementou um plano contingencial de sustentação das atividades pedagógicas escolares nas unidades. Dentre as dificuldades observadas, nota-se, de imediato, que a medida de semiliberdade apresentou um desafio a mais, uma vez que os adolescentes estavam em casa, em regime especial de atendimento devido à pandemia.

Pouco tempo após a implementação do plano, a SEE/MG publicou a Resolução SEE Nº 4310/2020, a qual dispõe sobre e as normas para a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reamp). Além disso, o documento instituiu o Regime Especial de Teletrabalho nas escolas estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia

⁴³ Ensino Remoto Emergencial.

Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida em legislação.

Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, a Resolução prevê a oferta de um Plano de Estudos Tutorado (PET) que deve ser organizado em consonância com o CRMG e com o Plano de Curso da unidade de ensino. O PET consiste em

um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular. (MINAS GERAIS, 2020, art.3º, §1º)

Nesse sentido, o PET passou a ser implementado nas escolas socioeducativas junto ao plano que já estava sendo desenvolvido na unidade. De imediato, o gerente de Formação Educacional destaca a ausência de recursos tecnológicos como um dos principais desafios a implementação do Reamp. Para além disso, destaca-se a excepcionalidade do atendimento socioeducativo como um fator dificultador da execução da política, uma vez em que todos os projetos pensados para essa realidade carecem de adaptação.

O primeiro PET desenvolvido pela SEE/MG não contemplou a realidade das escolas socioeducativas, o que provou inúmeras dificuldades em sua adaptação e implementação. Somente na formulação do segundo PET, é que foi pensado em um plano específico para esse atendimento. Ainda assim, o gerente de Formação Educacional chama a atenção para a dificuldade de se estruturar uma proposta que se adeque a realidade socioeducativa

Mesmo esse PET que é específico, ele precisa de muita adaptação e a gente vai testando, é aquela máxima né... que vai fazendo, observando o resultado, vai refletindo e vai melhorando entendeu, com um novo material. Então a gente já avançou, já recuou. (E3)

A estratégia adotada pela SEE/MG para levar o conteúdo escolar aos alunos da rede pública materializou-se no programa Se Liga na Educação, apoiado pela Rede Minas, e vai ao ar de segunda a sexta-feira na parte da manhã. Ao iniciar o programa, percebeu-se que para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa o nível das aulas não atendia. Nesse sentido, cada unidade adaptou a forma de oferta do conteúdo de acordo com seus recursos humanos e tecnológicos.

As escolas socioeducativas, além de se diferenciarem das demais escolas da Rede, também apresentam particularidades entre si. Os problemas oriundos do processo de implementação dos PETs desdobraram-se de forma diferente nas unidades. Nas escolas cuja infraestrutura é mais antiga, o gerente levanta a dificuldade no acompanhamento das atividades como o principal problema.

Tem essa coisa de tirar a dúvida, é... tem sido um desafio também, então tem unidade que estão conseguindo esses momentos de aula em tempo real pelo Meeting, como nós estamos aqui agora né, têm unidades que estão tendo esse momento semanal, são diferentes realidades mas a gente tem avançado. (E3)

Nesse sentido, o regime especial implementado evidenciou ainda a carência de recursos que atinge o sistema socioeducativo ao longo dos anos. No que tange às melhorias de infraestrutura, a questão se apresenta de forma complexa na articulação entre as secretarias. Hoje, apesar de ser responsabilidade da SEE/MG a construção e reforma das escolas socioeducativas, o desenvolvimento desses projetos ocorrerá dentro de unidades que pertencem a outra secretaria, no caso a Sejusp.

A maioria das unidades foi desenvolvida em espaços que não tinham a finalidade que se pretende alcançar com o atendimento socioeducativo, sendo utilizados por meio de adaptações em sua infraestrutura. Dessa forma, além dos recursos financeiros, essas soluções demandam um alto grau de articulação entre os órgãos e que, ao se deparar com as diferentes burocracias dos órgãos, dificilmente se materializam na prática.

Diante das dificuldades apresentadas e buscando minimizar os impactos dos problemas de infraestrutura vivenciados nas unidades, foi feito um levantamento a nível estadual do que as escolas socioeducativas estavam necessitando para o desenvolvimento do ERE proposto. Nesse sentido, a SEE/MG já conseguiu reunir 140 computadores a serem distribuídos nas escolas socioeducativas. Além disso, estão sendo instalados pontos de acesso em todas as unidades que ainda não possuíam internet ou possuíam de forma restrita.

7 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: a realidade do atendimento escolar em um centro socioeducativo

Com vistas a compreender a materialização do atendimento escolar aos adolescentes em privação de liberdade, procurei analisar a oferta escolar no Centro Socioeducativo de Teófilo Otoni. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio é uma instituição voltada à escolarização de jovens e adolescentes em cumprimento de medida de internação (e internação provisória), sendo criada em 2006, um ano após a construção e inauguração do CSE. Atualmente, a escola atende 34 alunos ⁴⁴e está vinculada a SRE de Teófilo Otoni, atendendo especificamente os adolescentes das regiões do Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri.

7.1 A estrutura institucional da escola e os desafios a efetivação do ECA

A questão da segurança aparece como a principal fonte de interferências ao desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. Segundo a diretora, ao se pensar na realização de atividades, é sempre necessário que os professores trabalhem como um plano B, devido as possibilidades haver proibições que impeçam o desenvolvimento da mesma. Esses impedimentos comprometem os objetivos pretendidos na escola e, muitas vezes, limita o alcance e impacto que poderia ser atingido em situações de maior autonomia institucional.

Como exemplo, ela cita o desenvolvimento de um projeto de higiene, saúde e bem-estar que foi realizado na unidade. Uma das propostas com o projeto envolvia um curso de capacitação, em que se levaria um profissional para ensinar os adolescentes a fazerem cortes de cabelo “diferenciados”.

[...] eles não aceitaram. Falaram “ah, não... mas se a gente briga por uma forma de cortar cabelo, que tem que ser muito uniforme e tal e tal, porque que a gente vai deixar fazê-los?”. Aí eu falei: “mas deixa o deles...”, e eles falaram “não, a gente pode até deixar cortar o cabelo, mas não com esses cortes”. (E4)

Percebe-se que proposta trabalhada na escola não envolvia apenas a capacitação dos adolescentes. A ideia dos “cortes diferenciados” perpassa pela construção de uma identidade própria, pelo fortalecimento da autoestima e, também, pelo desenvolvimento de um sentimento de pertencimento entre os alunos. Como

⁴⁴ Em momento anterior à pandemia COVID-19 atendia 54 alunos.

abordado no capítulo três, levando em consideração sua condição de vulnerabilidade social, os elementos culturais presentes nas relações sociais desses indivíduos são fortes e aparecem ainda mais como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil.

Aqui, os aspectos da segurança acabam por moldar as ações da escola e a aproximam da ideia de “instituição total” defendida por Goffman (1987). Ao estabelecer determinados padrões de comportamento, aos quais os adolescentes devem se adequar, as regras estabelecidas no centro socioeducativo inibem o processo de construção dessa identidade e contribuem para o processo de “mortificação do eu”.

Ainda assim, é necessário reforçar que os objetivos que a escola pretende alcançar ultrapassam os aspectos coercitivos e a necessidade da disciplina. Para a diretora, o papel do socioeducador é muito maior do que o papel desempenhado pela equipe de segurança; e, por isso, é sempre importante questionar as decisões quando tendem a impedir o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

É meio desgastante, mas o tempo inteiro eu mostro pra eles que o papel de socioeducador vai além do que o que eles fazem. Sabe como? As vezes desenvolver uma atividade... “ah, mas não pode por isso e por aquilo”. Mas de que forma a gente pode? Porque eu nunca vou deixar. Eu não aceito que eles falem não sem uma justificativa que realmente me convença que aquilo não vai poder. Porque eles têm um olhar diferente. (E4)

Como evidenciado nos estudos de caso realizados por Menicucci (2010), a articulação entre as lógicas coercitiva e socializadora acontece de forma diferenciada entre as unidades socioeducativas. Uma das variáveis apontadas pela autora como responsável por essa heterogeneidade é o perfil da direção do centro socioeducativo, que influencia diretamente no comportamento da segurança da unidade.

Desde que assumiu a direção da escola, a entrevistada afirma que a direção da unidade foi trocada três vezes. Ao ser questionada sobre a influência dessas trocas no desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, a diretora afirma que, ao longo desse período, a relação entre escola e unidade melhorou bastante. Segundo ela, inicialmente, havia um forte rigor com os agentes socioeducativos e isso contribuía para um clima organizacional de maior tensão. Como demonstrado em sua fala, tal rigor também repercutia nos demais profissionais da unidade.

[...] eu nem uso aliança. Era proibido entrar até de aliança dentro da unidade, sabe? A gente não podia entrar de forma nenhuma... era muito rigor. Hoje, é um rigor que a gente entra... mas não tem aquele rigor sabe. (E4)

Atualmente, a diretora aponta que a postura não só da direção, como também dos agentes, está mais maleável. Percebe-se que, não só do ponto de vista da segurança, mas também do posicionamento da escola, os socioeducadores se sentem mais à vontade para expressar suas opiniões.

Em partes, essa melhoria pode ser associada a ampliação do alcance do ECA e do Sinase. Apesar das prerrogativas em âmbito legislativo, as concepções trazidas com esses documentos, pautadas pela Doutrina da Proteção Integral, não foram materializadas na prática de forma imediata. Ainda hoje, muitos são os desafios a sua efetivação.

O espaço da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, por exemplo, não contempla o que seriam as condições adequadas ⁴⁵ das instalações físicas dispostas no Estatuto. Pelos relatos, o espaço é insuficiente para o que se pretende com uma proposta pedagógica voltada a ressocialização. São poucas salas de aula, os banheiros são pequenos e os recursos tecnológicos a disposição dos professores também são mínimos.

É muito pequeno o nosso espaço. Nós ficamos no fundo da unidade, perto da quadra. E... assim... nós temos uma sala que funciona secretaria, sala de direção, supervisão... Tudo numa salinha pequena. E tem a sala que é de informática, que eu dividi com uma divisória para colocar os professores lá, porque a gente não tinha. Isso é no térreo. E em cima, são as salas de aula. No corredor é uma sala, e temos duas salas maiores, adaptadas. Tem banheiro lá em cima para os adolescentes, sabe? Mas é um espaço extremamente pequeno. (E4)

Nessa perspectiva, a escola carece de inúmeras melhorias que perpassam pela construção de novas salas de aula, banheiros, aquisição de novos equipamentos, como computadores e televisões; uma biblioteca, tendo em vista os resultados percebidos com os projetos voltados a leitura; e, ainda, um espaço administrativo, onde a gestão possa ser efetivada.

Nota-se que, a todo momento, a equipe trabalha com adaptações – seja compartimentalizando um espaço em três diferentes ambientes ou transformando um

⁴⁵ As instalações físicas devem estar em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança e oferecer objetos de higiene pessoal, vestuário, alimentação, além de cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos, atividades pedagógicas, culturais, esportivas, de lazer e propiciar escolarização e profissionalização e o acesso aos meios de comunicação (MENICUCCI, 2010, p.131).

corredor em sala de aula. Fato é que a ausência de uma infraestrutura adequada compromete a eficiência pedagógica.

Eu trabalhei com os meninos do reforço provisório né... por... sete anos. Então, eu trabalhava num corredor, porque não tinha o espaço físico... a sala de aula. Então foram grandes desafios. É o espaço ali onde é a passagem de professor, de agentes... de adolescentes para irem ao banheiro. Então dispersa. (E5)

Ao ser questionada sobre a estrutura do corredor, a professora afirma terem mesas e carteiras e um quadro. Entretanto, isso não é suficiente e a disposição do espaço e sua localização acabam por demandar muito do profissional. Segundo ela, é necessário estar, de fato, ao lado do adolescente para que ele possa compreender o que está sendo transmitido e não perca a atenção.

A relação com os agentes socioeducativos é relatada por ambas as entrevistadas como um dos principais pontos de perturbação do ambiente em sala de aula. De acordo com as falas, muitas vezes eles não percebem a dinâmica da aula e acabam interferindo, chamando a atenção do aluno. Por outro lado, nota-se que esse vínculo varia entre os diferentes agentes e têm aqueles que constroem uma relação positiva com o professor.

Olha, a gente tenta manter uma parceria... né. Existem N profissionais né. Tem aquele agente que quer nos auxiliar, aquele agente que está ali para te pichar mesmo. Para ver um deslize seu e falar né. Pra mim o dificultoso é que... pelo fato de eu trabalhar no corredor. Então, assim... eles conversam e você tem que ter todo um jogo de cintura até pra como chegar até ele e fazer a intervenção. (E5)

Ainda, percebe-se que a professora tem um cuidado a mais no estabelecimento desse vínculo, uma vez que pode comprometer a efetivação da proposta pedagógica em sala e impactar negativamente o adolescente. Nas suas próprias palavras, é necessário que haja uma parceria com o agente e, para tanto, deve-se buscar uma conduta mais amigável possível.

Em alguns casos, a atitude do agente é percebida como um desafio a suposta autoridade do professor em sala. Nesse ponto, a direção da escola questiona o nível de intervenção que perpassa a relação entre o agente e o professor e chama a atenção para a necessidade de se impor em determinados momentos. Cabe ressaltar que, apesar de dividirem um determinado espaço, o CSE e a escola não desempenham a mesma função. Na verdade, são papéis que se completam e, em conjunto, devem ser responsáveis pelo resgate e ressocialização do adolescente.

Percebe-se que, parcialmente, a conduta dos agentes é associada a um sentimento de desgosto pelo ambiente em que se encontram.

[...] porque o tempo inteiro eles... não gostam da escola. Vou falar de uma forma geral sabe, não são todos. Nós temos muitos que são amigos da escola, mas eles não gostam de estar lá o tempo inteiro... e ouvindo o professor dando aula e tal. (E4)

Segundo a diretora, a rotina do centro socioeducativo é cansativa aos agentes e isso muitas vezes dificulta seu relacionamento para com os diferentes atores da escola, principalmente com o professor. Além disso, muitas vezes o agente não compreende a relação estabelecida entre o professor e o aluno e acaba interferindo negativamente, chamando a atenção do adolescente sem necessidade. Em outros casos, a diretora ainda relata momentos em que o agente, a partir de conversas, atrapalha a aula e desvia a atenção dos alunos.

Durante os quatorze anos de existência da escola, poucas foram as reformas feitas em suas instalações físicas. Até meados de 2012, por exemplo, os professores não tinham banheiro próprio. A aquisição desse espaço, ainda que descrito como pequeno, foi vista como uma grande conquista pela diretora; tendo em vista, principalmente, as dificuldades de se conseguir realizar melhorias de infraestrutura. Nesse sentido, um dos maiores dificultadores evidenciados pelos profissionais se refere a carência de recursos financeiros destinados a política socioeducativa. Não se tratam de simples adaptações, mas de transformações completas no espaço.

A partir dos relatos, nota-se que as questões da segurança também interferem na relação da escola com a comunidade. Ainda que se trate de uma medida privativa de liberdade, é muito importante que a escola, numa perspectiva do fortalecimento de vínculos, desenvolva projetos que alcancem a comunidade em seu entorno. Nesse ponto, as atividades desenvolvidas em meio aberto, no sentido de serem realizadas fora da unidade socioeducativa, não alcançam todos os adolescentes.

Aos ser questionada sobre a realização de atividades fora da unidade, a direção da escola afirma ser um processo frustrante tanto para o professor quanto para o aluno.

Isso é uma coisa muito frustrante pra nós, porque, por exemplo, nós desenvolvemos um projeto que a gente ia num local que distribuía água pra cidade. Aí conseguimos ônibus e fomos pro passeio, que foi muito bacana. Mas na hora de escolher... só pode o que a segurança

deixa... que não corre risco, sabe? A gente quer levar todo mundo. Isso pra mim é o mais triste. Eu não posso escolher, eles quem escolhem que pode ir. Então isso eu não posso ir contra. (E4)

Aqui, percebe-se como a trajetória de vida e os laços construídos pelos adolescentes se desdobram em aspectos dificultadores do cumprimento da medida. Muitas vezes, são questões que fogem do alcance dos profissionais da educação. Por estabelecerem vínculos com o mundo do crime, em especial o tráfico de drogas, é comum que parte dos adolescentes não possam sair da unidade por se encontrarem ameaçados de morte; ou mesmo por apresentarem rixas com meninos que também cumprem medida, e que pertencem a gangues rivais.

Para além disso, há todo um cuidado no centro socioeducativo com a instrumentalização de determinados tipos de objetos por parte do adolescente. Projetos voltados a laborterapia, por exemplo, só podem ser acessados por aqueles que apresentam melhor comportamento, já que envolve o manuseio de enxadas e outras ferramentas. Via de regra, todo e qualquer material que for utilizado em sala de aula deve passar pela equipe de segurança para aprovação e fiscalização – tesouras, por exemplo, não são permitidas.

[...] às vezes você chegava e não podia... a tinta. “Não tem como utilizar a tina não, por causa do cheiro” ou “o pincel não pode ser esse...” tem esse dificultador. É... o papel a gente tem que já levar cortado. Eles não podem manusear tesoura... a gente não pode subir. É... é um desafio mesmo. Os lápis são cerrados ao meio, são contados pelo agente passados para o aluno... o lápis de cor né. Tem um número limite de lápis. Então tudo isso acaba que dispersa um pouco, né? Se você tinha ali 25 ou 30 minutos, você perde uns 5 ou 10 por conta dessa contagem... recolhe, conferem. “Pode usar tal tinta? Não pode?”. Aí se é uma tinta que necessita o menino usar a digital, tem que deixar ele lavar a mão, voltar... Então esse é o dificultador né. (E5)

Os aspectos da segurança envolvem todo um processo que se relaciona diretamente com a rotinização das atividades. Nesse sentido, no caso do CSE de Teófilo Otoni, o ambiente institucional em alguns aspectos se aproxima de características comuns a prisão. O próprio olhar para com o adolescente perpassa uma necessidade constante se evitar o conflito, de se manter a ordem.

Ou seja, são adolescentes em condição peculiar de desenvolvimento, que apresentam desequilíbrios em sua estrutura emocional e que precisam ser trabalhados, mas dentro de uma perspectiva segura, de atenção para com as imprevisibilidades do comportamento do indivíduo.

Por outro lado, apesar de existirem pontos negativos na estruturação da rotina na unidade, o estabelecimento de horários, bem como responsabilidades, é visto de forma positiva pela professora – já que é algo que “não foi ensinado ao adolescente em casa”. Numa perspectiva de ressocialização, esse resgate é importante, uma vez que as relações sociais perpassam minimamente por um determinado nível de regras.

Eu acho que eles deveriam ter mais atividades. Não sei como é o funcionamento interno né, mas... ainda acho muito tempo de ócio. São muitos adolescentes ociosos. E isso eles falam... né? Que é muito tempo na tranca. Assim eles relatam.

[...]

Porque para eles é alojamento né!? No socioeducativo é alojamento, a gente nem usa esse termo. Não pode falar que eles estão na cela. Os meninos estão no alojamento né. Mas é uma cela. (E5)

A fala da professora nos mostra como a estrutura do centro dificulta o alcance dos objetivos que se pretendem com atendimento socioeducativo. Não sendo ressocializador, o espaço inibe o desenvolvimento de sentimentos inclusive relacionados as perspectivas do sujeito. Não há de se negar que, ao privarem esses adolescentes – nas palavras da professora, descritos como “sonhadores” – em espaços que mais se assemelham a uma prisão do que a uma unidade socioeducativa propriamente dita, você dificulta o desenvolvimento de perspectivas individuais para além do cumprimento da medida.

Do ponto de vista da reconstrução de laços, um espaço acolhedor, que permita o desenvolvimento desses adolescentes; que torne mais independente, mais autônomo e responsável; e que possibilite a materialização de experiências que foram tiradas das suas vidas, é essencial. Não só o espaço, mas as próprias condutas dos agentes devem ser capazes de caminhar nesse sentido.

O ambiente institucional não provoca impactos nocivos apenas aos alunos. Percebe-se que muitos dos professores também não se sentem acolhidos na unidade, uma vez que o desenho estrutural da unidade ainda se encontra nos moldes daquilo que preconizava a Doutrina da Situação Irregular.

Na verdade, é uma cela né... é muito triste. Antes a gente ficava mais angustiada, porque a gente passava no corredor. Agora a gente tem outra passagem, porque muitas colegas quando iniciaram não deram conta... só de ver, né... vivenciar ali um presídio. De uma certa forma a gente acaba preso. Eu trabalho de manhã, à tarde e de noite, né!? Então você tá preso ali junto com eles, aqueles muros... eu falo com eles, gente... vocês poderiam estar num domingo na praça, tomando um sorvete, né? Vocês estão privados. (E5)

A situação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio e do Centro Socioeducativo de Teófilo Otoni simboliza a realidade de várias outras unidades e escolas socioeducativas espalhadas pelo estado. Apesar dos avanços na implementação do ECA e do Sinase, a infraestrutura das unidades constitui uma das principais barreiras ao alcance dos objetivos pretendidos com o atendimento socioeducativo.

Ainda que esse atendimento tente se aproximar dos preceitos da Doutrina da Proteção Integral, a estrutura física de muitas unidades perpetua as características das antigas Febem's. Nesse aspecto, há o comprometimento da medida socioeducativa, uma vez que o espaço não se torna promotor à ressocialização do indivíduo. Longe disso, muitas vezes os aspectos da prisionalização contribuem para reforçar estigmas relacionados ideia de perigo e ameaça.

Do ponto de vista da proposta pedagógica, pressupõe-se que a estrutura da escola deveria possibilitar o desenvolvimento de atividades voltadas a construção da autonomia, com ações inovadoras, que permitam o desenvolvimento do adolescente enquanto sujeito em condição peculiar de desenvolvimento. Entretanto, como já mencionado, são espaços carentes de recursos tecnológicos e que dificultam a implementação e desenvolvimento de atividades de caráter mais amplo – no sentido que alcance as diferentes questões que perpassam a vida do indivíduo.

7.2 O professor e o aluno “na tranca”

O processo de exclusão social vivenciado pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação implica, dentre outras características, em um afastamento de instituições de extrema relevância à socialização do indivíduo, como é o caso da escola. São jovens que carregam inúmeros traumas relacionados ao abandono, preconceito, estigmatização e marginalização; e que contribuem decisivamente para o fenômeno da evasão escolar.

Em muitos casos, a partir de condutas e comportamentos, as crianças e os adolescentes manifestam reflexos da situação de vulnerabilidade social ainda quando frequentes na rede regular de ensino. Como abordado exaustivamente em diversas pesquisas do campo, o público predominante na rede pública de ensino advém majoritariamente dos extratos mais baixos da sociedade e carregam consigo inúmeras carências relacionadas ao acesso às políticas públicas.

Então... eu sou de Itaobim. Parte da minha família é de Itaobim também. Então assim, parte dos alunos... eu tive alunos infratores que foram alunos meus lá na escola pública né. Então, é... a diferença, o diferencial que a gente vê é a questão da segurança né. Porque na escola convencional hoje também está muito complexo está trabalhando. (E5)

Nessa perspectiva, ao iniciarem o cumprimento da medida socioeducativa imposta, os adolescentes apresentam grandes resistência a escolarização.

[...] porque, eles não chegam... eles não gostam muito de estudar. [...] Eles chegam a princípio tímidos, mas depois eles começam a questionar, né?! Devido aos vários atos, às vezes eles ficam inibidos e tudo... Mas o tempo inteiro a gente busca trazê-lo, pra tomar gosto pelo estudo. (E4)

Essa resistência chama atenção para a importância do desenvolvimento de um trabalho que, desde o momento inicial de acolhida no centro, evidencie o papel da escola no cumprimento da medida. Para tanto, é necessário determinado nível de zelo e cautela para com a relação que será estabelecida entre o professor e o aluno.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, essa relação é descrita pela diretora como “de muito respeito”. Ao ser questionada, a professora de Língua Inglesa afirma não possuir muitas dificuldades em lidar com os adolescentes. Entretanto, é um convívio que demanda muita atenção e, principalmente, cuidado.

E trabalhar no sistema assim... às vezes você tem que ter uma percepção é... de mãe. As vezes o menino não chega legal, não tem como você dar continuidade ao conteúdo. Aí você para... pergunta se ele tem algo a falar. Muitas das vezes o menino começa a chorar. Ou chega, não dá conta, só chora. Aí você tem que dar uma trabalhada né no emocional para conseguir chegar. (E5)

Segundo a entrevistada, para que se alcancem os objetivos didáticos pretendidos em sala de aula, é necessário o constante trabalho emocional do adolescente. Na maioria das vezes, a desestruturação emocional é reflexo dos problemas sociais vivenciados por ele e que o acompanham durante o cumprimento da medida.

Um telefonema muda o humor do adolescente. Ele está ali na aula e... um telefonema da família, ou viu o pai espancando a mãe... então muda toda a estrutura, entendeu? Às vezes ele não consegue, ele não dá conta. Ou se matou alguém que é da gangue dele né... ou da mesma comunidade. Então, tudo isso compromete. Então, as vezes você tem que chegar... eu chego sempre... é... eu brinco com eles, né?!

Eu falo: “E ai galera! Tranquilo como um grilo?”.

E aí eles falam: “Manso como um ganso, professora!”.

E aí a gente né... é quando você percebe que realmente eles estão mais tranquilos e que a gente vai dar conta. (E5)

Na internação provisória, momento em que o adolescente aguarda as determinações judiciais, esses problemas se apresentam com maior visibilidade. Como relatado pela professora, é um trabalho muito mais voltado ao resgate do adolescente, no sentido evidenciar sua importância e desconstruir o olhar estigmatizado já existente sobre ele, para, posteriormente, se adentrar nas vias da escolarização.

Eu sempre fazia essa pergunta pra eles né... o que eu quero ser? Para desenvolver oralmente. Aí ele chega e fala assim "Eu queria...". Aí eu falo assim, queria por que? Você acha que não é possível? Aí ele já começa a desenvolver né... "eu quero ser um jogador de futebol", "eu quero ser um juiz". Nenhum quer ser polícia, tá? Mas eles querem ser médicos, juizes, advogados. E aí... a partir desse momento... eu quero... eu tenho essa fala com eles né? Tudo aquilo que eu quero, quando eu quero verdadeiramente eu consigo. (E5)

Tratando-se de uma medida de curta duração, a internação provisória por si só não é suficiente ao resgate do adolescente, sendo necessário que esse processo de desconstrução e resignificação continue no cumprimento da medida de internação. Como já mencionado, deve ser constante a tentativa de desmonte do olhar que o próprio adolescente tem sobre si mesmo.

Tem um adolescente que até escreveu para mim numa produção... é... "Eu não aprendo muito, porque sou burro". Aí eu cheguei pra ele e falei, não. Burro é um animal irracional e você é um ser capaz, dotado de inteligência... outros aprendem com mais facilidade e uns demoram mais. Mas burro, não tem nenhum ser humano que é burro. (E5)

Nesse sentido, percebe-se que as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela professora estão muito voltadas ao autodescobrimento do aluno. Quando identificadas condutas de autodepreciação, o professor desenvolve um trabalho de reconstrução da autoestima do adolescente.

Você percebe até no olhar dele a diferença. Tipo... "Nossa, se ela está falando é porque eu posso ser". Aí nas próximas produções ele já fala... produz acreditando que ele pode, que ele vai mudar, que ao sair dali ele vai ser diferente né. Ele começa a acreditar, porque tem alguém falando que ele é capaz. (E5)

"Ter alguém falando que ele é capaz". Essa fala deixa transparecer a ausência, que muitos desses adolescentes têm de uma referência familiar, um verdadeiro suporte a sua estrutura física e emocional, uma pessoa que incentive novas descobertas, que o ampare, cuide e lhe dê afeto. Desse ponto de vista, ao menos durante o tempo de cumprimento da medida, a figura do professor se faz presente e se torna uma importante referência.

Se faz presente no sentido de orientá-lo, de melhorar sua autoestima, de compreender sua realidade, seus problemas, suas possibilidades; e propor reflexões para que ele encontre um propósito ao passar pela medida socioeducativa. São crianças e adolescentes que carregam responsabilidades de um mundo adulto, provocado pelo resultado de questões socioeconômicas – desemprego, desestruturação familiar, moradia, evasão escolar, dentre outros – que o permeiam desde sua infância.

Eu resgato isso com eles. Apesar de todo mundo lá fora achar que você vai sair bandido, você tem que acreditar e fazer a diferença. E sempre coloco, olha você não tem a pretensão de ser um pai de família? O pai é o espelho do filho. Já pensou seu filho... grande parte são pais né... ou a namorada está grávida. Então eu falo... já pensou se seu filho pegar o espelho e ter vontade de quebrar? Que não é esse espelho que eu quero ver, não é esse pai. (E5)

É interessante que, o fato de muitos possuírem uma relação complexa com os pais, levantam reflexões sobre o destino e a trajetória que está sendo percorrida por eles. São familiares que apresentam problemas com substâncias químicas, muitas vezes se encontram em presídios e penitenciárias ou estão ligados ao tráfico de drogas. Nesse aspecto, percebe-se que o professor ocupa uma função que, possivelmente, ninguém exerceu efetivamente com o adolescente.

Para além disso, o olhar que o docente tem com o aluno perpassa por uma relação que vai sendo construída diariamente, com todos os seus desafios e obstáculos. Inevitavelmente, laços são formados e impactam significativamente não apenas em quem ensina. Nota-se que é um aprendizado constante e que também transforma o professor.

Ainda que seja um contato diário e de longa data, como é o caso de ambas as entrevistadas, são tantas as individualidades e as fragilidades, que a imprevisibilidade e a surpresa são constantes no desenvolvimento dessa relação. O afastamento, ou desconexão, entre a realidade vivenciada por um adolescente em situação de vulnerabilidade social e a realidade vivenciada por cidadãos “comum”⁴⁶ muitas vezes choca os próprios profissionais.

Uma coisa que eu achei assim extremamente interessante. Esses clássicos infantis... como eles pularam etapas, nós fizemos um cantinho de leitura e eu fui ler... eu fui uma contadora de histórias. Aí eu fui lendo e os adolescentes... sabe criança? Que você coloca assim numa carteira e coloca ali e vai contando... E quando eu contei que o menino não escovava os dentes, e aí ele foi escovar, e o dente dele...

⁴⁶ Comum no sentido de ter seus deveres e, principalmente, direitos garantidos.

quando eu gesticulei... sabe? Aí ele falou assim: “Uai, professora. Mas não caiu aqui”. Então assim, ele vive. Aí eu falei assim “lógico que não! Você gostaria que um dente estragado caísse?” Então assim, é como se fosse uma criança né... as etapas que foram queimadas. Eu pensei assim... gente eu nem acredito que o menino fez esse questionamento. Ele ficou procurando o dente da história. Então, assim quando você lê aqueles clássicos.... a bela adormecida e pede para eles fazerem um reconto, ele conta com uma riqueza de detalhes que é inacreditável. Tipo assim... “nossa eu nunca escutei essa história, não dessa forma”, “eu nunca escutei isso aí que a senhora tá falando. Pra mim, ninguém nunca me falou que podia ser desse jeito” né. Então eu acho muito importante esse papel do educador, de além de estar vendo o adolescente... não só como um infrator, mas como um ser humano que tem um potencial a ser desenvolvido. (E5)

Esta fala simboliza o conceito da criança ou o adolescente em condição peculiar de desenvolvimento, a qual é tão reforçada no ECA, no Sinase e demais legislações e normativas que regem o atendimento socioeducativo, se materializando na prática. Também evidencia que eles ainda estão em processo de formação, embora esse processo tenha sido falho, ou nas palavras da professora, com “várias etapas queimadas”. Portanto, são adolescentes que vão transparecer suas fragilidades e, eu até arriscaria dizer, ingenuidades nos diversos momentos ao longo do cumprimento da medida.

Ao entrar no centro socioeducativo, a ausência, principalmente, das instituições família e escola, entram em conflito com a necessidade de disciplina que é imposta. O regimento interno da unidade tem efeitos sobre a relação entre o aluno e o adolescente, e as sanções se tornam um meio de se efetivar o que é proposto. Não que elas se concretizem na realidade, entretanto a existência de consequências para o não cumprimento das atividades ou da carga horária escolar, contribuem para minimizar os impactos provocados pelo fenômeno de evasão escolar vivenciado.

Cabe ao docente, a partir das premissas do Estatuto, viabilizar o processo de socioeducação, construindo com o adolescente um senso de responsabilização, não apenas para com a medida, como também nos demais âmbitos de sua vida. Por outro lado, ainda que haja a construção desse senso, a complexidade dos problemas vivenciados muitas vezes se estende e se materializa em sala de aula.

Todos os principais vínculos estabelecidos pelo adolescente ao longo do seu percurso de vida acabam refletindo, vez ou outra, no clima organizacional do ambiente, inclusive aqueles relacionados ao mundo do tráfico. Inevitavelmente, alguns dos adolescentes carregam consigo os conflitos vivenciados na periferia para a unidade.

Então a escola é meio que uma obrigação. Tem meninos que interagem bem. Outros chegam meio arredios, mas depois... porque a gente tem todo um cuidado também, porque têm gangues rivais. Então, é... na sala de aula até a disposição deles é em pontos diferentes, entendeu? Embora tenham os agentes... mas são de gangues rivais. Um tem que ficar perto da porta e outro no fundo da sala para não haver esse choque. (E5)

Nesse sentido, nota-se que há uma atenção especial para com os aspectos da segurança. Segundo a professora, quando o clima não está bom ou um conflito está prestes a surgir os adolescentes, por si só, já transparecem em seus olhares, trejeitos e comportamentos. Para evitar ou minimizar essas situações, existe uma comunicação efetiva entre o agente e professor. Normalmente, os aspectos de tensão surgem no alojamento, e apesar de serem percebidos facilmente, estão sempre sobre a vista do professor.

A gente percebe quando está tudo tranquilo, quando tem certa uma tensão. Eu acho que na forma que você vai trabalhando você percebe, até no olhar do adolescente... o dia que ele está mais tenso, o dia que ele chega.... “de boa”, como eles falam, né!? Para desenvolver o trabalho... o dia que ele vai pra articular alguma coisa. Você percebe na troca de olhares, nos gestos... e aí as vezes dá até tempo de comunicar a segurança ou a segurança comunica pra gente, né? “Hoje tá meio tenso, eles começaram a ter uma rusga no alojamento. Se vocês perceberem alguma coisa diferente vocês fazem uma sinalização pra gente”. (E5)

Nessas situações, o professor tem de estar preparado não só psicologicamente, como também pedagogicamente para saber conduzir o momento. Muito mais do que querer resolver o conflito, percebe-se que a professora tenta se aproveitar da situação para provocar reflexões e permitir novos aprendizados.

Comigo só teve um momento. Que eu pedi... sempre antes de iniciar a aula eu fazia uma oração. E eu pedia para dar as mãos e o menino não queria dar a mão. Ele veio pra perto de mim, mas não queria dar a mão o outro. Aí eu falei “Uai, mas qual é a sua véi?”. E aí ele falou assim... “não, é porque eu não pego na mão dele não”. Aí depois que o agente falou “ah é porque são... estão com intriga entre os dois”. Mas aí eu falei né... quando terminou a oração... “então tá, vai um pra lá e outro pega na minha mão”. Aí quando terminou que eu falei né... que não adiantava você fazer uma oração do Pai-nosso se tem um trecho que fala né... perdoa a quem nos tenha ofendido, como que você quer o perdão de Deus se você não perdoa o próximo? Aí no final... até que... saiu um “foi mal aí véi”. (E5).

A partir das diversas vivências relatadas, nota-se que o aluno tem um olhar de curiosidade para com o professor; curiosidade essa que envolve expectativas, desafios e diferentes trocas de experiência em sala de aula. Cabe ressaltar que nenhuma relação será construída da mesma forma. As individualidades de cada

docente também impactam no vínculo estabelecido com o jovem. Assim, alguns alunos se adequam mais alguns professores do que a outros.

Ainda que os adolescentes constantemente testem o professor – seja através de tentativas de correção, ou comentários de um professor pro outro, ou pro agente e vice-versa – deve-se ter um ponto muito importante em mente, a confiança. A todo momento é preciso que o professor tente adquirir a confiança do aluno, pois é isso que ele está buscando.

Confiança no sentido de ser alguém que o menino possa contar, pois ele vai contar, ele vai se desestruturar em algum momento na escola. E, a partir disso, permitir que ele aprenda, compreenda melhor sua realidade, seus desafios e suas perspectivas. Nesse sentido professor torna-se um facilitador à descoberta e ao aprendizado.

[...] na verdade, eles querem adquirir a confiança. Aí, adquiriu a confiança... vai embora. E aí a gente tem passado né, para os colegas que... trabalhar com eles com confiança, ser mais amigo, né? Você não está ali só para cobrar o conteúdo, porque... ele já está privado, né gente... da liberdade. Eu sempre falo com eles né “gente o que há de mais sagrado, que Deus dá para a gente, é o dom da vida e o direito à liberdade”. Aí eu sempre coloco a questão do passarinho na gaiola... quem tem o passarinho em casa? O passarinho fica feliz? “Ah, professora de vez em quando eu solto”. Aí um deles falou assim... “quando eu chegar em casa vou soltar meus periquitos tudo, porque ficar preso não é bom. (E5)

7.3 Da especificidade do atendimento às dificuldades do desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola

Com vistas à implementação e execução de políticas públicas de maneira efetiva e com alto grau de qualidade, é necessário que tanto seus formuladores quanto executores possuam um olhar diferenciado para as especificidades do público atendido. Especialmente, a concretização da política de atendimento socioeducativa deve levar em consideração a complexidade da relação estabelecida entre a criança e o adolescente e as instituições que a executam.

Ao ser questionada sobre os desafios do ensino no centro socioeducativo, a maior dificuldade apontada pela diretora da escola e que distingue esse tipo de atendimento do ensino regular, diz respeito ao nível de distorção entre a idade e o ano dos adolescentes em cumprimento de medida. Como evidenciado no quinto capítulo deste trabalho, a maioria desses indivíduos encontram-se evadidos da rede regular

de ensino, o que compromete o desenvolvimento de uma proposta homogênea e que não leve em conta as especificidades dos jovens em sala de aula.

São adolescentes que, nas palavras da professora de inglês, carregam problemas “de berço”; sendo necessário um trabalho que envolve constantes mudanças e adaptações.

Eu recebi adolescente no provisório com defasagem de até cinco anos. Cinco anos, três, dois... Como eu não sei, mas... é. Aí você tem que começar do zero mesmo, sabe?. Porque... eles já não assimilam. Aí você tem que voltar lá no resgate, porque se não ele fala até aqui eu não aprendi. Aí um vira e fala “eu fui pra roça trabalhar porque eu tinha que manter a comida da minha casa”. Então é muito complexo né... “Ah, eu fui para o tráfico porque meu pai largou minha mão, eu tenho cinco irmãos e tinha que ajudar a por comida na minha casa”. Entao assim como que você vai cobrar de um aluno desses de estar estudando, né... de que forma. Então, a gente tem que tirar leite das pedras né. (E5)

Sabe-se que, até 2016, não havia uma padronização da política de atendimento escolar do sistema socioeducativo. Segundo a diretora, a inexistência de uma matriz curricular voltada para as escolas socioeducativas dificultava o desenvolvimento da proposta pedagógica, já que não havia um modelo referência que direcionasse a forma desse atendimento.

A implementação de uma proposta direcionada especificamente para unidades que atendem o sistema socioeducativo, a partir de 2017, foi vista de forma positiva pelos profissionais da escola. No caso do Ensino Médio, a diretora relata positivamente suas experiências com o desenvolvimento do Plano de Participação Cidadã. Segundo ela, a partir da adaptação do Maleta Juventudes, projeto já desenvolvido na unidade, os professores realizaram um projeto que envolveu a participação de todos os profissionais da escola.

...o professor de participação cidadã... é... enfatizava desde o tema de saúde, bem-estar físico, mental, social... até valores. Assim, foi uma área muito abrangente e com o envolvimento de todos. Não tinha aquele que não queria participar das atividades, sabe? Eu gostei muito. (E4)

O caráter interdisciplinar da proposta trabalhada na escola pode ser evidenciado como um dos responsáveis pelo sucesso do PLA. Segundo a diretora, percebe-se um envolvimento e comprometimento muito grande dos profissionais para com o trabalho desenvolvido. Assim, tratando-se de um público em grande situação de vulnerabilidade social, esses resultados refletem na importância de sempre serem

articuladas ações e atividades que abarquem as diferentes questões que perpassam a realidade do adolescente.

Atualmente, o projeto político pedagógico da escola é trabalhado a partir da revisão e adaptação do projeto desenvolvido no ano anterior. Segundo a direção da escola, no início de todos os anos há um trabalho com os docentes no sentido de reforçar os preceitos do Estatuto e do Sinase.

Olha, na nossa escola, o nosso projeto sempre foi específico. A gente senta, e todo ano a gente senta e faz a adaptação do que já tem [...] no início do ano a gente lê SINASE, lê as orientações, vê as situações do ECA. (E4)

Ainda que não ocorram mudanças do ponto de vista jurídico, o periódico reforço dessas concepções é imprescindível para melhoria do atendimento escolar. A partir disso, é possível que os profissionais não só compreendam melhor o papel a ser desempenhado no centro socioeducativo, como também a realidade a qual estão inseridos. Ao nos depararmos com os inúmeros desafios que ainda persistem para a implementação efetiva do ECA e do Sinase, o entendimento do trajeto que ainda falta ser percorrido para a garantia efetiva dos direitos da criança e do adolescente é fundamental.

Segundo a direção da escola, todo o projeto político pedagógico é desenvolvido partindo-se do questionamento acerca dos interesses do adolescente. Isso engloba desde a articulação da oferta de cursos de capacitação até as atividades desenvolvidas em sala de aula. Como exemplo, a diretora cita um momento em que levaram representantes de uma autoescola para ensinarem sobre leis de trânsito aos alunos.

A questão de autoescola, também... Porque, assim todos eles vão ser pilotos de moto, né? Mas assim, pra falar de regras, o que pode e o que não pode eles desconheciam. E foi muito bom porque eles perguntaram muito. Então, isso pra gente é prazeroso. É mostrar algo pra eles que pra gente é tão comum, mas que pra eles... meu Deus do céu. Questionaram porque que não podia pilotar descalço. Aí eles falaram "Pode, poder pode. Você não pode é estar calçado inadequadamente o chinelo havaianas". E, assim, as curiosidades deles... muito interessantes. (E4)

Pela indagação inicial da diretora, percebe-se que a escola tem um olhar diferenciado para as especificidades vividas pelo adolescente em seu contexto social. Nesse caso, ainda que ele não obtenha uma carteira de habilitação no futuro, sabe-se que a moto é um meio de transporte muito utilizado nas periferias e que predomina sobre público mais jovem. Assim, mesmo que o adolescente retorne à condição social

de antes do cumprimento da medida e faça o uso da moto, por exemplo, de maneira ilegal, ele pode fazê-lo da forma correta.

A professora afirma que há uma cobrança intensiva por parte da direção para que o docente de fato se empenhe no desenvolvimento das atividades. Segundo ela, é necessária inovação no contexto socioeducativo. Inovação no sentido de buscar diferentes alternativas e também se adaptar a estrutura institucional, que carece de várias transformações.

Esse dificultador se mostra mais nocivo ao desenvolvimento da proposta pedagógica quando o próprio aluno anseia pelo acesso à cultura, ao lazer e à diversidade de informações.

Então é você ir além. Tem coisas ali que você não pode... a gente não tem muito acesso a TV, ao filme... é um caso assim extremo. Porque eles cobram muito assim um filme... “que dia que você vai passar um filme?”. Não é o estar ali por estar e sim você desenvolver, se virar para que o aluno saia dali e pelo menos fale “olha eu estudei”. (E5)

Na falta de infraestrutura física e tecnológica, o professor se vê, por um lado, limitado às possibilidades de inovação; e, por outro, desafiado à ressignificar o ambiente e a forma de ensinar. Nesse sentido, é importante que a direção da escola se apresente como uma fonte de apoio aos professores e impulsione, na medida do possível, o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores.

Especialmente na escola analisada, desde o momento da acolhida, percebe-se o envolvimento da instituição com a situação do adolescente. A própria diretora afirma participar ativamente dos estudos de caso individuais e do processo de construção do PIA.

Eu participo, muitas vezes, do estudo de caso dos adolescentes. Eu estou muito inteirada da vida dos alunos. Às vezes, eu não conto pro professor, mas assim... eu dou uma dica para o professor. Eu falo “olha, esse menino... ele precisa de um carinho especial, de uma forma diferenciada de ser atendida”. Assim, não pra falar o que aconteceu com ele, mas pra eles verem que aquele menino precisa de uma atenção diferenciada. (E4)

Neste ano, a direção da escola passou a descentralizar essa participação entre os seus diferentes professores e o que se percebeu foi uma diferença no olhar do docente para com o aluno.

[...] todos estavam participando do estudo de caso, elaboração de PIA, de tudo. E eles voltam pensando diferente sobre aquele aluno. Eu só falo com eles assim “Vocês não prestem atenção no ato. Na hora que o advogado estiver falando sobre o ato, assim... não prestem atenção. Se atenham mais a questão de quando o assistente social fala, quando o psicólogo fala”, sabe? Pra escola é mais importante isso. (E4)

A partir da experiência relatada, nota-se o caráter de essencialidade da participação da escola na construção do atendimento individualizado desde seus os momentos iniciais. Para que a escolarização aconteça efetivamente, numa perspectiva de empoderamento e emancipação, é fundamental que o professor conheça e entenda as diferentes realidades presentes em sala de aula.

Para além disso, seu olhar deve estar em sintonia com os princípios e diretrizes do ECA. Ou seja, é importante que ele seja capaz de entender e compreender a situação de vulnerabilidade social do adolescente e os diferentes fatores que contribuíram para o cometimento do ato infracional.

A professora entrevistada afirma ter participado de algumas construções de PIA e avalia positivamente sua experiência:

Eu cheguei a participar de algumas reuniões. Porque como eu estava com o provisório, então pra ver a... essa questão de comportamento. Então, o que eu tenho conhecimento é quando reunia a equipe né? A pedagoga, a terapeuta, as pessoas que atendiam. E o que eu pude perceber assim... é que a maioria dos adolescentes com um maior grau de dificuldades, era devido a estrutura familiar mesmo né... É... e tive a oportunidade de ter dois alunos irmãos, assim... de 14 e um de 13 anos; e um de 15 e um de 13 anos... que esses meninos ficaram aqui... vinham né pra Teófilo Otoni, da cidade de Carlos Chagas, como dizem eles né “de ponga nos caminhões”, ficavam uma semana... e eram meninos que... um muito brigão e... o outro não assimilava muita coisa, sabe? Então a estrutura familiar, morava na rua... então o que a gente tinha contato assim do PIA é quando a gente via a realidade, que eu achei de suma importância, né? Primeiro você conhecer a realidade do aluno, pra depois você avaliar a questão do aprendizado. (E5)

Em sua fala, nota-se como o maior entendimento sobre o adolescente pode impactar no trabalho pedagógico do professor. Não só a compreensão, mas o próprio momento de construção do PIA, propicia momentos de discussão que provocam reflexões no docente. A situação de vulnerabilidade social cinge não apenas o adolescente como também todo seu núcleo familiar. Em casos mais extremos, numa mesma família, como o exemplificado, mais de um adolescente chega a passar pelo cumprimento da medida.

Nesse contexto, ao participarem dos estudos de caso, o professor se permite estar aberto a escuta, ao diálogo e ao aprendizado com os demais profissionais da equipe socioeducativa⁴⁷, no intuito de se orientar para condução mais

⁴⁷ A comunidade socioeducativa como um todo; tanto a equipe do centro socioeducativo – equipe técnica, diretores, pedagogos, agentes – quanto ao corpo docente da escola.

adequada do seu projeto em sala de aula. Esse momento inicial, possibilita um preparo maior do docente quanto às incertezas e imprevisibilidades que podem acontecer na escola.

Existe um cuidado no tratamento do adolescente que perpassa pela relação entre a escola e a unidade. A diretora afirma que qualquer percepção negativa sobre o estado físico e mental do adolescente é comunicada à psicóloga ou à equipe de atendimento, buscando sempre alternativas para ajudá-lo. Ainda, percebe-se uma preocupação da equipe em levantar questões relacionadas à identidade e à autoestima do adolescente; e a promoção do combate às práticas de bullying.

Nós temos um adolescente mesmo que ele tem vitiligo e ele morria de vergonha. Só ficava de cabeça baixa... as pernas dele, assim... sabe? E, assim... os professores foram tentando conversar e hoje ele já olha, cumprimenta a gente de cabeça erguida, não sobre bullying, sabe? A gente... se um chama o outro de apelido, a gente tenta fazer ele perceberem que isso não é bacana, né? Porque está depreciando o outro. (E4)

Ao ser questionada sobre a simpatia dos adolescentes pelos estudos, percebe-se na fala da diretora um envolvimento de quase todos os alunos com as atividades desenvolvidas. As orientações aos professores são voltadas para a compreensão das potencialidades do sujeito; para que, a partir disso, desenvolvam-se projetos que tracem uma relação de afinidade com o perfil do adolescente.

Por outro lado, nota-se que existe um peso da frequência e participação escolar no desenvolvimento do relatório individual do aluno. Ainda que esse apresente resistências iniciais ao ensino, ele se sente obrigado a participar das atividades, tendo em vista que sua ausência pode comprometer o relatório enviado ao juiz e, conseqüentemente, sua progressão na medida. Assim, participação na escola é percebida pelos profissionais e pelo aluno como uma “regra” a ser cumprida.

Nesse aspecto, retomando a abordagem anterior, o momento da acolhida é essencial para quebra do sentimento de resistência à escolarização. Para tanto, o período de até quarenta e cinco dias ao qual compreende medida de internação provisória pressupõe uma atenção especial.

Devido às possibilidades do não cumprimento da medida internação, as propostas pedagógicas colocadas em prática na internação provisória devem tentar resgatar o adolescente e quebrar o máximo de barreiras possíveis para que ao sair dali ele seja capaz de sustentar o vínculo com a escola e dar continuidade aos estudos.

Como abordado no anteriormente, a professora de inglês possui mais de sete anos de experiência como regente de turma na medida provisória. Segundo ela, é um trabalho que exige um nível de compreensão e paciência pouco maiores do que o observado na internação. Tratando-se do contato inicial do adolescente com a instituição, o trabalho inicial desenvolvido é muito mais no sentido de resgatá-lo e situá-lo frente a sua realidade, do que de fato introduzir conteúdos específicos das disciplinas.

[...] além do profissional tem que ter o amor, porque se não você vai chegar ali dar seu conteúdo e tanto faz se o menino não aprendeu ou não. Não é por aí. Quando você se coloca no lugar do outro... ou... que... poderia ser seu filho que está naquela situação... aí eu acho que a coisa flui bacana. (E5)

Desse ponto de vista, o conceito de socioeducação nos mostra a importância de ir-se além da proposição de um conteúdo disciplinar, em seu sentido estrito. Em um dos casos relatados, por exemplo, o adolescente ingressou na medida analfabeto e com distorção idade/ano de cinco anos. Ou seja, são situações em que realmente é necessário um resgate do indivíduo, observando todas as fases puladas desde sua infância.

A direção da escola relata que o trabalho desenvolvido pelos professores é sempre no sentido de incentivar a participação nas atividades pedagógicas; e, quando não alcançado, de entender os motivos que desmotivam o adolescente a não realização do que é proposto. Nota-se no Centro Socioeducativo de Teófilo Otoni, que tais resistências não perduram com a mesma intensidade ao longo do período de internação. O que se percebe, na verdade, é o desenvolvimento de uma afinidade com o ambiente da escola durante o cumprimento da medida.

Você vê assim que eles escrevem... porque... por exemplo, quando ele vai pro provisório, fazem um trabalho de identidade com ele. E aí ele escreve o que ele gosta, o que ele não gosta... e.... a coisa que mais eles falam é que eles não gostam de escola. E aí, se eles pegam a internação, aí já muda, sabe? A posição... o pensamento, já muda. (E4)

Ao citar um projeto de leitura desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, a direção da escola relata que o envolvimento dos alunos muitas vezes vai além do momento em sala de aula. Nos alojamentos, os desafios, as dúvidas e questionamentos são traduzidos em momentos de discussões entre os próprios adolescentes, que enriquecem um ambiente marcado pelos aspectos da prisionalização.

Nesse sentido, há uma troca de experiências entre indivíduos que compartilham de um mesmo ambiente e que, não necessariamente, estão alinhados às mesmas expectativas. Dessa forma, o próprio adolescente, ao levar livros para o alojamento, ao recontar suas histórias aos outros colegas; torna-se um agente promotor da efetivação da proposta pedagógica.

No que tange a participação da família nos projetos desenvolvidos, observa-se que um dos obstáculos ao seu maior envolvimento é a distância física da unidade. Por atender diferentes regiões, a diretora relata que há uma grande dificuldade em ir se visitar o adolescente. No caso dos adolescentes oriundos de outras cidades, na maioria das vezes, a visita só é possível quando a família consegue parceiros na rede que os levam até a unidade.

Nesse sentido, a construção de vínculos entre os diferentes atores não acontece de forma efetiva e pode prejudicar o processo de ressocialização do indivíduo. Sendo a família um dos principais eixos norteadores da política de atendimento, é fundamental o envolvimento e a participação dessa instituição na vida escolar do adolescente. No momento em que há o estreitamento desses laços, as perspectivas de mudança de vida são ampliadas, aumentando, inclusive, as possibilidades de continuidade dos estudos após o cumprimento da medida.

No caso analisado, nota-se que o vínculo com a família é maior com a unidade socioeducativa em si – direção geral, direção de atendimento e equipe técnica – e ocorre principalmente nos momentos decisivos para o adolescente no cumprimento da medida. Um exemplo pode ser evidenciado na progressão de medida por parte do adolescente. Ao migrar da internação para o regime de semiliberdade, tem-se a necessidade de articulação com a família para que ele ingresse em uma escola da rede regular de ensino.

É importante ressaltar que esses esforços devem partir de ambas as instituições – escola e centro socioeducativo. A articulação não deve ocorrer apenas quando “necessária”, já que ela sempre é necessária. Ainda que seja difícil o estabelecimento desse vínculo, uma vez que a própria família do adolescente também se encontra em situação de vulnerabilidade, o projeto político pedagógico deve caminhar para o estreitamento e resgate desses laços.

Não só a família, mas também a comunidade se mostra ausente nesse sentido. Como relatado pela direção da escola, há um desconhecimento de grande parte da população acerca, inclusive, da própria existência da unidade socioeducativa.

Tal desconhecimento pode ser percebido como um reflexo do olhar preconceituoso, marginalizado e estigmatizado que a sociedade tem para com esse público. Quando conhecido, não é reconhecido. Ou seja, sendo visto como sinônimo de perigo ou ameaça iminente, o que predomina é um sentimento coletivo de negação social para com esses indivíduos; e que, muitas vezes invisibiliza a essência do que deveria ser um centro socioeducativo.

A sociedade, ela fala assim: “Graças a Deus prendeu aquele menino. Aquele menino estava dando trabalho demais”. Têm uns adolescentes lá que já são muitos visados. Então, quando nós fomos pedir uns brindes pra tá fazendo uma gincana, aí você tinha que falar assim: “É pra escola”. Em muitos dos lugares que foram procurados, ao falarmos. “Ah é para o centro socioeducativo...”, eles respondiam “ah, pra bandido eu não dou não”. (E5)

É interessante observar que os efeitos da estigmatização são sentidos inclusive nas orientações dadas aos profissionais. Segundo a professora, existem recomendações por parte da administração de se evitar falar sobre o local de trabalho, já que isso não é visto com “bons olhos” pela sociedade.

Tanto é que a gente é orientado a não falar muito “Eu trabalho no centro socioeducativo”, porque até o olhar pra gente é diferente. “Ah, mas você trabalha com aqueles bandidos? Você não tem medo não?”... “Ah, mas aquilo ali... eles podem matar vocês a qualquer hora”. (E5)

Esses posicionamentos forjam um nível de proximidade muito grande com os parâmetros que predominavam à época da Doutrina da Situação Irregular. Ainda que tenha se completado três décadas do Estatuto, os avanços da política não foram suficientes para romper com os estigmas relacionados a infância e adolescência pobre.

Uma situação muito interessante relatada e que retrata, por exemplo, a associação da pobreza à criminalidade, foi o momento em que dois adolescentes com status social mais elevado iniciaram o cumprimento da medida na unidade. De imediato, a professora chama a atenção para a divulgação do assunto na mídia.

Em partes, a visibilidade dada a esses adolescentes se deu pelo tipo do ato infracional cometido. Entretanto, o caráter sensacionalista atribuído a notícia também é provocado pelo “lugar” social que o sujeito ocupa. Não se espera que crianças e adolescentes ricos cometam atos infracionais. E quando comentem, a conduta não é vista como algo justificável.

[...] a gente percebia por parte dos agentes... um falava assim “ah, é... se tem dinheiro é porque tá aqui de malandragem” e outros já

falavam... olha pra você ver até entre a equipe a gente percebe o olhar diferenciado. Uns falavam assim “Esse aqui justifica estar aqui, porque não tem pai, a mãe tá presa ou... é um bandido. Agora esse aqui, filhinho de papai...”. (E5)

É válido ressaltar que, para além da condição econômica, também existem questões relacionadas aos vínculos afetivos e relações construídas ao longo da vida, que mesmo em ambientes promissores, podem não acontecer. Inclusive, no caso desses adolescentes, foram percebidos pela professora como mais carentes, emocionalmente falando, do que aqueles oriundos da periferia.

Dessa forma, é uma luta não apenas com a desconstrução do olhar que o adolescente tem consigo mesmo, mas também contra a forma que a comunidade se direciona a ele. O sucesso da ressocialização implica em uma via de mão dupla, onde, de um lado, se encontra o indivíduo, aberto a novas possibilidades; e, do outro, a família e a comunidade, capazes de acolhê-lo e potencializarem suas chances de um futuro melhor.

Um dia eu vi um adolescente né... ia começar a brigar com o outro, falando que queria ser cabelereiro. Aí o outro virou e falou assim “nossa, cabelereiro?” “É. Você não lembra do que professor Gabriel falou, não? Que a gente é tudo aquilo que a gente quer. Que ele já até passou água no carro e fez doce e hoje ele é um campeão e trouxe um cinturão? Então, porque eu não posso ser?” Então isso é bacana né. Quando você percebe assim... que através de uma fala, de um incentivo, o olhar deles muda. (E5)

Estar aberto a novas possibilidades se traduz na resignificação da autoestima e do processo de desenvolvimento do adolescente. Por isso, torna-se essencial o resgate dos valores que foram cerceados ao longo de sua trajetória.

São meninos todos com defasagem escolar e familiares assim... problemáticos. A maioria são filhos de pais usuários ou... a maioria os pais estão nos presídios. Então é um resgate mesmo. De berço, né!? Até então a gente conseguir chegar até a educação. Para que eles sintam-se valorizados, para daí a gente conseguir chegar ao aprendizado, né? Então é um grande desafio mesmo. (E5)

O fenômeno da evasão escolar, o qual tem como uma de suas causas o deterioramento das relações familiares do adolescente, provoca inúmeras consequências no desenvolvimento da criança e do adolescente. São sujeitos que, desde o nascimento, foram privados do acesso e garantia de diversos direitos públicos, inclusive da educação.

O distanciamento entre as diferentes realidades vivenciadas, como relata a professora, implica na necessidade de se desenvolver uma proposta pedagógica diferente das observadas nas escolas regulares de ensino. Entretanto, nota-se que,

na prática, ainda há uma dificuldade na política de educação em se desenhar um atendimento específico ao socioeducativo.

Então, tem dados bibliográficos que... a gente tem adolescente que não conhece o mar. Você fala de um pêssego, mas o adolescente ele não sabe o que é. Aí vem uns textos complexos... aí acho que falta esse olhar, para nossa realidade. (E5)

Ainda que a Suase expanda os horizontes e busquem parcerias estratégicas com instituições que desenvolvem projetos de promoção social, como é o caso do Maleta Juventudes; o material didático destinado a escolarização dos adolescentes e que é fornecido pela SEE/MG não se adequa a realidade socioeducativa.

Atualmente, o desenho da política educacional ainda não contempla satisfatoriamente as necessidades que já perduram há anos no sistema. Apesar dos avanços políticos conquistados, a representação institucional desses adolescentes dentro da estrutura orgânica da SEE/MG ainda é pequena e carece de maior visibilidade.

Quanto mais representada e orientada, maiores são as possibilidades da escola desenvolver e estruturar projetos políticos pedagógicos efetivos, de qualidade e que alcancem os objetivos propostos com a socioeducação. Nessa perspectiva, a representatividade envolve também o maior reconhecimento, por parte do estado, da importância da política de atendimento socioeducativa; sendo necessário o investimento na infraestrutura das escolas, bem como do CSE's que se encontram em desarmonia com os preceitos do ECA e Sinase, e na valorização dos profissionais que exercem uma função de extrema essencialidade para a sociedade.

7.3.1 Vínculo e capacitação profissional

Como já retratado, a forma de contratação dos profissionais das escolas que atendem as unidades socioeducativas é feita mediante designação. A partir da Resolução nº 4.257/2020, a SEE/MG estabelece os critérios e define os procedimentos necessários ao estabelecimento desse vínculo, não só às escolas socioeducativas como também às demais escolas da Rede Estadual de Ensino.

Tratando-se de uma resolução recente e que trouxe alterações na forma de contratação dos professores, a diretora da escola avalia negativamente as mudanças ocorridas. A seleção e classificação dos profissionais por tempo de

prestação de serviço público e demais critérios observados, semelhante as escolas regulares, restringiu o grau de liberdade de escolha que as unidades tinham para com os profissionais contratados.

Nesse sentido, a entrevistada se refere a extinção do processo de seleção que era realizado mediante banca examinadora, já mencionado anteriormente. Essas alterações impactaram diretamente na composição do corpo docente da escola.

Esse ano mudou praticamente toda a equipe. Só ficaram três professores, porque... isso também não foi bacana. Eu não gostei da forma que foi esse ano. (E4)

No caso da escola estudada, professores que eram tidos como excelentes socioeducadores foram substituídos por profissionais que não necessariamente se encaixam ao perfil da unidade. Esse é um aspecto que tem dificultado as atividades no centro, principalmente devido à especialidade do atendimento. É uma realidade complexa e que exige diversas adaptações por parte do profissional.

A gente teve que começar a rever novas propostas. Porque, por exemplo, o Maleta Juventudes mesmo tinha uma professora que era específica para interdisciplinar com outros professores. As atividades... tudo sabe. Era referência. Esse ano ela não está na escola mais. (E4)

Nesse sentido, a diretora destaca que a importância de determinado nível de manutenção da equipe é essencial para a continuidade do trabalho proposto na unidade. Apesar do alto grau de rotatividade do público atendido, muitos meninos permanecem em cumprimento de medida de internação por período superior a um ano.

Desse ponto de vista, a permanência dos professores na escola eleva a qualidade do trabalho ofertado, uma vez que eles já conhecem o aluno e sabem das duas dificuldades, seus interesses e potencialidades. Entretanto, se analisarmos os parâmetros do ECA, essa ideia se choca com um dos princípios que caracteriza as medidas socioeducativas – a brevidade.

Tendo em vista a previsão legal de reavaliações e possibilidades de progressão de medida, a equipe pedagógica deve desenvolver seu projeto pedagógico considerando o alto grau de rotatividade do atendimento; buscando estratégias para capacitação contínua junto aos órgãos gestores da política, para os profissionais que ingressam no sistema.

Ao ser questionada sobre o estabelecimento de vínculos por efetivação, a diretora da escola responde que esse não é o ideal.

Eu acho válido demais a questão de ser por designação. Porque é uma realidade muito específica. Então assim, se for um professor efetivo, é... efetivo cria raiz. Cria certas coisas lá não pode criar. (E4)

Para além disso, tendo em vista que nem todos os profissionais que entram no sistema se adequam ao perfil de socioeducador, a designação permite a quebra do vínculo com aquele professor que apresenta condutas desalinhadas aos preceitos do ECA e do Sinase.

Já teve casos na escola de servidor que não correspondia. Que as vezes tratava desrespeitosamente o aluno e no outro ano ela não foi. E isso foi percebido, olha que detalhe, desde a portaria. A forma que ela se comunicava com o porteiro e veio entrando até chegar na escola, a gente foi percebendo. (E4)

Um aluno em privação de liberdade apresenta inúmeras questões que derivam de sua situação de vulnerabilidade social. A escola é um espaço que deve possibilitar a promoção e desenvolvimento da autonomia do adolescente, da noção de responsabilização e do fortalecimento de vínculos; e não ser mais um espaço de perpetuação dos estigmas e preconceitos já sofridos por eles em sociedade.

Desse ponto de vista, a designação é uma interessante estratégia em direção à qualidade da oferta do atendimento escolar. Contudo, não basta que os profissionais apenas se encaixem em um determinado perfil de socioeducador. Deve haver uma preocupação constante em capacitar esses profissionais e levar conhecimentos sobre a metodologia e avanços da política.

Quando questionada sobre capacitações, a professora, relata:

Olha, eu sinceramente, nesse período que eu trabalhei no provisório eu nunca tive capacitação. Foi assim... o meu empenho mesmo. Não posso responder pelos colegas né, porque como eu te falei eu estou retornando a internação esse ano. Então no meu período de 8 anos com o ensino provisório eu não tive acesso a nenhuma capacitação. Era assim... buscando, correndo atrás, estudando... buscando mesmo. (E5)

Os desafios impostos pela complexidade do atendimento do sistema socioeducativo exigem profissionais qualificados e capacitados para se conseguir lidar com as imprevisibilidades e vivências transparecidas na relação com o adolescente. Por esses motivos, e visando a garantia dos direitos da criança e do adolescente, o ECA prevê, em seu art.70-A, III:

[...] a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de

todas as formas de violência contra a criança e o adolescente
(BRASIL, 1990)

Não somente a capacitação, numa perspectiva de educação continuada, como também a valorização da carreira desses profissionais é baixa. Na prática, nota-se um empenho muito grande dos profissionais para se manterem atualizados e alinhados ao Estatuto e ao Sinase. O próprio gerente de Formação Educacional, transparece em sua fala a admiração pelo trabalho desempenhado pelos socioeducadores:

[...] aliás, a nossa sorte Fellipe, a nossa sorte é que nós temos bons professores. As pessoas dizem assim “ah, mas talvez não funcione”, mas esse pessoal é a razão da nossa escola, não desmerecendo as demais equipes, mas esse pessoal é a razão dela funcionar e da gente ter esse alcance, ter o alcance que a gente tem hoje. (E3)

Um outro ponto levantado pela direção da escola acerca da designação envolve a disposição da matriz curricular do Ensino Médio por áreas de conhecimento. Segundo a diretora, antes das Diretrizes a designação acontecia separadamente, ou seja, havia um professor designado para lecionar cada disciplina, também separadamente. Dessa forma, um professor que lecionava ciências no Ensino Fundamental, por exemplo, podia lecionar somente biologia no Ensino Médio.

Com os novos direcionamentos, o professor que leciona Biologia obrigatoriamente deverá lecionar as demais disciplinas relacionadas à área de conhecimento em questão – a saber, química e física.

[...] às vezes, a preferência do professor não são todas. Tem uma que ele é melhor, que ele gosta mais né. Eu acho que isso causa um pouco de impacto no desenvolvimento das aulas. Mas não quer dizer que ele deixa de trabalhar não. Mas ele vai escolher uma que ele goste mais. (E4)

Dessa perspectiva, o conteúdo ofertado em sala de aula fica comprometido. Isso, porque não se tem uma qualificação específica dos docentes para cada uma das disciplinas ofertadas. Apesar de constituírem uma mesma área de conhecimento, as disciplinas diferenciam entre si e apresentam especificidades que podem não ser trabalhadas ou exploradas corretamente.

Se um professor apresenta determinada formação acadêmica, dificilmente ele conseguirá lecionar com profundidade sobre outra área que não seja a de seu domínio. Apesar de os alunos do sistema socioeducativo, em sua maioria, não apresentarem alto grau de escolaridade, alguns deles aproveitam a oportunidade dada para realizarem exames de certificação – por exemplo, o Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Nesse sentido, considerando o teor e as especificidades das provas, os alunos ficam prejudicados.

Para além disso, ainda há um outro fator que está relacionado a motivação do profissional para com o ensino. Como vivenciado pela própria escola, ao serem obrigados a lecionar outras disciplinas da área de conhecimento, professores que antes trabalhavam apenas com um determinado assunto optaram por, neste ano, não continuar na escola. Tendo em vista o nível de excelência descrito e atribuído a esses profissionais, a escola avalia essa nova forma de designação como uma grande perda; e, dentro de uma perspectiva de continuidade do trabalho desenvolvido pelo profissional, como grande dificultadora a efetivação da proposta pedagógica.

7.4 O Regime Especial de Atividades Não Presenciais e o PET na escola

O processo de implementação do PET na unidade iniciou-se a partir de uma reunião geral os diretores das escolas da região, realizada pela SRE de Teófilo Otoni, com o objetivo de orientar a forma de distribuição do documento aos alunos da REE/MG. Pelos relatos da direção da escola, de imediato nota-se que o plano inicial não contemplou as especificidades das escolas socioeducativas.

[...] eu questionei como que a gente faria, sendo que nossa realidade é diferente, que não podia colocá-los... eu não tenho uma sala de informática pra colocar dez alunos. (E4)

Sem um PET específico para a realidade do atendimento na unidade, a solução encontrada pela direção da escola partiu de um alinhamento com a equipe técnica do CSE e com a equipe pedagógica. Nesse sentido, definiu-se que as aulas seriam gravadas, inseridas em um pendrive e reproduzidas via televisão em sala de aula.

[...] decidimos que eles iriam pra escola, a gente colocaria a televisão nas salas... eles até me emprestaram uma televisão, porque eu só tenho uma. Aí são duas salas. Divide os adolescentes, porque tem a questão da quantidade de adolescente que pode ficar em sala. Eles dividem, assistem a mesma aula tipo até 9:30... o Ensino Médio. Recolhe e entra o Fundamental. Segue a mesma... o mesmo programa regular que passa na televisão. (E4)

As dúvidas provocadas nos alunos no momento da aula estão sendo registradas em folhas, recolhidas e posteriormente entregues aos professores. Entretanto, nota-se que, diante desse modelo de trabalho, o corpo docente da escola

não está satisfeito. Segundo relatos, a ausência de um acompanhamento durante a realização das atividades atrapalha o desenvolvimento da proposta pedagógica.

A professora de inglês reforça sua insatisfação com plano proposto:

Eu achei assim extremamente complicado para os meninos. E a gente estava no início... as salas são multisseriadas. Então, né? Como é que um adolescente que você introduziu pra ele ali... no meu caso né... o verbo *to be*... pincelei pra ele ali o que é um pronome. E aí vem textos com biografias de autores em inglês. Então, para mim foi extremamente complexo... eu tive que traduzir todos os textos, todas as questões que vieram em inglês. E ainda assim grande parte dos PETs deles voltaram em branco. (E5)

Ainda que a proposta dos PETs tenha se originado em um contexto emergencial de saúde pública, pela fala da professora nota-se a ausência de cuidado para a realidade socioeducativa ao serem pensadas as políticas educacionais. A recente conquista de representatividade institucional na estrutura orgânica da secretaria, com a criação da DMTE, não implica na efetivação de um atendimento de qualidade, ou mesmo na imediata visibilidade e reconhecimento das escolas socioeducativas.

O perfil de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, caracterizado por altos níveis de distorção idade/ano, associado a inexistência de um material didático específico a realidade socioeducativa dificultam a transmissão do conhecimento aos alunos. Nesse sentido, a experiência evidenciou a importância do professor no acompanhamento e aplicação das atividades e no consequente aprendizado dos alunos.

Cabe destacar que o principal dificultador da implementação do ERE e observado na escola está relacionado a infraestrutura física da unidade. A ausência de espaço, de salas de aula estruturadas e equipadas com recursos tecnológicos, limita as possibilidades e a construção de atividades de forma a satisfazer minimamente o que se pretende com a proposta pedagógica. Pelos relatos, nota-se que, ainda que os professores se empenhem no desenvolvimento e complementação das atividades, os resultados obtidos na unidade em termos de consolidação do aprendizado não estão sendo efetivos.

Nas unidades socioeducativas onde a infraestrutura se encontra melhor alinhada aos parâmetros do ECA e do Sinase, houve uma maior facilidade de adaptação do ERE e, conseqüentemente, maior eficiência pedagógica.

O diretor de Valadares... ele já foi agente de Teófilo Otoni e hoje ele é diretor lá. Lá eles têm... o espaço físico deles é muito bacana, então

já ajuda. O nosso é adaptado. A gente teve que fazer dessa forma. Mas o deles lá, os alunos assistem em tempo real. Foi até publicado no site da secretaria essa forma que eles têm de assistir em tempo real as aulas. Então assim, é porque eles têm uma infraestrutura bacana, entendeu? (E4)

A discrepância do atendimento entre as diferentes unidades chama a atenção para o princípio da igualdade que norteia, não só o atendimento socioeducativo, mas todas as esferas de atuação do poder público. Nesse sentido, ainda que haja diferenças entre as unidades socioeducativas, a política de atendimento deve ser orientada com base em um nível de qualidade mínimo estabelecido a ser ofertado.

Entretanto, observa-se que as crianças e adolescentes em cumprimento de medida não têm igual acesso a política educacional e socioeducativa. Ainda que a efetividade da política dependa grandiosamente da forma como seu implementadores a conduzirão, aos internos das unidades mais antigas, com infraestrutura inadequada ao atendimento, é imposto um limite ao alcance da proteção integral.

Nesse sentido, os desafios enfrentados na implementação da Educação Remota Emergencial nas escolas socioeducativas serviram para evidenciar ainda mais as dificuldades e desafios vivenciados na política de atendimento. Se consideramos as três décadas de existência do ECA, é necessário que sejam pensadas ações de caráter imediato voltadas a melhoria da infraestrutura de escolas e unidades tais quais as analisadas neste trabalho, com o emprego recursos tecnológicos que possibilitem o desenvolvimento de projetos inovadores e que contemplem a condição peculiar dos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços dos paradigmas da Doutrina da Proteção Integral constituíram-se em importantes desdobramentos na política de atendimento às crianças e adolescentes. No Brasil, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente é considerada um marco histórico para a reestruturação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Entretanto, ainda que as concepções da política tenham se alterado substancialmente, atualmente muitos são os desafios à garantia dos direitos e deveres estabelecidos nas legislações.

A começar pela infraestrutura da rede de atendimento, a grande maioria das unidades não estão adequadas aos preceitos do ECA e do Sinase, sendo localizadas em ambientes adaptados, com poucos recursos tecnológicos e que, visualmente, se assemelham mais a prisões do que a centros socioeducativos propriamente ditos.

Nessa perspectiva, o direito a segurança, em seu sentido amplo, ainda não alcança todos os adolescentes. O ambiente institucional da maioria dos centros socioeducativos contribui para o reforço da imagem punitiva e coercitiva da ação estatal e provocam efeitos nocivos principalmente à integridade moral e psicológica dos internos. Nesse sentido, sua própria existência vai de encontro ao princípio da Normalidade, uma vez que tornam explícitas as diferenças entre o ambiente de privação e o de liberdade, diminuindo o sentido de responsabilidade e do respeito pela dignidade humana.

Ainda que seja necessária disciplina, muitas vezes o regimento interno das unidades se sobrepõe de tal forma que se torna um obstáculo à construção da autonomia e identidade do adolescente. Nesse sentido, é necessário romper com os paradigmas da Instituição Total, uma vez que vão de encontro à própria natureza da ação socioeducativa.

Nota-se também, que esses aspectos interferem negativamente na própria visão que a comunidade tem para com os centros socioeducativos. Ainda que, do ponto de vista jurídico, o atendimento seja pautado pela visão do adolescente enquanto sujeito em condição peculiar de desenvolvimento, é perceptível no contexto social a reprodução de discursos que associam a pobreza à criminalidade.

Os olhares de estigmatização e preconceito ainda incidem sobre a infância e adolescência pobre do país – o que também reflete na imagem das unidades

socioeducativas, que muitas vezes são vistas de forma negativa pela sociedade. Assim, não são compreendidas enquanto espaços de ressocialização do indivíduo, mas sim como verdadeiros “reformatórios”; sendo os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa associados à ideia de perigo e ameaça.

Esse olhar também é evidenciado na própria atuação do sistema de justiça e segurança pública que, notadamente, têm tratamento mais severo com as classes econômicas mais desfavorecidas – e, predominantemente, composta por negros. Como reflexo, tem-se um excesso de aplicação de medidas de privação de liberdade em detrimento das medidas em meio aberto – quando, na verdade, considerando o princípio da excepcionalidade, o cenário deveria ser o oposto; que atingem, preferencialmente, os adolescentes pobres e negros.

Desse modo, apesar dos expressivos avanços observados no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo desde a publicação do ECA, há 30 anos atrás, é preciso considerar que, ainda hoje, existem fortes indícios da presença dos paradigmas da Situação Irregular em diferentes pontos da política – o que evidencia a desigualdade de direitos que compromete o funcionamento e consolidação da democracia no país.

Para além disso, considerando a prioridade absoluta dada à efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, a política estadual de atendimento às medidas socioeducativas carece de maiores investimentos e visibilidade política e institucional. É essencial que as gestões governamentais pensem a política a longo prazo, numa perspectiva de continuidade, e invista na infraestrutura da rede de atendimento.

Se o que se pretende com a aplicação das medidas socioeducativas é a ressocialização do jovem, o resgate dos vínculos e a construção de uma autonomia individual, um importante desafio do estado é romper com a visão marginalizada que é propagada na própria comunidade e que repercute também nas ações estatais – principalmente no sistema de justiça e segurança pública.

É preciso pensar a ressocialização não como um papel exclusivo do centro socioeducativo, mas sim como um processo que é resultado de um conjunto de articulações entre os diferentes sistemas que, em conjunto, garantem a proteção integral do adolescente. Para tanto, o princípio da Incompletude Institucional deve ser um ponto norteador da ação socioeducativa; reconhecendo o papel e importância de cada área dentro do sistema de garantia de direitos.

Nessa perspectiva, nota-se que a articulação entre as diferentes políticas é um dos principais desafios ao combate do processo de exclusão social. No território do centro socioeducativo, essa relação se dá de forma intensa. Entretanto, quando elevada ao nível mais alto da gestão, evidenciam-se grandes dificuldades à consolidação de um atendimento que garanta a proteção integral do adolescente.

Ao traçar um nexo entre a atuação do sistema socioeducativo e a política de educação em Minas Gerais, identificam-se importantes avanços no tratamento do atendimento escolar das unidades. Contudo, as escolas socioeducativas ainda carecem de maior visibilidade e representação dentro da estrutura orgânica da SEE/MG.

A padronização da oferta escolar nas escolas socioeducativas só veio a ocorrer em 2017, o que demonstra uma ação omissa que perdurou por anos e em diferentes gestões de governo. Ainda hoje, verifica-se que existe uma grande dificuldade em se pensarem políticas educacionais voltadas às especificidades das escolas do sistema socioeducativo.

Nesse sentido, ainda que o órgão seja responsável pela gestão central da política, considerando a natureza do atendimento socioeducativo, é fundamental que a SEE/MG se aproprie da realidade dessas escolas e estabeleça um contato mais próximo com o atendimento local. Para tanto, também deve-se levar em consideração a existência da gestão regional na estrutura da política educacional de Minas Gerais, de forma a identificar seus principais pontos de entrave e, também, suas potencialidades.

Enquanto SEE/MG, é importante que o órgão esteja alinhado à Suase quanto à capacitação das equipes das SREs, para que os conhecimentos sobre a política socioeducativa e a metodologia de atendimento presente no Sinase sejam difundidos ao longo da cadeia de execução da política. A partir do desenvolvimento de um trabalho que, de fato, contemple as especificidades do atendimento socioeducativo, é possível que os entraves a essa articulação sejam superados, e a oferta se efetive de forma eficiente e eficaz.

Entendendo a escola como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre, a compreensão do fenômeno da evasão escolar vivenciado pelo adolescente em cumprimento de medida do socioeducativa chama a atenção para a quebra do sistema de garantias de direitos. Nesse sentido, a política educacional, junto aos demais sistemas, deve buscar romper com o ciclo de abandono e

desestruturas vivenciado por esses indivíduos, numa perspectiva de prevenção do abandono escolar.

Para tanto, o atendimento escolar ofertado nas escolas deve se aproximar da realidade dos alunos da rede pública, rompendo as características do monopólio radical e permitindo uma maior identificação para com o público atendido. A construção de políticas pedagógicas que levem em consideração as necessidades da criança e do adolescente, bem como sua condição peculiar de desenvolvimento, é fundamental para a afirmação da autoestima e autonomia do indivíduo.

Nessa perspectiva, é preciso considerar os avanços em âmbito nacional e estadual quanto à formulação da BNCC e do CRMG, respectivamente. Ambos são importantes documentos norteadores da ação política educacional no estado e que ainda não foram implementados efetivamente nas escolas da rede. No caso das escolas socioeducativas, é preciso mesclar os direitos de aprendizagem estabelecidos com as especificidades do atendimento socioeducativo, a fim de garantir uma educação voltada para a ressocialização do adolescente.

Ainda que nos deparemos com uma grave situação de saúde pública, que alterou substancialmente o regime de trabalho do governo e, conseqüentemente, a oferta das políticas públicas; a pandemia instaurada pelo COVID-19 contribuiu para evidenciar as inúmeras carências do sistema de atendimento socioeducativo, percorridas e analisadas ao longo deste trabalho. Assim, é importante que não apenas o governo, mas as distintas instituições da sociedade direcionem o olhar para esses adolescentes a fim de tratar com absoluta prioridade dos sérios problemas que envolvem a falha da garantia da proteção integral.

REFERÊNCIAS

- AMARIZ, Marlene. Higienismo. [S.l.]. In: **Infoescola**: Navegando e aprendendo. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/saude/higienismo/>>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- BARRETO, Clara. Coronavírus: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. In: **Portal PEBMED**, [S.l.], 01 jul. 2020. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BARRETO, Clara. OMS declara doença pelo novo coronavírus como pandemia. In: **Portal PEBMED**, [S.l.], 11 mar. 2020. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/oms-declara-doenca-pelo-novo-coronavirus-como-pandemia/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. In: **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 02 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Brasília, DF: Senado, 1988. Acesso em: 27 mai. 2020
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/resolucao/res_003_2016.htm>. Acesso em: 28 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 27 mai. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Ministério da Justiça, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27 mai. 2020.
- BRONZO, Carla Bronzo Ladeira. **Adolescente infrator: políticas públicas e os desafios para a efetivação do novo direito da infância e juventude**. Nauta, Belo Horizonte, v. 2, p. 19-49, 2001 *apud* MENICUCCI, Clarissa Gonçalves. **Política de atendimento a adolescentes em conflito com a lei em medida de privação de liberdade: o desafio de implementação do ECA em um contexto institucional composto por duas lógicas distintas, a coerção e a socialização**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2010

CALHEIROS, Vera; SOARES, Carla. **A naturalização do ato infracional de adolescentes em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007 *apud* MENICUCCI, Clarissa Gonçalves. **Política de atendimento a adolescentes em conflito com a lei em medida de privação de liberdade: o desafio de implementação do ECA em um contexto institucional composto por duas lógicas distintas, a coerção e a socialização**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2010.

CASASSUS, Juan. **Cambios paradigmáticos en educación**. *In*: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.20, p.48-59, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

CONANDA. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CONANDA. **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/119-resolucao-119-de-11-de-dezembro-de-2006/view>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. 1ª. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2020

COSTA, Ana Paula Motta da. Programas socioeducativos: aspectos pedagógicos e de gestão das unidades de execução das medidas socioeducativas (meio fechado e meio aberto). *In*: **Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação**: Eixo 1, Módulo 2 – Gestão do Sistema Socioeducativo. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação**. Educação em Revista, [S.l.], v.32, n.1, p.235-259, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100235&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como direito**. Educação e Sociedade, Campinas, v.35, n.129, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v.29, n.2, p. 195-206, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43518/27389>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vintes anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v.10, n.20, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

DIAS, Marília Sousa Andrade. **Para estes meninos e meninas, qual docência?** (Escolas de Sistemas Socioeducativos – Brasil e Colômbia). 2019. 288f. Tese (Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31934>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Neoliberalismo – Neo-imperialismo**. Campinas: Economia e Sociedade, 2007 *apud* OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. *Criança e adolescente como objeto de violência e exclusão social*. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. **A cidadania da infância e da adolescência: da situação irregular à proteção integral**. *In*: CARVALHO, Alyson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília e UDE, Walter (org). **Políticas Públicas**. Editora UFMG, 2002. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/A%20cidadania%20da%20infância%20e%20da%20adolescência.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

GARCIA, Joana Angélica. Juventude – conceitos e representações sociais. *In*: **Especialização em políticas públicas e socioeducação**: Eixo 2, Módulo 3 – Fundamentos Éticos do Trabalho Socioeducativo. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora UFGRGS, 2009. *E-book*.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GIORDAN, Isabela. Base Nacional Comum Curricular é aprovada; saiba tudo sobre a BNCC. *In*: **Quero Bolsa**. [S.l.], 05 dez. 2018. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-saiba-tudo-sobre-a-bncc>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. **Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo**. 2011. 126f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GualbertoJG_1.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Escola na ou da prisão?**. Cadernos CEDES, Capinhas, v.36, n.98, p.225-42, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

KONZEN, Afonso Armando. A garantia do direito à segurança e a proposta arquitetônica como elementos da gestão dos programas socioeducativos. *In*: **Especialização em políticas públicas e socioeducação**: Eixo 1, Módulo 2 – Gestão do Sistema Socioeducativo. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. Princípios organizacionais do sistema socioeducativo: intersectorialidade. *In*: **Especialização em políticas públicas e socioeducação**: Eixo 1, Módulo 1 – Políticas públicas e direitos da criança e do adolescente. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

LOPES, José Rogério. “**Exclusão social**” e **controle social**: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. Porto Alegre: Psicologia & Sociedade, 2006 *apud* OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Criança e adolescente como objeto de violência e exclusão social**. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. *In*: **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 57-114. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL,%20T.%20H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020

MÉNDEZ, Emilio García. **A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina**: notas para a construção de uma modesta utopia. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2008 *apud* DIAS, Marília Sousa Andrade. **Para estes meninos e meninas, qual docência?** (Escolas de Sistemas Socioeducativos – Brasil e Colômbia). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MENICUCCI, Clarissa Gonçalves. **Política de atendimento a adolescentes em conflito com a lei em medida de privação de liberdade: o desafio de implementação do ECA em um contexto institucional composto por duas lógicas distintas, a coerção e a socialização**. 2010. 173f. Dissertação (Programa de Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://tede.fjp.mg.gov.br/handle/tede/180>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

MERTON, Robert K. **Sociologia**: Teoria e Estrutura. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de. **Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional do Sistema Socioeducativo no Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de. **Conselho Estadual de Educação pública normatização do Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 01 ago. 2019. Disponível em:

<<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10460-conselho-estadual-de-educacao-publica-normatizacao-do-curriculo-referencia-de-minas-gerais>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1MBWBR6qOzvDNqev74-4vLxHtAsPeuP5X/view>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Avidades Não Presenciais, e instui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MINAS GERAIS, **Secretaria de Estado de Educação**. Superintendências Regionais de Ensino. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001 apud GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora UFGRGS, 2009. *E-book*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da BNCC**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é a BNCC?**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Criança e adolescente como objeto de violência e exclusão social**. *In*: Especialização em políticas públicas e socioeducação: Eixo 2, Módulo 3, Parte 1 – Fundamentos Éticos do Trabalho Socioeducativo. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação. Brasília, 2016.

PEDAGOGIA ao Pé da Letra. **BNCC: Tudo sobre a Base Nacional Comum Curricular**. [S.l.]. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PINHEIRO, Ângela. Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza, Editora UFC, 2006. *apud* SILVA, Cláudio Augusto Vieira da Silva. A categoria social do “menor”. *In: Especialização em políticas públicas e socioeducação: Eixo 1, Módulo 1 – Políticas públicas e direitos da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. *In: Integração das Tecnologias na Educação*. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2005, p.12-17. Disponível em: <http://eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SANTIAGO, Emerson. Servidor Público. [S.l.]. **Infoescola: Navegando e aprendendo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/direito/servidor-publico/>>. Acesso em: 27 jul.2020.

SENTO-SÉ, J. T. **A construção de um discurso sobre segurança pública no âmbito nacional**: apontamentos para um programa de pesquisa. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 4, n. 3, p. 501-521, 2011. Disponível em: <<http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/DILEMAS-4-3-Art5.pdf>> *apud* SOUZA, Candida. Adolescência e Violência. *In: Especialização em políticas públicas e socioeducação: Eixo 3, Módulo 6 – Pedagogia Socioeducativa*. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. *In: UNESCO. Educação em prisões na América Latina: Direito, Liberdade e Cidadania*. Brasília, 2009. p. 107-137. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/claudeateabm/weblog/68456.html>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SCHUELER, Paulo. **O que é uma pandemia**. *In: Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro*, 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, Cláudio Augusto Vieira da Silva. A categoria social do “menor”. *In: Especialização em políticas públicas e socioeducação: Eixo 1, Módulo 1 – Políticas públicas e direitos da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

SILVA, Cláudio Augusto Vieira da Silva. A Concepção no Percurso Histórico. *In: Especialização em políticas públicas e socioeducação: Eixo 1, Módulo 1 – Políticas públicas e direitos da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

SOUZA, Candida. Adolescência e Violência. *In: Especialização em políticas públicas e socioeducação: Eixo 3, Módulo 6 – Pedagogia Socioeducativa*. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

SOUZA, Candida. O desenvolvimento humano nos grupos. *In: Especialização em políticas públicas e socioeducação: Eixo 3, Módulo 6 – Pedagogia Socioeducativa*. Brasília, DF: Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

VELOSO, Ana Carolina Gouvêa Pinto. **Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação?**. 2014. 101f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014.

APÊNDICE A

Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Descrição
E1	Psicóloga, possui 51 anos de idade, com Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Já atuou como Gestora de Escola Pública, e foi Coordenadora de Projetos Educacionais na SEE/MG. Atualmente, ocupa o cargo de diretora na Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais (DMTE).
E2	Psicóloga, casada, tem 35 anos de idade e é graduada em Psicologia. Na sua trajetória, possui experiência em atuação clínica e em Políticas Públicas, nas áreas de Segurança Pública e Assistência Social. Atualmente, é Diretora do Sindicato dos Psicólogos do Estado de Minas Gerais e, desde 2015 atua como Analista Educacional na SEE/MG, sendo responsável pelo acompanhamento educacional aos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas
E3	Pedagogo, formado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Habilitação em Supervisão Pedagógica e Magistério para o Ensino Fundamental. Pós Graduação em Formação Docente para o Ensino Superior em EAD - INTEGRA - UNIDERP INTERATIVA Campo Grande Mato Grosso do Sul. Pós Graduação em Práticas Sicioeducativas - PUC Minas Belo Horizonte. Atualmente é responsável pela Gerência de Formação Educacional na Suase.
E4	Mãe de um filho, tem 52 anos de idade, é casada. É formada em Pedagogia, com Especialização em Administração Escolar e Inspeção Escolar, Pós-graduação em Psicopedagogia e AEE. É servidora pública desde 1993, já atuou como professora regente de turma no Ensino Fundamental e Médio; e, na maior parte do tempo, como Especialista (Supervisora Escolar), sempre vinculada a REE/MG. Em 2006, se inscreveu no processo de designação para Especialista da Educação Básica (EEB) da escola que seria inaugurada no CSE e, ao analisarem seu currículo, recebeu a proposta para atuar como diretora da escola, estando lá desde então.

E5

Professora de Língua Inglesa, é casada, tem 50 anos de idade, sendo formada em Letras na modalidade Licenciatura Plena. Iniciou como regente de aulas da medida de internação no CSE de Teófilo Otoni, entre o período de 2006 e 2009 e no ano de 2015, onde teve a oportunidade de trabalhar temas relacionados a Língua Estrangeira, Redação e expressão e Literatura. Entre os períodos de 2008 e 2012, e 2015 a 2019 atuou como regente de turma dos adolescentes da internação provisória, coincidindo em alguns momentos com a experiência na internação. Atualmente, retornou como regente de aulas, especificamente com Língua Inglesa, lecionando para os alunos em cumprimento de medida de internação na unidade.

APÊNDICE B

Direitos de aprendizagem assegurados ao fim do Ciclo de Consolidação por área do conhecimento

Área do Conhecimento	Disciplina	Direitos de Aprendizagem
Linguagens	Língua Portuguesa	<p>i. ler, de maneira autônoma, textos de diferentes gêneros, construindo a compreensão global do texto, identificando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências, reconhecendo as intenções do enunciador e sendo capazes de aderir ou recusar as ideias do autor;</p> <p>ii. identificar e utilizar os diversos gêneros e tipos textuais que circulam na sociedade para a resolução de problemas cotidianos que requerem o uso da língua;</p> <p>iii. produzir textos orais e escritos, com coerência, coesão e correção ortográfica e gramatical, utilizando os recursos sociolinguísticos adequados ao tema proposto, ao gênero, ao destinatário e ao contexto de produção;</p> <p>iv. analisar e reelaborar seu próprio texto segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos;</p> <p>v. desenvolver atitudes e procedimentos de leitor e escritor para a construção autônoma de conhecimentos necessários a uma sociedade baseada em informação e em constante mudança;</p>
Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	<p>i. compreender textos de diferentes gêneros em Língua Estrangeira moderna, bem como suas condições de produção e de recepção;</p> <p>ii. produzir textos escritos em Língua Estrangeira moderna, coesos e coerentes e com correção lexical e gramatical, considerando as condições de produção e circulação;</p> <p>iii. utilizar a linguagem oral da Língua Estrangeira moderna como instrumento de interação sociocomunicativa.</p>

Linguagens	Arte	<p>i. saber se expressar artisticamente, articulando a percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexão em suas produções artísticas visuais, corporais, cênicas e musicais, compreendendo a arte em todas as suas linguagens e manifestações;</p> <p>ii. apreciar e analisar criticamente produções artísticas (artes visuais, dança, teatro e música), estabelecendo relações entre análise formal, contextualização, pensamento artístico e identidade cultural;</p> <p>iii. refletir acerca da manifestação artística, sobre si próprio e sobre a experiência estética</p>
Linguagens	Educação Física	<p>i. reconhecer o potencial do esporte, dos jogos, das brincadeiras, da dança e da ginástica para o desenvolvimento de atitudes e de valores democráticos de solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança;</p> <p>ii. conhecer as modalidades esportivas, sua história, suas regras, movimentos técnicos e táticos, bem como as diferenças na forma de apresentação dos esportes;</p> <p>iii. conhecer e identificar os elementos constitutivos da dança, utilizando as múltiplas linguagens corporais, possibilitando a superação dos preconceitos, bem como conhecer e identificar diversos jogos e brincadeiras da nossa e de outras culturas;</p> <p>iv. compreender os riscos e benefícios das atividades e práticas esportivas na promoção da saúde e qualidade da vida.</p>

Matemática	Matemática	<p>i. comparar, ordenar e operar com números naturais, inteiros, racionais, interpretando e resolvendo situações-problema;</p> <p>ii. identificar e resolver situações-problema que envolvam proporcionalidade direta e inversa; porcentagem e juros; equações de primeiro e segundo graus; sistemas de equações de primeiro grau; conversão de medidas; cálculo de perímetro, de área, de volume e capacidade; probabilidade; utilização de linguagem algébrica;</p> <p>iii. reconhecer as principais relações geométricas entre as figuras planas;</p> <p>iv. interpretar e utilizar informações apresentadas em tabelas e gráficos.</p>
Ciências da Natureza	(Química, Física e Biologia ⁴⁸)	<p>i. compreender a inter-relação dos seres vivos entre si e com o meio ambiente;</p> <p>ii. identificar os conhecimentos físicos, químicos e biológicos presentes no cotidiano;</p> <p>iii. compreender o processo de reprodução na evolução e diversidade das espécies, a sexualidade humana, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis;</p> <p>iv. compreender o efeito das drogas e suas consequências no convívio social.</p>
Ciências Humanas	História	<p>i. compreender as relações da natureza com o processo sociocultural, político e econômico, no passado e no presente;</p> <p>ii. reconhecer e compreender as diferentes relações de trabalho na realidade atual e em outros momentos históricos;</p> <p>iii. compreender o processo de formação dos povos, suas lutas sociais e conquistas, guerras e revoluções, assim como cidadania e cultura no mundo contemporâneo;</p> <p>iv. realizar, autonomamente, trabalhos individuais e coletivos usando fontes históricas</p>

⁴⁸ As disciplinas são ofertadas separadamente a partir do Ensino Médio.

Ciências Humanas	Geografia	<p>i. compreender as relações de apropriação do território, associadas ao exercício da cidadania, à importância da natureza para o homem, bem como às questões socioambientais;</p> <p>ii. compreender as formações socioespaciais do campo e da cidade, sua relação com a modernização capitalista, bem como o papel do Estado e das classes sociais, a cultura e o consumo na interação entre o campo e a cidade;</p> <p>iii. compreender o processo de globalização, os problemas socioambientais e novos modos de vida, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, social e econômico sustentável.</p>
Ensino Religioso	-	<p>i. compreender a religiosidade como fenômeno próprio da vida e da história humana, desenvolvendo um espírito de fraternidade e tolerância em relação às diferentes religiões;</p> <p>ii. refletir sobre os princípios éticos e morais, fundamentais para as relações humanas, orientados pelas religiões, e agir segundo esses princípios.</p>

Fonte: Elaboração própria.