

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Educação
Mestrado em Educação

Laila Vieira de Oliveira

**ESCOLA DE MENTIRA OU ESCOLA DE VERDADE? SOBRE A GARANTIA DO
DIREITO À EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA
DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA EM BELO HORIZONTE**

Mariana
2018

Laila Vieira de Oliveira

**ESCOLA DE MENTIRA OU ESCOLA DE VERDADE? SOBRE A GARANTIA DO
DIREITO À EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA
DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA EM BELO HORIZONTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira

Mariana

2018

O482e

Oliveira, Laila Vieira de.

Escola de mentira ou escola de verdade [manuscrito]: sobre a garantia do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória em Belo Horizonte / Laila Vieira de Oliveira. - 2018. 159f.: il.: color.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlice de Oliveira e Nogueira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Adolescentes. 2. Medidas Socioeducativas. 3. Educação. I. Nogueira, Marlice de Oliveira. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.035



Laila Vieira de Oliveira

" Escola de mentira ou escola de verdade? Sobre a garantia do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória em Belo Horizonte."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Luciano Campos Silva (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são muitos e eu espero não esquecer de ninguém!

Esse trabalho só existe porque existiu o Davidson (o Diririm!)? Se ele não tivesse ajudado a carregar as caixas pesadas de livros, aqui no Bairro Borges em Sabará, para que elas fossem guardadas na casa dos meus pais antes que eu chegasse de Mariana, não sei como seria. Cada um faz a sua parte e entra ou não para a História, Diririm entrou para a minha, não só por esse fato, mas por ser quem ele era, e infelizmente entrou nas estatísticas dos jovens negros assassinados nas periferias do Brasil. Mais aterrador ainda é ter sido na rua da minha casa, deixando-nos em um silêncio que nada poderá resolver. Um abraço onde quer que você esteja!

Esse trabalho TAMBÉM só existe porque seis adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória aceitaram e se propuseram a responder perguntas, mesmo sob certa vigilância (um vidro na porta, porta fechada, mas nós que nunca estivemos presos e sob olhar de segurança constante, nunca saberemos o que é isso!) me ajudaram a entender o que é e como vivem adolescentes presos no Brasil! Esse trabalho é com, por e PARA vocês! Nunca poderei agradecer por completo!

Pela sua amizade, paciência, segurança na leitura e revisão é que este trabalho existe Carla! Agradeço as confidências, o cuidado, a pertinência das correções da bendita ABNT! A nossa hora vai chegar, deixe estar!!!

Desse modo segue um agradecimento às duas pessoas que tiveram a coragem de me fazer e me colocar no mundo! Se não fosse a generosidade de minha mãe e do meu pai esse trabalho também não existiria, afinal eu nem seria gente! Lembrando junto com Domiciano Siqueira (que me ensinou muitas coisas sobre a delicadeza e o respeito ao uso e abuso de drogas e a luta para que as gentes sejam gentes usando ou não!) que já agradeço junto: “Nós somos filhos de uma situação completamente aleatória à nossa vontade! Nossos pais, numa transa nos fizeram!” Obrigada senhor Joaquim e Dona Eva, e me desculpem por fazer vocês passarem tanta vergonha com minha espontaneidade!

Seguindo Jarbas e Ramon por suportarem bravamente o convívio comigo, ora morando na mesma casa, ora à distância e nos nossos imensos debates teóricos, políticos, ideológicos e filosóficos! O novo mundo virá! Não importa o nome que ele tenha e eu tenho certeza que nós três colaboramos bastante para que, nessa fraternidade em trio, a coisa se fizesse! Vocês são apoio diante da minha loucura que dizem alguns ser neurose e eu desconfio muito que estejam errados!

Indo nessa direção agradeço à Psicanálise, na pessoa do meu analista! Essas pessoas que suportam o anonimato sabendo-se imprescindíveis no cuidado de seus pacientes! Essas pessoas pelas quais não importa essa fama capitalista, porque sabem que é no devir a prova de que a escuta cuidadosa é a resposta para a convivência com as barreiras colocadas tanto pelo real quanto pelo irreal! As nossas batalhas teóricas, deitada eu ou não no divã, me ajudaram a compreender que, somente é possível seguir tendo paciência comigo mesma! Esse trabalho não existiria se não fosse essa escuta esmerada! Obrigada!

Seguindo falando em saúde mental, obrigada Tatiane Maciel por me fazer compreender que medicamento existe para dar auxílio na crise, e que um sorriso e uma boa chamada de atenção de uma psiquiatra não faz mal à ninguém! Você é sensacional! E agora eu NÃO tomo mais nenhum!!uhuhuhuh...

E eu já era militante antiprisional, mas nunca havia entrado numa unidade socioeducativa e nem num presídio, bom, apenas para visitar um amigo no ano de 1996, mas nunca como trabalhadora. Isso eu devo à Lívia Cândido que, sem mesmo me conhecer pessoalmente, me mandou por facebook o edital para o processo seletivo que me colocou dentro de quatro Unidades Socioeducativas de Belo Horizonte e Região Metropolitana! Por isso meu muito obrigada, Lívia! E nesse ínterim agradeço à Beth Medeiros, Russo APR, Sergio(o Anjo), Criminoso Verbal, o Blitz, Guilherme Del Debbio, Rafa Nunes, Ed Marte, Evandro Nunes de Lima, Monge, Pedro Ninja por suportarem a minha presença tão peculiar no meio de vocês dentro dessas cadeias disfarçadas de algo que pareça possibilidades.

Tamy! Sem você eu nunca teria chegado até aqui! Sem proselitismos, sem falsas modéstias! O seu trabalho é foda!!(nos agradecimentos pode ter palavrão?) E como eu JÁ te disse: eu só durmo tranquila porque eu sei que a Tamy é pedagoga no Sistema Socioeducativo! Obrigada

pelo carinho, pela escuta, pela amizade e a coerência em me dar as informações que eu precisava e me ensinar a ver as coisas por todos os lados! Seguindo no ritmo obrigada à toda a equipe do CEIP Dom Bosco, à Rosália quando lá estive e me fez compreender os interstícios de ver a escola, a sociedade e a prisão nesse processo! Sarah, Manú, Gisa, Edna e Carol (você não sabe, mas uma frase sua num almoço me ajudou a divulgar muito a questão dos meninos doidos presos e o quanto isso é perverso!), vocês todas ajudaram esse trabalho ser mais leve e mais verdadeiro! Obrigada a cada trabalhador e trabalhadora dessa Unidade Socioeducativa, desde a entrada ali na Andradas até cada um(a) que limpa, que faz a comida, que faz relatório, que faz segurança, que atua em saúde, que escuta os adolescentes, que dá oficina! Nós precisamos nos entender trabalhadores(as) em vistas de construir um mundo diferente!

Ao agente socioeducativo Eron eu devo a frase que eu conto sempre para as pessoas: “mulher, meu filho é igual novela, sempre tem o próximo capítulo!” Devo também o cuidado, a generosidade, a abertura de saber que não sabe, os seus mais de dez anos dentro dessas Unidades, o seu saber sobre o provisório, sem infâmia, sem busca de pequenos e MUITO MENOS grandes poderes me deram o cuidado de saber que esse trabalho aqui não é nada se for arrogante! Um abraço querido!

Agora o Ulisses (você, além de tudo o que vai adiante, a tão encalacrada metodologia e as conversas amigas para sanar a dor da escrita!), a Vanessa Lima, a Júnia Morais, Rita de Cássia e a Miriam Alves (que eu não tive um contato tão frequente) esses e essas foram cruciais para que o tema do lugar da mulher presa, a questão do patriarcado, o racismo e a luta de classes não se afastassem desse texto, mesmo que ainda seja manco. Estamos no processo. Agradeço a amizade de cada um(a), o cuidado e as lambadas necessárias!

Guilherme Fernandes! Você é a pessoa mais estranha e mais peculiar que a luta conseguiu angariar. Agradeço a amizade e a paciência! Ninguém soube ouvir, em tão pouco tempo de amizade, o que seus ouvidos ouviram!

Guilherme Portugal! São quase nove anos de amizade, e palavras são pouco para dizer o que o silêncio é muito mais capaz sobre o que se passou naquele jardim da Tobias Moscoso! A sua escuta, aquelas flores, aquele saxofone, as conversas e os livros (que me abriram as fontes

para esse abolicionismo penal! Aquele curso no Isabela Hendriz foi um achado!) são o afago para qualquer coração de amigo(a) dilacerado! Muito amor nesse coração!

Seguindo criminologicamente, você Virgílio Mattos foi e é o amigo e o guru nessa caminhada para descortinar a perversidade da cadeia, e a barbárie capitalista! Agradeço o carinho e também as porradas importantes!

Michelle Hellen, ter você nos whatsaps da vida com gifs ou não, com felicidades e tristezas é sempre um acalento para alguém que sabe que pode dizer e será escutada! A nossa ironia e sarcasmo diante da vida nos ajudam a superar na Saúde que é sua labuta e na Educação que é a minha, o duro e violento dia a dia da barbárie! Agradeço sempre a sua amizade.

Patty Vieira e Horacius de Jesus ouvir de vocês cada palavra de força para seguir no trabalho, ouvir que a favela estava contando comigo foi uma responsabilidade muito grande que tive muito medo de não conseguir suprir! Isso aqui ainda é pouco, mas é o meu possível nesse momento! A gente fará muito mais! Podem ter certeza! Nós os de baixo não temos nada pra perder!

Nivia Santos, Carina, Michelle Assis e Sofia Alvim obrigada por me ouvirem, por entenderem meu silêncio. Amizade é feita de idas e vindas e vocês me ajudam a compreender esse processo.

Ao Bernardo pelo cuidado da leitura do texto e revisão!

Dona Maria Tereza dos Santos! Ter conhecido a senhora foi um grande presente de Deus! Infelizmente eu não tenho a fé tão poderosa que a senhora tem, mas acho que tem algum dedo de alguém mais acima de nós apontando esses encontros! Eu sou metida, orgulhosa e feliz por ter vivido a experiência de estar com a senhora no Grupo de Amigos e Familiares de Pessoas em Privação de Liberdade! Com todos os nossos tropeços, com todas as nossas limitações, nós criamos uma das associações mais bonitas, e mesmo que fragilizada, tem muita história para contar sobre a luta para DESTRUIR isso que se chama cadeia! Obrigada por tudo!

Isabela Melo, Firminia Rodrigues e Ellen Naiara sem vocês a luta não seria tão maravilhosa! Sem vossas cervejas, alguns cigarros e muita conversa boa eu seria uma pessoa menor e muito mais triste! Firminia você é a luz política que esse Brasil precisa, embora poucos(as) tenham conseguido entender sua loucura!

Alessandra Vieira, ler seu trabalho e ter convivido com você no Grupo de Amigos e Familiares de pessoas em privação de liberdade e depois em vários outros momentos foi a possibilidade de compreender o quão vasto e ainda pouco sabido é o universo da nossa juventude! Obrigada por poder ler tudo isso e ouvir seus pacientes debates nas redes sociais, angariando simpatizantes ou futuros militantes para nossa luta!

Carol Soares, Isabella Lima, Marcos Bernardes, Eduarda Othero, Júlia Valente, Fernando Sansão, e todas as pessoas do Grupo de Estudos Casa Verde ou não que me ensinaram e compartilham comigo essa história de leituras e estudos para chegarmos ao fim das instituições totais, vocês são luz nesses tempos de trevas!

Obrigada aos colegas da turma do Mestrado 2016/01 especialmente Eli Ribeiro, Raquel Evangelista, vocês duas me ajudaram a perceber os meandros e os poderes da Universidade, Janaína, Vanessa, Marilene e Rose por estarem presentes no momento de qualificar algo ainda pouco qualificado! E, claro, Eutíquio Fonseca, Denise Rosa, Arthur Medrado, Luana Tolentino que me ajudaram com palavras, ora ansiosas e ora de carinho, a entender que a gente está ali para uma contribuição ao debate, sem grandes expectativas e sendo nós mesmos(as)!

Obrigada querida Eliane Marta por despertar ainda mais em mim essa curiosidade de uma aprendiz diante de uma grande sábia! Os Seminário Livre (LIBERDADE essa palavra que ninguém sabe explicar...) sobre Michel de Certeau me ajudou a perceber o quanto o ser professor nos coloca em condição de ser sempre estudante! Você foi uma luz num horizonte quase sombrio diante da privação de liberdade que é a pesquisa que faço!

Obrigada Professor Erisvaldo Santos pela coragem em dizer que nós faríamos “uma dissertação e não A dissertação!” Despertando em mim pelo menos essa humildade tão

necessária aos aprendizes mestrandos que, muitas vezes se pensam intelectuais e mestres. Obrigada pelas indicações reais e teóricas que eu ainda não soube aprofundar, mas o farei!

Obrigada professores Marco Antonio Torres, Rosa Coutrin, Margareth Diniz, Carla Jatobá por me ajudarem a ler para além das letras sociológicas, o ser humano vivo.

Obrigada a cada trabalhador(a) da UFOP, especialmente os(as) do campus ICHS onde estive nesses dois anos, mesmo que não recorrentemente. Cada um de vocês completam esse trabalho, desde a chegada na porta até cada burocracia, até cada aula, até cada lanche, até cada almoço ou jantar no RU (ahhh essa comida maravilhosa!!!), a cada papel copiado, a cada impressão! Cada sorriso de bom dia ou piada contada para dar alívio no correr do trampo! A vida de um mestrando é dura, e sem vocês eu não chegaria aqui! Um abraço no coração!

É preciso agradecer a alguma força sobrenatural que me deixou viva, mesmo indo e vindo de Mariana para BH (ou Sabará), semanalmente, no ano de 2016! Impressionante como motoristas conseguem fazer malabarismo e não morrer com tanta doidera no trânsito! Com isso agradeço ao Felipe e ao Kelvin que, foram os que mais dirigiram o seu carro nesse trajeto, e claro, de forma não imprudente! Um abraço grande em vocês!

Agradeço muito aos professores Walter Ude e Luciano Campos pela leitura carinhosa e concentrada do trabalho. Cada colocação é importante para a superação e aprimoramento da escrita.

Agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto pelo apoio financeiro concedido.

E você Marlice que era preciso chegar aqui ao fim, para saber bem o que escrever e para não incorrer em injustiça! Agradeço cada reunião, cada vírgula corrigida, cada saber compartilhado, cada debate que foi necessário para nos conhecermos melhor! A Universidade carece MUITO de seres humanos como você que, sendo professora universitária, nunca deixa de ser gente que entende de gente! Agradeço todo cuidado em orientação, todo respeito à minha limitação teórica, e cada momento compartilhado em aula contigo! Que sigamos nessas estradas da vida para defender a Educação para os estigmatizados!

RESUMO

Este trabalho pretendeu investigar as experiências em educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória. Por meio de entrevistas semiestruturadas, o objetivo foi buscar desses adolescentes os sentidos atribuídos por eles à escolarização tanto em privação de liberdade quanto antes do cumprimento da medida, levando-se em consideração que a medida socioeducativa é um momento da vida desses adolescentes e que a educação é uma garantia legal mesmo em privação de liberdade. Foi levado também consideração o contexto recente desses estudos e, também, a referência histórica jovem do próprio ECA e das leis que garantem os direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Outro fator também muito relevante para essa pesquisa foi relacionar educação e medidas socioeducativas, como ambas são imprescindíveis no que tange à responsabilização do adolescente e de sua relação com o conflito. A pesquisa, realizada em uma abordagem metodológica qualitativa, utilizou como instrumentos a pesquisa documental, observação e entrevistas semiestruturadas com seis adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em internação provisória. Os resultados indicam que, de um modo geral, os adolescentes entrevistados atribuem um “não-sentido” à escolarização recebida em privação de liberdade, ou seja, não reconhecem ou a legitimam como tal. Acredita-se, por fim, ser necessário repensar a política educacional e o sistema socioeducativo considerando o momento histórico e político brasileiro e a participação do Brasil em tratados internacionais de defesa da criança e do adolescente.

Palavras chaves: Adolescentes. Medida socioeducativa. Educação.

ABSTRACT

This work aims to investigate the experiences in the education of adolescents in compliance of socio-educational measure of provisional institutionalization. The objective was to find out from these adolescents, the meanings attributed by them to schooling both in a state of deprivation of liberty and before that. The research takes into consideration that the socio-educational measure is one specific moment in the life of these adolescents and that education is a legal guarantee even in deprivation of liberty. Also taken in regard was the recent context of these studies, as well as the young historical reference of the ECA and other the laws that guarantee the rights of children and adolescents in Brazil. Another relevant issue in this study was the relation between education and socio-educational measures since both are essential when it comes to the accountability of adolescents and their reactions to conflict. The research was made using a qualitative methodological approach, with instruments such as the documentary research, observation and semi-structured interviews with six adolescents in compliance with socio-educational measures in provisional institutionalization. The results indicate that, in general, the adolescents interviewed attribute a "nonsense" to schooling received in deprivation of liberty, that is, they do not recognize or legitimize it as such. In conclusion, we believe that considering the Brazilian historical and political moment and the participation of Brazil in international treaties for the protection of children and adolescents, it is necessary to rethink the national educational policy and the socio-educational system.

Keywords: Teenageers. Socio-educational measure. Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados socioeconômicos dos adolescentes entrevistados	93
QUADRO 2 – Síntese do Perfil Educacional dos adolescentes entrevistados	100
QUADRO 3 – A experiência da privação de liberdade	118

LISTA DE SIGLAS

CEAD	Centro de Atendimento do Adolescente
CEDCA	Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente
CEIP	Centro de Internação Provisória
CIAA	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional
CONANDA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
DFP	Departamento de Formação Profissional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INFOPEN	Instituto Nacional de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDS/MG	Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais

SGPL	Superintendência de Gestão das Medidas Privativas de Liberdade
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUASE	Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UIP	Unidades de Internação Provisória

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO.....	24
1.1 Sobre o direito fundamental à educação: A Educação no Brasil.....	24
1.2 O atendimento institucional para crianças e adolescentes no Brasil.....	31
1.3 O atendimento socioeducativo no Brasil: o ECA e a construção de uma Doutrina de Proteção Integral	36
1.4 Educação e Socioeducação.....	43
2 OS SENTIDOS DA ESCOLA E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	50
2.1 A escola na prisão: o que dizem as pesquisas sobre o socioeducativo?	56
2.2 O modelo estrutural da Unidade Socioeducativa	67
2.3 Os jovens e adolescentes em medida provisória: Eles seriam objeto de pesquisa?	70
3 PERCURSO METODOLÓGICO	73
3.1 O contexto pesquisado: o Dom Bosco e as medidas socioeducativas	73
3.2 Percurso metodológico da pesquisa	77
3.3 A captura dos “sentidos” em uma dimensão sociológica	80
3.4 Critérios para seleção dos adolescentes entrevistados	82
3.5 A escolha dos nomes fictícios	85
3.6 Nuanças da vivência da pesquisa em uma unidade socioeducativa	86
3.7 A construção das categorias para a análise dos dados.....	88
4 ESCOLA DE VERDADE, ESCOLA DE MENTIRA: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.....	90
4.1. Dados socioeconômicos e condições simbólicas e materiais de existência	90
4.1.1 Lazer e práticas culturais	96
4.2 Perfil educacional	99
4.2.1 O percurso educacional dos adolescentes e suas experiências escolares	100
4.2.2 A relação com as disciplinas escolares e com os professores	111
4.2.3 Sobre a estrutura das escolas	114
4.2.4 Experiência em escola pública e escola particular	115
4.3 As vivências no sistema socioeducativo: a privação de liberdade provisória e outras medidas socioeducativas	117
4.4 Escola de verdade e Escola de mentira: os sentidos da escola em regime provisório	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	151

ANEXO A – FOLDER COM REGRAS DO CEIP DOM BOSCO	154
--	------------

INTRODUÇÃO

A educação em privação de liberdade de adolescentes é um assunto explorado de maneira ainda incipiente no meio acadêmico, pouco aprofundado ao que se refere tanto quanto à formação profissional de equipes de trabalho no campo, quanto a estudos que abordem as experiências dos sujeitos envolvidos em espaços de formação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Esta pesquisa, que tem como temática central de investigação a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, partiu do interesse advindo de minha experiência de trabalho como arte educadora no Sistema Socioeducativo mineiro durante quase três anos, mas também por uma postura militante, desde o ano de 2007 em organização política, movimento social e coletivos que lutam em defesa dos direitos humanos e que têm como fundamento o abolicionismo penal, uma postura teórico-prática e ideológica que acredita na possibilidade de supressão de todo modelo de instituição total e na construção e práticas antipunitivistas, em que possamos lidar em sociedade com os conflitos que nos acometem.

O processo de construção pelo qual passa a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) remete à questão de leitura do que anteriormente chamava-se Doutrina de Situação Irregular. Doutrina que tratava crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e em situação de conflito com a lei no mesmo viés, sendo os mesmos internados em instituições sem nenhuma estrutura de atendimento socioeducativo. O que não resolvia conflitos e ainda os complicava. A Doutrina de Proteção Integral marca um avanço no processo do atendimento, que coloca o adolescente como sujeito de direitos, sendo que este está em processo de desenvolvimento.

A maneira como o sistema socioeducativo funciona hoje é determinante numa proposta de avanço no trato com o adolescente em medida privativa de liberdade, e claro, também com os que cumprem outras medidas socioeducativas; no que se refere à uma construção e fortalecimento da Doutrina de Proteção Integral. Assim, minha decisão e o interesse acerca da investigação no interior do sistema socioeducativo e, especificamente, na medida de regime provisório, se deu pela experiência como arte educadora naquele local e por meio da percepção da necessidade de ali entender a complexidade do adolescente e do ato infracional.

Ao usar o termo “adolescentes”, refiro-me especificamente ao sujeito em cumprimento de medida socioeducativa em regime provisório entrevistado neste trabalho. Aqui não me

aterei à aprofundar nos conceitos de adolescência, juventude, juventudes, jovens, pois a dimensão da pesquisa seria ampliada e não é este o intuito. Parto do pressuposto colocado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que, delimita a adolescência a partir dos 12 anos de idade e esta dá-se até os 18 anos. Não é parte desse debate ir além disso no que tange ao debate político sobre o aumento do tempo da adolescência. Todas as vezes que a palavra adolescente for citada neste estudo, levando em consideração as questões dos sujeitos privados de liberdade, ela se refere ao recorte etário apresentado no ECA. Algo que é preciso ficar claro desde já é que, no Brasil, a privação de liberdade dá-se a partir dos 12 anos de idade. Embora a mídia mantenha uma defesa constante da impunidade dos adolescentes em nosso país, o ECA define essa idade para a colocação em medida de internação se assim o juiz responsável pelo caso achar necessário. E, aqui há um posicionamento político, teórico e social sobre a questão e que o ECA defende que a medida de internação seja o último recurso a ser utilizado e defende o privilégio da utilização das medidas em meio aberto para atos de pequeno potencial ofensivo, entretanto isso não é o que se verifica na realidade das instituições brasileiras.

A medida provisória, por ocorrer em até 45 dias coloca em questão todo um complexo da rede de atendimento aos adolescentes, em vários âmbitos de suas vidas: o da Garantia de Direitos, o da Educação, o da Assistência Social, o da Saúde, etc. Cada um desses serviços, muitas vezes, é acionado, não que na medida já em cumprimento não seja, ali também, ele se manifestam. Um panorama estatístico acerca do número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação/ internação provisória no Estado de Minas Gerais faz-se complicado pois o site da Secretaria de Estado de Defesa Social foi atualizado no mês de novembro do ano de 2016. Dessa forma os dados mais atuais acerca do número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que apresento aqui foram retirados do site da Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais (SEDS/MG): “Ao todo, são 1.477 vagas em diversas regiões do Estado, sendo 1.240 destinadas à internação e à internação provisória e 207 ao o cumprimento de medida em semiliberdade”¹ Dados do Levantamento Nacional do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) revelam que Minas Gerais é o segundo Estado em que mais adolescentes em situação de privação de liberdade, sendo no ano de 2014, 1811, ficando atrás somente de São Paulo, que tinha 9905².

O Brasil possui a maior população carcerária da América latina (Dammert e Zuñiga, 2008); em 2008, no Brasil havia 422.590 presos mantidos em 1097 prisões; na Argentina, 60.621 presos em 218 prisões; e no Chile, 48.885 presos em 167 prisões.

¹<http://www.seds.mg.gov.br/> (acesso em 29-11-2017).

² Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

De acordo com os dados de 2009 do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), a população carcerária é predominantemente, jovem, 59% com idade de 18 a 30 anos; de baixa escolaridade, 43% com ensino fundamental incompleto; do sexo masculino, representam 94% da população presa; e 42% de cor de pele parda. (MARTINS; OLIVEIRA, 2012, p. 280).

Diante de todo esse quadro, como objetivo geral dessa pesquisa é investigar as experiências em educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória. Os objetivos específicos deste trabalho são: a) conhecer os itinerários de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, b) aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos sobre o processo educativo desses adolescentes no cumprimento da medida, c) compreender quais os fundamentos sustentam a prática educativa dentro do Sistema Socioeducativo e e) refletir sobre a possibilidade de efetivação do direito à educação e do trabalho educativo no interior da Unidade Provisória.

Pretende-se buscar os sentidos que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa atribuem à vivência da escolarização/educação tanto em privação de liberdade quanto antes do cumprimento da medida. Desse modo três questões orientaram a realização do trabalho: a) seriam esses jovens – multiplamente excluídos pelas condições sociais desiguais em nosso país – contemplados com o direito à educação previsto na legislação nacional? ; b) Como compreender a Educação como possibilidade de cidadania para sujeitos em privação de liberdade?; e c) qual o sentido da escolarização para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa?

O termo “sentidos” será melhor tratado no capítulo 3 que apresenta o percurso metodológico da pesquisa e refere-se à forma como os adolescentes atribuem sentido à vivência da escolarização em liberdade e em privação de liberdade. Como esses adolescentes, como estudantes, compreendem o sentido da escolarização em cada um destes percursos por eles atravessados nos espaços institucionais da escola. A importância de estudar os sentidos partindo da visão dos adolescentes está ligada à necessidade de colocar em relevância os adolescentes e suas experiências; tendo em vista que a maioria das pesquisas no campo dos estudos sobre medidas socioeducativas, foram realizadas com trabalhadores da educação, com técnicos sociais e trabalhadores da segurança, conforme discutido no capítulo 2 dessa dissertação.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é de abordagem qualitativa e envolverá uma pesquisa documental para identificação das diretrizes gerais da educação ofertada na unidade socioeducativa, uma observação do funcionamento da unidade e a

realização de entrevistas semiestruturadas com seis adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Neste estudo é importante ressaltar que foi realizada também uma minuciosa revisão bibliográfica sobre a temática por meio da qual busquei identificar as pesquisas que tiveram como objeto de análise o ambiente socioeducativo. Essa revisão de literatura contribuiu para o entendimento da realidade vivenciada pelos adolescentes neste contexto. De um modo geral, fica claro, por meio dos resultados apresentados por essas pesquisas que: “as classes baixas, exatamente aquelas que têm seus filhos encarcerados nos centros de internação, conforme será mostrado ao longo do trabalho, são as que sofrem maior influência do contexto escolar.” (HACHEM, 2012, p. 41).

É importante também deixar marcada a presença da pesquisadora como participante ativa neste contexto, pois isso afeta o sentido de como realizo o trabalho de pesquisa e da sua não neutralidade. Pesquisar não coloca um distanciamento do trabalho e dos sujeitos por ele pesquisados. A intenção é a tentativa de colocar-me em conjunto com esses sujeitos e entender os conflitos sociais e se possível, os indivíduos pelos quais passaram e passam como sendo sujeitos em privação de liberdade, E essa condição é marcada pela pobreza e falta de acesso a bens culturais anteriores à própria privação de liberdade.

Trago os relatos de seis adolescentes do sexo masculino, não por preferência pessoal, mas por ter tido apenas a oportunidade de trabalhar apenas com eles e não elas. Trabalhei na Unidade Socioeducativa em que realizo esta pesquisa nos anos 2013 e 2014 como arte educadora, vinculada à Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) “De Peito Aberto” e realizando uma oficina que denominamos “Oficina de Letras”, em que utilizava poesia, crônicas e outros textos literários e algumas vezes, o cinema como forma de mediação. A trajetória de pesquisa até aqui foi longa e era preciso por questões sistêmicas e por meu desejo de manter a ética e o relacional com a unidade sempre em primeiro lugar. A vivência da privação de liberdade feminina é também pouco trabalhada teoricamente, e é muito importante que sigamos também na luta teórico-prática por elas. O assujeitamento feminino no sistema prisional é muito grande, pois vivemos numa sociedade patriarcal e machista, e as instituições totais estão totalmente organizadas nesse modelo. As mulheres e as adolescentes estão sujeitas, quando em privação de liberdade à um encarceramento que é marcado pela estrutura física e simbólica definida para o aprisionamento masculino. Embora haja prisões com pinturas rosadas em suas paredes, embora haja alguma tentativa de feminilizar esse ambiente, a prisão demarca os corpos para a produção e reprodução da mesma sociedade em liberdade. As mulheres, quando presas, recebem menos visitas, são mais

abandonadas, são submetidas à constrangimentos quase insuperáveis em relação à saúde, quando por exemplo, estão grávidas. Há relatos de mulheres, em vários lugares do país que, durante o parto estão algemadas. Há problemas constantes no que se refere à população transexual em privação de liberdade. O Estado não compreende e não cria alternativas para a vivência e a responsabilização de sujeitos que não apresentam nem no corpo e nem na psique um comportamento heteronormativo. Desse modo, mesmo que essa pesquisa se destine ao público masculino e especificamente de adolescentes creio ser muito importante delimitar esse local da mulher, ou do feminino em privação de liberdade em nosso país.

A cultura que permitiu o adolescente ser alçado a sujeito de direitos e com condição peculiar de desenvolvimento é uma cultura recente. Historicamente recente no caso. O que temos ainda como prática em nossa sociedade, muitas vezes, ainda é um modelo de controle e disciplinamento diante de uma categoria de sujeito que já tem seus direitos garantidos por lei e suas responsabilidades também definidas. Essa insistência no ideal menorista persiste e precisa ser sempre estudada, reavivando os malefícios que a mesma causou e causa aos adolescentes privados ou não de liberdade. “A categoria menor vai se constituindo como questão social ao longo do século XX, deixando de se referir à idade para designar uma situação social marcada pela pobreza, pelo abandono ou pela marginalidade no mundo do crime.” (DIAS, 2007, p. 31).

Pensando na condição atual do Brasil, sua conjuntura política, seu contexto socioeconômico, e todo o processo pelo qual estamos como população passando nesses quase cinco anos é que este trabalho pretende contribuir numa leitura possível da privação de liberdade provisória e no formato como está organizado hoje o Sistema Socioeducativo. Essa realidade não se separa das condições de encarceramento que o país sempre esteve e, com o qual só se agrava dia a dia ainda mais. O ano de 2016 foi extremamente caótico, contraditório, de desvios nas legislações, inclusive na maior de todas, a Constituição. Muito foi perdido, atrasamos muito no ideal histórico de democracia, e esse trabalho não foge à um posicionamento teórico, político e prático de colocar em debate o que realizou em 31 de agosto de 2016 em Brasília, Brasil. O que coloquei no início acerca de um posicionamento libertário está inteiramente envolvido num desejo e numa luta permanente de superação da contradição capital/trabalho, por conseguinte a supressão de todo tipo de prisão, de instituição totalizante. A luta dos(as) trabalhadores(as) brasileiros(as) faz parte do pensamento que trago aqui, pois a população encarcerada é a população trabalhadora.

Ressalto também que a escolha da primeira pessoa para a escrita do texto dessa dissertação deu-se, em vista de não compreender a ciência com a visão de neutralidade que

ainda a afeta. A minha implicação com o texto só seria mais completa se assim o fizesse. A seguir apresento a estrutura da dissertação que está organizada em quatro capítulos.

No **primeiro capítulo** trato do direito fundamental à educação, sua evolução histórica a partir da perspectiva de Norberto Bobbio; esse, numa ideia clássica e filosófica dos direitos, e do contexto histórico e mudanças nos processos de declarações e efetivações legais dos direitos de forma mais ampla. Também, a partir do olhar de Jessé de Souza e toda a equipe de pesquisadores que construiu “A ralé brasileira” trago a relação dos direitos, e no caso específico da educação, um capítulo específico onde a pesquisadora faz menção à dois casos de jovens e suas experiências com a escola, assim traçando relações entre o mito da democracia racial e da cordialidade brasileira esse ponto do capítulo pretende alicerçar sua reflexão no campo dos direitos e também dos processos históricos de efetivação dos mesmos. Este capítulo também traz uma leitura primeira da educação em sua experiência específica na privação de liberdade de adolescentes, e no caso a medida em regime provisório. No começo uma ideia de como os direitos das crianças e adolescentes são definidos na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1990 e como essa declaração, apesar de o ECA nesse momento, já ter um ano de promulgação, a declaração reforça essa perspectiva de mudança do paradigma no acolhimento/atendimento de adolescentes em instituições de segurança.

O **segundo capítulo** apresenta as percepções teóricas acerca do modelo institucional escolar e do sistema socioeducativo. As experiências dos adolescentes nessas instituições, as teorias com as quais me embaso para tratar da institucionalização, como Erving Gofman(1961) que tratará da sua experiência de pesquisa em hospitais psiquiátricos e que relacionará essa experiência também à outros modelos de instituições totais como conventos, casas de correção de jovens, prisões e etc. Outro tópico a ser tratado nesse capítulo são os sentidos da escolarização para adolescentes em privação de liberdade. Como os mesmos acessam a escola antes do cumprimento da medida e durante o cumprimento da mesma. Haverá também, neste capítulo, a reflexão acerca das pesquisas realizadas no sistema socioeducativo, quais as linhas de pensamento, quais os modelos de pesquisa e as formas metodológicas utilizadas por essas pesquisas. As referências apresentadas neste capítulo contribuíram para delimitar o recorte da educação no sistema socioeducativo, o que no caso se deu, no presente estudo, a partir de uma leitura das percepções dos adolescentes sobre a educação a eles ofertada, em cumprimento de medida de internação provisória. E, por fim, o capítulo também apresenta O CEIP Dom Bosco e a medida socioeducativa, algumas reflexões acerca da Unidade, sua estrutura, seu cotidiano e formas de atuação.

O **capítulo três** traz o percurso metodológico, desde a concepção do projeto, a apresentação dele para a equipe pedagógica e direção e atendimento do CEIP, antes mesmo de sua vinculação no processo seletivo da UFOP, sua aprovação no Comitê de Ética, a seleção dos adolescentes entrevistados, a realização das entrevistas, a elaboração das categorias de análise, e a reflexão teórica acerca do termo sentidos, captado sempre na perspectiva das relações histórico-sociais dos adolescentes nos espaços escolares da liberdade e da privação de liberdade. Como eles veem a oferta da educação em suas experiências no interior e fora do sistema de internação provisória.

E, finalmente o **capítulo 4** apresenta a Análise de Dados das entrevistas realizadas com os adolescentes da Unidade onde realizo a pesquisa. E neste capítulo a tentativa de responder à terceira questão que orienta esse trabalho: qual o sentido da escolarização para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a experiência com a escolarização em privação de liberdade?

É importante ressaltar devido ao meu engajamento teórico e político nesse tema que, depois de findado o campo de pesquisa, no mês de novembro de 2017, um adolescente foi assassinado dentro da unidade pesquisada por outros adolescentes. Não estive presente na Unidade após o ocorrido e confirmei o fato com a pedagoga via telefone. Isso demonstra também o meu posicionamento pela supressão desse modelo privativo de liberdade, pois esse quadro de violência só tende a aumentar com o encarceramento em massa no nosso país.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo serão apresentados e discutidos documentos legais que contribuirão para a compreensão do direito à educação no Brasil, e de modo particular da garantia desse direito aos adolescentes e jovens em privação de liberdade, tais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (LDB 9394/1996) e também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo em vista a necessidade de seu cumprimento para uma verdadeira efetivação do direito fundamental à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) é uma das principais leis que regulamentam e indicam caminhos para a efetivação do direito, a sistematização e a organização nacional da educação. Além disso, será realizada uma reflexão teórica acerca desse direito a partir, principalmente, da obra “A rale brasileira” (SOUZA et al., 2009), em que há uma perspectiva ampla e histórica do Brasil, levando em consideração o mito da democracia racial e a educação com um recorte de classe; com referência também nos trabalhos de Cury (2008) e suas reflexões acerca da Educação, e as pesquisas de Antão (2012) no campo do Direito que aprofundam sobre o direito à educação de adolescentes em privação de liberdade.

A limitação de tempo e de profundidade não coloca esse trabalho como uma referência analítica para a Educação como um todo, mas apenas um recorte da mesma no que se refere à necessidade do público de adolescentes do Sistema Socioeducativo. Porque, como analisa Antão (2012), muito se tem falado sobre vários aspectos da educação, entretanto acerca dos sujeitos sob tutela estatal em cumprimento de medida socioeducativa pouca referência encontra-se. Quando as encontramos, boa parte delas são realizadas por especialidades como a Psicologia, Serviço Social, ou o Direito, como é o caso do trabalho de Antão (2012), tendo pouco se discutido sobre a temática no campo da pesquisa educacional.

Assim, esse capítulo também apresentará apontamentos acerca de como foi constituído o Sistema Socioeducativo no Brasil, denominado assim a partir da Doutrina de Proteção Integral, mas que possui um histórico anterior fundamentado em uma “Cultura Menorista” que tratava as crianças e os adolescentes como não sujeitos de direitos e que deveriam ser tutelados pelo Estado.

1.1 Sobre o direito fundamental à educação: A Educação no Brasil

Ao iniciar este capítulo é importante ressaltar que, anteriormente à ideia de direito à educação, é fundamental uma referência ao termo “direito” em si e à grande complexidade com a qual é preciso tratá-lo. Afinal, como reflete Norberto Bobbio, provavelmente, no futuro as leis mudarão; o direito muda de acordo com o movimento histórico, ele não é determinante (BOBBIO, 2004). Portanto, é necessário compreendê-lo de um ponto de vista histórico e social.

Dessa maneira, quando Norberto Bobbio (2004) afirma que o direito não é algo natural e que se vincula a um processo histórico e de organização da sociedade, é preciso que este estudo, que vai referir-se à efetivação do direito à educação de jovens privados de liberdade, também caminhe nessa perspectiva.

“Educação, um direito de todos e um dever do Estado” – Artigo 227 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, art. 227) – É importante partir de um pressuposto definido em lei para tratarmos de como a educação tem sido pensada e trabalhada em nosso país para, em seguida, verificar o tipo de educação que é, ou não, ofertada para adolescentes em privação de liberdade. Para isso, tomo como ponto de partida para a discussão a obra de Souza et al. (2009), no capítulo escrito por Lorena Freitas intitulado “A educação da ralé”, no qual a autora relata a experiência escolar de dois jovens, suas relações com as instituições pelas quais passaram, discutindo também a relação das famílias com as escolas, assim como as projeções de cada família acerca do futuro de seus filhos. O texto de Souza et al. (2009) impressiona no tocante à veracidade de que, ao serem estigmatizados, menosprezados e selecionados, mesmo que não claramente, os adolescentes oriundos das camadas mais pobres da sociedade são, em sua maioria, os que ocupam os espaços das instituições de privação de liberdade. Assim, coloca-se a primeira questão que orienta esse trabalho: seriam esses jovens – multiplamente excluídos pelas condições sociais desiguais em nosso país – contemplados com o direito à educação previsto na legislação nacional?

Para responder a esta questão, devemos levar em conta, em primeiro lugar, a amplitude do conceito de educação. A Educação está inscrita nos documentos internacionais e deve ser compreendida em uma relação ampliada com os demais direitos humanos. Se o conceito de Educação é amplo, também é profundo o entendimento de como esse direito irá configurar-se no interior de legislações e na forma como a Educação deverá ser entendida socialmente. Está inserida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (TELES, 1999) e está relacionada aos direitos sociais, civis e políticos como: trabalho, direito salarial, previdência social, direito à renda, não podendo, assim, ser compreendida de modo isolado.

Em segundo lugar, temos que o direito à educação é relativamente recente na sociedade mundial, e foi colocado em pauta e dentro da Declaração Universal dos Direitos Humanos somente em 1948. Bobbio (2004) afirma que somente sociedades mais complexas começarão a lutar pelo direito de instrução. Anteriormente, o que a sociedade pretendia era a libertação do jugo das Igrejas e dos Estados Nacionais. Embora para nós, tidos como modernos³, parece imprescindível a educação, a sociedade que nos precede precisava libertar-se para ter essa necessidade como real. E Horta (1998) traz a delimitação da educação apenas na parte elementar e fundamental, sendo obrigatória apenas nesse momento, pois se categorias como vida, liberdade, igualdade e propriedade privada foram primeiramente incorporadas aos direitos, a incorporação da educação como um direito se deu em um processo mais lento.

Os critérios para a garantia da Educação como direito foram muito recentemente contemplados. Dessa forma, foi preciso que a educação se tornasse um direito público subjetivo e inalienável, para que realmente constasse como direito na legislação e pudesse ser contemplada (HORTA, 1998). Levando-se em consideração que a educação básica enquanto direito público subjetivo somente aparece na Constituição Brasileira de 1988 e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), no modelo que temos hoje, foi promulgada em 1996, é recente falar em um direito amplo à Educação, e, mais recente ainda em Educação no Sistema Socioeducativo. A Constituição da República de 1988 coloca a educação como direito de todos e dever do Estado, e visa a qualificação para o trabalho e cidadania (CURY, 2008). Desse modo, é importante pensar em como a oferta de educação pode ser garantida em privação de liberdade, já que resguardados pela Constituição estão todos os cidadãos do país.

Jamil Cury alerta que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 47). Esse é um dos pilares em que perpassa também a política de atendimento socioeducativo.

[...] nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. A consequência da não percepção da ralé como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente,

³ Não é papel dessa dissertação analisar o critério de Modernidade e Pós Modernidade, entretanto é preciso ressaltar que, como uma sociedade pode dizer-se pós-moderna se uma parte considerável de sua população não tem direito à água potável, saneamento básico, acesso à Educação e outros direitos fundamentais?

no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente” (FREITAS, 2009 p. 299).

Essa discriminação e (re)produção de desigualdades por vias da educação (ou pela sua negação) não é fenômeno recente no Brasil. Cury (2008) descreve como a Educação no Brasil segregou indígenas, pessoas negras que foram escravizadas, e mulheres. Esses não tinham acesso à educação e nem garantia da mesma nas primeiras legislações. Esta pesquisa não terá a pretensão nem advém de minha formação a capacidade de aprofundar, aqui, com a temática do racismo, das questões de gênero e das condições que a população indígena foi colocada historicamente em nosso país, entretanto não é possível encabeçar uma pesquisa que trata das condições educacionais de adolescentes em privação de liberdade, sem levar em consideração que a maioria esmagadora da população encarcerada é negra, sem deixar clara a condição de submissão das mulheres no nosso país e das diferenças nas condições da relação capital/ trabalho. Cury (2008) já havia mostrado que a lei provincial do Rio de Janeiro, em 1837, definia que eram proibidos de frequentar a escola: pessoas com moléstias contagiosas, escravos e pretos africanos, mesmo que fossem livres ou libertos.

Portanto, a Educação não é algo fechado em si; ela carrega as contradições historicamente internas às desigualdades sociais e escolares no Brasil, às políticas públicas educacionais, e suas implicações na garantia desse direito: “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2). Porém, revela dentro de si, e na exclusão ao seu acesso, essas diferenciações. Como afirma Cury (2008), a educação carrega em si a contradição de ser ao mesmo tempo inclusiva e seletiva, ainda não está distribuída com igualdade para todos os cidadãos. E ser cidadão no capitalismo é ser um sujeito consumidor de mercadorias, o que, nem sempre, é o caso de parte importante das classes populares. E, no caso de adolescentes privados de liberdade, a questão do consumo está diretamente ligada à maioria dos casos de atos ilícitos. As questões relativas à cidadania e ao acesso à educação serão tratadas mais adiante.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tantas vezes modificada, e recorrida quase somente devido a interesses políticos, sendo o aparato para a compreensão de como a Educação seria estruturada, planejada, gerida e efetivada nos diversos setores, espaços e instituições em que a mesma fosse necessária – carrega em si a contradição de uma efetivação incompleta (ANTÃO, 2012). A garantia da sua efetivação e da igualdade de condições, tolerância, valorização dos profissionais, valorização da experiência

extraescolar, etc. seriam fontes para a leitura de um processo de compreensão da Educação de maneira ampliada, ao refletir sobre realidades distintas no país. Por exemplo, não é possível o mesmo modelo educacional em regiões de rio como a região Amazônica, onde estudantes devem atravessar distâncias longas e alagadas por navegação, e em regiões das grandes cidades do Sudeste. No próprio Sudeste, não é a mesma situação que se vê num centro metropolitano e nas periferias dessas cidades. Levar a legislação em consideração é compreender essas especificidades. E quanto à educação que se deve promover em privação de liberdade, é necessária maior especificidade. Quando se preconiza na lei que é preciso valorizar o profissional, é preciso compreender que esse não recebe, em muitas vezes, a formação necessária para compreender a necessidade educacional nos ambientes mais diversos com as quais irá lidar na sua prática.

Sendo assim, a Educação não é um direito *a priori*, que se manifesta naturalmente e que é sempre garantido; ela foi e é um motivo de lutas históricas, de processos que envolvem muitos grupos sociais organizados ou não, e também não é, mesmo em uma sociedade dita pós-moderna, um direito universalizado. Ao pensar a Educação a partir da ideia de que ela não é um direito já consolidado, e que, mesmo estando inscrita em Declarações, tratados e promulgada em diversos documentos legais do Brasil, ocorre que não somente a lógica legal difunde a efetivação de um direito, mas também a capacidade política de gestores em determinados momentos históricos, a capacidade de organização dos trabalhadores envolvidos e a clareza da sociedade de que esse direito é mesmo legítimo e precisa ser efetivado. Desse modo, Cury (2008) menciona a necessidade de um plano nacional da Educação e assim definir a necessidade de sua organização. E Antão (2012) nos traz a importância e ações do Plano Nacional da Educação (PNE): determina responsabilidades de Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem planos decenais correspondentes determina que se realize avaliações periódicas para o acompanhamento da implementação do Plano. Assim, tanto o PNE em âmbito mais amplo, quanto os planos decenais dos estados e municípios se constituem em diretivas para a implementação e organização das políticas públicas em Educação, sendo instrumentos a serem implementados por vários setores das instituições oficiais e governos além da sociedade civil organizada. Por meio da implementação do Plano Nacional da Educação e de suas derivações, seria possível promover e garantir o atendimento ao direito à educação que se especifica em lei.

Ademais, a educação é o direito social que possibilita a realização de outros direitos sociais e ainda colabora para a autonomia dos sujeitos (ANTÃO, 2012). A Educação não pode ser lida apenas por olhar único, e muito menos romantizado. Ela está dentro de um parâmetro

de sociedade e de cultura, e é cada momento histórico dessa sociedade que irá determinar a sua capacidade de realmente garantir esse direito aos sujeitos. Cury (2008) reforça essa característica da educação como “horizonte a ser universalizado” a partir da Modernidade.

Outro fator importante a refletir é que a escola não é único local onde se tem acesso à educação. Educação é um conceito bem mais amplo que a transmissão de um conteúdo escolar, entretanto aqui será tratado do contexto simbólico e material em específico da escola como espaço de formação, no e pelo qual é (hipoteticamente) possível acessar o direito à educação garantido em lei. Por isso é importante perceber suas complexidades e como cada uma das vertentes – sociedade, poder político e trabalhadores – estão envolvidas no processo de garantia desse direito. Freitas (2009) traz a reflexão da inclusão da “ralé” na escola sem uma verdadeira e efetiva transformação do espaço para que seja adaptado à essa classe que o adentra. Coloca, ainda, a questão da “má fé institucional”, como a precarização do trabalho dos professores, salários baixos e também a cultura diferente desses sujeitos que adentram o espaço escolar e não veem nele utilidade.

A escola ocupa lugar privilegiado na sociedade como formadora dos sujeitos, como possibilidade de ascensão social e construção de cidadania, como reflete Hachem (2012). Dessa maneira compreendo que, neste trabalho, a reflexão sobre Educação estará conectada aos parâmetros da educação para pessoas em privação e em liberdade e, especificamente, para adolescentes em medida de internação provisória. Trabalharei aqui com a perspectiva da Educação como a possibilidade de construção da cidadania dos sujeitos. O recorte é a escolarização de adolescentes em privação de liberdade provisória, entretanto, ao posicionar-me em relação ao conceito de Educação, acredito que o que me marca é a perspectiva da educação como uma relação dialógica, entre sujeitos que constroem em conjunto, numa via sempre de mão dupla, o saber. A aprendizagem dá-se através das relações sociais e os sujeitos de saberes se complementam criando, juntos, possibilidades de trocas e construções nesse processo. Dessa forma, impõe-se aqui uma segunda questão que orienta a presente pesquisa: como compreender a Educação como possibilidade de cidadania para sujeitos em privação de liberdade?

A associação direta entre assegurar e garantir educação e, por meio dela, garantir cidadania, nem sempre se efetiva e pode ser contraditória. A Educação realizada no contexto capitalista e em uma lógica política e socioeconômica neoliberal nem sempre permite de forma plena a real conquista de direitos. Haverá, nesse modelo econômico-social, sempre um setor privilegiado em relação à outro. A efetivação de direitos sociais é uma luta cotidiana, e acessá-los é quase sempre uma tarefa árdua para as classes populares, ou subalternas em

relação às classes que dominam o poder econômico, político, social e cultural. Desse modo, o simples fato de as legislações, decretos, e resoluções acerca da Educação apresentarem em seus textos uma garantia de cidadania não muda o fato da existência de desigualdades sociais e de classes em um capitalismo contemporâneo, regulado, principalmente, pelo mercado e pelo consumo.

Semelhante esquema questiona a noção mesma de “cidadania” (ou melhor, dá-lhe novo significado, esvaziando-lhe o conteúdo democrático). Assim sendo, também descarta a necessidade de existência dos direitos sociais e políticos, os quais no programa neoliberal e neoconservador, só serviram para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e pelo mérito individual. A sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadão ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais “cidadanizados” que outros. O que, definitivamente, nega o sentido mesmo que a cidadania deveria possuir em uma sociedade democrática. Daí que, em seus discursos, neoconservadores e neoliberais tenham maior predileção pelas referências aos “consumidores” que aos “cidadãos”. Simplesmente porque “consumidor” remete, sem tanta retórica, a um universo naturalmente dualizado e segmentado: o mercado”. (GENTILI, 1995, p. 234-235).

A superação da sociedade capitalista talvez preveja a possibilidade de que em um espaço educativo haja a promoção da cidadania, entretanto, em vista de um mercado em que as trocas simbólicas e econômicas são regidas pelo fetiche e pela competitividade, não seria possível promover uma cidadania plena.

É quase paradoxal pensar a possibilidade de educação como um direito subjetivo e pleno em privação de liberdade, e exatamente essa contradição que deve ser um passo no sentido de pesquisar e tentar promover algum tipo de produção teórica que tente compreender essa realidade. Se este trabalho predispõe-se a enveredar-se no sentido que os sujeitos atribuem à escola e sobre o direito à educação garantido constitucionalmente, pensá-lo por meio das condições em que a educação pode ocorrer nos limites da privação de liberdade é também um paradoxo.

Dessa forma, a tentativa de abrir espaço nesse debate em que a busca de cidadania é um dos princípios da educação, como nos refere a LDB 9394/1996 e a Constituição Federal de 1988, é importante compreender que a limitação do acesso à educação ou a sua negação, levando-se em consideração as condições da privação de liberdade, tornaria esses sujeitos ainda mais distantes desse direito fundamental, conquistado por lutas e que deveria ser garantido à toda população, inclusive a encarcerada que, em cumprimento de medida socioeducativa ou pena, não poderia, definitivamente, ser privada de seus direitos fundamentais. Assim, retomando a segunda questão orientadora dessa pesquisa: diante da

realidade da privação de liberdade, seria mesmo possível adquirir cidadania por meio da escolarização ofertada neste contexto?

Somente ao perceber os interstícios do dia a dia da escola, as questões que perpassam o trabalho e as condições de trabalho de professores; e com quais condições os sujeitos de camadas populares acessam o ensino é possível refletir acerca da necessidade de prescindir apenas das legislações, sem deslegitima-las, para compreender a condição real de cada sujeito em um ambiente escolar. Dessa forma, a garantia do direito dá-se com conhecimento desse território que circunda a escola, as condições de acompanhamento dos pais no cotidiano escolar dos filhos, a formação desses pais e a possibilidade das escolas de adentrarem a vida dos estudantes mesmo sem presença física em seus lares. O texto de “A ralé brasileira” (SOUZA et al., 2009) nos traz a necessidade de compreender o direito à educação a partir de sua relação com outros campos políticos e sociais, como a Assistência Social, a Saúde e outros direitos sociais, porque essa talvez seja a única forma de realiza-lo plenamente a toda a população adolescente e jovem brasileira.

Assim, se temos, ao menos do ponto de vista legal, o direito à educação como elemento integrante da construção da cidadania, serão discutidos a seguir os processos históricos internos à configuração do atendimento institucional para crianças e adolescentes no Brasil com a intenção de compreender a dimensão da educação nesse contexto.

1.2 O atendimento institucional para crianças e adolescentes no Brasil

Para uma compreensão sobre a política de atendimento institucional para crianças e adolescentes no Brasil, e entendendo que o público desse tipo de atendimento é constituído por sujeitos das classes populares e em situação de abandono familiar e institucional, é preciso destacar um elemento histórico que demonstra as raízes desse tipo de atendimento. E o abandono não se dá apenas, mas principalmente, por parte do Estado, por sua falta de políticas de proteção à criança e ao adolescente. No período colonial, dentre as formas de institucionalização da criança e adolescente no Brasil, a mais duradoura foi a “roda dos expostos” (SANTOS, 2013). O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato, a criança era conduzida para dentro das dependências da instituição, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada (SANTOS, 2013). Esse modelo de “cuidado”, durante muito tempo, foi o oferecido às crianças como forma de caridade e valores cristãos (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006). Essa foi a única política de atendimento às crianças em

situação de pobreza e abandono no império brasileiro, configurando uma noção estigmatizada da pessoa em situação irregular, que predominou e influenciou o pensamento e o ideal do atendimento à criança e ao adolescente no Brasil (SANTOS, 2013).

O atendimento institucional no Brasil não se constituiu historicamente como uma política organizada e planejada pensando as complexidades, demandas e possibilidades das crianças e adolescentes. O atendimento institucional era realizado sob o ideal da “Cultura Menorista”, que acreditava serem as crianças e adolescentes objetos de tutela do Estado, e não sujeitos de direitos.

O termo “menor” passou a ser mais largamente utilizado a partir do Código de Menores, que vigorou no Brasil de 1927 a 1990, mas já estava presente nas legislações desde a era colonial, como a Lei do Ventre Livre. Esta previa que, caso fossem encontrados “menores” libertos abandonados pelos senhores vivendo “vadios”, o governo os entregaria a associações que poderiam usufruir do seu trabalho gratuito até os 21 anos de idade. (VIEIRA, 2012, p. 45).

“Usufruir do seu trabalho”, como relata o trecho acima, revela o quanto a lógica de objetificação perpassava a política de atendimento a esses sujeitos, se é que pode-se nomeá-la dessa forma, pois uma política de atendimento deveria ser composta por resoluções, planejamento e uma organização estruturada.

Desse modo, o Código de Menores de 1927 foi a legislação utilizada para que o Estado determinasse todo tipo de intervenção na vida de crianças e adolescentes sem um entendimento da complexidade de cada um desses sujeitos e das necessidades que cada um demandava da política de atendimento. Assim, o atendimento institucional proposto pelo código de menores de 1927 era um modelo de assistência a todo o público de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: órfãos, abandonados pelas famílias, em situação de rua e também os que haviam cometido algum tipo de delito.

Compreender a política de atendimento para crianças e adolescentes em situação de extrema pobreza ou vulnerabilidade social, marcada por um processo de tutela que, em sua gênese, já pressupunha serem esses sujeitos sem direitos e objetos de “cuidado” do Estado, é imprescindível antes de adentrar a relação entre a perspectiva escolar e o atendimento socioeducativo, já que a palavra “educação” está dentro do termo que denomina o atendimento de adolescentes em situação de conflito com a lei. Estudos como os de Lopes, Silva e Malfitano (2006) demonstram que os processos de institucionalização e de violência vividos por crianças e jovens brasileiros das camadas populares, identificados por meio de uma análise sociohistórica, não produziram e ainda não produzem alterações na posição social

ocupada por essa juventude e infância e nem mesmo nas suas condições existências materiais e simbólicas. Isso caracteriza a visão que se tinha de crianças e adolescentes. Não importava se eles estivessem abandonados ou se tivessem cometido um delito. Todos eram tratados da mesma forma ao serem recolhidos em espaços que apenas os privava de liberdade e não lhes oferecia educação nem outros direitos.

Outro autor que colabora nessa perspectiva é Marques (2005), quando reflete sobre a lógica que criou manicômios, prisões, conventos, Fundação Estadual de Bem Estar do Menor (FEBEM), salas especiais em escolas e que constituiu todo um emaranhado de espaços que mais cerceiam e vulnerabilizam, do que propiciam formação de sujeitos com autonomia. Se esta dissertação preconiza o conceito de Educação que se revela pela construção de cidadania, manter pessoas em ambientes de privação de liberdade já seria uma limitação à esse acesso à cidadania.⁴

Ademais, é preciso ressaltar também que a institucionalização, sendo interligada com o encarceramento, tanto de jovens quanto de adultos, é também um processo historicamente racista e classista. Ela “seleciona” seu público. As pessoas em privação de liberdade no Brasil, em sua maioria, como foi dito no trecho primeiro desse trabalho, têm uma característica física, de raça, de origem geográfica, de gênero e etc.

A breve revisão bibliográfica sobre o tema, a partir de importantes autores da criminologia crítica, permite perceber que o racismo se infiltrou na América Latina como um discurso ou uma ideologia configuradora de práticas punitivas autoritárias e genocidas. No Brasil, esta racionalidade excludente sustenta, revive e alimenta, até os nossos dias, práticas decorrentes das políticas escravagistas contra a população afro-brasileira. Aliás, é esta configuração racista da forma mentis que rege o sistema punitivo nacional que renova discursos (sociais e criminológicos) que podem ser qualificados como “ciência” antimulata, nos termos propostos por Zaffaroni, e que sustenta práticas de controle social que têm no modelo escravagista seu referente imediato. Não por outra razão é a juventude negra a vítima preferencial da seletividade criminalizante das agências penais, conforme é possível perceber na análise dos dados de prisionalização. (CARVALHO, 2015, p. 5).

Além de um caráter racista e classista da institucionalização no Brasil, a teoria que estuda as relações no interior da privação de liberdade quase sempre foi uma criminologia positivista, ligada a um pensamento biológico (LOMBROSO, 2001) acerca do cumprimento de pena ou de medida socioeducativa. Pensava-se, e ainda, em muitas situações, pensa-se, no sujeito apenas como o criminoso. Este sem uma cultura, sem uma origem, sem relações sociais. Apenas um ser a ser temido pela sociedade, e para cumprir, em regime fechado e

⁴ As análises de conteúdo vão focar nessa perspectiva ao refletirem sobre as respostas dos adolescentes acerca dos sentidos que dão à escolarização: em liberdade e em privação de liberdade. Ver capítulo 4.

alijado do convívio social, sua pena. E essa teoria estava (e ainda permanece em parte presente) na base do entendimento generalizado dessa população de crianças e adolescentes pobres, que, por sua vez era institucionalizada e levada às antigas (antigas no nome, mas em algumas situações repetidas as formas de trato) Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM) e FEBEM, instituições criadas pelo Estado brasileiro na década de 1960 (mediante uma ditadura militar) para atender a uma “infância desviante” e vulnerável, implantando assim uma política nacional do bem estar do menor (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006, p. 117).

Durante muito tempo e não menos hoje em dia, a política de Estado oferecida a adolescentes pobres brasileiros foi a da internação em abrigos, ou o que denominavam casas de correção (MELOSSI; PAVARINI, 2014), onde os jovens eram submetidos a trabalhos forçados. É claro que sempre houveram trabalhadores(as) que estiveram nessas instituições e que acreditavam num modelo diferente e humanizado de atendimento. A construção e promulgação do ECA, por exemplo, não seria possível sem uma intervenção militante desses(as) trabalhadores(as). O que enfatizo aqui é a política de Estado, as pesquisas e as ciências que, muitas vezes, serviram para definir um modelo de atendimento pautado na violação de direitos por desumanizar esses sujeitos. E essa motivação para a internação forçada está na associação da vulnerabilidade ao caráter da pobreza. Assim a terminologia “menor” foi associada, e muitas vezes ainda o é, à pobreza e ao delito, ao ato infracional (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006). Reflexão esta que também pretende ser um horizonte dessa pesquisa, por exemplo, buscar entender como a Doutrina de Situação Irregular ainda permanece em algumas situações no atendimento a jovens em situação de cumprimento de medida socioeducativa.

“No ano de 1904 haviam 29 menores nas cadeias públicas do Estado de São Paulo, presos por vadiagem” (DIAS, 2007, p. 30). Embora um acontecimento do início do século XX nos pareça tão distante, historicamente, representa um espaço de tempo muito curto. E, desse modo podemos pressupor como eram tratados os adolescentes naquele momento da história e é importante ressaltar que esse modo de tratamento ainda se repete nos dias atuais, como casos de adolescentes presos em delegacias por dias após serem apreendidos, um procedimento ilegal que contradiz o que é estabelecido no Estatuto da Criança e Adolescente.

No dia 23 de março de 2006, uma rebelião na Cadeia Pública de Jundiaí, cidade a cerca de 50 km da capital, terminou com a morte de 7 presos. Nesse momento, 20 adolescentes ali estavam aguardando vaga na Febem. Numa interpretação subjetiva do que determina a lei, o juiz da Vara da Infância e da Juventude da comarca justifica a permanência dos adolescentes na cadeia com o argumento de que a

“internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias. Segundo o juiz ele solicita uma vaga a Febem, e caso ela não disponibilize essa vaga em até cinco dias, o prazo é prorrogado até que apareça uma vaga (DIAS, 2007, p. 119).

Dessa forma, pode-se concluir que ainda temos a permanência de comportamentos ligados muito mais à “Cultura Menorista” do que a um suposto entendimento desses adolescentes como pessoas em desenvolvimento. Em suma, o que se configura como Doutrina Menorista é essa prática no atendimento de crianças e adolescentes no Brasil, em situação de abandono, vulnerabilidade, abuso, violações de direitos e também sob a insígnia do cometimento de ato infracional, que teve sua origem no modelo Imperial quando, a partir do Código do Império e levando em consideração termos um governador com 14 anos de idade, colocou o regime legal indicando essa idade como a de responsabilidade penal.

O próprio termo “menor” pode ser visto como uma expressão das profundas e seculares desigualdades sociais no Brasil, uma vez que nesta época já era usado para referir-se a crianças e adolescentes das classes subalternizadas, cuja principal política social voltada a eles era a institucionalização” (VIEIRA, 2012, p. 45). É sob esse julgamento que se vai tutelar crianças e adolescentes no Brasil, e a partir de um olhar de classe e de raça que o condicionamento e aprisionamento desses sujeitos (nesse momento histórico não aceitos como sujeitos de direitos). “O código de menores deu suporte à chamada ‘escola menorista’, que considerava a criança pobre e desvalida e criança autora de infração ou crime da mesma forma” (ANTÃO, 2012, p. 14). Assim, o “enquadramento na situação irregular ocorria pelo simples fato de a criança e o adolescente serem pobres, ou além de pobres, terem praticado uma infração penal” (QUEIROZ, 2013, p. 3).

A promulgação do Código de Mello Mattos, em 1979, foi que, se não avançou muito no processo de cuidado em direitos humanos, criou algum tipo de regramento e de formação de algumas profissões que agora se responsabilizariam pelo atendimento de crianças e adolescentes no Brasil.

Em 1923 havia sido inaugurado o Juizado Privativo de Menores da Capital Federal, primeira instituição estatal voltada para a assistência a crianças abandonadas física e moralmente. Em 1924 já havia sido inaugurada a Casa Maternal Mello Mattos, situada no bairro do Jardim Botânico, Rio de Janeiro-RJ, ainda em funcionamento, em secular chácara de engenho, abrigando mais de 200 crianças de 2 a 14 anos de idade. A partir do Código Mello Mattos, ganharia destaque uma nova função – Serviço Social – a ser desempenhada profissionalmente por pessoas, organizando-se, a partir dali, esta nova carreira no Brasil. (AZEVEDO, 2007, p. 2).

O que prevalece é uma forma de resposta através do aprisionamento, colocando-os em contato com todo o tipo de risco, o que parece ser simplesmente uma forma de dar resposta à sociedade que clama por endurecimento das penalizações e uma maneira de tratar a justiça pelo olhar da vingança. “A interpretação idiossincrática da lei para justificar o arbítrio, quer ocultar na verdade, uma máxima: retirar de circulação e punir em primeiro lugar aqueles que infringiram as leis penais; educar, se possível, em segundo lugar” (DIAS, 2007, p. 119). São sucessivas formas de lidar com o adolescente que cometeu algum ato infracional, como se ele fosse um perigo social e não o contrário; as sucessivas violações de seus direitos antes e após cometer uma infração não são levadas em consideração. “Cometem-se sucessivos atos infracionais às leis para que o adolescente infrator cumpra medida socioeducativa de privação de liberdade” (DIAS, 2007, p. 120). É interessante notar como o pesquisador parece ironizar o uso da expressão ‘ato infracional’ relacionando-a às várias situações em que a lei que defende os direitos desses adolescentes não é cumprida. Creio, e isso é possível que descubramos nos relatos dos adolescentes entrevistados no presente estudo, que a descoberta de novas violações aparecerá nos nossos tempos contemporâneos. Embora não tenhamos mais o formato FEBEM, precisamos descobrir, nos interstícios das vivências em privação de liberdade, o que essas vozes têm a nos dizer.

A partir daqui atento para o atendimento socioeducativo no Brasil, o formato da política de atendimento desses sujeitos, a forma como alguns governos, sendo eles, liberais democráticos ou de centro esquerda, trataram a Educação e, por conseguinte, como isso reverberou na política de atendimento a adolescentes em privação de liberdade no país.

1.3 O atendimento socioeducativo no Brasil: o ECA e a construção de uma Doutrina de Proteção Integral

O Sistema Socioeducativo é o espaço de atendimento a adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional, que define-se como algum tipo de contravenção à lei, e que no caso dos adultos é chamado de crime. No Brasil, esse sistema é atualmente orientado e regido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê uma mudança de paradigma em relação a esse tipo de atendimento (VIEIRA, 2012). Entre os avanços que o ECA, promulgado em 1990, apresenta em relação ao Código de Menores anterior refere-se à “garantia de direito à defesa e a priorização da liberdade e da convivência familiar em detrimento da institucionalização, atribuindo à internação um caráter de excepcionalidade, embora isso nem sempre se expresse nas práticas judiciais atuais” (VIEIRA, 2012, p. 47).

De acordo com o artigo 112 do ECA, os(as) adolescentes que cometem algum tipo de ato infracional podem ser submetidos à seis tipos de Medidas Socioeducativas no Brasil: Advertência, Obrigação de Reparação do Dano, Prestação de Serviço Comunitário, Liberdade Assistida, Semiliberdade e Internação. A Advertência é uma presença diante de um(a) juiz(juíza) em que o adolescente é advertido acerca de seu ato e liberado posteriormente. A Obrigação de Reparação do Dano geralmente ocorre quando se comete atos de dano ao patrimônio, sendo que, juntamente com seu responsável, o adolescente deve se apresentar e reparar o dano causado. A Prestação de Serviço Comunitário é uma medida em que o adolescente realiza algum tipo de trabalho, com todas as regras cumpridas acerca de seu direito a frequentar escola e aos limites legais para a realização de trabalho por adolescentes com menos de 14 anos, essa medida deve ser cumprida em algum tipo de instituição pública. A Liberdade Assistida é a medida mais severa em meio aberto, pois nela o adolescente é acompanhado por um profissional da Psicologia ou da Assistência Social em um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) durante o tempo de cumprimento da medida de acordo com o juizado, e esse profissional envia relatórios periódicos acerca do cumprimento da medida pelo adolescente. A Semiliberdade é uma medida de internação, mas que acontece em casas comuns. Cada casa recebe de seis a 12 adolescentes e nelas eles ficam em privação de liberdade, mas realizam mais atividades externas, frequentam aulas em liberdade, trabalham, e são levados ao atendimento de saúde, por exemplo, nos equipamentos da regional referente à Casa de Semiliberdade. E, por fim, a medida de Internação, que é de que se trata esse trabalho, em que o adolescente permanece em privação de liberdade completa. É levado a uma instituição socioeducativa e todas as suas atividades são realizadas nesse local, exceto em algumas situações de saída como eventos culturais e de lazer, mas tudo de acordo com o regramento interno de cada Unidade.

Diante dessas configurações do sistema socioeducativo, é preciso levar em consideração que a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em situação de risco social e privação de liberdade foi historicamente negligenciada, pois a legislação em que constam as garantias de Ensino Regular para esse público efetiva-se e tem regularidade somente a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, prever a obrigatoriedade da oferta de educação escolar para esses sujeitos. Ainda mais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras legislações que organizam o Ensino regular não trazem essas especificidades. O ECA e mais tarde o Sistema Nacional de Atendimento

Socioeducativo (SINASE)⁵ é que apontarão a organização legal e a estruturação das escolas nas Unidades de privação de liberdade e a garantia de Ensino Regular para adolescentes e jovens.

Antes disso, crianças e adolescentes foram atendidos por equipamentos de assistência social e segurança – FUNABEM e FEBEM – criados pela ditadura militar, e até mesmo em uma campanha midiática; na qual se fundamenta uma ideologia que define essas instituições como a “solução” para as crianças e adolescentes em situação de pobreza extrema, abandono, famílias monoparentais ou com um número grande de filhos. A Doutrina de Situação Irregular é a que permanece nesse período, traçando um tipo de acolhimento errôneo, em que todas as crianças e adolescentes oriundas de problemas e demandas dos mais variados são tratadas da mesma forma e em um mesmo modelo institucional. A palavra irregular cabe bem a esse contexto, pois não havia categorização desses sujeitos e nem mesmo uma leitura acerca de sua trajetória familiar e institucional, a não ser que se quisesse ver quantas passagens pelo sistema de segurança eles haviam tido.

Através da perspectiva dos governos tidos como democráticos e da criação de uma Doutrina de Proteção Integral⁶, tem início uma série de mudanças nos modelos de atendimento aos adolescentes e jovens. Neste caso, parto tanto do governo Fernando Henrique Cardoso, no qual o atendimento dos adolescentes em regime de privação de liberdade já estava sob a égide tanto da Constituição de 1988, quanto do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, quanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), e é com essas legislações que descrevo como cada um desses governos avançaram ou retrocederam no formato do atendimento a esses adolescentes, tendo em vista que a legislação foi promulgada após um longo tempo de luta pela redemocratização do país, que esteve sob o jugo da ditadura militar durante mais de 20 anos.

A elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente e sua aprovação em 1990 foram marcadas por um processo intenso de luta e mobilização social de trabalhadores do sistema de atendimento à criança e adolescentes, pais, mães e familiares, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, educadores, políticos e outros atores sociais. A história do atendimento a esse público é marcada por violações sucessivas de direitos. Vários estudos remetem às situações de espancamentos, torturas e várias situações que escapam à qualquer

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>.

⁶ Na Doutrina de Proteção Integral, entende-se que o adolescente é um sujeito de direitos e deveres, e principalmente um sujeito em condição peculiar de desenvolvimento. Através dessa perspectiva foi criado o ECA, que promove medidas protetivas para crianças e adolescentes em situação de risco social e medidas socioeducativas que são para a responsabilização de adolescentes que cometem ato infracional.

um dos documentos de defesa dos Direitos Humanos cujos quais o Brasil é signatário (VIEIRA, 2012; HACHEM, 2012; DIAS, 2007). Como vimos, o atendimento era realizado pelas FUNABEM/FEBEMs: Fundação Nacional do Bem Estar do Menor e Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor, sob o lema de uma “Cultura Menorista” e da Doutrina de Situação Irregular, em que toda e qualquer criança e adolescente, sem nenhuma leitura de sua origem e situação social, era colocada sob a tutela do Estado deixando de avaliar, separadamente, situações de abandono familiar, falta de condições materiais dos familiares para o cuidado, violações de direitos (como violência física, exploração e abuso sexual, etc.) e o cometimento de atos infracionais ou contravenções penais. Eram todos colocados nos mesmos estabelecimentos, independente de sua atitude diante do Código Penal (MINAS GERAIS, 2015).

Assim, o ano de 1990 é marcado pela promulgação do ECA, que ocorre num período de crise do governo Collor, mesmo em meio aos escândalos fiscais e políticos. Entretanto, a legislação que estabelece os direitos da criança e dos adolescentes no Brasil é fruto da luta de trabalhadores do sistema de atendimento a esses sujeitos, ao Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, aos militantes que trabalhavam pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil há muito tempo. É importante ressaltar que o recorte temporal deve-se à relação entre a promulgação do ECA em 1990 e da LDB em 1996, nesse formato como a conhecemos hoje, e a necessidade deste trabalho em referir-se a essas duas leis tão importantes para a promoção e efetivação do direito à educação do adolescente em privação de liberdade.

Em seguida, a política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, baseada nas premissas e fundamentos do Banco Mundial, na aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) divide responsabilidades acerca do orçamento com a Educação, e na visão de alguns críticos desse governo, onerava ainda mais os municípios e retirava obrigações da União para com a Educação. Saviani (2008) traz a reflexão acerca desse momento da política educacional no governo FHC como central a separação do ensino médio e do ensino técnico, sendo para o autor um “voltar atrás no tempo”.

É importante refletir que boa parte dos adolescentes em situação de privação de liberdade encontram nas atividades ilícitas um meio de escape às dificuldades de acesso ao trabalho por meios formais. Pelo que se vê nessa forma de tratamento do ensino profissional nesse governo, é possível fazer um paralelo entre a falta de acesso a esse ensino e as

dificuldades do público do sistema socioeducativo para adquirir formação, qualificação e com isso uma atividade remunerada e formal.

Além disso, a política educacional decorrente dessas medidas acabou inviabilizando, em diversos municípios, a manutenção, em quantidade e qualidade, de programas de educação infantil, de educação especial e de educação de jovens trabalhadores, especialmente aqueles municípios que, tendo em vista a cobertura do Estado no âmbito do ensino fundamental, decidiram investir seriamente nessas modalidades educacionais, sabidamente de grande importância para as “crianças e adolescentes em situação de risco social” ironicamente aquelas supostamente privilegiadas pela “política de estímulo” do MEC, conforme estipulado no artigo 14 da Lei n.9.424(...):

Art.14 – A União desenvolverá política de estímulo às iniciativas de melhorias de qualidade do ensino, acesso e permanência na escola promovidos pelas unidades federais, em especial aquelas voltadas às crianças e adolescentes em situação de risco social (SAVIANI, 2008, p. 89).

É preciso levar em consideração que, para reflexão acerca de Ensino Regular para estudantes que não estão em privação de liberdade, a leitura se dá amplamente, sendo municípios, estados e Distrito Federal responsáveis pela Educação Regular. Entretanto, quando estamos tratando dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, falamos de atendimento apenas do Estados. Quem se responsabiliza pela garantia da Educação desses adolescentes são as Secretarias Estaduais de Educação e, haja visto as grandes demandas que essas secretarias já têm sob sua responsabilidade, é importante pensar, no sentido da precarização do trabalho dos docentes, as diferenças no atendimento educacional no Sistema Socioeducativo, a especificidade da privação de liberdade, a formação dos professores que poucas vezes estão preparados para mediar aulas num modelo diferente da escola regular.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva muda-se o caráter do Fundo – de FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) –; surgem a Secretaria Nacional de Juventude, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Ministério do Desenvolvimento Social, alguns programas da Assistência Social que começam a traçar novas rotas para o atendimento socioeducativo e a maneira como se deve entender os sujeitos dessas políticas. No governo Dilma é promulgada Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)⁷, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Essas secretarias, Ministério e leis darão um novo olhar acerca desses sujeitos que são os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa, e a partir das produções dessas regulamentações é

⁷ Instituído pela Lei Federal 12.594/2012 em 18 de Janeiro de 2012.

que o Sistema Socioeducativo parece alcançar o status pretendido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pois ser sujeito de direitos como essa legislação define só é possível a partir de regramentos e legislações que assim o definam e realmente produzam um atendimento com dignidade para esses adolescentes.

(...) sem dúvida, o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao FUNDEF. No entanto, é forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação comparativamente à situação atual. Mas não têm força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias que do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios. (SAVIANI, 2008, p. 92).

O que Saviani nos cita acima revela a situação do Ensino Regular, e assim podemos refletir também como estariam as condições de trabalho dos professores dentro do Sistema Socioeducativo, pois, se há precariedade em liberdade, quiçá em privação de liberdade.

Ressalta-se que a criação do SINASE representa a garantia de uma possibilidade de atendimento regulamentado a partir de uma visão mais integrada do adolescente e da perspectiva do atendimento em rede: “Como órgão gestor nacional do SINASE, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) articula ações com instituições do Sistema de Justiça; governos estaduais, municipais e distrital; ministérios das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Justiça, Trabalho, Cultura e Esporte” (BRASIL, 2012), p 1). O surgimento do SINASE e dessas secretarias específicas para atendimento de demandas desse público ainda não configuram uma prática que arremeta à política de atendimento socioeducativo com as premissas dos Tratados Internacionais dos quais o Brasil é signatário e dos ideais que a Doutrina de Proteção Integral propõe.

Além disso, diferentemente da modalidade do Ensino Regular, no atendimento socioeducativo, pelo menos é o que se vê previsto em lei, há diferenciações, pois a Educação estará atrelada ao Plano Individual de Atendimento (PIA)⁸, um documento que é de exigência que seja constantemente revisto com a coordenação da Unidade Socioeducativa. Este plano é o “relatório” da vida do adolescente quando do cumprimento da medida socioeducativa e o planejamento para o seu atendimento na instituição. O PIA “é um instrumento pedagógico

⁸ O PIA está inserido na Lei do SINASE (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012), em seu capítulo IV. A elaboração do plano é de responsabilidade da equipe técnica da entidade, tomando por base a escuta do adolescente e do seu grupo familiar, bem como os relatórios e pareceres das equipes técnicas de todos os órgãos públicos, programas e entidades que lhes prestam atendimento e/ou orientação. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=255>>. Acesso em: 24 abr. 2015).

fundamental para garantir equidade no processo de cumprimento da medida socioeducativa, é uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e sua família” (BRASIL, 2012, diretriz 4). É preciso, então, visualizar a diferença entre a oferta de educação para adolescentes em escolas comuns e para aqueles que estão no regime de privação de liberdade.

A recente legislação ainda não nos permite avaliar – e não é o que se pretende neste trabalho – as condições, as estruturas e os modos como a educação em privação de liberdade tem sido realizada. Avanços houveram muitos, principalmente no que tange ao direito à educação em privação de liberdade, ao modelo de atendimento, à diferenciação, pelo menos na legislação da Doutrina de Situação Irregular para Doutrina de Proteção Integral. No entanto, há muito o que avançar, creio que, principalmente, em um processo de formação dos professores para atendimento desse público em específico; no regramento diferenciado e na verdadeira leitura do Estatuto da Criança e Adolescente, em que se prevê que a medida de internação seja a exceção e não a regra; e claro, em um encaminhamento político para investimento maior em crianças e adolescentes em situação de risco social e não somente a criminalização desses sujeitos. A segurança não pode ser a única via de tratamento desses adolescentes e a forma de entendimento do ato infracional a única característica deles. A compreensão desse sujeito como sujeito de direitos e que necessita de uma rede de atendimento ampla e interligada é que pode trazer uma nova caracterização social e a possibilidade de resolução dos conflitos em que ele está inserido.

Além disso, os dados acerca do sistema socioeducativo ainda são muito escassos. O próprio Mapa do Encarceramento de Jovens (BRASIL, 2014), documento produzido pela Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial, mostra essa lacuna: “são escassos os dados que permitiriam visualizar o perfil desses jovens e os atos infracionais que eles cometem, a tarefa de monitorar a qualidade e a eficácia das medidas socioeducativas é prejudicada” (BRASIL, 2014, p. 16).

De acordo também com o Mapa do Encarceramento, “66% dos atos infracionais cometidos em 2011 e 2012 somados eram, respectivamente, roubo e tráfico” (BRASIL, 2014, p. 69). É um dado interessante, em vista da crescente e sempre insistente investida da mídia e de setores conservadores para a redução da maioria penal e para penas mais endurecidas para adolescentes. Esses dados demonstram uma constante investida e criminalização contra um setor da juventude brasileira no sentido do acesso aos bens e à riqueza, valores tão incutidos cotidianamente numa sociedade capitalista como a nossa, que valoriza o consumo em detrimento do saber e das conquistas imateriais.

1.4 Educação e Socioeducação

O termo Socioeducação⁹ não é conhecido, na maioria das vezes, pela sociedade, como espaço de cumprimento de medidas de responsabilização de adolescentes por haverem cometido algum tipo de infração. Em minha trajetória como arte educadora em alguns espaços e projetos (muitos desses na Assistência Social) para crianças e adolescentes, o termo “socioeducativo” era referido ao trabalho realizado nesses projetos e instituições para crianças, enquanto os nomes dados aos trabalhos com os adolescentes eram: oficinas, práticas esportivas, atividades culturais, etc. Socioeducação é um termo colocado como articulação entre o espaço de responsabilização do adolescente que cometeu algum tipo de contravenção penal, associado à necessidade dessa responsabilização ser realizada em espaço específico para oferta de todos os direitos garantidos na Constituição Federal Brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, anteriormente esse termo não era utilizado e o modelo de atendimento estava marcado pelo Código de Menores no qual prevalecia a leitura geral de Situação Irregular e a institucionalização de todas as crianças e adolescentes, sejam os que estivessem em situação de abandono familiar ou em vulnerabilidade e os que, de algum modo, tivessem cometido algum delito, contravenção penal ou ato infracional.

Dessa forma, é importante perceber que a história da política pública para crianças e adolescentes pobres no Brasil é marcada pela junção dos que estavam em violação de direitos e escassez de recursos e cuidados com os que cometeram atos infracionais. Os últimos, muito provavelmente, colocados nesse lugar, tido como de exclusão, devido às condições sociais às quais estavam submetidos.

O ator da comunidade está sempre submetido à coletividade, moldado por ela, incapaz de desprender, transpassado pelo calor do grupo, pelo rigor dos códigos, e desprovido de um espaço de iniciativa individual. O homem da comunidade está sob a dupla marca da unidade e da totalidade. Unidade da vontade e dos modelos culturais, unidade dos espíritos e das crenças comuns. Totalidade do homem que se dá por inteiro, corpo e espírito, à vida coletiva. O ator comunitário pertence a um conjunto regido por laços naturais ou espontâneos, subordinando-se a uma coletividade cujo sentido excede aquele de cada um de seus membros. É o sentimento de pertencer à comunidade que domina a ação dos indivíduos (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 243).

⁹ A política de Assistência Social em Belo Horizonte, em determinados momentos, nomeia o trabalho realizado com crianças e pré-adolescentes como Socioeducação. Creio que muito desse conceito deva dar-se por um formato anterior e ainda carregando resquícios disso no paternalismo oriundo da assistência social que era feita (e ainda continua muito) especialmente por setores de várias denominações religiosas.

Como citado, e relacionando a toda uma geração de crianças e adolescentes que passaram por instituições como a FEBEM ou outros modelos asilares, é possível inferir sobre o que muito se coloca em voga midiaticamente e na defesa de uma individualidade pós-moderna, que haveria uma escolha para esses sujeitos. Entretanto é a partir dessa vivência coletiva e da experiência histórica de assujeitamento institucional que chegaremos à experiência desse tempo contemporâneo, em que ainda ressurgem, apesar da luta por outro modelo de atendimento, as violações de direitos e a repetição do paradigma da Situação Irregular. Adolescentes e trabalhadores do sistema socioeducativo e toda a sociedade carregam esse fato histórico em suas realidades. A semelhança entre o sistema prisional e as FEBEMs não se dava apenas na organização diária das atividades, mas na própria estrutura: imprime seu caráter totalizante nas barreiras físicas, com muros altos, várias portas trancadas, arame farpado e fossos. Além do mais, a importância da educação e ressocialização do indivíduo não era pauta a ser considerada nas formulações das políticas públicas para as Fundações (HACHEM, 2012, p. 29).

Desse modo, é importante a percepção ainda recente dessas nomenclaturas dadas a espaços específicos de acolhimento de Assistência Social, em que a maioria das medidas necessárias para parte desses adolescentes são protetivas, e os espaços de acolhimento institucional, ou de responsabilização, as medidas socioeducativas. Além disso, é importante perceber que boa parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas estiveram em algum momento em, ou estão necessitando de medida protetiva, pois como a maioria é oriunda das classes populares das grandes cidades, podem estar, muitas vezes, tendo seus direitos violados, mesmo que em algum momento sejam causadores de algum tipo de conflito com a lei. Ou seja,

... se o adolescente cometeu um ato infracional, ele é, sem dúvida, um agente violador, mas, nesse processo, em algum momento, houve a omissão de responsabilidade dos agentes que deveriam assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos, dentre eles, o da educação (LIMA, 2007, p. 14).

Dessa forma, a passagem da Doutrina de Situação Irregular, que institucionalizava todas as crianças e adolescentes em um mesmo espaço, para a Doutrina de Proteção Integral viabilizaria uma forma muito diferente de atendimento à esses sujeitos, pois marca uma mudança, um respeito à situação de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento (VIEIRA, 2012).

As propostas elaboradas quando ainda não havia o modelo de atendimento socioeducativo delimitam, pelo próprio linguajar de seus documentos, esse modelo que insiste em vigorar. Quando não se admite, seja por parte do Estado, seja por parte da sociedade o avanço da Doutrina de Proteção Integral, é possível descobrir nessas entrelinhas da política pública a continuidade da doutrina menorista:

Ao escolherem a expressão ‘tratamento do adolescente’ e não ‘atendimento ao adolescente’, parecem deixar presente a ideia da punição como tratamento terapêutico sobre o corpo e sobre a alma daquele que cometeu ato infracional. As palavras são objetos de disputa ideológica e refletem e expressam visões de mundo (DIAS, 2007, p. 66).

É certo que muitos foram os avanços conquistados, mas, se não houver maior articulação entre as políticas públicas, fortalecimento das redes de atendimento, e uma compreensão de que, é preciso prescindir apenas da criminalização desses sujeitos, não é possível que esses avanços sejam realmente realizados no dia a dia das instituições de atendimento.

O direito à educação para os adolescentes privados de liberdade, ainda que provisória, inscreve-se em normativas internacionais, como as Regras das Nações Unidas para proteção dos jovens privados de liberdade e, na legislação nacional, principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente. Por esta razão, o conjunto de medidas educativas deve prever, obrigatoriamente, a educação oficial (LIMA, 2007). A educação é um modelo amplo de compreensão, assim a educação oficial pode ser a fornecida no contexto da escola, mas ela também é oferecida em espaços externos à escola em que ocorrem processos de aprendizagem e troca de saberes, e esse direito também deve ser pautado para adolescentes em privação de liberdade provisória.

Pensar historicamente a construção do direito à educação e a sua efetivação é de certa forma inferir no quanto é recente este modelo de “atendimento”, pois é “um panorama acerca da história dos direitos das crianças e adolescentes. É preciso levar em consideração, como citado anteriormente, o trajeto histórico deste direito destacado por Cury (2008), para entender as mudanças em relação ao modelo educacional em situação de privação de liberdade. Historicamente, vimos que a educação em privação de liberdade esteve ligada ao modelo institucional que era o das FEBEMs, e que, posteriormente à efetivação do ECA, a nomenclatura muda e já aparecem nomenclaturas como centros de internação, centros de ressocialização de adolescentes, unidades socioeducativas (como é o caso em Minas Gerais). Assim, uma descrição dessas terminologias é importante pois elas separam, pelo menos no

viés teórico-ideológico, a visão do adolescente que anteriormente era visto apenas como um ser a ser tutelado pelo Estado e suas instituições, e agora passa a ser um sujeito em desenvolvimento e de direitos. “No Brasil, em 1913, foi criada a primeira estrutura para o atendimento de crianças e adolescentes infratores, o Instituto Sete de Setembro” (HACHEM, 2012, p. 28.). Outra pesquisa nos revela:

instituições foram criadas com o intuito de alimentar, abrigar e instruir menores. Surgiram os internatos agrícolas, situados na zona rural, para o atendimento de meninos com denominações tais como ‘abandonados’, ‘pervertidos’, ‘delinqüentes’ e ‘anormais’” (GUALBERTO, 2011, p. 26).

É importante refletir o dilema, as perguntas devem ser feitas: como ser um local de educação se o que se apresenta estruturalmente é um ambiente de privação de liberdade? Esse trabalho não pretende avançar na discussão foucaultiana/Bentham acerca do panóptico de todas as instituições totais, nem seria possível devido à limitação de tempo e de conteúdo, entretanto é necessário citar esse contexto e, por ele, caminhar a percepção da sensibilidade possível dos adolescentes ao perceber que não estão exatamente num estabelecimento educacional, mas num espaço em que os moldes são quase todos associados a uma prisão. O inciso VI do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê: “internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 2008, p. 70). O dilema citado por Francisco Dias permanece, senão tão claramente para os sujeitos da pesquisa, seus familiares e parte da sociedade cível, mas sim para boa parte de pesquisadores e militantes que se dedicam a esse tipo de estudo e luta social.

O aprendizado em privação de liberdade, ainda mais que o realizado em liberdade, se faz mediante conflito. Conflito entre os próprios adolescentes, entre adolescentes e educadores e toda a equipe técnica, e principalmente entre adolescentes e equipes de segurança das unidades. É importante ficar claro que o conflito aqui não é visto de modo negativo e demonizado, como aprendemos com Jessé de Souza e colaboradores. O conflito como parte das formas de aprendizagem traz perspectivas do diferente, da interação e do outro como sujeito: “É o conflito, a luta entre necessidades, interesses ou ideias contraditórias que faz com que o indivíduo possa adquirir e formar uma personalidade própria e singular” (SOUZA et al., 2009, p. 48). Outro ponto muito importante no que se refere à socioeducação é a estrutura da unidade onde se cumpre a medida socioeducativa. O ECA preconiza que deve ser uma unidade educacional e “o centro socioeducativo não pode se configurar em uma instituição total, precisando estar articulado às demais políticas públicas e à rede de serviços e

programas de atendimento às crianças e adolescentes, pelo princípio da incompletude institucional preconizado no Estatuto” (GUALBERTO, 2011, p. 39). Entretanto ainda persiste, em boa parte desses espaços, um ambiente marcado pelo formato asilar ou prisional, o que prejudica em muito a realização de um trabalho socioeducativo e a possibilidade de (re)construção de laços e articulações desses adolescentes com a sociedade e da sociedade com eles. O Estatuto da Criança e do Adolescente vem para mostrar que em liberdade ou em cumprimento de medida socioeducativa, mesmo aquela em meio provisório, o adolescente tem direito à educação (SILVA, 2008).

E quando se fala em unidade socioeducativa e do modelo institucional, levando em consideração que a medida socioeducativa é primordialmente educativa, é preciso também referir-se à forma escolar, aquilo que a história da escola pode nos fornecer como referência.

Outra perversidade do sistema é possível ser percebida a partir da ideia de que muitos adolescentes acessam a escola apenas depois de estarem em privação de liberdade: “Cabe destacar outra constatação: devido à realidade socioeconômica dos adolescentes em conflito com a lei e da insuficiência das políticas públicas brasileiras, muitos desses sujeitos só tiveram acesso a direitos básicos após a privação de liberdade” (GUALBERTO, 2011, p. 85).

... embora os projetos educacionais para jovens e adultos privados de liberdade acumulem uma longa história no País, ainda não há uma política pública integrada de educação para o sistema socioeducativo. No cenário nacional, o que se vê são ações isoladas, sem a institucionalização de uma proposta político-pedagógica que abarque as características e finalidades de tal realidade, bem como de investimentos em recursos humanos e de repasses financeiros que atendam as suas necessidades (GUALBERTO, 2011, p. 74).

Então, como pensar um projeto de escola dentro de unidades de privação de liberdade? Como vemos, a pesquisa acima refere-se à uma implantação muito recente de um modelo educativo dentro da privação de liberdade. Além disso, as próprias experiências em liberdade com a educação desses adolescentes foram marcadas por situações de marginalização ou de estereótipos, colocando-os quase sempre numa condição de encruzilhada acerca da efetivação desse direito, seja ele em liberdade ou não. A divisão em classes (BOURDIEU, 2013a), os estilos de vida diferenciados demonstram tanto na escola, como no que trata este trabalho, o sistema socioeducativo que podem explicar a possibilidade das diferenciações de acesso e de continuidade no processo formativo. Muitos adolescentes em privação de liberdade já evadiram da escola regular e o condicionamento a que ficam submetidos devido a essa evasão causa as dificuldades de aprendizagem e de inserção provavelmente também após a privação de liberdade.

Em “A Distinção”, Bourdieu (2013a) vai tratar sobre como as diferentes classes irão relacionar-se com a escola como instituição e como possibilidade de ascensão social. Essa ascensão muitas vezes nem é percebida como possível nas camadas populares, que em sua luta diária pela sobrevivência e na constante reprodução da vida, não se apropria de capital simbólico (cultural, econômico e social) suficiente para gerar essa possível aspiração em si e nos filhos; seria o que o autor chama de “geração enganada”. Uma reflexão importante partindo dessa ideia de Bourdieu poderia ser: o que então poderiam ter como expectativas os pais e como aspiração de futuro daqueles em privação de liberdade? Se a escola em liberdade já trabalha com escalonamentos, com divisões, mesmo que subjetivas, como poderiam aqueles que já não encontraram nessa escola em liberdade sua possibilidade de ganho com esse possível saber adquirido, consegui-lo em privação de liberdade?

O menor paradoxo do que é designado por “democratização escolar” não será precisamente o fato de ter sido necessário que as classes populares – até então, sem terem dado importância ou terem aceito, inadvertidamente a ideologia da “escola libertadora” – passassem pelo ensino secundário para descobrir, mediante a rejeição e a eliminação, a escola conservadora? A desilusão coletiva que resulta da defasagem estrutural entre as aspirações e as oportunidades, entre a identidade social que o sistema de ensino parece prometer ou aquela que propõe a título provisório e a identidade social que oferece, realmente para quem sai da escola, o mercado de trabalho, encontra-se na origem da desafeição em relação ao trabalho e com as manifestações de recusa da finitude social, aliás raiz de todas as fugas e de todas as recusas constitutivas da “contracultura” adolescente. (BOURDIEU, 2013a, p. 136).

As Unidades de Internação parecem estar, em sua maioria, preparadas, de certa forma, somente para um trabalho de coerção e punição acerca do ato infracional pelo adolescente cometido, e não para o pensamento de que a passagem pelo Sistema Socioeducativo poderia ser uma oportunidade de retorno à escola, à cultura e a todos os equipamentos que, por direito, esses adolescentes têm possibilidade de acessar. A articulação entre Unidades de Internação e os territórios de onde advêm esses adolescentes seria uma possibilidade de reatar esses laços sociais e evitar a permanência na privação de liberdade.

É de fundamental importância, e já deixo especificado desde então, que o adolescente que comete um ato infracional está submetido às penalidades do ECA, terá que cumprir medida socioeducativa sancionada por juiz responsável do seu caso, entretanto ele não deixa de gozar de nenhum dos direitos anteriores ao cumprimento do ato infracional. A criança e o adolescente a que se refere o ECA é também o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, tendo este direito à educação de qualidade e específica para o local em que se encontra e situação jurídica pela qual está submetido (DIAS, 2007).

Ressalto a importância de refletir acerca da escolarização em privação de liberdade no que tange a perspectiva de pesquisa e na possibilidade de refletir a partir das falas dos adolescentes que vivenciam esse tipo de escolarização. Aqui a reflexão está no sentido de pensar a escola como Bourdieu a estudou e pesquisou, um espaço de reprodução social e não livre das influências e arquitetada por um modelo de sociedade, no caso a capitalista. Como refere Dias, os elementos culturais constitutivos da cultura escolar são estabelecidos nos embates das lutas de classes, portanto resultados de uma seleção social arbitrária, no sentido de ser expressão de uma vontade dominante (DIAS, 2007).

Bourdieu (2013a) colabora na perspectiva de um pensamento sobre a escola reprodutora, na ideia de objetivos inalcançáveis para alguns e possíveis para outros. Imagino, nesse sentido, que os adolescentes em privação de liberdade e suas famílias são submetidos a tal forma de marginalização, seja ela simbólica ou prática, que dificilmente apontam suas esperanças para graus mais superiores na escala social.

A escola será abordada no próximo capítulo, a partir de uma leitura teórica sobre a instituição em si, não somente a escola, mas também a prisão. Este trabalho trata de escolarização em unidade de privação e liberdade de adolescentes, então a prisão aparece no que tange à semelhança entre os modelos socioeducativo e prisional. Serão apresentados alguns momentos do cotidiano da Unidade Socioeducativa pesquisada, as questões de regimentos internos assim como uma reflexão acerca de um certo paradoxo nesses regimentos que, muitas vezes, se assemelham ao modelo regulativo escolar. Utilizarei a teoria de Erving Goffman para uma reflexão acerca da instituição total, pois este autor é uma referência importante no que se refere à pesquisa em locais de privação de liberdade e que podem ser intitulados, via a teoria dele, como instituições totais. Goffman adentrou manicômios e realizou pesquisas de campo intensas, além de fazer uma revisão bibliográfica também intensa acerca de outras instituições totais, como conventos, navios (levando em consideração a exploração do trabalho de marinheiro), entre outras.

2 OS SENTIDOS DA ESCOLA E A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Neste capítulo pretendo tratar dos sentidos da escola em contextos de privação de liberdade, sendo que a escola do sistema socioeducativo é a que interessa para essa reflexão. Entretanto a experiência dessa escola só aparecerá mais adiante, no capítulo das análises de dados, quando as percepções dos adolescentes em medida socioeducativa a trazer em seus relatos. Aqui refletiremos acerca de como a instituição escola e a unidade socioeducativa se encontram nesse processo, ambas com características de instituições de determinado regramento social. Claro que a escola pressuporia uma vertente mais libertária, mas estando ela dentro da mesma estrutura socioeducativa, é importante refletir acerca desse modelo.

A premissa teórica principal que embasa estas reflexões são as pesquisas de Erving Goffman. Como a entrada na reflexão não é a profundidade do cárcere em si como instituição, mas a escolarização para adolescentes em privação de liberdade, a perspectiva teórica é relacionar os modelos de instituições totais com a escola, e como a escola também reproduz o controle e o regramento institucional desses outros espaços.

A importância de pensar o termo “controle” quando falamos de educação está conectada, principalmente, às duas visões que se tem da educação: uma sendo uma forma de modelar e formatar pessoas e a outra como libertadora.

Os sentidos que os jovens atribuem à escola só poderão ser percebidos através das falas em suas entrevistas, entretanto é possível apreender das leituras e das experiências vividas que muitos desses adolescentes não tiveram uma experiência proveitosa com a escola quando estavam em liberdade, pois uma das maiores percepções de pesquisas endereçadas a esse público que cumpre medida socioeducativa de internação é exatamente a evasão escolar muito característica. Vieira (2012) trará dados em seu trabalho acerca da distorção idade/série dos jovens da unidade socioeducativa em que ela realizou seu trabalho. A maioria dos sete entrevistados pela autora supracitada ainda cursava, na unidade de internação, o ensino fundamental, enquanto deveriam, de acordo com a faixa etária esperada, estar no Ensino Médio.

É preciso compreender a escola dentro de um contexto social e de um modo de produção econômico e cultural e ver como o capitalismo consegue adaptar-se, adequar-se e apropriar-se de praticamente todos os movimentos que tentem superar essa formatação e domínio:

Mais particularmente, enfrentava três “problemas centrais”: garantir uma infraestrutura para a acumulação contínua e o desenvolvimento econômico, tal como a disponibilização de uma mão de obra diversamente qualificada; assegurar um nível de ordem e coesão sociais; legitimar as desigualdades inerentes ao sistema. (...). Essencialmente, esses problemas podem ser vistos como definindo os limites do possível para os sistemas educacionais, não no sentido de que exigem currículos particulares (o capitalismo mostrou que pode muito bem conviver com um leque de diferentes preferências e movimentos sociais, como o feminismo, por exemplo, e com uma ampla gama de sistemas educacionais distintos), mas no sentido de que estipulam o que não é do interesse do capital. Esses limites são dificilmente previsíveis e costumam ser reconhecidos apenas quando são rompidos, mas a sua realidade é reforçada pela crescente mobilidade do capital, a qual permite mudar rapidamente de regime educativo, caso se considere que este não oferece apoio suficiente (DALE, 2010, p. 1100-1101).

Roger Dale (2010) explica que a possibilidade de adequar-se, até mesmo às formas de luta e enfrentamento ao capitalismo, é uma forma deste manter-se vigente. A educação acontece, sendo conservadora ou progressista, dentro do sistema capitalista. Claro que é importante que saibamos compreender o processo em sua totalidade, mas também importa entender como funciona nos seus espaços mais internos: a sala de aula, a educação não formal, o espaço educativo numa unidade de privação de liberdade (que é um dos contextos a serem estudados neste trabalho).

Além de pensar essa perspectiva que Roger Dale (2010) nos traz é preciso também refletir sobre a forma, muitas vezes romantizada, que socialmente a educação é vista. A educação não está separada de um modelo específico de sociedade, ela produz e se reproduz dentro desse contexto. Porém a escola é, também, um modelo de instituição que possui características simbólicas e seu funcionamento não se dá apenas explicando seus elementos objetivos, como sua estrutura física ou seu modelo racional de gestão ou currículo, mas também aspectos como o currículo oculto, a forma como a aprendizagem ocorre, os elementos internos da cultura da escola que redundam no seu fim maior que é a escolarização (SILVA, 2004).

Na instituição, a socialização dos indivíduos funciona como um processo paradoxal através do qual o indivíduo se identifica, primeiro com os outros, os adultos, depois nos valores nos quais os outros acreditam, porque as regras e as proibições impedem a criança e o jovem de se dissolver no amor do mestre, dos pais e dos adultos em geral. (DUBET, 1998, p. 1).

É preciso compreender a escola em relação ao seu funcionamento interno, mas também em sua relação com o território. É preciso conhecer sua forma de atuar na cultura, e também sua maneira de trabalhar conteúdo e relacioná-lo com a vida dos estudantes que a frequentam. A escola tem uma representatividade social muito grande e, muitas vezes,

confunde-se a sua atividade com um processo unilateral, traz essa percepção acerca das instituições e estruturas de uma sociedade, sendo que cada uma delas tem uma representação e um valor que dá suporte às suas ações.

A educação em privação de liberdade ocorre no mesmo espaço da unidade socioeducativa (e quando ocorre, na unidade prisional também). Existem os espaços chamados salas de aulas, entretanto durante todo o tempo todo há a permanência de equipes de segurança (agentes socioeducativos ou agentes de segurança). Entretanto não há uma política, uma metodologia e nem espaços de debates em que todos os coletivos envolvidos na educação dos adolescentes discutam esse processo. Educar permanece sendo uma tarefa complexa, pois não há um pensamento específico, coletivo e constante de como lidar com os conflitos, as possibilidades e as trocas dentro do ambiente socioeducativo. Algo que as entrevistas poderão alinhar com muitos detalhes. A educação em privação de liberdade é gerida pela Secretaria de Educação, mas o espaço em que o processo ocorre é de gestão da Secretaria de Defesa Social; uma secretaria responsável pela educação, outra pela segurança pública, ambas em um mesmo espaço privativo de liberdade. Inclusive, as pedagogas que atuam na Unidade Socioeducativa são contratadas pela Secretaria de Defesa Social, a partir de um cargo chamado Analista Técnico, sendo que realizam atividades pedagógicas. No entanto, a pedagoga que atua especificamente na escola da Unidade é contratada pela Secretaria de Estado da Educação. O que esse diálogo apontaria? São perguntas que surgem: Como pensar educação e privação de liberdade ocorrendo concomitantemente? Como pensar educação, que seria, ao menos hipoteticamente, uma prática de liberdade, em um espaço em privação de liberdade? Dentro de um espaço conflituoso como o sistema socioeducativo, o que é possível, quais as brechas, como propor?

Como citado nas referências às pesquisas já realizadas¹⁰, e relacionando-as à presente pesquisa, agora adentro as questões específicas da escola em privação de liberdade. Como revelam tais pesquisas, a experiência da privação e liberdade provisória coloca o sistema socioeducativo em questão o tempo todo. Não só o sistema socioeducativo, como todos os equipamentos que têm como obrigação, por lei, garantir os direitos da criança e do adolescente. Os atendimentos de educação, de saúde, de assistência social são todos chamados a dar seu parecer e pensar no atendimento socioeducativo. E a medida privativa de liberdade provisória coloca em questão cada um desses atendimentos. E, como nas pesquisas encontradas e relatadas (DIAS, 2007), neste projeto pretendo pensar o direito à educação em

¹⁰ Pesquisas como VIEIRA (2012), DIAS (2007), HACEM (2012).

privação de liberdade como enfoque e, especificamente, o modelo de educação oferecida para adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade provisória a partir de experiências dos adolescentes em cumprimento de medida de internação provisória.

Temos, por fim, a terceira questão que orienta esse trabalho: o que seria, para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a experiência com a escolarização em privação de liberdade? Sabe-se que, a partir do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, o adolescente deverá “receber escolarização e profissionalização”, sendo assim obrigatória a oferta de educação para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, 2008, p. 69).

Assim, o que temos como política de atendimento educacional no sistema socioeducativo é a oferta de escolarização básica nos níveis fundamental e médio no interior das Unidades Socioeducativas. Os adolescentes frequentam as aulas no mesmo local onde cumprem a medida privativa de liberdade, e são os sentidos que eles atribuem a essa escolarização que pretendo averiguar por meio da presente investigação (LAHIRE, 2017). Se as experiências com a escola em liberdade possivelmente não foram proveitosas, como esperar que em privação de liberdade o sejam? Aqui é importante relatar que, em muitas pesquisas científicas (VIEIRA, 2012; DIAS, 2007; HACEM, 2012), em dados lançados por governos e secretarias, em manuais acerca do socioeducativo (CEAF, 2015), um dado preocupante é a evasão escolar desses adolescentes. Ao adentrar as Unidades Privativas de Liberdade, grande parte deles não estava matriculado ou não estava frequentando a escola. Grande parte também possui distorção idade/série, o que verifiquei por experiência de trabalho. O próprio Mapa do Encarceramento cita a precariedade de pesquisas e informações acerca desses dados.

Ainda que tenha sido um dos objetivos realizar os mesmos tipos de análises sobre o perfil racial e etário dos adolescentes internados no Brasil, verificou-se que os dados disponibilizados pelo sistema socioeducativo brasileiro não permitem o detalhamento analítico. As análises sobre esta população ficaram restritas aos aspectos macro, como número de adolescentes internados em cada região e tipos de atos infracionais mais praticados. O que, de antemão, evidencia a necessidade de os setores governamentais voltados ao atendimento desta população investirem mais esforços na coleta e sistematização de informações que permitam à sociedade visualizar o perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Brasil, principalmente a partir das variáveis: cor/raça, faixa etária, nível de escolaridade, reincidência, quantidade de anos a que foi sentenciada a medida socioeducativa (BRASIL, 2014, p. 80).

Seria possível que em privação de liberdade os adolescentes tivessem uma relação menos conflituosa e proveitosa com a Escola? “Como pensar a construção das subjetividades

de jovens que desde muito cedo são rotulados e sobrevivem através e apesar dos clichês, dos estereótipos de pobres, negros, perigosos?” (FEFFERMANN, 2006, p. 175). A indagação de Feffermann instiga a pensar sobre a relação entre construção da cidadania por adolescentes e jovens em experiência de privação de liberdade e a vivência cotidiana de conflitos reais e simbólicos em que lhe são impostos estigmas e desigualdades. Embora essas questões não possam ser respondidas com o presente trabalho, dado o seu recorte metodológico, elas orientam a refletir sobre a especificidade do atendimento socioeducativo e a sua relação com a construção (ou não) da cidadania pelos jovens a ele submetidos. E ao aparecerem, nesse contexto, as palavras ‘estigmas’ e ‘status’, é importante que saibamos a importância do conhecimento dos efeitos que as mesmas têm ao fazer-se tal reflexão acerca desses sujeitos:

A informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode simplesmente confirmar aquilo que outros signos nos dizem sobre o indivíduo, completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura. Exemplos disso são os distintivos na lapela que atestam a participação em um clube social e, alguns contextos a aliança que um homem tem em sua mão. Entretanto, a informação social transmitida por um símbolo pode estabelecer uma pretensão especial de prestígio, honra ou posição e classe desejável – uma pretensão que não poderia ter sido apresentada de outra maneira ou caso o fosse, não poderia ser logo aceita. Tal signo é popularmente chamado de “símbolo de *status*”, embora expressão “símbolo de prestígio” possa ser mais exata, já que o primeiro termo é empregado de modo mais adequado quando o referente é uma determinada posição social bem organizada. Símbolos de prestígio podem ser contrapostos a *símbolos de estigma*, ou seja, signos são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução consequente em nossa valorização do indivíduo. A cabeça raspada colaboracionistas na Segunda Guerra Mundial assim como certos solecismos usuais, através dos quais uma pessoa que quer imitar as maneiras e as roupas da classe média repete erradamente uma palavra ou pronuncia várias vezes de maneira incorreta, são exemplos disto. (GOFFMAN, 2013, p. 53).

É importante ter claro que não é simples fazer essa reflexão acerca do estigma, mas que os exemplos trazidos pelo autor ajudam a pensar em todos os traços físicos e simbólicos com os quais cada um desses jovens oriundos da periferia e privados de liberdade precisa lidar em seu cotidiano periférico e como manter uma relação identitária com a escola pode ser, muitas vezes, muito complicado. Porque a escola, como instituição, não foge de ser reprodutora de todas as discriminações e preconceitos, como racismo e classismo, e todos os percalços para circular pela cidade pelas quais passam esses sujeitos. Se por um lado ela pode servir como a possibilidade de subverter os estigmas, por outro a escola também é repleta de mecanismos que a colocam no mesmo patamar das instituições totais¹¹, como a Unidade

¹¹ Instituição total é aquele modelo de instituição que tem como característica o “fechamento”, seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão

Socioeducativa onde esses sujeitos cumprirão medida socioeducativa de internação, e lá frequentarão também a escola, esta, agora já incorporada ao elemento da privação de liberdade, pois como estrutura física e simbólica se localiza no mesmo estabelecimento. Ao chegar à Unidade Socioeducativa de regime provisório, o adolescente irá deparar-se com os primeiros regramentos que essa instituição tem e com os quais ele terá que adaptar-se. Tenho acesso a um folheto (ANEXO 1) produzido por uma das psicólogas da Unidade, que também é artista, que expõe de maneira bem-humorada e com a linguagem dos adolescentes várias regras do Centro de Internação Provisória (CEIP) Dom Bosco. Uma que me chama atenção é: “A ligação telefônica de 5 minutos é um direito. A primeira ligação só poderá ser feita para mãe, pai, avó ou irmãos. Você tem o dever de informar seus contatos corretamente” (sic). O que me coloca em reflexão é a contradição intrínseca à regra, pois, se ela é um direito, por que já vem pré-determinado para quem deve ser feita a ligação? Imagino que as famílias dos adolescentes podem ter as mais variadas configurações e pode ser que nenhum desses familiares apontados no folheto (pai, mãe, avó ou irmãos) seja, para ele, uma referência familiar. Dessa forma, a citação de Goffman pode ser uma explicação para esse regramento, que em si não se explica:

Os objetivos confessados nas instituições totais não são muito numerosos: realização de algum tratamento médico ou psiquiátrico; purificação religiosa; proteção da comunidade mais ampla; e, segundo sugestão de um estudioso das prisões, “incapacitação, retribuição, intimidação e reforma”. Geralmente se reconhece que as instituições totais muitas vezes ficam longe de seus objetivos oficiais. Não é tão comum reconhecer que cada um desses objetivos oficiais ou seu conjunto parecem admiravelmente adequados para dar uma chave para a significação – uma linguagem de explicação que a equipe dirigente, e às vezes os internados, podem estender ao último resquício da atividade na instituição. Um esquema médico não é, apenas, uma perspectiva através da qual uma decisão quanto a dosagem pode ser tomada e adquirir sentido; é uma perspectiva pronta para explicar todos os tipos de decisões – por exemplo horas de refeições ou maneira de dobrar roupa de cama. Cada objetivo tem uma doutrina frouxa, com seus inquisidores e seus mártires, e nas instituições parece não haver controle natural da liberdade de interpretações fáceis. Toda instituição precisa ser de algum modo protegida da tirania de uma busca difusa de tais objetivos, para que o exercício da autoridade não se transforme numa caça às bruxas. O fantasma da “segurança” nas prisões e as ações dos dirigentes, justificadas em seu nome, constituem exemplos de tais perigos. Portanto, paradoxalmente, embora as instituições totais pareçam muito pouco intelectuais, foi precisamente nelas que, pelo menos, nos últimos tempos, o interesse pelas palavras e pelas perspectivas verbalizadas passou a desempenhar um papel central e muitas vezes febril (GOFFMAN, 1961, p. 77).

É então esse regramento escrito em folheto e entregue ao adolescente imediatamente ao seu ingresso na Unidade Socioeducativa que “garantiria”, por estar registrado, verbalizado

incluídas no esquema físico por exemplo portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, floretas ou pântanos. (GOFFMAN, 1961).

e escrito. O folheto possui o registro do símbolo/brasão do Estado de Minas Gerais, tem o nome da Unidade. E acredito que, mais que isso, por trazer um linguajar muito próximo ao seu, como gírias: “marchada”, “fique ligado”, “mundão”, “sem brava” a possível disciplina do adolescente e o cumprimento de todas as regras, tanto as que estão delimitadas no folheto, como também as regras simbólicas e implícitas; que, mesmo não estando escritas ou sendo determinadas, parecem permanecer no cotidiano da instituição. Seria como se algo internamente condicionasse cada adolescente e provavelmente cada trabalhador(a) a dispor-se a entender o funcionamento daquele espaço, pois isso seria a garantia de uma saída mais rápida, no caso dos adolescentes, e uma relação menos pesada no interior da Unidade, entre os adolescentes e entre as equipes, no caso dos(as) trabalhadores(as). Outro fato interessante no que se refere a essa questão da “caça às bruxas” ou à questão de “segurança das prisões”, como cita Goffman (1961, p. 77) no trecho acima, em que o autor reflete o cotidiano no interior da instituição. A própria contradição colocada no panfleto não parece ser absorvida. É um direito, mas existem parentes determinados para que a ligação seja feita. Embora seja apenas uma reflexão, e não um julgamento acerca do panfleto, é interessante notar que estamos tratando de adolescentes, sujeitos em situação de desenvolvimento, em caráter de formação da personalidade e formação humana. Quando deparados com a situação dos regimentos, sem acesso às explicações mais elaboradas acerca deles, é possível que surjam indisciplinas e enfrentamentos desses adolescentes com as equipes de segurança e também com a equipe técnica, pois apenas a imposição ou a apresentação de uma regra não é suficiente para que esta seja absorvida e respeitada.

2.1 A escola na prisão: o que dizem as pesquisas sobre o socioeducativo?

A revisão de literatura foi feita a partir de pesquisa realizada antes e durante o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Alguns arquivos de dissertação, textos referentes ao socioeducativo e artigos, configuravam buscas minhas no decorrer da construção do projeto de pesquisa. A dissertação de Alessandra Vieira (2012), por exemplo, é um dos trabalhos com que eu já havia me familiarizado anteriormente. Outra parte foi enviada a mim pela minha orientadora de Mestrado em um arquivo com uma compilação de títulos de dissertações e teses acerca do sistema prisional e Socioeducativo, e destas fiz a seleção das pesquisas que referiam-se à “Educação para pessoas em privação de liberdade” e que, de alguma forma, contribuiriam para uma reflexão do meu trabalho.

Os principais critérios para a revisão da literatura e seleção de trabalhos de pesquisa nessa temática são: a) pesquisas sobre o Sistema Socioeducativo; b) pesquisas sobre o sistema socioeducativo no campo da Educação e; c) pesquisas sobre o regime de internação provisória.

Após uma revisão de literatura sobre a educação em privação de liberdade, foram encontradas poucas pesquisas (DIAS, 2007; SILVA, 2008) que tratam especificamente do regime provisório; esse momento angustiante para os adolescentes que ainda não sabem como será seu processo, a que tipo de sanção estarão sujeitos e que, muito provavelmente, estão cerceados da possibilidade de construir sua defesa. Uma das pesquisas realizou entrevistas com os jovens e a outra é de cunho documental.

Em praticamente todas as pesquisas acessadas (VIEIRA, 2012; DIAS, 2007; SILVA, 2003) e inclusive o Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil (BRASIL, 2014), pesquisadores referem-se à dificuldade de acesso aos dados acerca do sistema socioeducativo. Em uma pesquisa (OLIVEIRA; SOUZA; CHAVES; VIEIRA; MARINHO; RODRIGUES, 2013) acerca da Situação da Criança, do adolescente e do Jovem em Belo Horizonte da qual fiz parte, em 2013, como trabalhadora, no começo da minha vida profissional, sem praticamente nenhuma experiência, os técnicos dessa pesquisa relataram muita dificuldade de acessar os dados acerca do sistema socioeducativo. Ora por questões burocráticas, ora por esses dados não estarem sistematizados, a única referência era o Instituto Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)¹², que é um modelo apenas do Sistema Prisional e que pouco pode acrescentar à especificidade de adolescentes de 12 a 18 anos que são os que compõem o Sistema Socioeducativo.

O adolescente em regime provisório passa por três audiências que antecedem o momento em que cumprirão a medida socioeducativa imposta pelo (a) juiz(a) da infância e adolescência. Esse período em que estão privados de liberdade ocorre em uma Unidade Socioeducativa de regime provisório, exceto quando a cidade onde o adolescente comete o ato infracional não for estruturada com esse modelo específico de atendimento, podendo isso acarretar em diversas violações de direitos. Muitos são os casos de adolescentes que passam por delegacias, apreendidos, mas sendo presos nos mesmos locais que adultos, e sofrendo vários tipos de violações de direitos.

Creio que o que pretendo com este estudo é aproximar a pesquisa dessa realidade dos adolescentes em privação de liberdade, e no caso, em relação à medida em regime provisório.

¹² Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

Verificar as angústias pelas quais esses adolescentes passam, identificando suas percepções e os sentidos que dão às experiências vivenciadas nesse contexto.

Há que perguntar como os adolescentes (aqui trato do contexto masculino, mas há também, mesmo que em número menor, adolescentes do sexo feminino em privação de liberdade no Brasil) em liberdade provisória vivenciam esse momento de espera por possível sanção do juiz da vara da infância e da adolescência. Uma das concepções sociais que se pode ver, muito marcadamente, no senso comum é que adolescentes no Brasil não são punidos. A mídia veicula um tipo de informação que não condiz com a realidade, flagrando cenas específicas, como algum assassinato ou crime muito doloroso de se aceitar em nossa cultura, e transmite esses atos como se fossem a maioria dos cometidos pelos adolescentes em privação de liberdade no Brasil. Ao contrário do que prega a mídia conservadora, a maioria dos atos infracionais cometidos no Brasil são de pequeno potencial ofensivo. A maioria deles sendo atos contra o patrimônio ou comercialização de substâncias ilícitas, demonstrando claramente que, em se tratando de criminalidade, as opções sociais dos adolescentes para a sua ascensão social, como insiste a todo tempo nosso modelo de sociedade capitalista. Seriam essas as opções, pois faltam a eles políticas públicas específicas, um entendimento do contexto de privações anteriores pelos quais passaram, uma educação que o entenda para além de um estereótipo criminoso e uma sociedade realmente engajada numa mudança desse paradigma.

Começo a apresentação dessa revisão por meio de um trabalho de mestrado (LIMA, 2010) que retratou o fim da era FEBEM em São Paulo:

Em outubro de 2008, o governo Federal, por ocasião do lançamento do PAC da Criança, declarou o fim da era FEBEM, anunciando a Estados e municípios a vigência de um novo modelo de abordagem em relação aos adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional. (LIMA, 2010, p. 15).

Esta pesquisa se concentra em dados documentais, na experiência do pesquisador por cinco anos como educador em várias das unidades da Fundação Casa em São Paulo, e trata principalmente “da vida do adolescente antes, depois, e sobretudo durante o período de cumprimento de meda socioeducativa” (LIMA, 2010, p. 17).

Em outra pesquisa, também de mestrado, Silva (2003), por meio de um estudo qualitativo, investigou trajetórias de adolescentes em regime provisório a partir de seus depoimentos sobre a experiência vivenciada nesse contexto. A autora trabalhou como psicóloga em duas unidades de internação, uma de regime provisório, outra de internação. Em sua pesquisa, Silva utiliza os seguintes procedimentos metodológicos: observação

participante, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos jurídicos (laudos técnicos, psicológicos e registros das audiências, enfim, o processo jurídico dos adolescentes). Segundo a autora, a pesquisa foi realizada com adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação na instituição Centro de Atendimento do Adolescente (CEAD). Os resultados do estudo demonstram que fragilidades das relações familiares e o enfraquecimento dos equipamentos de atendimento a esses adolescentes é que permitem a entrada no chamado “mundo do crime”. Outra constatação da autora é a de que em todos os tipos de combinações familiares famílias compostas por dois progenitores e os filhos, compostas somente pela mãe e os filhos ou somente pelo pai e os filhos, como também arranjos familiares em que outros familiares (avós, tios, por exemplo) cumpriam a função parental, puderam ser observados problemas envolvendo alcoolismo, antecedentes criminais, desemprego, subemprego e formas de exploração do trabalho. A autora também indica que havia, no universo por ela pesquisado, uma maneira preconceituosa da escola em lidar com esses adolescentes, que muitas vezes eram expulsos (SILVA, 2003).

Por sua vez, a dissertação de Alessandra Vieira, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, consistiu em analisar as atividades e sociabilidades que mediarão (e/ou mediam) a formação humana de adolescentes privados de liberdade (VIEIRA, 2012). Com entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora pretendeu conhecer os adolescentes, colocando-os sempre na condição de sujeito e analisando criticamente, a partir de uma visão da Psicologia Social, da Sociologia Clínica e da Criminologia Crítica, a perspectiva desses jovens para além de um olhar individualista, mas por vias sociais pelas quais ela reflete a privação de liberdade. A pesquisadora usou a metodologia de grupos focais, nos quais trabalhou com músicas como o RAP para conseguir efetivar um debate acerca da realidade pela qual passavam os adolescentes pesquisados. A pesquisa de Vieira ressalta-se por trazer uma reflexão histórica acerca dos sujeitos de pesquisa, e também uma leitura aprofundada dos sistemas prisional e socioeducativo, superando uma visão embasada apenas nos discursos do senso comum e midiático. Vieira buscou estabelecer uma discussão sobre a educação e o trabalho para esses adolescentes e como cada um deles vivenciou ambas as experiências. Os resultados apontados pela autora enfatizam que, muitas vezes, os adolescentes são vistos de formas estereotipadas, o que causa ainda mais a marginalização desses sujeitos.

Já o trabalho de pesquisa (HACHEM, 2012), realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, trata das aspirações, acerca da educação, de todo o grupo de adolescentes, trabalhadores e todos os que compõem o espaço de uma unidade Socioeducativa. Seu trabalho deu-se através de análise de dados, teóricos e

legais (legislações), de entrevistas realizadas com todos esses sujeitos através de uma pesquisa realizada pela Fundação João Pinheiro no ano de 2009. A autora reflete a partir das teorias de Pierre Bourdieu e de Erving Goffman as perspectivas sobre a educação e o sistema socioeducativo. Os autores colaboram no sentido de pensar escola e sistema socioeducativo, as escolhas possíveis e não possíveis dos adolescentes de classes populares nesse contexto, além de como o institucional interfere nessas impossibilidades de escolhas dos jovens e de suas famílias. Como parte dos resultados, de maneira geral, a análise das entrevistas demonstrou que as expectativas de toda a equipe de profissionais estão fortemente associadas à trajetória de vida dos internos, marcada por pobreza, abandono escolar e alta defasagem idade-série, e, como resultado final, a autora destaca que “o maior impeditivo para a materialização das aspirações educacionais dos adolescentes encontra-se fora dos muros”. (HACHEM, 2012, p. 6).

O trabalho de pesquisa de Juliana Gualberto (2011) realizou entrevistas com adolescentes em internação e professores numa unidade socioeducativa localizada em Justinópolis, estado de Minas Gerais. A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. “Durante a pesquisa de campo, os instrumentos utilizados foram a análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas com adolescentes e profissionais que trabalham na escola do centro socioeducativo” (GUALBERTO, 2011, p. 7). A pesquisadora apresenta um paralelo acerca das relações de trabalho e de poder existentes naquele espaço e percebe que, como muitos adolescentes apenas têm acesso à educação após serem privados de liberdade,

esse pode ser um fator que impulsiona adolescentes a reincidir nas infrações, solidificando suas vinculações com a criminalidade. Uma mudança em relação à política destinada a essa população se faz necessária, visto que a maioria dos governos prioriza em seus mandatos a segurança, contrariamente à efetivação de direitos básicos de adolescentes e jovens (GUALBERTO, 2011, p. 85).

A pesquisadora traz uma descrição minuciosa de como ocorriam as aulas e como era estruturado o espaço das salas. Importante destacar que, de acordo com os dados apresentados pela autora, esse modelo retratava muito mais o espaço de privação de liberdade do que propriamente o escolar:

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

medidas de segurança não se pode ter outros mobiliários na sala (GUALBERTO, 2011, p. 88).

Esta pesquisa apresenta conclusões acerca de mudanças de paradigmas no trato com adolescentes no Brasil, entretanto a autora também acredita que as políticas públicas para esse setor são ainda incipientes.

Por sua vez, o trabalho dos autores Muñoz, Souki, Novaes e Augusto (2009), também teórico, traz uma leitura sobre a educação de pessoas privadas de liberdade e sobre os direitos garantidos às pessoas em privação de liberdade. Os autores apontam a evidência de um certo crescimento das pesquisas sobre o sistema penitenciário, mas alertam para o fato de que poucos estudos levam em consideração a educação desses sujeitos e, principalmente, um plano pedagógico para esse local em específico. Segundo os autores, há poucas pesquisas que se interessam por planejamentos específicos e que tenham a dimensão de explicar como funciona a educação na privação de liberdade.

A pesquisa de Silva (2008) é sobre unidades de atendimento para adolescentes em privação de liberdade provisória. Nela, a pesquisadora utiliza da sua experiência como coordenadora do projeto realizado em parceria com a Fundação Casa e com as escolas da região no entorno de Americana, cidade onde se localiza a unidade de internação. A autora realizou entrevistas com adolescentes e colegas de trabalho, pesquisa documental e análise bibliográfica. Esse trabalho é relevante por ser uma das poucas referências específicas acerca da privação de liberdade provisória e teve como objetivos: analisar o Projeto de Educação da Unidade de Internação provisória a partir de entrevistas com adolescentes e trabalhadores da referida Unidade, e também, relacionar esse projeto e falas com as perspectivas dos documentos internos da Unidade.

A pesquisa de Dias (2007), professor que atuou durante um tempo como professor da rede estadual de escolas públicas e acompanhou a vida de muitos e muitas adolescentes envolvidos em atos infracionais

Por se dar em instituições de repressão, e para sobre ela pensarmos e agirmos, a questão educacional na medida socioeducativa de internação, imposta a adolescentes infratores, não permite que nos afastemos dos valores citados e de outros que regem ou deveriam reger uma sociedade democrática. Se afastamos da questão esses valores, nos aproximamos de tiranias (DIAS, 2007, p. 12).

Além de realizar um trabalho articulado acerca de educação e privação de liberdade, Francisco Dias (2007) reflete, antes de tratar da documentação que pesquisa, a relação “educativa” que era atribuída à polícia no início do século XIX, não prega simplesmente o uso

da força que caracteriza toda e qualquer e qualquer instituição policial, vai além agregando-lhe características educativas (DIAS, 2007). Ele analisa: O Estatuto da Fundação (a FEBEM), como ele mesmo cita, “praticamente inalterado desde 1976”, o Regimento interno, o Projeto de Educação e Cidadania para as Unidades provisórias e o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei, de São Paulo, enviado ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) para aprovação em fevereiro de 2006. Além de toda essa documentação oficial, o pesquisador também analisou discursos de secretários de governo do Estado de São Paulo à época. A pesquisa de Francisco também descreve a situação econômica dos territórios de vulnerabilidade, a situação parental, a do trabalho infantil e de adolescentes e suas famílias. Relatando isso o autor consegue demonstrar como a situação social dos sujeitos levados à privação de liberdade influencia nesse círculo social da violação de direitos: “a maioria dos internos das Unidades da capital vem de distritos dessas áreas” (DIAS, 2007, p. 57).

Na leitura e análise do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, o pesquisador descreve que não encontra referências acerca do trabalho educativo nos relatórios que seriam enviados ao judiciário: “é como se as atividades educacionais estivessem apartadas de tudo que se espera do interno no período em que está confinado cumprindo a medida” (DIAS, 2007, p. 75). Se, como Estado, o Plano não se preocupa em citar as atividades educativas como processos importantes a serem enviados ao Judiciário, como seria possível fazer valer o sentido da educação no ambiente socioeducativo? São processos importantes de serem pensados quando tratamos de sujeitos em situação de desenvolvimento e como a educação irá influir no seu processo de cumprimento da medida socioeducativa e na possibilidade de reencontro com a escola e a cultura externamente.

Ambas as pesquisas de Hachem (2012) e Dias (2007), apontam para as condições externas e anteriores à privação de liberdade. As variáveis que aparecem mesmo sem o cometimento de ato infracional e as que, possivelmente, levam a ele. Através de suas pesquisas eles mostram que são questões muito maiores à própria repressão que vão condicionando esses adolescentes a serem colocados em cumprimento de medida de internação, pois

dadas as condições de educabilidade desigualmente distribuídas entre as classes sociais, a vontade de contenção repressiva pode se iniciar mesmo antes da internação, em processos sociais abrangentes de vitimização e criminalização que envolve particularmente a população de meninos e meninas empobrecidos (DIAS, 2007, p. 60).

Um autor de grande referência nesse contexto de pesquisa acerca do Sistema Socioeducativo é Roberto da Silva. Este autor, que passou pelas instituições para crianças e adolescentes no momento da “Cultura Menorista” no Brasil, escreve uma dissertação de mestrado (SILVA, 1997) intitulada “A trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores”. Para Roberto, a percepção acerca do aprisionamento é a vivência pessoal, e o trabalho de pesquisa que ele, como interno, conseguiu realizar nas unidades. Desse modo, ele acredita numa perspectiva de trabalho a partir da Criminologia Crítica e do contexto social. “A prisão é aqui apresentada como serviço público de mais fácil ingresso para o cidadão comum e cuja a saída é a mais difícil, por força do controle que o Estado exerce no controle da execução penal” (SILVA, 1997, p. 5).

A pesquisa demonstrou que uma legislação civil – no caso, os códigos de menores de 1927 e de 1979 – permitiu a criação de instituições de confinamento, orientou o recrutamento e a formação de recursos humanos e suscitou a adoção de práticas institucionais que, sob a égide do Estado, resultou na criminalização de crianças órfãs e abandonadas colocadas sob seus cuidados, retroalimentando um sistema penitenciário que é a ponta mais visível de um aparato jurídico, policial e administrativo que opera preferencialmente junto aos segmentos mais pobres da população (SILVA, 2015, p. 35).

As pesquisas de Silva (2003) e Vieira (2012) tratam do regime de internação e contribuem para a compreensão das vivências dos adolescentes e jovens nas instituições de privação de liberdade, mas Silva (2003) não aprofunda na relação desses adolescentes e jovens com a escola e a escolarização no interior do sistema socioeducativo; ele reflete mais sobre as passagens pela escola nos momentos em que o adolescente está em liberdade. A pesquisa de Vieira (2012) trata da relação fundante da Educação e Trabalho como constituição histórica dos sujeitos. Com uma perspectiva marxiana de estudo a pesquisadora, que realiza seu trabalho no âmbito da Psicologia, reflete a partir de um pensamento histórico de organização da sociedade em classes e analisa como a privação de liberdade dá-se no contexto econômico capitalista. Vieira traça uma perspectiva ampla e abrangente dos adolescentes entrevistados ao adotar uma metodologia diversificada de grupos focais, trabalho coletivo e escuta da realidade dos adolescentes a partir de músicas com as quais eles identificam-se, como o RAP. A pesquisadora atinge uma leitura relacional de Educação e Trabalho ao perceber o sujeito social como complexo e cheio de possibilidades. Vieira nota que a maioria dos adolescentes entrevistados por ela deveriam já ter alcançado o nível médio de escolarização, e relaciona isso à maioria dos adolescentes cadastrados no Centro Integrado

de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIAA) a maioria deles estar em defasagem escolar e distorção idade-série.

A perspectiva de estudar o contexto provisório da medida socioeducativa se dá além da minha experiência com a arte e educação nesse local, também pelo pouco material disponível para estudo acerca desses adolescentes em cumprimento dessa medida. A maioria das pesquisas citadas acima não foi realizada no campo da Educação, e sim nos da Psicologia e Serviço Social, sendo que as que foram realizadas nessas áreas, não foram feitas em contexto do regime provisório. A única pesquisa encontrada, realizada nesse contexto, e de muita relevância, é a de Francisco Dias (2007). No entanto, a metodologia empregada foi a pesquisa documental e a produção dos dados não se deu diretamente com os adolescentes. Seria então esse trabalho que pretendo realizar uma contribuição nesse todo que é a pesquisa acerca do sistema socioeducativo e a educação no cotidiano do sistema, porque a pretensão é ouvir dos adolescentes e captar a partir de seus depoimentos os sentidos dados por eles aos processos de escolarização no interior deste sistema.

A relevância provável deste estudo e reflexão acerca da medida provisória de internação estaria no fato de esse momento ser angustiante e de espera, tanto do adolescente quanto de sua família e da equipe de trabalhadores da unidade, poderia configurar-se num processo que ampliasse a presença em privação de liberdade e refletisse uma gama muito vasta de equipamentos de Estado. Em privação de liberdade provisória o adolescente está cercado de muitos desses equipamentos que estão também em espaços de liberdade, e, dessa maneira, o trabalho no interior da unidade se intensifica e torna-se cada vez mais complexo, emergindo situações de possíveis outras violências para todo esse público do sistema socioeducativo no ambiente provisório. A escola, o atendimento de saúde, de assistência social e jurídico dão-se quase todos ali naquele mesmo espaço. Acredito que apenas situações extremas de atendimento à saúde e questões de necessidades de documentos dos adolescentes são resolvidas fora da unidade de internação. Somado à angústia da espera pela “sentença” do juiz e a qual medida socioeducativa o adolescente irá ser submetido, este trabalho técnico e de segurança pode ficar comprometido.

Esta pesquisa é sobre a educação em regime provisório, entretanto a educação não se separa, ou não deveria se separar, de todo um contexto social no qual o adolescente está inserido, até mesmo porque provavelmente a falta de uma relação fortalecida com a escola e com outros ambientes de aprendizagem em liberdade pode ter contribuído para levar esses adolescentes ao ato infracional e, em consequência disso, à privação de liberdade.

Uma das preocupações desta pesquisa, desde sua concepção em projeto e dos seus encaminhamentos práticos e teóricos, é a questão acerca do espaço estrutural (toda a estrutura da escola, todo o ambiente escolar, e o trabalho escolar) do ensino regular para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação ocorre, ou seja no interior do mesmo espaço da privação de sua liberdade proposto como cumprimento da medida. Parece paradoxal questionar isso, entretanto é preciso retornar à ideia da privação de liberdade como maneira de responsabilização do sujeito adolescente, mas não do acesso a outros direitos estarem cerceados, ou oferecidos dentro do mesmo ambiente, o que parece configurar certa espécie de violação desse direito pois a educação como premissa de formação para a cidadania pressupõe a liberdade para sua realização.

Questionar o fato de adolescentes em privação de liberdade receberem escolarização em espaço privativo nos coloca em constante reflexão sobre as possibilidades de relação com o saber escolar, e como esse conhecimento é incorporado pelos estudantes. Outro aspecto muito importante é que, estando a escola e a privação de liberdade dividindo simbolicamente e materialmente os mesmos espaços, pode ocorrer que, muitas atitudes de indisciplina ou de confronto com a autoridade, por parte dos adolescentes que deveriam ser situadas em um contexto de intervenção pedagógica. Se tomamos a aprendizagem como um espaço de troca, mas também de conflitos, e a escola como um espaço em que o adolescente está em contínua relação com os seus pares são alvos de intervenções de segurança e de medidas coercitivas da instituição. Exemplo interessante e que merece questionamento seriam as “brincadeiras” dentro de sala de aula, as conversas paralelas, os apelidos que provavelmente alguns adolescentes colocam em outros. Seriam essas atitudes aptas a serem sancionadas a partir do Regimento da Unidade Socioeducativa ou seriam elas passíveis de uma ação pedagógica e educativa?

Dados os internos que tem a seu cargo, e o processamento que a eles deve ser imposto, a equipe dirigente tende a criar o que se poderia considerar uma teoria da natureza humana. Como uma parte implícita da perspectiva institucional, essa teoria racionaliza a atividade, dá meios sutis para manter a distância social com relação aos internados e uma interpretação estereotipada deles, bem como para justificar o tratamento que lhes é imposto. Geralmente, a teoria abrange as possibilidades “boas” e “más” de conduta do internado, as formas apresentadas pela indisciplina, o valor institucional de privilégios e castigo, bem como a diferença “essencial” entre a equipe dirigente e os internados (GOFFMAN, 1961, p. 80).

Conhecer essas diferenças e aprender o cotidiano de cada uma das atividades realizadas facilita ao pesquisador se precaver de visões apresentadas de maneira simplificada, algo que, em sua essência, é tangenciado por um conjunto de restrições e procedimentos que

somente um olhar mais atento e apurado pode perceber. A privação de liberdade carrega uma estrutura prática e teórica muito bem formulada que, ao privar da liberdade, privando também das possibilidades de acesso a saberes e aprendizados, pode estar direcionando novamente os sujeitos em situação de cárcere à manutenção do estereótipo, do estigma, à impossibilidade de saída de um círculo vicioso produzido para muito além do cumprimento de um tempo de responsabilização por um ato contra a sociedade, mas a permanência nesse lugar por não conseguir construir saídas desse conjunto de regras específicas.

Além do fato de tratarmos do processo educativo em privação de liberdade e de como ele acontece no dia a dia da vivência neste espaço, é importante ressaltar que nele há uma diversidade muito grande de adolescentes e inúmeros atos infracionais cometidos por cada um deles. A institucionalização tem certa tendência a homogeneizar sujeitos (em muitos procedimentos que visam esse propósito, como o uso do uniforme e a raspagem dos cabelos, por exemplo), tornando-os um grupo, mas que muitas vezes não se configuram assim na realidade. Dubet (1998) diz da “pressão das normas”, de como a instituição pressiona os indivíduos nela inseridos e causa uma certa “neurose, uma excessiva interiorização dos papéis que se deve representar na instituição. Ao falarmos de adolescentes em privação de liberdade, é fato que a grande maioria deles (BRASIL, 2014) cometeu atos infracionais de pequeno potencial ofensivo:

Nacionalmente, em 2012 o roubo representou 39% dos atos infracionais cometidos no país, seguido pelo tráfico de drogas (27%). Em terceiro lugar, com porcentagem menor, ficaram os homicídios (9%), seguidos pelos furtos (4%). Os demais atos infracionais: porte de arma de fogo, tentativa de homicídio, latrocínio, estupro e sua tentativa variaram de 3% a 4%. (BRASIL, 2014, p. 69).

Esta pesquisa é importante por seu caráter ligado ao abolicionismo penal¹³ como uma forma de possibilitarmos novas formas de responsabilização. Acredito, pensando no que preconiza o ECA, que esses adolescentes deveriam cumprir medidas socioeducativas em meio aberto, pois a legislação trata da necessidade de entender que a privação de liberdade só deve ser utilizada como última proposta e em situação de violência grave. Desse modo, reflito sobre atividades escolares, esportivas e culturais, por exemplo, aquelas que o adolescente deve ter direito a usufruir em liberdade e em privação de liberdade, no caso de discutirmos a

¹³ O entendimento que perpassa esse trabalho está ligado à ideia de que o encarceramento, em sua forma geral, não é a melhor forma de tratar aqueles que transgrediram o regramento social. O abolicionismo penal vem aqui como a forma de pensar a desconstrução cotidiana das práticas punitivas. Ancorado na leitura de Batista (2003), Wacquant (2008,2011) pretendo trabalhar teoricamente e nas propostas de trabalho e análise a partir dessa literatura.

educação, e oferecer educação/escolarização para um universo tão complexo e diverso de adolescentes configura-se numa questão para todo o sistema de atendimento.

A prática educativa não foi, em sua gênese, modelada para estar controlada por regramentos dos mais diversos e construída a partir de um doutrinamento que uma instituição total precisa para garantir as premissas de segurança e controle com a qual foi planejada. Educar em privação de liberdade é um desafio constante, e muitas vezes, ocorre de não estarmos preparados.

2.2 O modelo estrutural da Unidade Socioeducativa

O modelo estrutural das instituições onde adolescentes cumprem medidas socioeducativas repete quase que exatamente o modelo prisional, pois sendo uma estrutura de privação de liberdade, ela se diferencia das prisionais apenas pelas atividades que promove, claro, mediante legislação que torna obrigatória a oferta de educação, esporte e cultura nestas instituições. Entretanto o modelo prisional é representado também nesse cenário, principalmente em unidades de regime provisório. Ao contrário do confinamento celular e solitário dos primórdios do sistema penitenciário (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004) e é interessante refletir um pouco acerca da palavra penitência, como se fosse o ato do pecador que cumpre uma pena e se purga por seus pecados, atualmente, a maioria das prisões brasileiras e também das unidades socioeducativas se caracteriza pelo aprisionamento em grupos, o que se pode perceber na caracterização do sistema prisional que é conhecido cada vez mais por sua superlotação.

É importante refletir sobre como funciona uma instituição privativa de liberdade que tem por prerrogativa legal oferecer formação para sujeitos em desenvolvimento e ainda precisa sancioná-los devido ao ato ilegal que cometeram. Desse modo, é importante compreender como funciona o espaço e a estrutura de uma unidade socioeducativa, parte do seu cotidiano e suas relações internas para assimilar como funciona a educação no seu interior e também onde essas instituições estão localizadas. De acordo com Hachem (2012), existiam em Minas Gerais, no ano de 2012, 15 centros socioeducativos distribuídos por todo o estado mineiro. Existem atualmente em Minas Gerais 24 unidades socioeducativas, sendo nove dessas localizadas em Belo Horizonte. Verifica-se, assim, um aumento vertiginoso dessas instituições nos últimos cinco anos¹⁴. As unidades socioeducativas estão localizadas, em sua

¹⁴ Disponível em: <<http://seds.mg.gov.br/socioeducativo/2013-07-15-23-12-47>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

maioria, na região central do estado e, destas, a maioria na capital. A única para adolescentes do sexo feminino está também localizada em Belo Horizonte. Esse dado é importante de ser decomposto e descortinado pois, levando-se em consideração essa concentração geográfica das instituições, é possível supor que boa parte dos(as) adolescentes em cumprimento de medida de internação podem não ser oriundos da cidade de Belo Horizonte. Assim estariam sujeitos ao modelo educacional oferecido dentro das unidades, diferente do modelo que estão acostumados em suas regiões de origem. Esse pressuposto leva a pesquisadora, não de forma neutra, mas ciente do trabalho científico que realiza, a posicionar-se diante dele, pois o que define o ECA (BRASIL, 2008) no artigo 123, inciso VI é que o adolescente cumpra medida socioeducativa em local próximo à sua região de origem e tenha direito de receber, periodicamente, a visita de familiares. Sendo assim, estaríamos provavelmente num modelo que viola direitos, pois uma parte importante desses adolescentes está distante de seus familiares e, mesmo tendo direito às visitas, não as recebem devido à distância entre a moradia da família e o local onde estão privados de liberdade, e, claro, devido à dificuldade financeira desses familiares para arcarem com os custos da viagem necessária para fazer essas visitas.

De um modo geral, as unidades socioeducativas possuem várias equipes em seu interior: Equipe Técnica composta por trabalhadores da Saúde (médicos/as, auxiliares de enfermagem. Enfermeiros/as), Judiciário, Assistência Social e Educação (Pedagogos e Professores) e as Equipes de Segurança, que são várias, divididas em plantões de 12h por 36h de trabalho ou equipes fixas que têm uma carga horária de 40h semanais com descanso nos sábados, domingos e feriados. A Equipe Técnica, no que tange à escolarização (pelo menos em MG assim se configura) é vinculada à Secretaria de Defesa Social, pedagogos que são funcionários permanentes na Unidade Socioeducativa, e os professores que são vinculados à Secretaria de Educação e atuam nas unidades. Hachem (2012) traz a importância tanto de trabalhadores da pedagogia quanto da Psicologia para a escolarização, pois os mesmos acompanham essas atividades diariamente.

Pedagogos e psicólogos, por terem espaços de atendimento individual com os adolescentes são imprescindíveis nessa relação, pois é nesse espaço que, junto com os eles, constroem o Plano Individual de Atendimento (PIA), relatório que traça a trajetória do adolescente em privação de liberdade e suas expectativas e implicações no cumprimento da medida socioeducativa, que evidentemente se relaciona com o tempo educacional vivido por ele nessa instituição. Esse relatório é enviado ao Juizado perante o qual o adolescente irá apresentar-se para as audiências; no caso do regime provisório ele participa geralmente de três

audiências, no período em que ali permanece, até que o(a) Juiz(a) lhe dê ou não uma medida a cumprir¹⁵.

Outra questão importante a ser verificada e refletida de forma aprofundada é a rotina de uma unidade socioeducativa. Haja visto ser uma instituição total, mesmo que trazendo características distintas de um modelo prisional ou manicomial de adultos, por exemplo, a unidade socioeducativa carrega vários desses regramentos e modelos de ações advindas desse modelo. Se ela não está totalmente organizada num modelo asilar ou prisional, ainda assim é “refém” de uma série de ações cotidianas e corriqueiras que reproduzem esse mesmo modelo. No caso da internação provisória, provavelmente com um rigor ainda muito forte no regramento institucional, por estarem os adolescentes ainda sem sentença judicial. Nesse sentido, de acordo com Goffman (1961, p. 42), é comum nas instituições totais que, no período inicial da internação, o regramento e as sanções sejam fortemente impostos como também meticulosamente permeiem as atividades diárias, para que os sujeitos se “acostumem” ao modelo totalizante, ou seja, incorporem as regras e as sanções como algo cotidiano e aceitem os regulamentos “sem pensar no assunto”.

Ou seja, se a vida do adolescente era movida por um certo regramento social e familiar em liberdade, ao estar submetido à internação ele terá que adaptar-se às várias formas de mudança em seu cotidiano, nos pormenores mais simples e subjetivos, como banho, utilização de sanitários, aulas, atividades lúdicas, etc. Todo o dia desse adolescente institucionalizado estará sujeito ao regramento da unidade, às equipes de trabalho de segurança, pedagogia, saúde, educação, judiciário, assistência social, etc. Nenhuma ação do adolescente será feita por vontade própria ou de forma autônoma. Em Goffman (1961), é possível inferir os detalhes do cotidiano de várias instituições totais, desde estabelecimentos para pessoas portadoras de sofrimento mental até freiras em um convento e jovens aprisionados. Em um dos depoimentos apresentados pelo sociólogo, os jovens relatam a automatização e a mecanicidade das tarefas de trocar de roupa e arrumar as camas sob a interferência de voz e o olhar sempre presente dos instrutores.

É importante refletir, no caso da institucionalização de adolescentes, sobre a “liberdade” com que eles tratam várias das ações de seu cotidiano quando não estão sob tutela de nenhum aparelho estatal, seja escola, unidade socioeducativa ou qualquer outra instituição que possua esse tipo de regramento, e dessa forma tentar perceber o quanto pode ser invasiva

¹⁵ Informações obtidas a partir de conversas com técnicos das unidades no tempo de trabalho como arte educadora e na observação de conversas com adolescentes.

a presença contínua de pessoas adultas, nas mais variadas atividades que eles venham a realizar, e como isso interfere em sua formação social.

2.3 Os jovens e adolescentes em medida provisória: Eles seriam objeto de pesquisa?

Não trazem a escrita dos internos. Quando deles é apresentada a fala, esta vem pela escrita de quem relata, nunca deles diretamente, como se junto com a liberdade fossem privados da própria fala (DIAS, 2007, p. 124).

Para que se comece a pensar acerca do sujeito dessa pesquisa – o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa – que, muitas vezes, é tratado como objeto, é importante que eu retome o próprio Mapa do Encarceramento de Jovens no Brasil (BRASIL, 2014) e reflita sobre a situação da internação, uma medida que, como propõe o ECA deveria ser aplicada somente em caso de violência grave. “Quando se observa cada uma das medidas em separado, é possível notar que no Brasil, entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, a maior parte deles estão “internados” (BRASIL, 2014, p. 66). É muito importante ter em mente que sempre preconizar a privação de liberdade em detrimento de outras medidas que são possíveis de serem aplicadas pressupõe um olhar e um retorno a uma perspectiva da Doutrina de Situação Irregular¹⁶, recolocando os adolescentes nesse ideal criminológico que os mantém em uma situação de objetificação e os estigmatiza sempre mais: “os meninos e meninas desses distritos quando apanhados pelo aparelho repressivo de Estado já trazem consigo e em seus corpos o estigma dos ‘condenados da cidade’, dos que vivem nos territórios ‘selvagens’” (DIAS, 2007, p. 63).

A pesquisa não é um elemento neutro dentro de um contexto político do atendimento socioeducativo e nem da escolarização oferecida para esses sujeitos. Dessa forma, pretendo inteirar-me desse cotidiano, das experiências vividas por esses adolescentes, e trazer a possibilidade das percepções que eles têm acerca da efetivação do direito a receber escolarização em privação de liberdade.

Quando se pesquisa relações sociais, a fragmentação dificulta a possibilidade de aprofundamento teórico do que se deseja compreender. Assim o sujeito/objeto de pesquisa são os adolescentes e sua representação sobre a educação no sistema socioeducativo, pois de

¹⁶¹⁶ Doutrina de situação Irregular era a maneira como crianças e adolescentes, autores ou não de algum ato infracional eram tratados por equipamentos de institucionalização do Estado ou pela Polícia. Todos eram recolhidos em instituições de atendimento/acolhimento sócio institucional, submetidos às mesmas tutelas, e muitas vezes tinham seus direitos violados, sendo expostos à toda forma de abuso por parte de agentes do Estado, desde violência sexual até torturas e espancamentos.

acordo com Minayo (1996) não é a penas o investigador que atribui sentido à pesquisa senão também os grupos investigados pois as estruturas sociais são ações objetivadas.

E além de compreender a perspectiva dos adolescentes em cumprimento da medida pretendemos apropriar-nos dos conceitos sociológicos que contribuem para a percepção aprofundada e embasada do contexto em que estão inseridos os sujeitos de pesquisa. Elias e Scotson (2000) dirá que a análise sociológica é um processo dialético que possui momentos de temporários numa etapa da pesquisa e precisa ser complementado noutro momento por integração dos elementos.

Esses adolescentes advêm de territórios específicos, em sua maioria das periferias das grandes cidades, grande parte oriunda de espaços onde as trocas sociais e laborais são diferentes dessas do mundo do trabalho formal, onde há uma cultura específica, muitas vezes deslegitimada pelas classes dominantes e setores de alto poder aquisitivo na cidade. Sua perspectiva de vida está, muitas vezes, limitada a uma história marcada pela violência, à privação de direitos sociais. A vida nas periferias das cidades está atrelada a uma história que narra um cotidiano de isolamento social, vulnerabilidade, alijamento da construção política. Assim, o *modus operandi* desses sujeitos é de enfrentamento a esse cenário, é de construção de uma história que eles mesmos possam contar à sua maneira. “No mais os que defendem as ações policiais que resultam em mortes com características de execução e o encarceramento massivo de adolescentes, principalmente daqueles que habitam os territórios estigmatizados como violentos, o fazem em nome de uma ‘pacificação da sociedade’ ou de ‘um retorno à nossa tranquilidade’ (DIAS, 2007, p. 88-89).

Roberto da Silva colabora nessa reflexão ao afirmar que as prisões, abrigos e internatos não podem constituir-se apenas como locais para pesquisas, porque podem incorrer no risco de apenas reproduzir a instituição como local de repressão (SILVA, 1997).

A pesquisa que se compromete com o sujeito e seu viver está, muitas vezes, atrelada ao impacto que as acentuações dos dizeres, a angústia do cotidiano e a desordem do pensamento podem proporcionar ao pesquisador e ao sujeito/objeto de pesquisa. Pensando na complexidade que é o conceito de adolescente em nossa sociedade é que as perguntas que nos colocarão nesse rumo se permitem ser feitas.

Pensar acerca de um trabalho de pesquisa é uma tarefa muito complexa que envolve, além de muita atenção teórica, ética, trabalho minucioso de produção e análise de dados, de percursos e política, a capacidade de saber lidar com os sujeitos/objetos de pesquisa. O trabalho é ora angustiante, ora muito de muito envolvimento, pois o fato desse lugar de “objeto” ser ocupado exatamente por pessoas, que, no convívio e nas relações, serão os

partícipes dessa trajetória de pesquisa me coloca em constante tensão e atenção para a necessidade do cuidado com esses sujeitos, além de compreender a imprescindível capacidade de, como pesquisadora, afastar-me das paixões acerca do ambiente com o qual me envolvo, para assim realizar um bom trabalho de análise dos dados.

Os adolescentes submetidos à medida privativa de liberdade carregam em si um estigma social, aquela marca que, mesmo invisível, parece acompanhar alguém que passou pela privação de liberdade, não o deixando livre, nem mesmo após cumprir sua sentença. E, pesquisar nesse ambiente, caracteriza-se por ser trabalho complexo, com a necessidade de ampliarmos conceitos, avaliarmos convivência e limitações teóricas e de trabalho.

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há abominações do corpo- as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio, e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação quotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, 2013, p. 14).

Para essa reflexão, retomo as teorias de Bourdieu (2013a) acerca da Educação, pois acredito que a massa de adolescentes em privação de liberdade no Brasil e seus familiares, além do aprisionamento, convivem tanto com os estigmas acima citados quanto com as constantes desigualdades do sistema escolar, e provavelmente essas desigualdades também corroboram para a entrada nas atividades ilícitas, remetendo-os assim à prisão:

Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o sentido do investimento que permite obter o melhor rendimento, no mercado escolar, do capital herdado ou, no mercado de trabalho do capital escolar; nesse caso, convém ter argúcia para abandonar a tempo, por exemplo, os ramos de ensino ou as carreiras desvalorizados para se orientar em direção a ramos de ensino ou carreiras de futuro, em vez de agarrar-se aos valores escolares que, em um estado anterior do mercado, proporcionavam os mais elevados lucros (BOURDIEU, 2013a, p. 134).

Compreender a situação social, a origem territorial, os estigmas vivenciados por esses adolescentes e suas famílias é importante para a tentativa de interpretar os sentidos que eles atribuem à escolarização que recebem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento o contexto do Centro de Internação Provisória (CEIP) Dom Bosco – campo dessa investigação e percurso metodológico da pesquisa desde o desenvolvimento do interesse pelo seu objeto até a chegada ao Mestrado em Educação na UFOP – bem como a abordagem e os instrumentos metodológicos utilizados para realização da pesquisa.

3.1 O contexto pesquisado: o Dom Bosco e as medidas socioeducativas

Uma unidade de internação de adolescentes é uma prisão, mesmo que em condições distintas de estrutura, ainda que possua um regime diferenciado ao que se refere à segurança. Um exemplo importante é que, embora haja uma luta dos sindicatos de trabalhadores de segurança do sistema socioeducativo mineiro para que eles utilizem armas no ambiente de trabalho, isso ainda não é uma realidade em Minas Gerais. A importância de relatar isso antes de, em sua profundidade, apresentar a unidade socioeducativa pesquisada, dá-se para que se saiba a situação do encarceramento em nosso país, para que se compreenda a complexidade da pesquisa sobre privação de liberdade, e, ainda mais, para tentar criar métodos cada vez mais qualificados para fazer pesquisa. O Centro de Internação Provisória (CEIP) Dom Bosco localizado no bairro Horto, em Belo Horizonte, e criado pela lei 11.713 de 24 de dezembro de 1994, é uma unidade com capacidade para atendimento de 80 (oitenta) adolescentes que nela podem permanecer por até 45 dias para que, durante esse período, possam participar das audiências em que serão ouvidos e receberão ou não uma medida em meio aberto ou de internação. Essa unidade surgiu nos anos 1980 e ainda carrega resquícios arquitetônicos e simbólicos em sua construção, do sistema de aprisionamento de adolescentes. O CEIP atende adolescentes do estado de Minas Gerais, principalmente da Região Metropolitana de Belo Horizonte, entretanto muitas cidades interioranas não possuem atendimento para adolescentes em regime provisório e, muitas vezes, eles são encaminhados para a Capital, sendo possível encontrar adolescentes oriundos de cidades bem distantes na Unidade. O Centro está “subordinado diretamente à Superintendência de Gestão das Medidas Privativas de Liberdade (SGPL), da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativa (SUASE). Estes órgãos estão dentro do organograma da Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais (SEDS/MG)” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 1).

O Centro de Internação Provisória - CEIP - hoje com o nome Centro de Internação Provisória Dom Bosco adota a sigla CEIP/DB. Atua com o atendimento socioeducativo de forma interdisciplinar, por meio de profissionais com atribuições e formações específicas: Agente de Segurança Socioeducativo; Pedagogo; Psicólogo; Assistente Social; Médico; Enfermeiro; Técnico de Enfermagem; Dentista; Técnico em Saúde Bucal; Terapeuta Ocupacional; Auxiliares e Assistentes Educacionais; Assistentes Administrativos e Analista Jurídico. Profissionais que atuam de forma integrada convergindo os saberes para o atendimento ao adolescente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 1).

O formato promovido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o da Doutrina de Proteção Integral, formato esse que assume um novo paradigma na atenção ao adolescente autor de ato infracional. Se antes o modelo que estava em voga no Brasil era o do atendimento em meio fechado tanto para adolescentes autores de atos infracionais quanto para adolescentes que haviam sofrido alguma violação de direitos, permitindo a leitura da Doutrina da Situação Irregular, hoje o que temos em lei é a Doutrina de Proteção Integral, elevando o adolescente à condição de sujeito em condição peculiar de desenvolvimento e responsável pelos seus atos, sendo inclusive, no Brasil, privado de liberdade a partir dos 12 anos de idade, o que se chama medida de internação, pois o adolescente é inimputável diante do Código Penal, mas sempre responsabilizado diante do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê, para ele, medidas socioeducativas.

A maneira como o sistema socioeducativo funciona hoje é determinante para uma proposta de avanço no trato com o adolescente em medida privativa de liberdade e, claro, também com os que cumprem outras medidas socioeducativas, no que se refere à construção e fortalecimento da Doutrina de Proteção Integral. Mesmo já pautada por essa doutrina, as FEBEMs ainda existiam no ano de 2006 e é importante referir-se a elas, porque vamos tentar refletir também nesse trabalho se há ou não a continuação do paradigma de Situação Irregular no atendimento aos adolescentes.

A Medida Provisória, que pode ocorrer em até 45 dias, coloca em questão todo um complexo da rede de atendimento aos adolescentes, em vários âmbitos de suas vidas: o da Garantia de Direitos, o da Educação, o da Assistência Social, o da Saúde, etc. Cada um desses serviços pode ser acionado se necessário. Entretanto, pela expectativa de uma resposta acerca do futuro do adolescente no sistema socioeducativo, pode ser que vários desses serviços sejam acionados, e no caso da oferta de educação, ela se dá ali mesmo, no mesmo contexto material e simbólico em que se dá a privação da liberdade do adolescente. “O público atendido são “adolescentes do sexo masculino (idade entre 12 e 21 anos incompletos) com internação

provisória determinada pelo Juizado da Infância e da Juventude – JIJ – de Belo Horizonte.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 2).

A experiência da privação da liberdade por meio de medida provisória também coloca o sistema socioeducativo em questão. Um questionamento muito importante é acerca da medida em que o adolescente é colocado, cumprindo ou não o limite previsto e lei que é 45 dias. Por exemplo, um adolescente passa 45 dias em privação de liberdade e depois disso fica submetido à Liberdade Assistida. Uma pergunta da pesquisa e da militância é: por que manter um adolescente que cometeu um ato de pequeno potencial ofensivo preso por 45 dias, sabendo que ele cumprirá a medida em meio aberto? Os males causados pela privação de liberdade acompanharão esse adolescente na outra medida. E quem garante que, depois de ter vivenciado a prisão, ele irá cumprir a outra medida em liberdade?

Não só o sistema socioeducativo, e sim todos os equipamentos têm como obrigação, por lei, garantir os direitos da criança e do adolescente. Os atendimentos de educação, de saúde e de assistência social são todos chamados a dar seu parecer e a pensar no atendimento socioeducativo. Nesta perspectiva, a medida privativa de liberdade provisória coloca em xeque cada um desses atendimentos e o seu potencial para garantir ao jovem o direito à educação e a outras garantias sociais e culturais.

Quando o adolescente está em cumprimento de medida provisória de privação de liberdade, o atendimento educacional é marcado por uma determinada temporalidade. São 45 dias o limite de espera da sentença, nos quais emergem as angústias pelas quais o adolescente passa aguardando o que será decidido acerca de seu futuro: a “unidade de internação provisória tem uma peculiaridade que é em si obstáculo para a garantia de uma escolarização formal. A situação jurídica de meninos e meninas que nela estão é de incerteza, de suspensão. “Cada momento do dia é vivido por eles na angústia do desconhecimento sobre seus destinos, sobre onde estarão no dia seguinte” (DIAS, 2007, p. 77).

Somente em 2004, em Minas Gerais é que as Secretarias responsáveis por Educação e Socioeducação efetivaram, na realidade, um acordo para cumprimento da lei e dos direitos à educação dos adolescentes em privação de liberdade. Segundo Hachen (2012), no referido ano, as Secretarias Estaduais de Educação e de Defesa Social firmaram um acordo institucional pelo qual se passou a oferecer, em turnos matutino e vespertino, o ensino fundamental e médio aos jovens e adolescentes internos, embora o direito à educação já estivesse previsto no ECA há mais de dez anos.

“A obrigatoriedade de oferta de educação regular/atividades pedagógicas é prevista no ECA para toda a internação, inclusive a provisória” (BRASIL, 2008, p. 70). Essa

obrigatoriedade está expressa também no Projeto Político Pedagógico do Centro Socioeducativo Dom Bosco, que aponta como objetivo principal da instituição: “Instrumentalizar e operacionalizar a execução da medida socioeducativa de acordo com a Política e as Metodologias da SUASE, prezando, simultaneamente, por um alinhamento conceitual e metodológico, além de ressaltar as especificidades da execução de cada unidade socioeducativa” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 4).

Em relação à oferta de educação regular no CEIP Dom Bosco, o Projeto Político Pedagógico institucional a apresenta como uma adequação ao modelo escolar formal. O centro de internação provisória, pela sua dinâmica e especificidades, não comporta uma escola formal nos moldes da educação regular. Nesse contexto, a escola adequa seus instrumentos e meios. Isso se evidencia no Projeto Político Pedagógico (PPP), importante ferramenta de planejamento e avaliação do trabalho, cuja construção é fruto de trocas sistemáticas entre profissionais da escola e das Unidades Socioeducativas. Tal instrumento reúne e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino-aprendizagem e contempla propostas de ações que emergem de diálogos entre atores da comunidade socioeducativa.

No CEIP Dom Bosco, as atividades de escolarização têm a duração de duas horas e são organizadas em oito turmas, com o número máximo de 15 educandos em cada. Duas dessas turmas destinam-se ao atendimento de adolescentes que se encontram do 2º ao 5º ano e as demais destinam-se aos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme demanda.

Muitos dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo possuem trajetórias marcadas pela ruptura com a escola. Nesse contexto, as atividades buscam construir novas perspectivas sobre a escolarização, principalmente através do desenvolvimento de projetos cujas temáticas são frutos de construções coletivas que evocam as vivências dos adolescentes, acenando com novas possibilidades. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Dessa forma, é possível perceber que a especificidade da oferta não está detalhada no PPP da Unidade, que a apresenta em um formato geral, como solicitado pelo Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) sem, entretanto, apresentar as formas pelas quais as atividades e os projetos educacionais serão disponibilizados aos adolescentes e jovens ou as estratégias para a articulação entre a educação ofertada na unidade e o processo de escolarização mais amplo. Sendo assim, parece que o estado e a Secretaria de Educação são falhos no que se refere a apresentar uma proposta educacional mais detalhada e sólida. Creio ser importante avaliar esse momento de internação provisória e articular melhor

essa relação com as escolas em liberdade, pensando em estratégias que acolham esses adolescentes, ora evadidos, ora fora da escola por muito tempo, novamente.

3.2 Percurso metodológico da pesquisa

Esta pesquisa tem como pressuposto inicial uma relação o mais horizontal possível entre pesquisadora e os sujeitos de pesquisa. O objetivo geral é descobrir os sentidos que os adolescentes atribuem à educação a eles ofertada em privação de liberdade, porém, aqui eles são sujeitos, dão voz ao que acreditam, além da tentativa de narrar ou descrever suas falas, analisando-as a partir do método de análise interpretativa.

A oralidade é um caminho para percepção dos sentimentos, dos sentidos e da vivência dos sujeitos de uma maneira aberta, e aqui foi escolhida pela experiência anterior como arte educadora, como citado na introdução desse trabalho, em que, na Oficina de Letras, era perceptível a fala bem mais aberta dos adolescentes, talvez bem mais “à vontade” quando lhes era dada a oportunidade de dizer, de contar de suas vidas. Ao invés de insistir numa prática pedagógica que privilegiasse a escrita, a presença da professora – agora pesquisadora – numa conversa o mais informal possível acarreta a facilidade de acionar uma discussão, descobrir coisas que por um questionário fechado talvez fosse impossível acessar. Isso sem fazer juízo de valor, mas compreendendo as limitações do público da privação de liberdade no que se refere à escrita. Além disso, a escolha da oralidade aproxima-se, mesmo que este não seja o critério mais específico e de aprofundamento dessa pesquisa, da questão testemunhal, aquilo que somente o sujeito é capaz de dizer por tê-lo vivido – o testemunho da violência, por exemplo, que é tão comum aos adolescentes em privação de liberdade. Desse modo, tratarei de aproximar cada vez mais da realidade descrita por eles, sabendo que, embora possa tentar, estarei longe de sentir realmente o que sente, acredita e pensa uma pessoa que está ou esteve privada de liberdade.

Sou uma professora, a minha formação não é em Sociologia, porém a minha pesquisa é feita seguindo a linha da Sociologia da Educação e, nesse sentido, é importante perceber o posicionamento do sociólogo e de sua atuação como pesquisador, assim como compreender a complexidade do que ele busca interpretar. Desse modo o desafio colocado ao sociólogo: decifrar relações que se dão entre os indivíduos e a totalidade social. Relações que não se definem apenas como determinações ou condicionantes, mas de forma mais complexa, com derivações recíprocas. O objeto da sociologia é então a relação. A palavra “desafio” exprime com fidelidade as dificuldades para se compreender, decifrar as relações entre tais entes, de

nelas intervir. Podem aparecer como fugidias, incertas, incompreensíveis, ambíguas, imprecisas ou arrebatadoras. (DIAS, 2007, p. 8).

Ao assumir, mesmo que sem essa formação acadêmica, o papel relacionado ao sociólogo, pretendo uma tentativa de investigação dessa relação, como propõe o pesquisador acima citado. Compreender esse desafio da pesquisa sociológica e predispor a esse desafio de entrada na realidade dos adolescentes entrevistados, e sujeitos desse processo de pesquisa, é parte da tarefa aqui colocada.

Assim, essa pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa. Sendo qualitativa, a pesquisa tem um caráter diferenciado por comprometer-se com olhares diferenciados acerca dos sujeitos de pesquisa.

A pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, tem como característica a riqueza dos detalhes, ou seja, apresenta pormenores do local, das pessoas e do ambiente. A intenção da pesquisa qualitativa é investigar os fenômenos em toda a sua complexidade, tendo como características que devem ser encontradas no pesquisador a capacidade de fazer a observação participante e a entrevista com profundidade (LIMA, 2015, p. 65).

A metodologia da pesquisa qualitativa foi estudada por Minayo; mesmo que referindo às pesquisas em saúde, a autora traça importante reflexão no que tange ao estudo da pesquisa em si, das referências, dos métodos e procedimentos:

[...] as Metodologias de Pesquisa Qualitativa entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 1996, p. 10).

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumentos a observação, a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas. Utilizado para a observação da instituição, o caderno de campo foi um recurso que possibilitou a anotação de situações que, muitas vezes, podem passar despercebidas pelo pesquisador, pois abriga possibilidades de retorno à memória do vivido. Todavia, não pretendi, com a limitação de tempo e os instrumentos utilizados, realizar uma observação mais detalhada da instituição. O objetivo da observação foi conhecer, mesmo que brevemente, o cotidiano dos jovens e da instituição.

Os dados relatados no caderno de campo são uma orientação para tratar o cotidiano da Unidade, embora ele não seja o único instrumento utilizado, além dele houve as entrevistas. Dessa maneira, o caderno serviu de suporte à memória e contribuiu para fornecer dados mais

gerais sobre o funcionamento interno da unidade e sobre as atividades cotidianas dos adolescentes nesse espaço. As observações de campo foram realizadas no período de abril a novembro de 2017.

Além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis adolescentes da Unidade pesquisada, as quais contaram com um roteiro semiestruturado, que é um suporte para orientar a análise de dados, tendo em vista que suas perguntas são direcionadas, mas existe uma abertura nas respostas, dando liberdade aos sujeitos para respondê-las, refletirem sobre ela e, até mesmo, questioná-las. As entrevistas feitas em um ambiente de conversa, ainda que vigiado pela parte externa da sala por seguranças da Unidade, creio dão mais possibilidade de compreensão da vivência desses adolescentes e da relação que eles mantiveram com a escola em liberdade e em privação de liberdade. Desse modo o objetivo de acessar os sentidos que eles atribuem à escola é mais provável de ser atingido.

A entrevista com roteiro semiestruturado permite uma leitura mais livre e aprofundada no sentido de qualidade das falas, ele difere do sentido tradicional do questionário. Enquanto ele pressupõe hipóteses e questões bastante fechadas, cujo ponto de partida são as referências do pesquisador, o roteiro tem outras características. “Visando a apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos de pesquisa, o roteiro contém poucas questões. Instrumento para orientar uma “conversa com finalidade” que é a entrevista, ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação.” (MINAYO, 1996, p. 99).

A via oral das falas, com gravador de voz que é uma tecnologia que é fidedigna no que tange ao fato de poder gravar exatamente o que foi dito e possibilita a voz dos sujeitos serem trazidas à pesquisa de forma transcrita, sujeitos esses que, no caso, não têm muitas vias para dizerem o que sentem e como avaliam sua situação, devido à privação de liberdade e sua vida anterior ao encarceramento. Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas pela própria pesquisadora (quatro entrevistas) e por um profissional contratado (duas entrevistas).

A realização das entrevistas foi viabilizada por meio de conversa com a Pedagoga ou Terapeuta Ocupacional responsáveis, em que fazíamos uma leitura do tempo hábil para conseguir conversar com o adolescente, ver o dia em que ele receberia visitas dos responsáveis para que assinassem as autorizações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realizar, antes que o adolescente fosse desligado ou ficasse em alguma outra Unidade, a entrevista com ele ali no CEIP Dom Bosco.

O roteiro da entrevista foi construído em blocos temáticos – Perfil Socioeconômico, Perfil Cultural, Perfil Educacional – e também contou com a realização de um desenho pelo adolescente entrevistado (esse recurso, como integrante do instrumento de entrevista, deu-se por uma orientação de um membro da banca, o professor Walter Ernesto Ude). Os desenhos não serão analisados em profundidade; eles foram instrumentos para aproximar-me dos adolescentes, uma dinâmica para facilitar o encontro e compreender como eles viam e como visualizam a estrutura das escolas em liberdade e em privação de liberdade. O desenho é uma forma de encarar a estrutura da escola de forma lúdica, facilitar a discussão através de um método mais simples. Pedi aos adolescentes que desenhassem as escolas em liberdade e a escola em privação de liberdade. Realizei dois momentos assim, com duas duplas de adolescentes. Pedia a eles que desenhassem, e íamos conversando sobre as escolas em que estudaram, como eram suas estruturas. Eles descreviam os locais que mais gostavam, onde mais ficavam na escola e, às vezes, eu pedia a eles que comparassem a escola em liberdade com a escola em privação de liberdade. Logo após o desenho eles eram separados, e cada um, individualmente, seguia comigo para a sala da diretora de atendimento, para realizarmos a entrevista.

Além da observação e das entrevistas, foi feita uma pesquisa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, fornecido pela pedagoga que me acompanhou. A versão do projeto é do ano de 2013, sendo que ele é alterado periodicamente quando surge necessidade. Essa pesquisa contribuiu para nos fornecer dados sobre a proposta de educação, e, especificamente, de escolarização expressa nos documentos oficiais, de modo que é possível confrontá-la com os dados obtidos a partir das entrevistas com os adolescentes.

Os documentos institucionais acessados foram: o Projeto Político Pedagógico (já citado), um relatório individual de um adolescente. Plano Individual de Atendimento (PIA), mas, como este não é um documento preenchido em regime provisório, ele não foi analisado aqui. O relatório específico do adolescente Jonas foi acessado através de contato com a Terapeuta Ocupacional, entretanto, o acesso a outros relatórios necessita autorização da direção de atendimento da Unidade, e não houve tempo hábil para fazer todo esse processo burocrático de busca de documentos.

3.3 A captura dos “sentidos” em uma dimensão sociológica

Este trabalho tem a pretensão de recuperar, pelo menos em parte, uma linha teórica não positivista que tente abarcar de maneira mais completa possível a realidade dos sujeitos

da pesquisa e o objeto de investigação, que são os sentidos atribuídos por eles sobre a oferta de escolarização em privação de liberdade. Para uma reflexão acerca do sentido, como um conceito teórico ou uma categoria, busquei, a partir da análise sociológica de Lahire (2017) e das colaborações de Caio Prado Júnior (1957) que, refletindo acerca do processo de colonização do Brasil, ajuda a pensar sobre essas situações pelas quais passam os jovens em privação de liberdade, estigmatizados pelo racismo, classismo e a violência estrutural da nossa sociedade.

Ambos atribuem ao sentido um lugar importante na teoria e nas reflexões sobre o mundo, seja ele sob o ponto de vista social ou econômico. Lahire (2017) relata a importância de tratar o sentido para além de questões apenas de subjetividade, pois “o sentido produzido no seio de uma prática nunca é imediatamente acessível ao sociólogo. Pensar isso seria retornar a uma forma de instrumentalismo-idealista ao pensar que o sentido é transparente, comunicável sem muitas “perdas de informação” do lugar onde ele foi produzido até sua publicação científica” (LAHIRE, 2017, p. 358). Assim o sentido se constrói na relação entre observador e sujeito, e ele não é o mesmo para ambos. O sentido só pode ser percebido pelo pesquisador por meio de um trabalho complexo de escuta e reflexão teórica.

A reflexão trazida nesta pesquisa será baseada nesses conceitos fundamentais por acreditar que ela pode contribuir em uma leitura do Sistema Socioeducativo, sobre suas nuances escolares e sobre as possibilidades de construções futuras de teorias e práticas pedagógicas que levem em consideração as falas dos sujeitos que por ela foram envolvidos. Porque “um dos objetivos principais da pesquisa sociológica, tal qual nós a concebemos, é, portanto, compreender o sentido no qual organizam, vivem, lutam, etc. atores sociais num momento e lugar determinados” (LAHIRE, 2017, p. 358).

Além disso, na perspectiva sociológica de Lahire (2017), os sentidos carregam em si o entrecruzamento das dimensões individual, social e cultural, podendo ser entendidos apenas parcialmente pelo pesquisador.

O que o sociólogo pode fazer não é dizer o que o ator pode pensar do “esquema objetivo” (fabricado a partir de um conjunto de propriedades, indicadores que os seres sociais abstraem simples traços de realidade) que ele constrói, mas mostrar como os seres sociais mantêm relações que tomam formas determinadas, produzindo mitos, sistemas ideológicos e morais, romances, panfletos, leis, exercícios escolares, aulas, quadros estatísticos etc., assim como práticas de linguagem indicam, por meio de sua forma específica, a existência de conjuntos sociais heterogêneos. (LAHIRE, 2017, p. 359).

Assim, é o comprometimento do pesquisador com os sujeitos com os quais lida ao pesquisar e com o objeto de interesse de estudo que poderá revelar da maneira mais próxima possível as características das relações sociais desses sujeitos em sua análise. E é nessa perspectiva que os “sentidos” sobre a escola e a escolarização em privação de liberdade serão tratados nesta pesquisa, construídos nas relações sociais e culturais, mas que compreendem a separação e o distanciamento necessário para a análise e reflexão teórica.

3.4 Critérios para seleção dos adolescentes entrevistados

Para a seleção dos adolescentes entrevistados, foram utilizados os seguintes critérios: a) adolescentes que ainda não tinham audiência marcada ou a tinham com um tempo mais distante; b) adolescentes que recebiam visitas de algum familiar ou responsável que pudesse autorizar a entrevista; e c) em alguns casos, levamos em consideração o ato infracional cometido e a experiência da pedagoga sobre o tempo que permaneceriam em privação de liberdade provisória, pois às vezes os adolescentes são liberados mais rapidamente e poderia não ser possível entrevistá-los na Unidade. A utilização desse terceiro critério não se deu mediante juízo acerca dos atos cometidos, mas fez-se pela necessidade de obter informações junto à pedagoga sobre a possibilidade de tempo hábil para conversar com o adolescente, conversar com seu familiar e conseguir as autorizações antes que o adolescente fosse desligado e não fossem possíveis esses contatos e a entrevista. Optei por fazer todas as entrevistas dentro da Unidade. Os critérios que utilizei deram-se por questão pertinente à minha pesquisa, de modo que não há uma intervenção da Unidade para defini-los. Todo adolescente em privação de liberdade pode ser entrevistado, em qualquer tipo de pesquisa, desde que passe pelo processo de avaliação do Comitê de Ética e tenha aval da Secretaria de Segurança Pública.

As entrevistas com questionário semiestruturado foram realizadas na Unidade Socioeducativa em cumprimento de medida socioeducativa em regime provisório. O ambiente destinado à realização das entrevistas foi uma sala da direção de atendimento da instituição, com espaço privativo e menos ruído em relação ao restante da Unidade. Como a questão de segurança é sempre importante no local, houve sempre um agente acompanhando o adolescente até a porta da sala, mas ele ficou do lado de fora da porta, que possui um vidro pelo qual se pode ver do lado de dentro, mas não se pode ouvir os diálogos que são ali desenvolvidos durante as entrevistas.

A seleção do primeiro adolescente entrevistado foi articulada com a pedagoga da instituição e com outros membros da equipe técnica: uma Terapeuta Ocupacional, duas Psicólogas e uma Assistente Social. Foram levantados alguns nomes de adolescentes que possivelmente trariam, segundo elas, informações importantes acerca da educação para a entrevista. Essa articulação com a equipe técnica foi importante por se tratar de uma Unidade de Internação Provisória em que os jovens estão em uma situação de instabilidade e de suspensão. Assim, essa articulação poderia contribuir para um melhor conhecimento sobre as lógicas institucionais e para fundamentar os demais processos de seleção da amostra da pesquisa. Além da conversa com parte da Equipe Técnica, foi realizado um contato com a diretora de Atendimento. Ela argumentou sobre a importância e relevância da pesquisa para o entendimento e reflexão acerca do trabalho no Socioeducativo. Colocou também a preocupação com a situação vivenciada principalmente pelos adolescentes em situação de Internação Sanção, afirmando que esses adolescentes ficam sem acesso à escola nesse período, pois estavam em escola regular nas unidades de onde vieram e a Unidade Provisória não tem como acompanhar esses adolescentes. Diz que alguns deles perdem o ano, pois ficam infrequentes devido à sanção.

Como os adolescentes estão em medida de internação provisória e podem permanecer na Unidade Socioeducativa por até quarenta e cinco dias, mas não necessariamente por todo esse período, começamos por avaliar a necessidade de que a entrevista fosse realizada com um adolescente que tivesse chegado recentemente à Unidade e que pudéssemos conversar com ele e acessar algum de seus responsáveis para que me autorizasse a realizar a entrevista. O encontro possível com um dos responsáveis deu-se somente no dia da visita semanal, que é organizada por nome dos adolescentes, sendo que a Unidade distribui as visitas nas segundas, quartas e sextas-feiras, sendo que cada adolescente recebe a visita de um parente em desses dias da semana.

Assim a pedagoga me levou ao local onde os visitantes ficam junto com os adolescentes, que é a quadra de esportes. Conversamos com eles acerca da pesquisa e sobre o tempo em que cada um está ali em cumprimento da medida. Chegamos ao adolescente Jonas que, prontamente, aceitou nosso convite para a entrevista. Conversei com ele e sua mãe; ela também aceitou e concordou com a participação do filho na pesquisa. Expliquei o que faríamos ali e como seria feita a entrevista e, em seguida, voltei à sala da Pedagogia da Unidade levando a documentação para ler e explicar para o adolescente e sua mãe. Ficamos acordados que, naquela mesma semana, seria realizada a entrevista.

No dia seguinte, uma terça-feira do mês de maio de 2017, levei gravador, roteiro de entrevistas e um lanche. A Pedagoga me recebeu e já começamos a articular a entrevista. Ela me levou à sala da diretora de atendimento, que liberou a sala para que fosse feita a entrevista. Coloquei o lanche e o gravador sobre a mesa e a Pedagoga já estava conversando com o coordenador de segurança, que selecionou um agente socioeducativo para acompanhar o adolescente na entrevista. Esse foi muito solícito, manteve a porta fechada e o ambiente estava livre para a conversa apenas entre mim e o adolescente. Jonas, aparentemente calmo, chegou à sala e, após explicar a ele como seria feita a entrevista, deixando-o à vontade, deu início à entrevista, que foi gravada em sua íntegra e teve duração de 25 minutos.

A realização das demais entrevistas posteriores à qualificação, e sob orientação da banca, foi de modo um pouco diferenciado. Chego novamente à unidade e converso com uma das terapeutas ocupacionais, porque a pedagoga estava ausente por motivo de doença. A trabalhadora mostrou-me os dados dos adolescentes, colocados numa rede acessada pelos profissionais das Unidades.

A terapeuta ocupacional, assim como na primeira entrevista, ajuda-me a associar o dia de visitas dos familiares dos adolescentes para a escolha do possível entrevistado. Há uma conversa sobre algumas características dos adolescentes, como participação em aula na unidade e a infrequência ou não fora do sistema socioeducativo. Entretanto o critério de escolha é o da possibilidade de acessar familiares para conversa, a possibilidade de alguns deles serem sancionados e a necessidade de levarmos em conta a provisoriedade deles na Unidade. Para tanto, a data de entrada, às vezes o ato infracional cometido e a audiência marcada também foram levadas em consideração para que pudéssemos marcar a entrevista no tempo em que o adolescente estivesse presente nesta Unidade.

Desta vez as entrevistas foram realizadas em duas etapas: primeiramente a realização do desenho em duplas e, em uma segunda etapa, individual, o desenvolvimento dos blocos temáticos da entrevista. O primeiro momento foi feito com a presença de dois agentes socioeducativos na porta, do lado de fora da sala. Como não havia vidro por onde se pudesse ver entre a parte de fora e de dentro, a porta permaneceu aberta. Nessa primeira etapa, pedi aos adolescentes que fizessem dois desenhos: a escola em que estudaram fora da privação de liberdade e a escola no interior da unidade. Foram disponibilizadas folhas coloridas e brancas, lápis de cor, giz de cera, entretanto nenhum dos adolescentes coloriu inteiramente os respectivos desenhos.

Entretanto uma foi realizada de forma individual tanto o desenho quanto a entrevista, e as duas últimas, houve um espaço de dinâmica de desenho em dupla e as entrevistas

individualmente. Na etapa do desenho, trabalhei com duas duplas e dois adolescentes individualmente. Na etapa do desenvolvimento do roteiro de perguntas, todas as entrevistas foram aplicadas individualmente.

3.5 A escolha dos nomes fictícios

A escolha dos nomes fictícios para os adolescentes, num primeiro momento, deu-se por associação. Então, nos dois primeiros tentei encontrar uma maneira de aproximar ao máximo os nomes fictícios dos reais para preservar a identidade deles e ao mesmo tempo não esquecer e confundir suas respostas e reflexões. Ficaram os nomes Jonas e Luan. Entretanto ao final da pesquisa decido mudar a perspectiva e faço uma lista, colocando nomes de escritores literários e revolucionários do Brasil e da América Latina. Dessa forma serão eles: Ernesto, Vilela, Prestes e Willian.

- a) Ernesto porque o adolescente afirmou: “Eu sei ler, mas não sei escrever”. E ao ser questionado sobre seu futuro, ele diz: “Eu quero estudar, quero fazer Direito na Faculdade!” (sic). O Ernesto da realidade dizia aos que queriam ser combatentes na Sierra Maestra: “Sabe ler?” (sic). Acaso a resposta fosse negativa, ele: “Primeiro o estudo, depois o fuzil!” (sic);
- b) Vilela, ao me dizer que “não vê nada em seu futuro” (sic), lembra-me o personagem do livro de Luiz Vilela em “Tremor de Terra”: aparentemente apático com sua realidade, esse adolescente parece perdido e triste;
- c) Prestes porque o adolescente traçou uma imagem de si como de enfrentamento à uma situação de violência, mas de convívio com uma realidade precária e violenta, assim como Prestes ao conduzir a coluna;
- d) Willian é o nome do “Professor”, a liderança do Comando Vermelho, porque o adolescente apresentou uma visão muito interessante sobre a diferença de classes na escola particular em que ele era bolsista. Por ter um pai advogado que não o defende. O nome do pai não aparece inscrito em nenhum momento e acontece o abandono real e simbólico. Além de compreender a separação de classes como o Professor compreende no seu livro e na produção cinematográfica em “400 contra 1”. As produções artísticas mostram o debate produtivo entre o Professor e os membros da Falange Vermelha, mostram a separação, naquele momento da ditadura, entre presos políticos e presos comuns, além de revelarem o fato de um dos militantes comunistas ter deixado o livro

de Marighella com o Professor e o mesmo tê-lo estudado para as ações de assalto a bancos da facção criminosa. Entretanto o filme demonstra também a criatividade e a possibilidade criada na relação entre os presos “proletários”, como o próprio Professor diz, e os presos políticos, perfazendo assim, uma construção que coloca ambos em enfrentamento ao Estado ditador, mesmo que cada um à sua maneira.

3.6 Nuanças da vivência da pesquisa em uma unidade socioeducativa

Para a realização dessa pesquisa, procurei pela primeira vez a Unidade socioeducativa, ainda no ano de 2015, antes de ingressar no Mestrado em Educação da UFOP MG. Apresentei o interesse pela pesquisa na unidade ao conhecimento das pedagogas da Unidade e da Diretora de Atendimento que, atualmente, já não ocupa o cargo. Ao levar o projeto escrito e explicar para as profissionais do que se tratava, as três consideraram que seria uma oportunidade interessante para a Unidade viver esse processo de pesquisa. A diretora de atendimento revelou a sua preocupação com o retorno constante dos adolescentes à privação provisória e uma das pedagogas concordou com a diretora e disse parecer não haver sentido para eles a internação provisória e a mesma não trazer nenhum tipo de questionamento para os jovens. E esta pesquisa pretende compreender esses sentidos atribuídos à escola por esses adolescentes.

As pedagogas e diretora também informaram-me que naquele ano a política de atendimento escolar havia mudado, e, o que antes era um espaço dividido entre oficinas no turno da manhã e a escola no turno da tarde, havia se tornado uma espécie de escola o dia inteiro. Elas afirmaram que a reação dos adolescentes foi imediata e que, ao contrário do que ocorria nas oficinas em que os agentes acompanhavam dentro das salas as atividades, as aulas eram realizadas com os agentes do lado de fora. Atenta às questões colocadas pelas profissionais e a avaliação de que seria um projeto importante para a Unidade segui para o processo seletivo na UFOP. Acreditava e acredito que as perguntas colocadas eram e são importantes para pensar como ocorre a escolarização em privação de liberdade, e que é importante compreender se foram feitas as perguntas corretas, como se é possível educar em privação de liberdade:

Ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não haveria o que perguntar. Todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo fato e todo dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade. (MINAYO, 1996, p. 93).

A relevância das perguntas me levou a pensar no que era importante saber ali, no dia da Unidade, claro que, orientada no mestrado a como fazer isso e com o embasamento teórico anterior logrado nos coletivos de militância e também nas leituras e estudos feitos durante o tempo de trabalho no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais.

Aprovada no processo seletivo para o mestrado em Educação, no ano de 2015, com início previsto para março de 2016, retornei à Unidade para avisar da aprovação e da aceitação da orientadora por mantermos a pesquisa no CEIP, notícia bem recebida pela equipe de trabalho da instituição.

Com a boa receptividade da proposta pela instituição campo da pesquisa, configurou-se então uma maior clareza o objeto a ser investigado e elaborei uma proposta metodológica para a investigação que foi retornada à instituição e aprovada pela Secretaria de Estado de Defesa Social, dentro da SUASE maio de 2016 e posteriormente submetida ao comitê de ética da UFOP e aprovada definitivamente para entrada em campo em fevereiro de 2017. Sendo assim sob orientação da professora responsável por minha pesquisa e contado o tempo em que fiz o pedido à Departamento de Formação profissional (DFP), dentro da SUASE e a aprovação definitiva do comitê de ética passaram-se nove meses.

A opção por realizar uma pesquisa qualitativa aliou-se à experiência anterior na Unidade, à presença como arte educadora e depois como voluntária num trabalho realizado no local com o cinema. Importante ressaltar aqui que a proximidade do trabalho com a Unidade pesquisada, seja pela identificação, seja pelo tempo de trabalho nela como arte educadora, e claro, pelas relações afetivas construídas, é necessário pautar distanciamento como ex trabalhadora do sistema e agora como pesquisadora. Desse modo, a tentativa de refletir e produzir teoria é marcada pela proximidade e também pelo distanciamento. Isso nos ensina Antônio Carlos Gomes da Costa: “Pelo distanciamento o educador se afasta no plano da crítica, buscando, a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa” (COSTA, 2011, p. 4). Assim também o pesquisador precisa compreender que, mesmo em uma pesquisa qualitativa e que leva em consideração a realidade e complexidade da vida dos sujeitos, a sua ação configura-se para reflexão e não equiparar-se aos sujeitos.

Há uma última questão a ser exposta, mesmo porque isso é importante que conste em pesquisa, sobre o fato de não ter acessado às salas de aula da Unidade. Estive com o diretor da Escola, expliquei a necessidade de confrontar as falas dos adolescentes nas entrevistas com a

realidade das aulas ofertadas no CEIP Dom Bosco. Era importante compreender o tempo, se era mesmo pouco tempo de aula, qual a intervenção dos professores, se haviam disciplinas variadas ofertadas. Entretanto mesmo após contato pessoal com o Diretor e por email, enviando o parecer do Comitê de ética aprovando a entrada da pesquisa, e solicitando a visita às aulas, não houve resposta do diretor (e-mail enviado em 27 de outubro de 2017).

3.7 A construção das categorias para a análise dos dados

Para a construção das categorias de análise foram utilizados os eixos temáticos da entrevista semiestruturada acrescidos e articulados a outras categorias que surgiram a partir dos relatos dos seis adolescentes entrevistados.

Como eixos analíticos foram definidos: a) Dados Socioeconômicos familiares; b) Perfil Educacional dos adolescentes; c) Vivências no sistema socioeducativo; d) Os sentidos da escola em privação de liberdade. Sendo que, em cada eixo, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- a) Os Dados Socioeconômicos caracterizam-se por definir e analisar:
 - quem são os adolescentes;
 - como vivem;
 - as condições estruturais de existência.
- b) No Perfil Educacional trata-se de apresentar:
 - o percurso educacional dos adolescentes entrevistados;
 - as suas experiências escolares;
 - a relação com professores;
 - as experiências de potencialidades e fracassos escolares.
- c) Nas “Vivências no Sistema Socioeducativo”, buscou-se colher informações acerca da realidade vivida pelos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas, tanto aquelas em meio aberto quanto as que se dão em privação de liberdade provisória, semiliberdade e internação a partir das seguintes categorias:
 - a relação com trabalhadores da unidade;
 - a relação com outros adolescentes;
 - o cotidiano da unidade.
- d) No eixo “Os sentidos da escola em privação de liberdade” estão três categorias:
 - a escola de verdade e a escola de mentira;

- estudar dentro e estudar fora;
- violência simbólica e escolarização;
- as temporalidades da escola no sistema socioeducativo;
- projetos de futuro.

Ressalta-se que a definição de eixos e categorias de análise contribuíram para um rigor metodológico e maior clareza na elucidação dos resultados encontrados na pesquisa. No entanto, pragmaticamente, essas categorias somente puderam contribuir para a compreensão do objeto investigado, porque foram articuladas e imbricadas umas às outras possibilitando a análise e a reflexão sobre os dados coletados por meio das entrevistas.

4 ESCOLA DE VERDADE, ESCOLA DE MENTIRA: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Neste capítulo apresento uma análise interpretativa dos relatos apresentados pelos adolescentes da Unidade pesquisada, levando em consideração a metodologia apresentada no capítulo anterior, as categorias analíticas definidas e o embasamento teórico proposto.

Como me referi no capítulo anterior acerca do percurso metodológico, o objetivo dessa pesquisa é acessar os sentidos atribuídos pelos adolescentes em privação de liberdade à escolarização ofertada, anteriormente, e no momento de cumprimento da medida em regime provisório. Esse sentido é recortado pela experiência rotativa tanto em privação de liberdade quanto na própria escola regular. Em alguns casos, foi exatamente o corte do laço com a escola que culminou com a privação de liberdade. Não há dados que comprovem isso exatamente, porém alguns dos adolescentes entrevistados afirmam ser após o abandono da escola que o cometimento dos atos infracionais começaram, talvez nos colocando em vistas de refletir o lugar da escola na vida desses adolescentes; com essas características, oriundos de territórios específicos (de modo geral, vulneráveis social¹⁷ e economicamente), e sofrendo variados tipos de violações de direitos, que vão desde a falta da convivência familiar, à saída da escola por diversos motivos, ora pessoais, ora da própria forma como a instituição escolar se organiza, até a falta de acesso a equipamentos públicos de cultura, assistência e, por fim a experiência da violência estrutural da instituição polícia.

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa a partir dos eixos analíticos anteriormente definidos: Dados socioeconômicos, Perfil educacional, Vivências no Sistema Socioeducativo, e por fim, Os sentidos da escola em privação de liberdade.

4.1. Dados socioeconômicos e condições simbólicas e materiais de existência

Essa seção apresenta o eixo de análise Perfil socioeconômico a partir das categorias: a) quem são os adolescentes; b) como vivem; e c) as condições estruturais de existência. Os seis adolescentes entrevistados neste trabalho são oriundos de Belo Horizonte e região

¹⁷ O conceito de vulnerabilidade social aqui refere-se às perspectivas de Marques (2005), Caçado, Souza e Cardoso (2014) que compreendem a vulnerabilidade social como uma categoria de reflexão ampla, admitindo a percepção dos riscos sociais a partir de determinantes econômicos, sociais, culturais e de territórios de origem. Tendo como foco a vulnerabilidade das condições de vida da juventude, essas pesquisas destacam que a situação de vulnerabilidade se dá muitas vezes pela e violação dos direitos e negligência do poder público. No entanto, também apontam que, se o Estado, em sua ausência, vulnerabiliza muitas vezes estes sujeitos, colocando-os em situação de risco social, eles por sua vez, possuem a capacidade criativa e política na busca de uma sociedade mais justa.

metropolitana. Três deles são da capital, Belo Horizonte, dois de Ribeirão das Neves e um de Contagem. Ressalta-se que um dos adolescentes, mesmo sendo morador de Belo Horizonte, foi apreendido¹⁸ em outra cidade, pois nela ocorreu o ato infracional.

A idade deles varia de 15 a 17 anos, no momento da entrevista, porém a privação de liberdade de alguns deles começou cedo, um deles, aos 13 anos. Eles têm uma escolaridade que varia entre a quinta série até o oitavo ano do Ensino Fundamental. Entretanto, é preciso refletir com profundidade essa chegada ao oitavo ano, parte dessa experiência educacional será tratada em categoria específica: o Perfil Educacional.

Através dos relatos dos adolescentes é possível perceber que todos são moradores de bairros de periferias, corroborando com os resultados de outras pesquisas acerca do sistema prisional e socioeducativo que relatam ser, a maioria da população encarcerada, de origem periférica (BRASIL, 2014; VIEIRA, 2012). Cinco dos adolescentes mora em casa própria, sendo que apenas um deles relatou morar em casa alugada, e este é um dos que a família tem mudanças de cidades constantes e o pai biológico também esteve encarcerado. Acredito que as questões de conflitos penais colocam as famílias em um movimento de mudanças geográficas constantes. Os filhos nascem numa cidade, vêm com suas famílias para Belo Horizonte¹⁹ ou cidades da região metropolitana da capital, retornam à essas cidades e novamente vêm para a região central do Estado de Minas Gerais.

Laila: Eles moram onde?

Jonas: Não...no interior

Laila: No interior aonde?

Jonas: Depois de...

Laila: Ah! (Nessa região de) Minas! Você mora em BH mesmo...Você já morou em outro lugar? Outra cidade?

Jonas: Eu já

Laila: Aonde você morou?

Jonas: Então eu nasci no...

Laila: Ah você nasceu no...

Jonas: E já fiquei um tempinho morando no interior com minha avó também

Laila: Ah tá lá na cidade que ela mora?

Jonas: Sim

Dois aspectos muito importantes, mas que não eram objetivos centrais desta pesquisa, referem-se às condições de habitação dos jovens, e também à condição racial. Não encontrei em nenhum dos formulários da Unidade Socioeducativa, ou em documentos que acessei, nenhuma menção a essas informações. Creio ser importante, como faço as reflexões nos

¹⁸ Apreensão é o conceito, utilizado pelo Código penal e pelo ECA, para definir o ato da polícia de prender adolescentes e leva-los à delegacias comuns ou especializadas em criança e adolescentes. Aqui farei uma crítica ao termo pois, coisas são apreendidas e pessoas são presas.

¹⁹ Ou nascem em Belo Horizonte e região metropolitana e suas famílias mudam-se para o interior.

capítulos primeiros dessa pesquisa, deixar claro meu comprometimento em tratar dessa questão mesmo que sob um recorte não aprofundado, devido à ausência de solicitação de auto declaração racial no roteiro de entrevista utilizado na pesquisa. Entretanto, embora não tenhamos dados mais específicos sobre a condição racial dos entrevistados, é sabido, por pesquisas, pelas discussões dos movimentos sociais e de direitos humanos, e na própria mídia, mesmo que sob um olhar generalizado, que, a maioria da população encarcerada no Brasil é de raça negra. Esse dado não muda no contexto do socioeducativo, e isso também foi apresentado pelo Mapa dos jovens encarcerados (BRASIL, 2014) citado nos capítulos anteriores deste trabalho. Como para fazer ao menos uma colocação acerca disso era preciso que constasse nos documentos de acolhida da Unidade ou nos relatórios das referências técnicas, não citarei com dados específicos. Levo em consideração a reflexão feita pelo Diagnóstico da Criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte acerca dessa temática:

É importante frisar que o dado “cor/raça” produzido pelo IBGE abrange percepções sobre fenótipos físicos e, junto a isso segundo Piza e Rosemberg (1998), envolve também a percepção sobre aspectos de prestígio e status social atribuído a determinados fenótipos físicos. Enfim, há uma série de fatores históricos e políticos por trás da relevância e do tratamento prestado ao dado cor/raça produzido pelos censos demográficos, que tem implicações inclusive sobre o modo como os indivíduos se percebem ou se declaram perante sua cor/raça. O significado de ser preto, de ser pardo, ou ser branco não é o mesmo em uma sociedade diversa, mas desigual e hierarquizada como a nossa. (OLIVEIRA, L. V.; SOUZA, D. A.; CHAVES, D. A.; VIEIRA, D. F.; MARINHO, M. A. C.; RODRIGUES, A. S. Catálogo da rede de atendimento à criança, ao adolescente e ao jovem. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013, p. 48).

Desse modo, quando parto do pressuposto de compreender sobre esse dado, mesmo sem números ou auto declarações dos adolescentes entrevistados e a falta desses dados e documentos internos da Unidade pesquisada, reflito comungando da definição dada acima: são diversos os interesses sociais, históricos e políticos ao contextualizarmos as características raciais da pessoa privada de liberdade, assim como o são os dados de homicídios de jovens no nosso país e vários outros índices de violência. Nossa realidade é permeada de um racismo que é velado, e velado também dentro de pesquisas científicas e classificações internas dos sujeitos sobre tutela do Estado.

Ainda sobre as condições de moradia dos adolescentes, caracterizam-se por uma constante mudança de cidade e por morarem com parentes distintos; ora com os pais, a maioria das vezes somente com as mães, ora com as avós, sendo que, essas são as responsáveis pelos cuidados de alguns deles desde muito pequenos. São as mães ou as avós que os visitam na privação de liberdade, na maioria das vezes.

Laila: Nasceu e foi ...? (nome da cidade do interior preservado)
 Vilela: Foi! Quanto eu tinha um ano.
 Laila: Seu pai e sua mãe trabalham com que?
 Vilela: meu pai eu não sei não.
 Laila: E aquele que estava com sua mãe, é o que seu?
 Vilela: Meu padrasto, ele é pela ordem! Gente boa pra carai!
 Laila: e qual é o nome dele? Você gosta dele?
 Vilela: Nô demais. João (nome fictício)
 Laila: E o seu pai faleceu, ou sua mãe se separou?
 Vilela: meu pai era do crime também.
 Laila: Seu pai era do crime?
 Vilela: É depois que ele foi preso eu tinha, três 4, 5 anos pra lá e minha mãe separou dele.
 Laila: Ah tá. E você teve contato com ele?
 Vilela: Não, aí minha mãe ficou com outro cara lá sem ser esse daí e teve o Jonathan(nome fictício) e minha outra irmã.
 Laila: E qual é o nome dela?
 Vilela: Minha mãe? É: Laura (fictício)
 Laila: e do seu pai?
 Vilela: Valdeir(fictício)
 Laila: E você teve notícias dele?
 Vilela: Já!
 Laila: Ele saiu? (sobre prisão pergunto)
 Vilela: Eu encontrei com ele quando eu tava preso no Ceipin.
 Laila: Ele foi lá te ver?
 Vilela: Mas eu falei para não deixar ele entrar que eu não queria nem saber dele não!
 Aí ele foi só lá na audiência só.
 Laila: Você viu ele na audiência?
 Vilela: Vi.
 Laila: e você conversou com ele um pouquinho?
 Vilela: Não, eu não quis nem conversa.

Quadro 1: Dados socioeconômicos dos adolescentes entrevistados

Indicadores	Adolescentes					
	Vilela	William	Luan	Jonas	Prestes	Ernesto
Com quem mora	Mãe e padrasto	Sozinho	Mãe	Mãe	Avó	Avó
Escolaridade do pai	Analfabeto	Ensino Superior	Ensino Superior (padrasto)	Não sabe	Oitava série (pai falecido)	Ensino Médio
Escolaridade da mãe	Estudou (sem informação sobre a	Fundamental Incompleto (quinta	Fundamental incompleto (Sétima série)	Não informada	Fundamental incompleto (Quinta	Ensino Médio (sem informação da última

	última série frequentada)	série)			série)	série frequentada).
Profissão/ocupação do pai	Não informada	Advogado	Dono de restaurante	Não informada	Padeiro	Não informada
Profissão/ocupação da mãe	Funcionária de padaria	Empregada doméstica	Não informada	Funcionária de restaurante	Não informada	Cozinheira em restaurante
Tipo de moradia	Própria	Alugada	Própria	Alugada	Própria	Própria
Irmãos	3 irmãos(as)	Um irmão	3 irmãos(as)	Não tem irmãos	Não tem irmãos	Uma irmã
Tem filhos?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Tem (ou já teve) parente preso na família?	Sim (pai biológico)	Sim(irmão o mais velho)	Não	Não informado (entrevista anterior à qualificação)	Sim (primo adulto)	Não

Fonte: Quadro organizado pela própria autora a partir de dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados acima, somente um dos adolescentes pesquisados tem família biparental, ou seja, mora com a mãe e o pai. Três deles mora somente com a mãe e dois moram com as avós. William afirma morar sozinho no mesmo bairro que a mãe, mas não relata detalhes dessa moradia. Assim, morar somente com a mãe ou com a avó é característica marcante na vida desses adolescentes, e isso pode ser confirmado por meio dos contatos feitos com os familiares responsáveis para autorização das entrevistas como também no meu cotidiano como profissional atuando no sistema socioeducativo, ao vê-las, mães e avós, sempre como as pessoas mais frequentes a visitar os adolescentes.

De acordo com o quadro 1 também podemos observar que todas as mães e quatro pais possuem baixa escolaridade e exercem ocupações manuais, com exceção de dois pais (um

progenitor e um padrasto) que possuem curso superior e exercem profissão mais qualificadas (advogado) ou intermediárias (comerciante - dono de restaurante).

Também pode-se observar que as famílias não são numerosas (de 1 a 3 filhos), seguindo a tendência de redução da prole constatada nos estudos populacionais do IBGE nos últimos anos, para todas as classes sociais no Brasil. E que quatro das famílias residem em casa própria, e outras duas em imóvel alugado.

Outro dado apresentado, e que se torna relevante para este estudo, refere-se ao fato de três dos adolescentes terem parentes próximos que estão ou estiveram no sistema prisional, sendo que em um dos casos, trata-se do pai biológico. Entretanto, nos casos dos outros adolescentes, mesmo que os pais não tenham trajetória no sistema prisional, parece que a falta paterna é bem presente nas famílias dos adolescentes investigados. Acredito ser um ponto importante de busca de reflexões tanto para pesquisadores, quanto para toda a gestão e trabalhadores do Sistema Socioeducativo e Prisional esse fato. Não é possível pensar alternativas à prisão, assim como já citei anteriormente como político e teórico que trago, e creio que nem mesmo, a própria gestão do Sistema como está, sem uma atenção às relações familiares das pessoas que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, pena privativa de liberdade, restrição de liberdade ou sob qualquer tipo de tutela estatal.

Relações fragilizadas com os pais biológicos, principalmente com o pai são recorrentes nos relatos dos adolescentes entrevistados, em alguns casos o pai também estava envolvido em alguma questão penal, como no caso de Vilela e ele relatou isso. Embora, nesse caso a relação com o padrasto seja bem saudável e o adolescente chegue a dizer:” ele é pela ordem!”²⁰

Embora este trabalho não seja sob o recorte psicanalítico, uma referência encontrada acerca do lugar do pai fez-se importante para refletir, mesmo que de maneira simples, a questão das relações desses adolescentes com seus pais biológicos ou não.

Como legado temos um modelo e um ideal de família (...): a família patriarcal, tradicional; este modelo tornou-se a lente por onde deve ser lida toda e qualquer realidade. E nele o Édipo é o paradigma por excelência; a criança necessita de imagens identificatórias ou representações simbólicas de masculino e feminino; no modelo, o pai é identificado como aquele que introduz a lei. Juntamente como o modelo tido como único, lê-se e entende-se também como único todo o processo de subjetivação (SILVA, 2010, p. 108-109).

²⁰ Gíria utilizada pelos adolescentes, tanto em outros locais da cidade, quanto na privação de liberdade, quando acham uma pessoa ou uma situação interessante e gostam dela.

O próprio Silva (2010) dentro deste trecho e nas reflexões seguintes da obra questiona a preponderância desse lugar do pai como sendo único e intangível. É importante compreender que, no caso deste trabalho, os adolescentes têm suas referências em suas mães, avós, e padrasto e, que não é somente a figura paterna e masculina que consegue realizar essa identificação nos adolescentes. O importante aqui é compreender, a partir do que os próprios adolescentes vão dizendo, sobre a escolha ou não de afastar-se do sujeito paterno e como, para eles, isso teve um efeito.

No caso de William, o pai tem uma profissão (advogado) que poderia ajudá-lo na superação ou numa relação diferenciada com os conflitos legais, entretanto a relação deles é quase nula, sendo também a mãe a que realiza todo o trabalho de atenção em relação à internação do filho adolescente e do filho já adulto que, também está em privação de liberdade como relata William na entrevista.

Laila: E assim, você sabe se seu pai estudou... fez algum curso, assim...

William: Ele é advogado.

Laila: Seu pai é advogado? Anh... Você não tem convivência com ele não... E ele tem outra família, outros filhos?

William: Tem outra família.

Laila: Uhum... Se você não quiser responder essas coisas, não tem problema não. Só pra poder relacionar coisas em relação à formação. E a sua mãe? Ela tem qual formação... ela estudou?

William: Não, minha mãe estudou... até na quinta série só.

Laila: É? Ela trabalha em quê?

William: É... doméstica.

Ao dizer que a mãe “não estudou”, sendo que ela chegou à quinta série, William parece apresentar uma expectativa acerca do nível de escolaridade. Assim como no imaginário social, estudar seria alçar graus avançados na escolarização. William não vive com o pai e é sua mãe quem direciona os cuidados com os filhos. As mães, em sua maioria, trabalham fora de casa. O que pressupõe que são gestoras da casa, do dia a dia do trabalho reprodutivo, além de sustentarem financeiramente a casa. Sendo a maioria delas as chefes das famílias, e, não contando com a presença dos pais dos adolescentes, creio que esse dado corrobora para refletir uma referência fragilizada de adultos como referência no dia a dia escolar, embora alguns digam:” Sim, a minha tia me ajudava”, ou o “ o meu pai me ajudava, bom ele não era meu pai, né? Eu descobri depois”

4.1.1 Lazer e práticas culturais

A maioria dos adolescentes dão conta de que, aquilo que eles mais utilizam como forma de lazer, é o futebol. Dois deles descrevem as cenas dos locais e de como são os encontros para os jogos, e em ambos os casos não há uma política pública definida para garantir esse direito, senão a articulação dos próprios jovens da periferia para ir em campos dos bairros ou nas quadras das escolas.

Laila: E você disse que gosta de jogar bola, você joga lá em (cidade em que ele mora) mesmo, com seus irmãos ou amigos?

Vilela: Jogo com os caras lá na rua.

Uma destas quadras ocupadas é de uma escola, e a partir de uma expressão bem peculiar de um dos adolescentes: “A escola é 24/48”. Quando questiono-o acerca do termo, ele explica ser uma escola “que os caras mandam”, mas também diz: “escola que todo mundo cuida!”. Não entro em detalhes sobre o fato de alguém “mandar” no espaço escolar, porém vejo que, de certa forma, para preservar um espaço de lazer, mediante um local quase que totalmente abandonado pelo Estado, a escola é cuidada pelos moradores para que, ao menos, o local de jogar futebol possa existir. Desse modo é possível refletir com Bourdieu:

E assim que, por exemplo, a distância dos agricultores aos bens da cultura legítima não seria tão imensa se, à distância cultural que é correlata de seu baixo capital cultural, não viesse juntar-se o afastamento geográfico resultante da dispersão no espaço que caracteriza esta classe” (BOURDIEU, 2013a, p. 114).

Um dos adolescentes cita como exemplos de locais de lazer: o Shopping, restaurantes e Baile Funk de vez em quando, pois para ele é melhor ir em Boates, sendo que ele prefere locais fechados.

Laila: Que que você- é... Quê que você gosta de fazer sem ser – bem rapidinho – Quê que você gosta de fazer sem ser escola, né? Quê que você gosta de fazer de forma de lazer, assim, no final de semana, ou de noite, alguns dias da semana, quando você tá em liberdade?

William: É... gosto de ir no shopping...

Laila: Qual que você vai? Ali, na região?

William: ... Shopping, (nome do shopping preservado)

Laila: (... Shopping, é pertinho, uhum.

William: Restaurante...

Laila: Uhum.

William: É, uai... Baile também, de vez em quando eu vou-

Laila: No morro do papagaio, tem baile funk?

William: Ah, agora num tá tendo [não por causa das guerra.

Laila: É... quando vocês falam = baile, sempre é o funk mesmo...

William: É uai.

Laila: ...mas tem RAP, tem outras coisas também.

William: Por causa das guerra lá do morro, aí num tá- aí os polícia num deixa...

Laila: [Tá muito forte, né?

William: ... ter não. Mas... eu gosto mais de ir em boate também, porque baile de favela... por causa m- muito da guerra da favela.
 Laila: você acha que é mais perigoso...
 William: É uai.
 Laila: ... né, num dá pra ficar... Entendi.
 William: Aí eu gosto mais de ir em... lugar fechado.

Os exemplos de William são diferentes no que tange à busca de lazer. Enquanto os outros adolescentes vão às quadras de futebol, campos para jogar com os amigos, ele frequenta espaços fora do seu bairro e aparentemente mais ligados ao mundo adulto, como as boates, por exemplo. Mesmo sem dados mais amplos, pode-se inferir que para frequentar boates, provavelmente os adolescentes necessitariam ser identificados como adultos, assim, provavelmente ele deve se deslocar para regiões como a quadra da Vilarinho em Belo Horizonte, pois lá existem bailes que funcionam mais cedo e que os adolescentes frequentam livremente²¹. De acordo com o relato de William, mesmo ele não frequentando especificamente os bailes funk, sendo que são geralmente criminalizados nas favelas, tendo em vista que há um projeto de lei em tramitação para a sua criminalização, o adolescente frequenta boates, ou seja, “os locais fechados” como ele mesmo diz. Parece então que William frequenta boates, porque são espaços fora das periferias das cidades e sem intervenção policial tal como acontece nos bailes funk nas periferias.

Um dos adolescentes relata sobre a experiência de lazer para além dos jogos ou saídas de casa:

Laila: Hum! E música! Você gosta de música?
 Jonas: Gosto
 Laila: Qual?
 Jonas: Ah! Funk, sertanejo...
 Laila: é? Filme! Você gosta de ver filme?
 Jonas: Gosto!
 Laila: Quando eu estava aqui às vezes eu passava filme. Acho que eu passei:” Cidade de Deus, Lisbela e o Prisioneiro...Deus é Brasileiro. Passei um sobre...de um adolescente, acho que uma criança, não sei. Aí quais tipos de filmes você gosta de ver quando você vê?
 Jonas: Ah uns filmes de ação!
 Laila: Filme de ação?
 Jonas: É! Esses filmes também: Cidade de Deus...
 Laila: Esses também que eu citei, não é? Ahh! Você tem esses assim, dá pra ver em casa por exemplo, tem DVD?
 Jonas: Tem DVD.

²¹ Provavelmente, os adolescentes de modo geral frequentam vários bailes da cidade e em horários diferentes, a referência ao Baile da Vilarinho, mesmo não dispondo de conhecimentos mais amplos sobre a festa, se deu pela questão da idade para adentrar bailes, sendo que neste local parece haver uma maior flexibilidade na exigência da idade mínima para a frequência. Esta é uma questão muito importante na cultura da juventude de periferia, pois a intervenção estatal via polícia militar é muito frequente nos bailes funk, sendo até muitas vezes jovens apreendidos ou agredidos por bombas de gás num local de festa.

Jonas expressa a questão do gosto por músicas e filmes como algo que o faz divertir-se, ele também cita em outra parte da entrevista o futebol no bairro, entretanto dá ênfase à música e ao cinema. Jonas também diz que sua mãe, que é bem jovem, gosta das mesmas músicas que ele e ouvem juntos. Nesse caso, cabe bem dizer, e no compasso da reflexão trazer a citação de Bourdieu: “...o espetáculo popular é aquele que proporciona, inseparavelmente, a participação individual do espectador no espetáculo” (BOURDIEU, 2013a, p. 37). A possibilidade de experimentar as canções que tratam, exatamente, da realidade da própria vida, pode ser o canal de fruição desse sujeito. Como em experiências anteriores a essa pesquisa, perguntei à eles porque eles cantavam funk dentro dos alojamentos enquanto privados de liberdade e eles apenas respondiam que por gostar mesmo. Entretanto, é possível perceber a possibilidade de refletir a vida em privação de liberdade, a partir de um estilo de música, um canto mesmo que os identifica como sujeitos de determinada classe, em luta por sobrevivência.

Desse modo, acredito que a situação socioeconômica, as relações familiares, as fragilidades nessas relações e a forma como cada adolescente se organiza em seu espaço territorial denotam a necessidade de compreendê-los de modo mais ampliado, para além do ato infracional e da permanência em privação de liberdade. Eles são sujeitos em sua história, mesmo que ainda não tenham autonomia sobre ela; seja pela pouca idade, seja pela falta de acesso às políticas públicas que, inclusive deveriam possibilitar a garantia dos direitos contemplados na legislação brasileira, e, claro, seja por conviverem com outras privações cotidianas socialmente. Esse breve panorama traçado a partir dos dados socioeconômicos tornou-se imprescindível para compreender toda uma conjuntura de situações posteriores à vida privada desses adolescentes e para apresentar, se possível, sugestões para mudanças nesse cenário.

4.2 Perfil educacional

Nesta seção do capítulo quatro apresento o perfil educacional dos adolescentes entrevistados, conforme as seguintes categorias de análise: a) o percurso educacional dos adolescentes; b) as suas experiências escolares; c) a relação com professores; e d) as experiências de potencialidades e fracassos escolares. Ressalta-se que essas categorias não se apresentarão isoladamente nas análises, ou necessariamente elencadas nessa ordem, mas

imbricadas para que contribuam para a compreensão do objeto pesquisado de modo mais amplo.

A compreensão do percurso escolar dos adolescentes será empreendida por meio da análise dos relatos dos adolescentes. É preciso reafirmar que esse recorte é específico da experiência dos adolescentes tanto na escola regular - sendo que a experiência da escola regular foi traçada teoricamente a partir das reflexões de Bobbio (2004) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394/1996), de Horta (1998) e Cury (2002; 2008) em que eles colaboram na perspectiva de pensar a educação como um direito subjetivo e garantido após lutas históricas- quanto na escola em privação de liberdade, sempre pensando neles como sujeitos em processo de escolarização, em idade escolar. Seguindo, assim como afirma Nogueira (2004):

Considerar a atividade pedagógica a partir, não somente do discurso e da prática das professoras, mas dando importância à voz das crianças, sujeitos educacionais, sociais e afetivos, pode ampliar, de forma considerável, a articulação entre o currículo como uma prescrição e o currículo como atividade e ação. Através dessa articulação, busco compreender a influência que uma determinada concepção e organização curricular pode ter sobre as formas de apropriação dos conhecimentos escolares, realizadas pelas crianças (NOGUEIRA, 2004, p. 140).

Ter essa consideração da fala das crianças, como afirma Nogueira (2004), e no caso do presente estudo, dos adolescentes torna-se crucial para a compreensão da escolarização em medida socioeducativa, tendo em vista que os adolescentes foram reconhecidos, quando da promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente, na sua condição de sujeitos de direitos e em situação peculiar de desenvolvimento. Desse modo, as pesquisas, ao levarem conta suas demandas e darem relevância às suas falas, podem colaborar para fornecer subsídios teóricos e empíricos para a construção de políticas públicas que realmente compreendam para o que e para quem se direcionam, ou seja para a população infantil e juvenil do país.

4.2.1 O percurso educacional dos adolescentes e suas experiências escolares

Quadro 2: Síntese do Perfil Educacional dos adolescentes entrevistados:

Indicadores	Adolescentes					
	William	Prestes	Luan	Jonas	Ernesto	Vilela
Última série	Oitava	Quinta	Oitava série	Quinta	quinta	Oitava

frequenterada	série	série		série	série	série
Houve Reprovações no itinerário escolar	Uma na segunda série do ensino fundamental	Em várias séries do ensino fundamental	Uma vez na segunda série	Quinta série do ensino fundamental	Quinta série (três reparações)	Não
Rede das escolas frequentadas	Pública e privada	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Atividades de lazer e extraescolares	Futebol e bailes	Futebol	Futebol	Futebol e música, filmes	Bicicleta	futebol
Mudou de escola?	Sim (duas vezes)	Não	Não	Não	Não	Uma vez (mudança de cidade)
Abandonou a escola? Quantas vezes?	Não	Sim, quinta série	Não	Uma vez na quinta série	Não	Não
Está matriculado atualmente em escola regular?	Não (histórico perdido na escola)	Não	Sim (EJA)	Não	Não (Sentenciado com Semiliberdade depende da Unidade para matricular)	Não
Fez curso profissionalizante?	Não	Não	Informática	Não	Não	Bombeiro mirim
Pretensão de voltar a estudar	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Quadro organizado pela própria autora a partir de dados da pesquisa

Analisando o quadro é possível perceber as características ora diversas, ora semelhantes do grupo de adolescentes entrevistados. Embora quatro deles afirmem nunca ter abandonado a escola, apenas Luan está matriculado atualmente e frequenta a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os dados, dois deles abandonaram a escola, ambos na quinta série, um deles, como será mostrado com mais detalhes posteriormente, abandonou logo após ter sido apreendido. Diante disso podemos inferir que a afirmação de que nunca abandonaram a escola relaciona-se com um não reconhecimento da escolarização como um direito subjetivo. Pois se atualmente eles não estão matriculados na escola regular e nenhum deles completou a escolarização básica obrigatória (9º ano), eles estão, todos, legalmente em situação de evasão escolar. Outro aspecto que também chama a atenção para uma situação de “fracasso escolar” é a ocorrência de reprovações no itinerário escolar dos adolescentes. Cinco deles já tiveram reprovações no percurso escolar e apenas um nunca foi reprovado. E, uma outra característica marcante em três deles é o fato de terem sido expulsos da e pela escola por indisciplina escolar. Vincent, Lahire e Thin (2001) trabalham com o conceito de forma escolar para explicar a institucionalização da escola, colocando as questões dos conflitos, resistências e lutas acerca da sua construção que é histórica e social. A aparição na Europa do mestre e do aluno e tudo o que contém de conflituoso nas relações escolares que denominou-se relação pedagógica, definindo assim que “é a retirada de poder que vai suscitar a resistência à escolarização” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 7). Seguindo nesse raciocínio, a construção teórica de Silva (2007) quando reflete as questões da indisciplina na escola colabora no sentido de prescindir apenas do dia a dia escolar, mas fazer uma reflexão sociológica acerca da indisciplina, pois para ao autor:

os comportamentos dos alunos, na aula, encontram suas origens no cruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não escolares, que se conjugam como condições de possibilidade para sua ocorrência. Assim, mais do que um fator isolado, é a reunião de condições específicas (institucionais, familiares, pedagógicas) que produz a articulação entre os condicionantes escolares e extra-escolares dos comportamentos discentes. (SILVA, 2007, p. 165).

Desse modo, é provável que se possa relacionar a indisciplina escolar com o fracasso escolar dos adolescentes entrevistados, pois esse acesso negado anteriormente, em liberdade configura-se novamente na realidade da privação de liberdade. Se a escola determina: através de regramentos, através das relações de poder e de, somente acessar o saber através de um código escrito, esses adolescentes estão colocados numa situação paradoxal, pois ao mesmo

tempo que o Estado parece ofertar ensino, este ensino está envolvido em condicionantes que excluem determinados sujeitos desse acesso (como os regramentos que não eram característicos de sua realidade social, essas tais “condições específicas” de que trata Silva (2007). Essa situação paradoxal pode ser explicada porque, historicamente, a escola e a escolarização se desenvolveram como “essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias e das classes” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 32). Desse modo, a escola tem uma dupla dimensão, ao mesmo tempo que diz promover a possibilidade de acesso ao saber, ela deixa de fora (“expulsa”, mesmo que de forma velada, com o citado nas pesquisas do CENPEC, 2012) determinados sujeitos de determinadas classes. Pois como afirma Silva (2007, p. 166): “numa perspectiva sociológica, é preciso não tomar os alunos como uma entidade indiferenciada, devendo o pesquisador situar precisamente cada um deles, descrevendo as particularidades de seus comportamentos escolares e a rede de relações sociais por eles construídas fora do espaço escolar”.

William: Aham, estudei lá, aí eu fiquei lá um tempão até na... quinta.

Laila: Estudou até a quinta direto, sem tomar bomba?

William: É.

Laila: Ótimo.

William: Aí estudei até na quinta, e... aí na quinta lá acaba, num- num... acima de quinta não tem. Aí eu fui pro... de novo, fiz a sexta... Na sétima eu já fui pro . Aí sétima eu já fiz lá...

Laila: [Aí o...(nome da escola) de aceitou de novo, porque(nome da escola) o já tinha te expulso...

William: É.

Laila: Tá!

William: Mas, do-... eu acho que dois anos... aí pode voltar pra escola (

Laila: Ahh! Depois que passa dois anos de... depois da expulsão? Entendi, eu num sabia não. Só por conta de bagunça eles te expulsaram?

William: É...

Laila: sempre estudou naquela que você desenhou?

Ernesto: sempre nela.

Laila: Entendi. Sempre estudou naquela mesmo e naquela escola sua trajetória sempre foi boa? Como era sua relação com os professores?

Ernesto: Era boa. Era boa, depois de um tempo fui me juntando com os meninos lá. Eu comecei a fazer bagunça, saia fora de sala.

Laila: começou a bagunçar.

Ernesto: Fui

Laila: você foi expulso da escola?

Ernesto: Não é que eu fui expulso

Laila: Alguém falou, foi expulso de uma outra, e eu me confundi

Ernesto: Não é que eu fui expulso. A diretora da escola conversou com minha vó, disse que eu não tinha mais jeito.

Laila; Entendi.

Ernesto: Pela minha idade eu não iria ficar mais no meio dos meninos pequenos. 13 anos, 14 anos, que é vergonha, 15 anos. Aí eu peguei e falei com minha vó que iria parar de estudar. Aí eu fui e parei de estudar.

A explicação dada por Ernesto para a sua saída da escola remete à uma estratégia da escola que embora não sendo legal, não está registrada oficialmente. Ele não foi exatamente expulso pela escola, mas “A diretora da escola conversou com minha avó, disse que eu não tinha mais jeito”. Essa postura da direção da escola, já identificada em outros estudos sociológicos (SÃO PAULO, 2012), configura-se como uma estratégia de seleção e, conseqüentemente de exclusão, e favorece, em muitos casos, o fortalecimento do estigma desses adolescentes produzindo o fracasso escolar. Seriam assim estratégias veladas para o evitamento de um modelo de estudante indesejado para a escola. Se “não têm mais jeito”, qual seria a solução para eles? Desse modo ativa-se uma necessidade de atuar de maneira a trabalhar formas de lidar com a indisciplina escolar de um modo que não haja expulsão ou uma certa postura que “convidaria” o estudante a não estar mais na escola.

O motivo aparente refere-se à seleção – no caso, o “remanejamento” ou “expulsão velada” – já efetivada em outras escolas em prejuízo daquelas às quais o estudante está se dirigindo para tentar efetivar nova matrícula. Num quadro de relações de concorrência entre escolas no qual as estratégias são bem conhecidas pelos agentes, a possibilidade de internalização de problemas” esbarra na dificuldade de encontrar uma instituição disposta a recebê-los ou, nos termos dos pesquisadores, “decantá-los”. (SÃO PAULO, 2012, p. 27).

Ou seja, se Ernesto não é literalmente expulso da escola como ele mesmo diz, sua avó é levada a acreditar que “não tem mais jeito”, que era preciso dar outra direção ao adolescente. Assim, a escola “evita” a presença de um aluno considerado “problema” e o aluno (e, por consequência também sua família) incorpora um sentido de “não lugar”, ou seja, de que “aquilo não é para mim” (BOURDIEU, 2008), dada a grande dificuldade que passa a encontrar para se reposicionar no universo escolar.

A expulsão de Luan:

Luan: Estudei desde os seis anos até os 14 anos que eu comecei aprontar.
 Laila: Ahhhhh até quando você saiu dela mesmo?
 Luan: É até quando eu saí dela mesmo!
 Laila: Mas você mesmo que abandonou a escola ou...
 Luan: Não, fui expulso...quando eu comecei a aprontar.

As pesquisas do CENPEC (SÃO PAULO, 2012) permitem refletir acerca da expulsão vivenciada pelo adolescente Luan, como uma alternativa velada da escola para lograr a não presença do estudante indesejado:” Há elementos que indicam às escolas candidatas à “decantação de problemas” as tentativas de outros estabelecimentos de expulsar alunos que

não satisfazem suas expectativas”. (SÃO PAULO, 2012, p. 27). Entretanto, segundo os resultados dessas pesquisas, como a expulsão escolar é impedida pela legislação, as escolas “orientam” os responsáveis pelos adolescentes e crianças que “solicitem” a transferência, sendo nestes casos nem sempre a escola informa sobre as motivações de tal procedimento. (SÃO PAULO, 2012). Ou seja, podemos afirmar, levando-se em conta os resultados dessas pesquisas, que se para Luan o que se apresenta como explicação para sua expulsão é o fato de “comecei a aprontar”, essa experiência particular é compartilhada por outros estudantes não desejados pela escola e que são “expulsos” da vida escolar por procedimentos técnicos que as próprias instituições escolares vão criando e implementando em seu cotidiano.

Algo peculiar na experiência dos três adolescentes (Luan, Ernesto e William) é que eles parecem naturalizar o fato de serem expulsos da escola por indisciplina, como se fosse algo recorrente e que não houvesse mesmo outra saída para lidar com a indisciplina na escola. Não fica claro nos relatos dos adolescentes, como as escolas lidavam com a indisciplina que é diferente de violência escolar²² e em nenhum momento eles citam questões de violência no interior da escola. Desse modo a expulsão (velada ou não) parece estar ligada à uma frequente indisciplina dos adolescentes do que propriamente a um ato explícito de violência na escola. Analisando a partir da obra bourdieusiana “Economia das trocas simbólicas”: é possível perceber as diferenças de possibilidades de acesso à cultura e à instrução escolar (termo do autor): “O que se pretende medir através do nível de instrução é a penas a acumulação dos efeitos resultantes da formação adquirida por meio da família e da aprendizagem escolar que já supunham tal formação prévia” (BOURDIEU, 1987, p. 304). O autor ainda afirma a formação desigual para classes sociais diferentes. Assim, não seria exatamente a indisciplina dos adolescentes que os colocariam fora da escola, senão um entendimento da diferenciação de classes e de suposta aprendizagem que eles deveriam já ter adquirido anteriormente e refinado no processo de aprendizagem escolar.

(...) trata-se de um tema complexo, cuja abordagem implica sempre no risco de se cair em moralismo ou reducionismo. A temática da indisciplina na escola é permeada por julgamentos de valor que exigem do pesquisador um grande cuidado para não incorrer em análises enviesadas, carregadas de preconceitos ou de julgamentos morais. Além disso, dado o caráter complexo do fenômeno, corre-se

²² A indisciplina escolar está ligada às reações que os estudantes têm em relação ao regramento da escola, às formas que a escola como instituição se organiza, seus regramentos como instituição. A violência escolar liga-se mais à relação física, simbólica com o espaço da escola e relação à sociedade, está vinculada à vivência que o estudante tem com sua família, com seu território. A violência advém de outras relações da escola com a sociedade de forma mais ampla, a indisciplina liga-se ao regramento com o qual cada estudante irá submeter-se. (SILVA, 2007).

sempre o risco de se produzir análises reducionistas que tenham como foco apenas uma das dimensões do problema (SILVA, 2007, p. 24).

Quando Silva (2007) nos revela o “risco de se cair no moralismo” ao tratarmos das questões de indisciplina escolar, apresenta ao que parece a necessidade da escola não resolver as questões que permeiam a indisciplina apenas pelo viés punitivo, senão por outras modalidades de intervenção pedagógica que possam oferecer saídas que realmente façam com que os estudantes se impliquem no processo educativo.

Noutro trecho da entrevista, Luan diz: “O diretor gostava muito de mim, sô, ele chorou quando eu fui expulso, e depois eu soube que ele morreu” Luan denota um relacionamento carregado de afetividade com o diretor da escola, destacando as conversas do diretor com ele e os conselhos. Além disso, Luan reflete sobre o próprio comportamento como decorrente de uma situação mais complexa e desfavorável de vida, que nem ele próprio pode trazer totalmente à consciência:

Luan: É...sobre a escola assim. Eu matava muita aula!
 Laila: Desde o início, ou mais pra frente?
 Luan; Só no último ano! **Parece que foi um trem que bateu em mim em 2014.** Que eu comecei a matar aula e comecei a fumar maconha também.
 Laila: Lá? Você começou a usar na escola?
 Luan: na escola!
 Laila: E aqui! Quando você saiu da escola você já estava em qual série?
 Luan: Eu já estava na oitava!
 Laila: Você fez quase até o Ensino Médio então!
 Luan: Quase...
 Laila: Você não chegou a terminar a oitava não?
 Luan: Eu passei porque eu sempre ia na aula! Eu nunca faltava, mas eu não fazia nada!

Ao trazer a perspectiva do uso da maconha, Luan traz também possíveis limitações da escola para tratar devidamente o tema do uso de substâncias tidas socialmente como ilícitas:

Luan: é ele entrou, aí eu fui expulso. Ele ficou muito triste, porque ele gostava muito de mim sabe? Ele gostava muito de mim mesmo! Ele falava: “Nossa você é um menino bom, e tal, mas você é muito bagunceiro, você não vai pra dentro de sala”
 Laila: Ele tentava conversar com você? Batia papo?
 Luan: “...Só quer saber de namorar! Só quer saber de mulher e ficar em quadra! Não tem como ajudar você!” Ou? Ele até chorou no dia em que eu fui expulso!
 Laila: Ah! Eu não sei como funciona expulsão, mas parece ter uma reunião, de conselho e aí...
 Luan: Foi tipo assim, não sei o que arrumou lá que eles falaram que eu estava vendendo drogas dentro da escola.
 Laila: Alguém passou isso pra escola?
 Luan: É porque um dia eu estava na garagem. Aí a professora de Educação física, ela chegou pela garagem. Ela chegou atrasada! E nós estava lá, fumando um baseado lá! Aí a gente estava fumando lá na garagem, ela foi e chegou assim. E foi lá pra baixo de uma vez. “Ah eu vou lá falar para o (diretor da escola)!”

Laila: E (diretor da escola) era o diretor?

Luan: é!

Luan: e a professora de Educação física era daquelas chatas sabe? De ninguém suportá-la! Nem o próprio diretor suportava! E ela chegou lá e foi fazendo a mente do (nome do diretor), foi fazendo. Que ele ficou tão nervoso que ele falou assim, eu acho que foi até ela mesmo que falou que lá tava rolando tráfico!

Pelo relato de Luan, a escola não parece se preocupar de modo mais amplo com as condições sociais do cotidiano das vidas de seus estudantes trazendo como única alternativa de conduta escolar, ao uso de uma determinada droga, a expulsão. Quando os estudantes passam pela escola sem que haja uma ação conjunta acerca de sua realidade (como é o caso da indisciplina e do consumo de uma substância ilícita que causaram a expulsão dos adolescentes) há o aprofundamento das fronteiras entre os dois universos sociais – o da escola e o do “mundão” -, e por consequência uma não efetivação do ensino-aprendizagem, e a configuração de situações que conduzem a um fadado fracasso escolar, tais como abandono, rupturas e reprovações escolares. Além disso, esse modelo exclusivamente punitivo da escola parece se aproximar ao da cultura menorista (em vigor em períodos anteriores à promulgação do ECA) (LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006) que trazia a um modelo de atendimento à criança e ao adolescente que tratava os adolescentes como incapazes. Nesse viés é possível perceber essa lógica na escola pois, ao invés de trazer aos adolescentes envolvidos no uso da substância ilícita para refletir sobre isso, apenas expulsa-os, ou seja, se livra do problema e culpabiliza o adolescente e sua família.

Laila: Quando você estava fora você estava na escola?

Jonas: Não

Laila: Não estava na escola, né? E por que você não estava? Tinha saído...? Até que série você ficou...?

Jonas: Saí na quinta série...

Laila: Quinta? Você não quis ficar mesmo, você saiu tipo...Alguma coisa com a escola mesmo? Qual foi o motivo? Coisa com a escola mesmo...?

Jonas: Ah eu tomei uma bomba...

Laila: Você tomou uma bomba aí você não quis ficar? (...) É, foi na quinta que você parou...Foi só essa que você saiu da escola?

Jonas: Só essa vez.

Laila: Só essa vez na quinta, parou na quinta mesmo! Qual o ano que foi? Quinta é doze, onze anos...

Jonas: ano retrasado

Na internação, digo os já sentenciados a cumprir medida de internação há relatos de bastante evasão escolar (VIEIRA, 2012) No caso dos seis adolescentes entrevistados, foram apresentados relatos de abandono da escola, além da reprovação como motivo para o abandono escolar, há também a experiência da privação de liberdade, que, por ser muito precoce, coloca os adolescentes em questionamento sobre o verdadeiro papel da escola em

sua vida. Um outro motivo que aparece nos relatos dos adolescentes refere-se às questões burocráticas do sistema escolar que também impedem a continuidade dos estudos para adolescentes que vivenciam condições de existência precárias e frágeis. Um dos adolescentes entrevistados (Prestes) havia sido aprovado na quarta série do Ensino Fundamental e, ao ser apreendido no final desse mesmo ano, ficou durante seis meses em privação de liberdade na cidade de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. Essa experiência foi muito traumática para ele, como consta no relato abaixo, e ele nunca mais retornou à escola:

Laila: Você ficou certinho até a quinta, não foi? Entendi... Você nunca tinha saído da escola até o cumprimento... até quase o término da quinta série... Você começou a quinta, né? Hum beleza...

Prestes: Eu parei de estudar mesmo que eu tinha ido preso... Aí sai...

Laila: Foram seis meses, pois é...

Prestes: Aí eu saí revoltado, não quis estudar mais não...

Laila: É? você ficou revoltado e não quis voltar pra escola?

Prestes: Primeira vez que eu fui preso, tomar interna...

Laila: É... já foi direito pra internação, né? Sim... Ah, tem uma coisa que não tem na lista de perguntas... mas, eu queria te perguntar. Quando você foi pra internação... alguma pessoa referência da escola procurou saber o quê que estava acontecendo com você?

Prestes: Não...

Laila: Não? Nunca? E você não tinha... enquanto você estava na escola você nunca tinha sido... levado pra nada, né? Nunca tinha sido apreendido e nem nada... a escola não procurou, não... já tinha quanto tempo entre você ter parado de ir na escola e ido pra internação? Alguns meses, né? Já estava terminando...

Prestes: Foi... eu estava terminando... Não... eu ía começar o ano, uê...

Laila: Você já tinha terminado e já ía começar o outro ano?

Prestes: É... uai! A quinta série...

Laila: Humm... entendi!

Prestes: Aí eu fui preso tipo no final do ano, no ano novo uê...

Laila: Outra coisa em relação a isso... a DOPCAD em algum... se você sabe disso... não... e nem tem a obrigação de saber... Mas a DOPCAD em algum momento... Posso ficar? Com o seu desenho?

Prestes: Pode...

Laila: É... em algum momento... Ah, Prestes, colocou o nome... A DOPCAD em algum momento procurou referência pra saber da sua escola, se você estava estudando? Nenhum momento desses seis meses?

Prestes: É delegacia, né, de civil...

A experiência de ter sido apreendido e internado logo em seguida parece marcar fortemente o adolescente Prestes coloca um questionamento muito importante, tanto para a escola quanto para o espaço de responsabilização penal desses adolescentes quanto experiências vividas por um adulto em privação de liberdade, pois foi colocado em uma delegacia que não oferecia nenhuma estrutura de atividades como designa o ECA, nenhuma atividade educativa, nem cultural e nem esportiva. O fato de ir preso, a primeira vez em que se é apreendido coloca os adolescentes em situação de angústia revolta, medo. E, no caso de Prestes, o rompimento com a escola deu-se exatamente nesse momento: “Primeira vez que eu

fui preso, tomar interna...”²³ A situação vivida por Prestes, ressalta uma conduta do sistema, que, contrariamente ao ECA, privilegia, como reflete Vieira (2012), as medidas de privação de liberdade em detrimento das medidas em liberdade.

Laila: ... quando você estava fora da escola, porquê que você saiu e tudo... e depois o momento no socioeducativo. Você pode falar o que você quiser, a experiência que você teve fora da escola... dentro da escola, no socioeducativo, na escola no socioeducativo. Pode fazer crítica, dizer o que você gostou...

Prestes: Da escola eu não lembro muito assim porque eu parei muito cedo...

Pensando na escola para além apenas do fato de ser instituição de ensino, mas de ser a referência, a única instituição que chancela a possibilidade de conseguir certificados, o único lugar de onde os sujeitos podem retirar a comprovação de que possuem formação para a vida ou para o trabalho, a resposta do adolescente: da escola eu não lembro porque eu parei muito cedo” é paradoxal, no sentido de que, ele sendo ainda um adolescente, essa memória sobre a experiência escolar se esvaiu como se não tivesse se fixado. Pensar a escola como memória de toda criança, sendo lugar dos seus medos, mas também de suas aprendizagens e laços sociais, nos coloca para refletir em como para esse adolescente, mesmo sendo muito jovem, a escola não teve o efeito que tem para uma parte considerável dos adolescentes da mesma idade dele. A escola possui uma espécie de “inconsciente”, algo que é compartilhado socialmente e, mais ainda, pelos seus membros.

O inconsciente escolar é um arbitrário histórico que, por ter sido incorporado e, por isso, naturalizado, escapa às tomadas de consciência – principalmente porque leva a perceber como naturais as estruturas das quais é produto. Tendo se tornado pouco a pouco intrínseco à atividade intelectual, ele só pode ser percebido nas suas manifestações ou nos seus efeitos objetivos, isto é, pela pesquisa histórica ou sociológica, funcionando como experiência epistemológica (BOURDIEU, 2013b, p. 228).

Assim, ao apresentar como naturais, certos comportamentos escolares, certas formas de se organizar, a escola se exime de ser clara em seus objetivos, e, pode com isso estigmatizar, criar barreiras, fortalecer divisões no seu interior. A negação, por Prestes, de trazer à tona suas lembranças sobre a escola parecem ter relação com uma baixa adesão do jovem ao universo escolar, produzida pelo distanciamento simbólico e material da escola com o mundo social. Aproximações e distanciamentos entre a escola e o mundo social são movimentos de poder e controle, em que as diferentes classes sociais, representadas ou não no

²³ “Tomar interna’ nesse caso é o fato de já ficar em privação de liberdade logo na primeira apreensão. É como citei anteriormente, a legislação usa a expressão apreensão, mas o adolescente é preso assim como o adulto.

mundo escolar, podem dela tirar proveito (ou não) tendo em vista a sua proximidade ou o seu afastamento dos conteúdos, regras e normas escolares.

Além das reprovações e das experiências de apreensão e internação, há também questões burocráticas do sistema escolar que, muitas vezes, deixam os adolescentes desvinculados da escola. Questões que poderiam ser resolvidas com mais agilidade e que pela sua morosidade atrasam o percurso escolar desses adolescentes:

Laila: Lá fora, você estava na escola? É... matriculado?
 William: Esse ano?
 Laila: Esse ano.
 William: Não porque... o negócio que minha mãe te falou do... histórico.
 Laila: Toda aquela... aquela problemática do histórico, né? Você estava livre e mesmo assim não conseguia as vagas na escola.
 William: É... não, num é que... as vagas, é por causa do histórico, que sem o histórico
 William: É... não, num é que... as vagas, é por causa do histórico, que sem o histórico o cara na escola num--
 Laila: E onde que está esse histórico, você sabe?
 William: A escola... liberou mas num sabe pra quem que liberou.
 Laila: Já deu o seu histórico pra outra pessoa?
 William: É... aí--
 Laila: Ah, porque tem que dar pra sua mãe não pode dar pra outra...
 William: perdeu o histórico e...
 Laila: hein?
 William: Num sabe pra quem que foi, aí perdeu uai.
 Laila: Isso tem quanto tempo? Que está nesse trem de sem histórico--
 William: Só esse ano, porque ano passo, 2016, eu estudei.
 Laila: Aí você estava em qual série estudando?
 William: É... oitavo nono.
 Laila: Já estava no oitavo nono, né? Que é esse finalzinho do ensino médio já. Você já tá avançado, né? A ideia é continuar estudando.

Levando em consideração que fiz essa entrevista em outubro de 2017, estamos falando de um adolescente “fora da escola” durante um ano devido aos erros administrativos da escola. O problema do histórico escolar relatado pelo adolescente também foi confirmado pela mãe. No contato para solicitação da autorização para a entrevista com o filho, ela afirmou que não conseguia pegar o histórico do filho na escola, e que não podia ir todos os dias à escola para insistir nisso por precisa trabalhar. Deste fato surgem questões que, mesmo sendo limitadas às informações oferecidas pelo adolescente e pela mãe, parece ser plausível associar a não entrega do histórico a uma desorganização da escola, mas também pode-se pensar, hipoteticamente, nas dificuldades que a escola tem em lidar com adolescentes e famílias distantes de um aluno e de uma família “ideais”, cujas propriedades se aproximam das lógicas escolares, aqueles para os quais é importante que se mantenha documentos sempre organizados. Nesse caso, Bourdieu (2013a, p. 98) novamente pode nos ajudar quando, em “A

Distinção”, afirma: “...o fato de exigir certo diploma pode ser a maneira de exigir, efetivamente, determinada origem social”. Se esse adolescente não compartilha do ideal de estudante que a escola espera ter, provavelmente ele ficará alijado de permanecer nessa escola e talvez em outras, daí a dificuldade em acessar o documento necessário para matricular-se em qualquer outra instituição de ensino.

Sobre esse ideal que a escola reflete no imaginário social, também há uma possibilidade interessante de analisar a partir do que Jonas diz acerca da sua relação com a leitura:

Laila: E você gosta de ler, de leitura?
 Jonas: Não...
 Laila: Não?
 Jonas: Não, mas eu leio bem!
 Laila: Ah você não gosta de ler, mas você lê bem!
 Jonas: É.

Ao mesmo tempo em que, admite não gostar de ler, afirma ler bem, e desse modo possibilita a leitura acerca da escola como a que alfabetiza e que permite a leitura do texto escrito, a escola parece ser a possibilidade (talvez a única para esses jovens alijados de muitos de seus direitos de cidadania) do acesso à leitura, à formação. Noutra momento da entrevista ele diz ter acessado livros para ler no Sistema Socioeducativo, colocando em questão o processo da leitura agora no momento da privação de liberdade. Se a leitura não era uma prática antes de estar em cumprimento de medida, agora ela aparece como uma saída, como veremos mais adiante, ao tratarmos da relação entre os adolescentes, os professores e as disciplinas escolares.

4.2.2 A relação com as disciplinas escolares e com os professores

Laila: E o que você acha mais fácil nas aulas? Aqui e no (nome da escola) também...
 Luan: De matérias?
 Laila: De matérias e de convivência também!
 Luan: Eu sempre tive...é mais fácil né?
 Luan: Português, Matemática...agora fração.
 Laila: É você foi até oitava, né? Você estudou fração, equação do segundo grau...
 Luan: Eu acho que eu parei de estudar por causa disso também. Acabou com a minha vida isso!
 Laila: A Matemática né?
 Luan: A Matemática! Esse negócio de fração!
 Laila: Aí as outras você gosta? Você gosta de Português?
 Luan: Gosto de Português, de Ciências, Ciência é bom!
 Laila: Porque você fala bem, né? Você gosta de falar, você é articulado! Você gosta de escrever também?

Luan: Eu gosto! Gosto de escrever também! A única coisa que eu não gosto mesmo é de fração! Eu, eu tenho até vontade de aprender, porque é tipo um desafio né?
 Laila: Fração é um desafio! Uhum E a gente tá falando do português, você gosta de ler? Você pegava livro no Pedro Alcantra ou aqui?
 Luan: Eu pegava muito livro no (nome da escola)!
 Laila: E tem a influência do seu pai que é formado em Letras, né?
 Luan: É! E te falar que ele brigava para ler jornal
 Laila: É? Informação, né?
 Luan: Ele fazia eu ler jornal, ele levava livro pra mim. Ele foi um cara muito especial na minha vida! Ele pegou muito no meu pé!
 Laila: É! Essa coisa de chamar atenção para estudar, né?

Luan apresenta a dificuldade com fração, uma parte do conteúdo da disciplina Matemática, o fato de dizer:” Acabou com a minha vida isso”, mas logo depois relatar que “é tipo um desafio, né?” parece demonstrar a crença em si mesmo e em uma possibilidade de aprender na escola, mesmo que o conteúdo seja para ele muito complexo. Apresenta também a relação que tem com a leitura, fomentada pela escola e também pelo pai que “brigava para ler jornal”.

Laila: Alguma matéria que você gostava mais ou menos, algum professor...
 Vilela: Ah eu gostava de matemática!
 Laila: Você gostava mais de Matemática?
 Vilela: é uê
 Laila: Eu estou te perguntando essas coisas porque aí depois diminuem muito as perguntas. E qual que você menos gostava?
 Vilela: Português e Inglês!
 Laila: Ninguém gosta de Português, gente! Vocês usam o Português todo dia! Ficam no whatsapp é Português, mandam um áudio é Português, porque não é em aramaico!
 Vilela: Ah, mas inglês também uai! Eu nem vou para outro país!
 Laila: Você não sabe! Eu achei que eu nunca iria para outro país e já fui para o Chile e para a Colômbia.
 Vilela: ahhh.
 Laila: Eu sou professora de Português!
 Vilela: Você??? (E sorri)
 Laila: Nunca dei aula em escola não mas sou formada nisso. Você perdeu média nessas matérias, não gostava?
 Vilela: Ah porque era difícil, não gostava...
 Laila: E os professores eram chatos? Você não gostava?
 Vilela: A de Português era!
 Laila: A de Português era chata?
 Vilela: Era!
 Laila: Ave Maria! E qual série era chata? Todas as séries eram chatas ou algumas específicas?
 Vilela: Não, algumas era pela ordem. A de Inglês era gente boa!

Uma das experiências mais reais no ato da educação está na interação interpessoal, ou seja, ao modo como os estudantes se relacionam com seus professores e vice-versa. Por isso minha insistência em prescindir do “chata” referido a um professor e perguntar sobre as outras séries, pois o fato de apenas não gostar de um(a) professor(a), de achá-lo(a) “chata” não

deveria interferir no processo educacional. A necessidade de que o professor seja uma pessoa de quem o adolescente goste parece ser essencial para que haja aprendizagem, algo do fazer-se querido. Acredito que a competência do profissional docente pode colaborar nesse processo, mas esses interstícios do convívio professor-estudante são exemplos interessantes a serem pesquisados.

(...) a análise desse inconsciente deve se aplicar prioritariamente à relação, até hoje pouco explorada, entre as estruturas institucionais, como a história das disciplinas, por exemplo, e as estruturas cognitivas ou, mais precisamente, sua objetivação nos saberes e nos conhecimentos. A história das formas institucionalizadas de produção, de comunicação ou de avaliação dos conhecimentos, mas também das diferenças técnicas de registro e de acumulação do saber ou das técnicas de organização dos dados não é, em si mesma, o seu objetivo. Sem dúvida, nada seria mais precioso que uma genealogia (comparativa) de instituições como o diálogo, a disputatio, as disputas dos colégios jesuítas, as aulas expositivas, a aula inaugural, o seminário, o colóquio, o exame oral – incluindo aí a defesa de tese – e, hoje, a videoconferência e a internet. Mas uma pesquisa desse tipo só cumpriria totalmente sua função se definisse como objetivo explícito determinar se e como esses dispositivos estruturam as formas cognitivas, notadamente por meio da análise das situações em que a mudança nas formas de comunicação gera transformações na forma de pensar. (BOURDIEU, 2013b, p. 229).

Seguindo o que afirma Bourdieu (2013b), a pesquisa sobre esse local da aprendizagem e sobre a forma com que ele se dá seria algo muito importante para a compreensão desse cotidiano e, principalmente, para trazer à tona as relações mais subjetivas entre professores e estudantes. Aprender dessas relações, compreender a relação de autoridade e, ao mesmo tempo saber que o aprendizado dá-se sempre como uma via de mão dupla e que é fundamental assumir que a escola não é o único meio de onde se pode acessar o saber construído socialmente.

Por fim, ouvir o relato de Vilela me fez pensar que, como socioeducadora, minha intervenção era necessária, apresentando-lhe minha experiência pessoal para que o mesmo compreendesse a importância da aprendizagem para além do conteúdo, mas como para suprir as necessidades pessoais, transcender do seu local de moradia, poder viajar, mesmo que sua condição econômica, no momento não revele isso, que seja um sonho dentro dos seus sonhos. Aqui também coloco-me no lugar de uma possível igual, reconhecendo minhas origens periféricas e a busca por saberes, mesmo sabendo de minha limitação econômica. Todavia meu trabalho em privação de liberdade sempre foi feito pensando no cuidado em não projetar sonhos que sabemos que a nossa estrutura econômico-político-social priva a maioria dos sujeitos.

4.2.3 Sobre a estrutura das escolas

A estrutura física e simbólica das escolas também aparece nos relatos dos adolescentes. A semelhança entre as estruturas físicas das escolas e das unidades socioeducativas é um aspecto recorrente nos relatos dos adolescentes. Ou seja, as escolas se assemelham, na visão dos adolescentes, aos espaços prisionais, porque, para um adolescente, mesmo ele sabendo a diferença de tratamento e dos modelos disciplinares aplicados nas prisões, no sistema socioeducativo ele se sente preso e refere-se ao espaço dos centros de internações como cadeias. Assim, as grades, os muros e os espaços internos das escolas em muito se parecem com a estrutura prisional (ZEITOUNE, 2014).

Laila: E na aula? Era na parte de cima ou embaixo mesmo?
 Vilela: Na parte de baixo
 Laila: Mas tinha segundo andar?
 Vilela: Tinha.
 Laila: Dois andares?
 Vilela: Tinha
 Laila: E pra subir de um andar para o outro como é que era? Porque os meninos dizem disso...
 Vilela: tinha uma escada!
 Laila: Na escada de subir de um andar para o outro tinha alguma grade?
 Vilela: tinha, na entrada.
 Laila: Aí essa grade ficava fechada enquanto vocês estavam em aula?
 Vilela: É uai! Fechada!
 Laila: Hummm bem lembrado hein? E você estudava embaixo ou em cima?
 Vilela: Eu estudei na parte de baixo e na parte de cima!

“Matando” aulas:

Laila: E continuou nas outras séries... Ah, tá! Você teve... o que você acha porque que você tomou bomba? Porque você faltava...
 Prestes: Eu faltava mesmo... e matava aula.
 Laila: Essas saídas, né? Talvez seja isso, você ficar sem frequência, né? E o quê que o pessoal fazia? Pessoal da escola em relação a essa coisa de você sair, pular o muro, ou de faltar de aula?
 Prestes: Ah, eles nem via, não...

Outro adolescente afirma: “Eu pulava muro e descia nessa árvore e matava aula” (a árvore figura no desenho feito pelo adolescente). Assim, tanto a “grade fechada impedindo a livre passagem dos estudantes durante o horário das aulas, quanto a alta frequência do evento “matar aulas” entre os adolescentes ou o ato de extrapolar as estruturas materiais de cerceamento (muro, portões) indicam a certeza de a escola fazer-se presente enquanto controle social, mesmo não sendo uma estrutura *a priori* de privação de liberdade, através do cerceamento da liberdade para que ali permaneçam e estejam em processo de escolarização. E

que, toda essa estrutura rígida de cerceamento, não impede que os adolescentes a burlem e “escapem” “por entre os dedos” do sistema educacional.

4.2.4 Experiência em escola pública e escola particular

William é o único dos seis adolescentes entrevistados que esteve em ambas as redes escolares: a pública e a privada. Ele afirma que a mãe conseguiu bolsa de estudos para ele em um colégio particular. A escola na qual ele estudou era confessional e tinha um programa de bolsas para estudantes de baixa renda. William aponta as características diferenciadas no tratamento dado pela escola para estudantes bolsistas e não bolsistas.

William: Só que nós, tipo... recreio esses trem num era junto com eles.
 Laila: E o uniforme era diferente?
 William: O nosso era amarelo – o dos bolsista era amarelo – e o deles era azul.
 Laila: Ah... tinha diferença do uniforme. Olha isso... que- que doido esse trem, heim? Por quê que você acha que era diferente, pra eles saberem?
 William: Ah, num sei porque... essa escola, eles fez tipo pra ajudar a comunidade...
 Laila: Sim, sim, sim! Uhum...
 William: Mas... tinha a diferença porque na sala... os rico num ficava junto com nós na mesma sala, né.
 Laila: Isso...
 William: A sala era diferente...
 Laila: Azul né...
 William: É, uai.
 Laila: ... o deles. E diferença de classe né?
 William: É, uai.
 L: Questão de classe que eu falo não é classe de escola não, classe de...
 William: Classe... de...
 Laila: Econômica...
 William: ... é...
 Laila: ... de grana.
 William: Aham.

Ao trazer essa experiência sobre o seu percurso em escola particular William relata com detalhes as diferenciações de uniforme (no nível simbólico), as de tempos e usos dos espaços escolares para educação física e recreio (separação temporal e territorial). Assim, as diferenciações de classe social ficam muito evidentes na forma de ordenamento da escola, pois os alunos “bolsistas” utilizam os mesmos espaços da escola, têm os mesmos professores, as mesmas disciplinas, entretanto todo o cotidiano escolar (suas lógicas de funcionamento e temporalidades) é organizado de tal maneira para que, em momento algum, os grupos de bolsistas e não-bolsistas se encontrem, revelando o fortalecimento das fronteiras sociais e culturais, e produzindo os estabelecidos e os outsiders no interior da escola (ELIAS; SCOTSON, 2000). Quando aprofundo nesse tema perguntando se em algum momento, mesmo

na entrada ou saída da escola havia a possibilidade de os alunos bolsistas e não bolsistas se encontrarem e terem algum tipo de interação, William relata que eles entravam e saíam em portões distintos localizados em ruas também distintas do bairro.

A superioridade de poder confere vantagens aos grupos que a possuem. Algumas são materiais ou econômicas. Sob a influência de Marx, elas despertaram especial atenção. Estudá-las é, na maioria dos casos, indispensável à compreensão das relações estabelecidos-outsiders. Mas elas não são as únicas vantagens auferidas pelo grupo estabelecido e muito poderosos em relação a um grupo outsider e de poder relativamente pequeno.(...) Mesmo nos casos em que a luta pela distribuição dos recursos econômicos parece ocupar o centro do palco, como no caso da luta entre operários e a direção de uma fábrica, há outras fontes de disputa em jogo além da relação entre salários e lucros. Na verdade, a supremacia dos aspectos econômicos tem acentuação máxima quando o equilíbrio de poder entre os contendores é mais desigual – quando pende mais acentuadamente a favor do grupo estabelecido. Quanto menos isso acontece, mais claramente reconhecíveis se tornam outros aspectos não econômicos das tensões e conflitos. Quando os grupos outsiders têm que viver no nível de subsistência, o montante de sua receita prepondera sobre todas as suas outras necessidades. Quanto mais eles se colocam acima do nível de subsistência, mais a sua própria renda – seus recursos econômicos – serve de meio para atender outras aspirações humanas que não a satisfação das necessidades animais ou materiais elementares, e mais agudamente os grupos nessa situação tendem a sentir a inferioridade social – a inferioridade de poder e de status de que sofrem. E é nessa situação que a luta entre os estabelecidos e os outsiders deixa de ser, por parte dos últimos, uma simples luta para aplacar a fome e, para obter os meios de subsistência física, e se transforma numa luta para satisfazer também outras aspirações humanas. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 33).

Assim, quando o adolescente William, mesmo que sob a guarda de uma bolsa de estudos “fura” o bloqueio e uma fronteira social rigidamente estabelecida, alcançando um espaço dentro da escola das altas classes, ele coloca essa classe em questão. Nesse momento William usufrui da experiência de acesso à um modelo escolar reservado à uma classe social específica. E essa mesma classe provavelmente oferece a bolsa, concede o espaço social, como ele mesmo diz “...essa escola, eles fez tipo pra ajudar a comunidade...”. Ele assim relata a aparente concessão feita pelas elites para que membros das classes populares adentrem as escolas privadas, mas que ao mesmo tempo, elas criam uma série de separações e fronteiras sociais internas nesse espaço.

Assim, as experiências escolares desses adolescentes demonstram desde possibilidades deles para superarem parte das limitações que as questões econômico-sociais os inflige, até a real vivência de novas violações de direitos no que tange ao interior da escola, sua administração, sua maneira de tratar de forma diferenciada estudantes que não partilham de seu ideal. Assim, embora seus itinerários escolares sejam marcados fortemente por experiências de fracasso escolar (reprovações e evasão), os relatos dos adolescentes nos apresentam também suas potencialidades e experiências positivas com o mundo escolar, como

podemos ver nas experiências com a leitura de Jonas e Luan, no fato de a escola ser um espaço de lazer e construção de sociabilidades, mesmo que não haja um regramento específico para esse lazer, como aponta Vilela e Luan. Quando Vilela aponta ser a quadra um espaço sempre aberto, e cuidado pelos moradores, parece tangenciar essa possibilidade de compreensão do espaço público como espaço de lazer, seria talvez a abertura do pensamento sobre a necessidade de políticas direcionadas às crianças e aos adolescentes, e que garantam mais espaços como esse nos territórios onde os adolescentes vivem. A escola embora seja um local que ainda seja repleto de contradições, estigmas e divisões, ainda apresenta possibilidades de convivência e de encontro com o saber construído socialmente, além de ter sido um processo de luta e conquista das classes populares. Como afirma Connel (1995) as escolas eram espaços segregados por gênero raça, classe social, privadas ou públicas e houveram vários movimentos sociais que lutaram para “dessegregar” as escolas e abri-las para os grupos excluídos. No caso específico dos adolescentes em cumprimento da medida privativa de liberdade provisória entrevistados neste trabalho são colocadas questões e reflexões para que a escola esteja em compasso com a realidade deles, afinal a legislação afirma ser direito do adolescente obter escolarização, porém no cotidiano institucional, muitas vezes isso não se efetiva.

Passo agora para a realidade vivenciada pelos adolescentes em privação de liberdade provisória. Será traçada a vivência deles no sistema por todas as medidas socioeducativas pelas quais eles foram sancionados, tanto aquelas em meio aberto quando as de privação de liberdade.

4.3 As vivências no sistema socioeducativo: a privação de liberdade provisória e outras medidas socioeducativas

Nesta seção a proposta é trazer as experiências dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: buscou-se aqui colher informações acerca da realidade vivida pelos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas, tanto aquelas em meio aberto quanto as que se dão em privação de liberdade provisória, semiliberdade e internação a partir das seguintes categorias: a) a relação com trabalhadores da unidade; b) a relação com outros adolescentes; c) o cotidiano da unidade.

É preciso ressaltar que os dados acerca do Sistema Socioeducativo foram produzidos e partir dos relatos dos adolescentes e das experiências trazidas por eles no seu processo de privação de liberdade, do cotidiano apresentado por eles em relação ao trabalho realizado no

sistema, as suas indagações, suas críticas e as situações de violações de direitos pelas quais passaram:

Quadro 3: A experiência da privação de liberdade

Indicadores	Adolescentes					
	William	Prestes	Jonas	Luan	Ernesto	Vilela
Quantas vezes em regime provisório?	Três	Nove	Quatro	Uma vez	Duas	Duas vezes
Quantas vezes no CEIP São Benedito?	Uma vez	Nenhum	Uma vez	Nenhuma	Uma vez	Uma vez
Quantas vezes no CEIP Dom Bosco?	Duas	Sete	Três vezes	Uma	Uma	Uma
Quais medidas já cumpriu?	PSC, LA*	Internação(DOPCA D**) Semiliberdade(quatro vezes), LA e	PSC, LA, Semiliberdade	PSC(sem cumprimento devido à não envio para local)***	PSC(sentenciado, sem vaga)Semiliberdade	PSC e LA(não cumpriu nenhuma)

		PSC				
Estudou enquanto esteve em privação de liberdade?	Sim (mas no CEIP São Benedito não se lembra)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Quadro organizado pela própria autora a partir de dados da pesquisa

*PSC: Prestação de Serviço Comunitário/ LA: Liberdade Assistida

**DOPCAD: Delegacia Operacional da Criança e do Adolescente (Santa Luzia, MG)

***o não cumprimento da medida de PSC por não haver indicação de local para cumprimento, muitas vezes, tem a ver com morosidade do Estado.

Por meio da análise do quadro é possível observar a passagem de dois dos adolescentes diversas vezes pela internação provisória, Prestes nove vezes e Jonas quatro vezes. Uma das discussões de pesquisadores, do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente e de uma parte dos trabalhadores do Sistema Socioeducativo é a passagem repetida pelo Sistema sem que se dê uma resolução para esses adolescentes em medidas socioeducativas. Ou seja, passam diversas vezes pelo regime de privação de liberdade provisória, algumas vezes não são submetidos à medida em meio aberto e retornam por novos atos à privação de liberdade provisória sem que haja uma responsabilização e um sentido do cumprimento desta medida para eles. Há uma fala de parte dos adolescentes sobre o processo de privação de liberdade, atribuindo à ela uma nomenclatura como se designasse uma experiência menos perversa que a do sistema prisional. Eles dizem: “dá nada pra nós”, e Vieira (2012) trabalha este conceito sob a perspectiva de refletir que é real o processo de encarceramento: “Dá nada pra nós (?) – O real do encarceramento de adolescentes” buscou aproximar-se ainda mais da finalidade da pesquisa, eliminando de vez os eufemismos dissimuladores e focalizando o caráter processual do fato estudado.” (VIEIRA, 2012, p. 22). Desse modo é possível perceber que há realmente a privação de liberdade, no caso da pesquisadora, ela trata dos já sentenciados, neste caso, refiro-me aos que estão em cumprimento de medida de internação provisória e o fato de dois adolescentes entrevistados terem várias passagens pelo Sistema, demonstra uma necessidade de pensar qual o propósito da privação de liberdade e se ela realmente teria algum efeito de mudança na vida desses adolescentes. Outro dado importante e que será melhor aprofundado a seguir é o fato de

terem sido sancionados em medidas de meio aberto, porém essas medidas não causam o efeito esperado a partir da legislação que seria, pelo menos em tese, o não retorno à privação de liberdade. As medidas em meio aberto devem ser priorizadas, entretanto prioriza-se a privação de liberdade, como também trata Vieira (2012) em sua pesquisa. Por fim, todos os adolescentes afirmam terem estudado enquanto estiveram em privação de liberdade, todavia esta experiência de escola será tratada na sessão final deste capítulo e o que nos é apresentado é um cenário de precarização do atendimento, menor tempo de escolarização e uma qualidade diferente do ensino em liberdade.

Vilela: Tive LA lá em Justinópolis, aqui... e CEIPIN
 Laila: uhum, aí você ia no CRAS de Justinópolis?
 Vilela: É uê!
 Laila: Aí você cumpria?
 Vilela: Uhum!
 Laila: É... Quanto tempo você cumprindo LA?
 Vilela: Um mês só e parei de ir!
 Laila: Você evadiu da LA?
 Vilela: Ah não era falação na minha cabeça, ela era chata!

Exceto William, que cumpriu parte da medida de Liberdade Assistida e toda a medida de PSC, todos os outros cinco adolescentes, mesmo que tenham recebido as medidas em meio aberto, ou evadiram das medidas, não as cumpriram, ou praticaram novos atos infracionais e passaram a cumprir medida de internação provisória. William relata que prefere a medida de Prestação de Serviço Comunitário:

Laila: Você acha ruim essa, essa medida?
 William: Ah, né ruim não, mas... PSC é melhor que você vai (e) tem alguma coisa pra você fazer né?
 Laila: A relação com alguma coisa de trabalho, alguma ocupação que você fala né?
 William: É...
 Laila: O quê que você fazia no, na cruz vermelha?
 William: Tipo... administração. Ficava – escrevia -
 Laila: Mexia com computador?
 William: documento ... Não, computador não. Tipo, mudava documento de lugar, organizava...
 Laila: Ah...
 William: ...documento.
 Laila: Uhum...
 William: As caixas, tipo dos menino que estava trabalhando lá, fazendo curso...
 Laila: Uhum...
 William: Aí, isso aí era eu que mexia. Uma vez por semana. Toda terça feira que eu ia.
 Laila: Você ia todas as terças? Quanto tempo, durante a terça feira, que você ia?
 William: Eu acho que era seis meses que eu tinha que pagar aí, uma vez por semana. Aí eu pagava seis horas por dia eu acho. Que era seis horas por semana...
 Laila: Seis horas por semana, aham...
 William: Aí eu pagava tudo num dia só.

Laila: Tá. E... como que era... a relação lá? Na cruz vermelha. O pessoal era bacana, estava de boa com você?
 William: É, era como se eu tivesse trabalhando ganhando algo, tipo, recebendo né...
 Laila: Eles achavam, e as pessoas sabiam que você tava cumprindo com medida, não? Era uma coisa...
 William: Só algumas pessoas.
 Laila: Isso... É porque geralmente...
 William: Era tipo a minha...
 Laila: A sua chefe...
 William: ... é... tipo minha supervisora.
 Laila: Isso.
 William: E a moça abaixo lá a ela.
 Laila: Uhum...
 William: Eu ficava na sala dela...
 Laila: ...uhum...
 William: ... só. Os adolescentes, o resto dos pessoal num sabia não.

O cumprimento da medida de Prestação de Serviço Comunitário é para William mais interessante pelo modo como ele consegue se organizar e realizar uma tarefa. Em relação à medida de Liberdade Assistida ele diz: “Ah, tipo eu ia lá uma vez por semana e ficava conversando lá com o técnico”. E logo depois diz preferir a medida de PSC. A relação que os adolescentes estabelecem com o cumprimento das medidas aparece nos seus discursos como algo que eles não se identificam, parecem não implicar-se com essas medidas em meio aberto, pois alguns deles não chegaram nem a cumpri-las, elas não parecem ser parte da realidade do Sistema Socioeducativo. Sendo que, como foi apresentado nos primeiros capítulos deste trabalho as medidas socioeducativas são seis e não somente as de privação de liberdade. Elas são: Advertência, Obrigação de Reparação de dano, Prestação de Serviço Comunitário, Liberdade Assistida, Semiliberdade e Internação. Ou seja, assim como estão elencadas nessa ordem no ECA, o que deve-se preconizar é um investimento financeiro, político e ideológico nas medidas e meio aberto, caracterizando a implicação do adolescente nessa modalidade e relacionando-as à toda a rede de atendimento para que se configure uma real atenção aos direitos e à responsabilização desse adolescente que cometeu um ato infracional. É fundamental que seja refletido esse cumprimento das medidas, pensar na morosidade do Judiciário e nas estruturas de funcionamento da Assistência Social, que é onde são veiculadas as medidas de LA E PSC, para que compreendamos o que preconiza o ECA acerca de privilegiar a responsabilização por meio de medidas em meio aberto e não somente na Semiliberdade e Internação. Assim apresenta em seus estudos, Vieira (2012, p. 73): “No que diz respeito à regulamentação da execução das medidas socioeducativas, segue as normativas internacionais que buscam reduzir a quantidade de aplicação de medidas privativas de liberdade.” A legislação apresenta a necessidade de privilegiar as medidas em meio aberto em detrimento da privação de liberdade. Talvez seja essa uma das formas de garantir uma relação

dos adolescentes com a rede de atendimento: escola, assistência social, saúde, segurança, apresentando assim uma rede que atenda-os em seus direitos, e ao mesmo tempo, os responsabilize realmente por seus atos sem a necessidade de aplicação intensa de privação de liberdade.

Cada adolescente apresentou uma realidade por ele vivida em sua passagem pelo Sistema Socioeducativo, a seguir apresento algumas dessas falas:

Laila: Aham... É... Mas assim... você ficou em medida de internação mesmo? Ou...
 Prestes: Fiquei...
 Laila: Fechado? Em qual unidade você ficou?
 Prestes: DOPCAD
 Laila: Mas, por quê? Você mora em Belo Horizonte... Santa Luzia... não é?
 Prestes: Sim, é que eu tinha...(ato infracional preservado)
 Laila: Aí você ficou numa internação na DOPCAD? Lá tem internação mesmo?
 Prestes: Tem... Lá é tipo... lá é provisória e internação...
 Laila: Ah... tá! Eu não sabia... Porque eu achei, que lá fosse tipo uma delegacia...
 Prestes: Lá é delegacia mesmo...
 Laila: Mas aí tem um espaço de que dá cumprir medida?
 Prestes: Lá, nó... é mó ruim lá...
 Laila: É... lá não tem essa estrutura que tem aqui no CEIP...
 Prestes: Tem não...
 Laila: Espaço de atividades...
 Prestes: Lá você fica o dia inteiro... eu perdi minha escola por causa disso, uê...
 Laila: Lá, né?
 Prestes: Foi...
 Prestes: Você ficou quanto tempo na DOPCAD?
 Prestes: Eu fiquei seis meses, uê... eu fui preso no dia no ano novo... eu fiquei o ano novo... fui preso no dia do ano novo... aí eu saí na metade do ano... em julho...
 Laila: Noooossa... Aí você ficou lá sem nenhuma atividade de escola? Nada, né? Porque não tem esse espaço lá...
 Prestes: Nós ficava parado lá, o dia inteiro, sem fazer nada, uê...
 Laila: Não tem nenhuma estrutura...
 Prestes: Não tem... tudo de maior lá...
 Laila: Parece muito sistema prisional, né? Não tem tipo, um esporte?
 Prestes: Nada...
 Laila: Não tem futebol, essas atividades de esporte, não tem aula... E gente... é muito tempo... Você ficou seis meses lá?
 Prestes: Seis meses... foi lá que eu perdi minha escola, uê...
 Laila: Lá em qual ano, você lembra?
 Prestes: Há?!
 Laila: Qual o ano que você chegou a ficar lá, em medida lá?
 Prestes: 2013, dois mil... eu cheguei no ano novo de 2013...

Ao traçar as características da experiência vivida da privação de liberdade noutra cidade, longe da avó que é sua única referência familiar, Prestes relata um fato que, mesmo que não seja corriqueiro no Sistema Socioeducativo mineiro, pois o cumprimento da medida de internação, depois de já sentenciada pelo juizado é feito em unidade específica para atendimento dos adolescentes. Ainda assim Prestes, revela uma realidade muito violenta simbólica e materialmente e que o coloca em questionamento com a própria privação de

liberdade e a escola. Como pode-se observar, no quadro acima o adolescente diz não frequentar a escola em nenhum momento ao adentrar o cumprimento de medida em regime provisório e tampouco na Semiliberdade, em que está sancionado por descumprimento da medida. Na seção anterior, sobre o perfil educacional dos adolescentes, apresento um trecho da sua entrevista em que Prestes relatou a revolta sentida por ter sido levado à medida de internação logo na primeira vez em que foi apreendido, e além, é possível perceber que, mesmo intitulada “Delegacia Operacional de Defesa da Criança e do Adolescente” a DOPCAD não oferece nenhum tipo de infraestrutura para cumprimento de medida de internação, nem mesmo a provisória, quiçá a de internação, de acordo com a experiência vivenciada pelo adolescente Prestes, que ficou em internação por seis meses quando tinha apenas 13 anos. Segundo Pinto (2014, p. 160) “no Brasil as prisões constituem um dos piores lugares em que o ser humano pode viver. Encontram-se notoriamente abarrotadas, sem as mínimas condições de vida, e muito menos de aprendizagem para o prisioneiro.” A situação apresentada por Prestes não se diferencia em praticamente nada das condições de encarceramento dos adultos no Brasil e isso configura uma violação de direito, pois o ECA e o SINASE pressupõem espaços específicos para cumprimento de medida socioeducativa e para a escolarização de adolescentes de 12 a 21 anos no Brasil. Se a finalidade da educação é a formação e construção da cidadania, Gentili (1995) questiona a exiuidade desse fim, quando, leva-se em consideração o contexto neoliberal em que essa educação é ofertada. Assim, diante de uma precária escolarização ofertada aos adolescentes no contexto de privação de liberdade a questão de pensar se é mesmo possível educar em restrição de liberdade é algo relevante.

Outro ponto a ser discutido através da fala de Prestes é o que ele apresenta acerca do distanciamento social, do cerceamento do convívio e da falta de atividades educativas, esportivas e culturais impostos pela rivação de liberdade. Para a compreensão dessa dimensão, colabora a reflexão de Goffman (1961) que define que a instituição total é aquela que promove o fechamento, seja por grades altas, seja por cercas, ou pelos regamentos que define como critério de funcionamento. Assim o que veremos adiante acerca das violações de direitos ilustra essa característica dessas instituições:

William: A gente sai da cela, aí nós toma revista... que é de rotina. Aí na hora que a gente vai pra escola eles fica lá dentro da sala com nós na escola, na hora que a escola acaba eles revista nós de novo... pra nós voltar pra cela.

Laila: Quê que cê acha disso?

William: Num tem precisão de fazer isso.

O relato do adolescente William remete ao forte fechamento simbólico e físico/material apontado por Goffman (1961), ao qual estão submetidos os adolescentes em privação de liberdade, e indica uma suposta “invasão” em seu corpo, ainda em formação, de maneira repetitiva, perfazendo assim uma forma de exposição a todo momento em que está em cumprimento da medida. Ao dizer da não necessidade de que as revistas sejam feitas de forma repetida, ele remete ao fato de ser vigiado todo o tempo enquanto realiza qualquer tipo de atividade na Unidade Socioeducativa e também ao fato de ser tocado. Aqui novamente é importante retomar Goffman (1961) quando ele analisa a automatização e a mecanicidade das tarefas impostas aos jovens por ele pesquisados. Suas análises também podem ser pensadas para as situações vividas pelos adolescentes entrevistados, em que, ao serem submetidos à internação tinham que adaptar-se às várias formas de mudança em seu cotidiano, nos pormenores mais simples e subjetivos como tempos e formas para atividades cotidianas como banho, utilização de sanitários, aulas, atividades lúdicas, etc. O dia a dia do adolescente institucionalizado é de uma grande sujeição ao regramento da unidade, pois qualquer transgressão das regras, impõe forte sanções ao adolescente Prestes, ao dizer que é revistado antes e depois das aulas- mesmo estando os agentes de segurança presentes em todo o tempo no espaço onde elas ocorrem, e observando suas atitudes-, indica essa característica do aprisionamento como uma violação do seu corpo que está em desenvolvimento, e que necessita de privacidade para isso. “Não tem precisão disso” porque se a observação e o controle são constantes no interior das salas de aula, porque então nova revista ao sair da aula?

Provavelmente isso influencia em sua formação, em como o mesmo vai lidar com o corpo em formação dali em diante. Assim colocados sob o jugo do Procedimento Operacional Padrão (POP) das Unidades, os adolescentes são colocados num lugar de objeto das sanções e das definições colocadas pela legislação e, muitas vezes pelo próprio regimento interno das Unidades Socioeducativas. Esse ato provavelmente influencia em sua relação com os trabalhadores da Unidade: “... a gente vai pra escola eles fica lá dentro da sala com nós”. Ser vigiado todo o tempo, influencia no modo como ele vivencia a aprendizagem e como ele se relaciona com o regramento.

Luan também aponta elementos para a compreensão dessa relação com os profissionais da unidade mediada por fortes dimensões do poder e do controle, como também por vínculos estabelecidos com eles no cotidiano, como pode ser observado no relato abaixo:

Laila: Aqui! Aqui e lá fora! Na Unidade e nas escolas lá fora como é que era o relacionamento com os professores?

Luan: Foi sempre bom.

Laila: Foi sempre bom?

Luan: foi sim. Aqui também é bom

Laila: Aqui também

Luan: Tem sempre um ou outro que o santo não bate né?

Laila: è, mas às vezes é o jeito de um ou outro mesmo. Mas sempre te trataram bem...?

Luan: afirma que sim com a cabeça

Laila: É...e aqui no CEIP quando você vai à escola, os agentes ficam fora ou dentro da sala de aula?

Luan: Mais ou menos, ele ficam na porta

Laila: Eles ficam na porta, porque eu quando dava oficina a maioria ficava dentro, eu chamava...e a sua relação com eles? É boa?

Luan: É boa! Eu tento manter uma relação boa, né? Mas tem uns que a gente não gosta deles não!

Laila: é mais distante né?

Luan: Eu tento ficar de boa com eles.

Laila: Você entende que no socioeducativo, eu vou te explicar um pouco, mas você pode dizer, você entende que o trabalho é socioeducativo, ele tem um trabalho de segurança, com as regras, mas tem a ver com a educação também, você acha que eles fazem? De maneira geral ou...vc acha que eles fazem?

Luan: Olha sim. Olha se eles fossem mais amigos da gente, seria melhor, mas parecem que tem medo da gente, ou não tão nem aí pra gente não!

Laila: você acha que seu jeito assim: conversar bem, ser educado é bom pra sua convivência aqui? Facilita seu dia a dia aqui

Luan: Eu procuro ser assim para ajudar na convivência, né? Porque se eu ficar dificultando...Eu tento ser de boa, mas se eu ver que ele não gostou e mim eu não fico assim não!

Laila: Não dá muita ideia, né? Também não rende muito assunto!

Luan: è! Eu quero é pagar minha pena e ir embora logo

Laila! Bom! De maneira geral, o agente, as técnicas, a enfermeira, esses trabalhadores todos! Como você acha que é o tratamento deles com os adolescentes?

Luan: Sinceramente? A maioria eu acho bacana!

Laila: A maioria você acha massa?

Luan: É ! Eu gosto muito da (pedagoga). Eu gosto de uns agentes lá, mas tem uns...que eu acho meio folgadoinho, mas a maioria é bem legal!

Laila: A maioria?

Luan: A maioria.

Laila: E dos outros? Técnicos...

Luan: Eu gostei muito da dentista, gostei muito da (nome de Assistente Social) que é minha técnica!

Outra perspectiva importante dentro da Unidade é a relação que cada adolescente consegue manter com as equipes de atendimento, e Luan apresenta uma visão ampla sobre esse processo. Ao dizer: “Eu tento manter uma relação boa, né?”, Luan revela a postura que ele procura ter, como uma estratégia para se sair bem, pois parece ser importante criar esse ambiente amigável, para que o cumprimento da medida seja mais leve: “Eu quero é pagar minha pena e ir embora logo”. A perspectiva colocada por Luan, ainda pouco estudada, demonstra as situações específicas a que estão submetidos os adolescentes e também os trabalhadores do sistema socioeducativo. Muitas vezes, o profissional não possui suporte adequado e necessário para trabalhar e não consegue avançar pra além de uma perspectiva

menorista explicitada anteriormente. No entanto, “quando o profissional é sujeito e agente de suas ações interventivas, em âmbito crítico e reflexivo amplia sua possibilidade de êxito no contexto de atendimento de uma clientela tão específica e complexa como são os jovens em situação de conflito com a lei” (ZEITOUNE, 2014, p. 291).

Todavia nem sempre o relacionamento com os trabalhadores da unidade é tranquilo e um dos adolescentes relata o fato de ser agredido fisicamente na Unidade:

Laila: Mas, quê que você acha disso? Como é que é essa forma de relação, pode falar o que você quiser...

Prestes: Ah... não sei te explicar, não...

Laila: Sabe não? Por quê?

Prestes: Ah... porque eu nem...

Laila: Pode falar do jeito que você quiser... ou... pode não falar também... precisa de...

Prestes: Mas... eles tá aqui por trabalhar... é pra trabalhar mesmo... que eles tão recebendo, uê...senão eles não íam vir não, uê...

Laila: Mas no contato, que eu tô falando, esse contato que vocês tem... é um contato bom... saudável?

Prestes: É um contato bom uê...

Laila: É?

Prestes: É... tranquilo...

Laila: Você acha que...

Prestes: Só de vez em quando mesmo que eles gosta de ficar batendo nos presos mesmo...

Laila: É... acontece também?

Prestes: Acontece... Covardia...

Laila: Isso já aconteceu com você?

Prestes: Hum... Já...

Laila: Você pode falar... ou não... foi essa vez agora ou das outras vezes?

Prestes: Dessa vez agora...

Laila: Aconteceu? É aqui no CEIP mesmo?

Prestes: Aqui no CEIP...

Assim, embora esse tipo de violência não tenha sido recorrente nas falas dos outros adolescentes entrevistados nesta pesquisa é importante destacar a situação vivida por Prestes. Se o cumprimento da medida é momento e espaço, previstos por lei, para a responsabilização desse adolescente, como ele se sentirá responsabilizado se é agredido fisicamente em um local onde ele deveria receber escolarização e também refletir sobre o ato infracional cometido? O fato de haver uma declaração de violência incita a pensar a relevância da formação dos trabalhadores do Sistema Socioeducativo, a sua responsabilização por atos de violações de direitos assim como a do Estado coloca esses adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade. Acredito que a existência de eventos em que uma postura violenta por parte do trabalhador acontece, como mostra também a pesquisa de Roberto Silva (1997) que, além pesquisador, também é um jovem egresso do modelo brasileiro de institucionalização das crianças e adolescentes. Além de apresentar uma realidade de violência, Silva (1997, p.

35) também afirma que “o aparato jurídico, policial e administrativo opera preferencialmente junto aos segmentos mais pobres da população”. De acordo com o autor, essa forma violenta de tratar os sujeitos em privação de liberdade é a forma mais real de atendimento e a “prisão de serviço público de mais fácil ingresso” (SILVA, 1997, p. 5). Além dele, Hachem (2012) e Dias (2007) refletem sobre o peso que essa característica mais reguladora e prisional do sistema socioeducativo tem na realidade das instituições em relação às suas características educativas e de ressocialização previstas no Direito Penal.

Sendo assim apresentado ao final o relato de Vilela sobre a violência policial que sofreu antes de adentrar a Unidade Socioeducativa, que demonstra como a violência está presente na realidade desses adolescentes, mesma que ela não se dê no interior do sistema.

Laila: Você precisou ir para UPA quando já estava aqui?
 Vilela: Foi quando eu cheguei, né? Que eu tinha apanhado demais da polícia, tinham quebrado o meu nariz!
 Laila: Então foi a polícia que te bateu?
 Vilela: Foi.
 Laila: Você foi muito agredido? Machucou?
 Vilela: Sim, quebraram meu nariz.
 Laila: Aqui em BH ou (nome da cidade dele)?
 Vilela: Aqui em BH...
 Laila: Aí o pessoal daqui levou pra Upa. E a galera bate assim em vocês e levam depois para delegacia todo quebrado assim? Te levou para o CIAAA ou para delegacia?
 Vilela: Me levou pro CIAA, levou para delegacia deles lá...
 Laila: Você ficou quanto tempo nessa delegacia.
 Vilela: Ah fiquei até umas duas horas da tarde. Aí depois me levou pro UPA lá fez raio X
 Laila: Essa vez de agora que você está aqui que aconteceu isso?
 Vilela: É uai. Aí depois me levou para o CIAA, dormi uma noite no CIAA, aí teve audiência, a juíza foi e olhou o raio X e me mandou pra cá.
 Laila: E não fizeram nada? Ninguém denunciou o policial, nem nada?
 Vilela: Nada!

Assim, como descreve Loic Wacquant (2011), a violência policial é característica da história do Brasil e está legada à sua conjuntura política, econômica. O adolescente relata uma experiência repetida nos territórios das classes populares brasileiras, nas prisões, (FALCADEPEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014) e também no processo vivenciado pelos adolescentes em relação aos seus atos infracionais e o conflito social em que a lei os coloca.

Essa violência policial inscreve-se em uma tradição nacional multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecida por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a “subversão interna” se disfarçou e repressão aos delinquentes. Ela apoia-se numa concepção hierárquica e paternalista da cidadania, fundada na oposição cultural entre feras e doutores, os “selvagens” e os cultos, que tende a assimilar marginais, trabalhadores e criminosos, de modo que a manutenção da ordem de

classe e a manutenção da ordem pública se confundem” (WACQUANT, 2011, p. 11).

Portanto é possível inferir, a partir dos relatos dos adolescentes sobre suas experiências em cumprimento de medidas socioeducativas, sejam elas de meio aberto ou fechado, a partir também do que eles dizem sobre a violência no interior das unidades e pela polícia fora delas, a trajetória histórica da violência simbólica e física no Brasil, como algo que marca nosso processo de construção como nação. A política de atendimento à criança e ao adolescente conseguiu um avanço muito importante através da luta dos movimentos sociais, dos trabalhadores do sistema de atendimento, e de famílias que compuseram ou não esses movimentos. Foi possível mudar em parte a forma de atendimento, fazendo a distinção das crianças e adolescentes em situação de abandono e violações de direitos daqueles que cometem atos infracionais, entretanto ainda prevalecem situações de violência seja dentro das instituições de cumprimento das medidas em meio fechado, seja fora, nos territórios de onde esses adolescentes advêm, pela força de segurança do Estado. O debate sobre isso está colocado nesta pesquisa e também nos estudos citados aqui que pautam o papel dos movimentos sociais na luta pelos direitos humanos no Brasil. É preciso compreender que o cometimento de um ato ilícito não dá às forças de segurança o direito de cometer outros atos de violência contra esses sujeitos, pois as instituições são caracterizadas nos documentos legais como espaços de responsabilização, e para esse propósito deve funcionar.

Na sessão seguinte serão trabalhados os relatos sobre as vivências da escola em liberdade e da escola em privação de liberdade, os sentidos atribuídos pelos adolescentes aos seus processos de escolarização.

4.4 A Escola de verdade e a Escola de mentira: os sentidos da escola em regime provisório

Nesta seção apresentarei: “Os sentidos da escola em privação de liberdade” e o tratamento e a análise dos dados coletados foram realizados a partir de três categorias que se mesclaram na elaboração do texto a) a escola de verdade e a escola de mentira; b) estudar dentro e estudar fora; c) violência simbólica e escolarização; d) as temporalidades da escola no sistema socioeducativo; por fim, e) Projetos de futuro.

O título dessa seção apresenta o termo “escola de verdade” retirado dos relatos de Jonas que apontou, a nomenclatura: escola de verdade, atribuindo uma “veracidade” escola em liberdade, o que me fez pensar também, que em oposição, poderia haver hipoteticamente uma suposta falta de verdade da escola vivenciada em privação de liberdade. Seria essa escola uma “escola de mentira”? Uma dicotomia sobre a escola vivida em liberdade e a escola vivida no sistema socioeducativo pode ser observada, tanto na fala de Jonas quanto na de outros adolescentes entrevistados, que enfatizaram uma comparação entre o tempo que se passa em atividade escolar em contexto de liberdade e as vivências da escola em privação de liberdade. A vivência do tempo é diferenciada no contexto da privação de liberdade e, para eles, a saída dos alojamentos, que algum deles nomeiam “celas”, para ir assistir às aulas é a possibilidade de “aliviar” o tempo da privação de liberdade, de pensar noutras coisas e também de aprender.

Jonas: Ah! É bem diferente, né?

Laila: É diferente? A postura dos professores?

Jonas: Na escola lá, de verdade, os professores falam demais!

Laila: falam muito? Aqui fala menos?

Jonas: Aqui fala menos!

Laila: Aqui mais é a matéria mesmo, não tem muita conversa não?

Jonas: É, o professor lá na escola fica tipo falando, xingando...

No relato acima, “a escola lá, de verdade” relatada por Jonas parece ter o objetivo de comparar o momento vivido na escola em liberdade com o da escola em privação de liberdade por meio da veracidade que uma parece ter e a outra não. Assim, a “escola de verdade” possuindo “suas regras e proibições” (DUBET, 1998), além de denotar a incorporação de todo um modelo secular de organização institucional e cultural que faz sentido para o adolescente quando nos referimos à “escola”, reproduz seu próprio modelo, como se pode observar quando Jonas refere-se a situações escolares em que os professores “falam demais”, em contraposição às situações da escola em privação de liberdade, em que os professores falam menos. Assim, essa expectativa não é cumprida e, portanto, não seria essa escola, de verdade.”. Talvez a premissa de Dubet de que “os alunos devem construir uma relação de utilidade para seus estudos” (DUBET, 1998, p. 4) demonstre aqui a sua confirmação. A não possibilidade de a escola fazer sentido expressa-se na fala dos adolescentes e na ideia do autor sobre os alunos estarem “à altura de estabelecer uma relação entre seus esforços e os benefícios que esperam em termos de posições sociais.” (DUBET, 1998, p. 4). Entretanto essas características só são possíveis para aqueles que “se encontram no topo das hierarquias escolares, lá onde as esperanças de integração e de mobilidade são fortes”. (DUBET, 1998, p. 4). Desse modo, é possível supor que os adolescentes entrevistados, diante de sua origem

social desfavorecida do ponto de vista socioeconômico, como já descrito na seção dos dados socioeconômicos, estariam estão em condições de desvantagem na disputa social no interior da escola.

Laila: Ah tá! Como que é? Você gostava de estar lá? Você acha que é uma coisa importante de ter aqui no socioeducativo?

Jonas: É

Laila: Você acha que é importante?

Jonas: Sim!

Laila: porque tem a coisa de poder sair, né? Do alojamento, poder ficar lá...

Jonas: é...

Poder sair do alojamento, dos núcleos onde eles ficam trancados é o ponto positivo para pensar a escola em privação de liberdade. Creio que para um adolescente em processo de formação psíquica e de desenvolvimento do corpo, da parte física, a saída, os movimentos e deslocamentos denotam a possibilidade de abstrair do que vivem naqueles dias de privação de liberdade. Outra questão importante já trazida em outros momentos deste trabalho é que o cumprimento da medida de internação provisória dá-se em até 45 dias e é angustiante, pois o adolescente não tem certeza de qual medida socioeducativa será aplicada à ele. Provavelmente a garantia de mais tempo em atividades escolares, lúdicas, culturais e de esportes, seriam muito importantes para o alívio real dessas angústias e para compreender ser ele ainda um sujeito em formação e a privação de liberdade estendida em muito tempo atrasam esse processo de formação. Assim como relatam Silva (2008) e Dias (2007) em suas pesquisas sobre a internação em regime provisório os adolescentes vivenciam uma forte situação de angústia em relação ao tipo de medida socioeducativa que a ele será sancionada ou a como será feita sua defesa diante do juizado.

Mais adiante Jonas apresenta uma comparação entre Unidades Socioeducativas de cumprimento de medida em regime provisório:

Laila: Você acha que é um tratamento bom? Você acha que...tá tudo beleza a forma como é. É diferente daqui para outros lugares? Por exemplo no São Benedito...você acha que é melhor ou é diferente?

Jonas: É diferente.

Laila: É diferente? Mas é melhor ou pior?

Jonas: Pior

Laila: É pior? Porque você acha que é pior?

Jonas: Porque aqui você não sai muito não! No São Benedito você sai todo dia!

Laila: Ah tá a saída que vocês tem dos alojamentos lá é mais do que aqui?

Jonas: Sim.

A comparação feita por Jonas possibilita refletir acerca das diferenças estrutural e metodológica existentes entre CEIP São Benedito e CEIP Dom Bosco. Ambas as unidades recebem adolescentes em cumprimento de medida em regime provisório. Entretanto o CEIP São Benedito é uma unidade menor em estrutura física e em contingente de trabalhadores. As informações que tenho acerca da Unidade São Benedito, embora tenham obtidas informalmente, pela minha própria experiência profissional, por ter sido arte educadora, e também por meio de conversas informais com trabalhadores da unidade, contribuem para entender a comparação feita por Jonas. A unidade São Benedito recebe, em sua maioria, adolescentes de primeira passagem pelo Sistema Socioeducativo e que, portanto, são mais jovens e muitos, de menor estatura. Isso porque o encaminhamento dos adolescentes às instituições leva em conta sua idade e, também, seu porte físico. Em muitos casos, os adolescentes mais jovens e de menor estatura são levados para a Unidade CEIP São Benedito, que abriga um número menor de adolescentes e que também sejam mais jovens e de menor estatura para que não haja brigas e um maior enfrentamento corporal e conseqüentemente necessidade de maior contenção por parte do sistema. Desse modo, nestas instituições, há menos agentes de segurança e é possível haver saídas para as aulas todos os dias. Levando-se em consideração que, no Brasil, os adolescentes podem ser apreendidos desde os 12 anos de idade, provavelmente os mais novos se concentrariam em cumprir a medida no CEIP São Benedito. Desse modo quando Jonas afirma: “No São Benedito você sai todo dia!” ele coloca para a pesquisa, para a gestão do Sistema Socioeducativo e para o Estado o questionamento sobre não haver oferta de escolarização todos os dias para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, mesmo que, em regime provisório.

Outras informações são trazidas por William no momento da dinâmica do desenho sobre as escolas em que estudaram. Conversamos nesse momento e ele dá detalhes sobre os tempos nas duas escolas, a diferença de horários, o número de professores e o tamanho das salas de aula na escola em liberdade e na escola em privação de liberdade:

Laila: Quais são as principais diferenças entre essas duas escolas em liberdade e privação de liberdade? E depois nós vamos falar mais detalhes.

William: A outra você fica só lá dentro, você fica só trancado. Na outra você vai na escola e volta.

Laila: Aqui você vai na escola? (Aqui: CEIP Do Bosco)

William: Vou. **Escola é só a salinha pequenininha.**

Laila: Ah o tamanho.

William: É, o tamanho. Mas o ensino também não é o mesmo, igual lá eu tinha sete professores

Laila: Isso a diferença do ensino. Sete professores na escola em liberdade e aqui tem quantos?

William: **Um todos os dias**

Laila: Um todos os dias?
 William: É, uai. O que acontece, aqui é uma hora de escola, lá era cinco horas.
 Laila: Quase cinco horas né?
 William: Quatro horas de aulas e quarenta minuto de...
 Laila: Recreio?
 William: Mas lá tipo não falava recreio, era intervalo.

Ao apresentar essa característica diferenciada da escola em liberdade e da escola em privação de liberdade, como, por exemplo, o tamanho das salas de aula, e o tempo despendido para as aulas, William nos apresenta uma realidade que é pouco conhecida no universo pedagógico. Embora sejam as escolas em privação de liberdade um direito garantido por meio da legislação e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola em privação de liberdade provisória apresenta características ainda mais complexas, tais como a forte limitação de tempo e de espaços (“a escola é só a salinha pequenininha”), há um número restrito de professores (“um todos os dias”). Além disso, na escola fora do sistema havia intervalo, no socioeducativo não. Todos esses dados traçam um perfil de um espaço que, embora tenha que por lei garantir a escolarização dos adolescentes, parece não ter as condições mínimas para essa garantia.

Outros três adolescentes apontaram outros aspectos que contribuem para compreender os sentidos dados pelos adolescentes à escolarização em privação de liberdade, no momento da entrevista Luan apresenta uma reflexão muito relevante para todos que compomos a prática pedagógica tanto em ambiente de liberdade, quanto em privação de liberdade:

Laila: Agora estando o adolescente aqui ou na Internação, você acha que ele deveria estudar dentro ou fora da Unidade?
 Luan: Ah...fora da Unidade!
 Laila: Porque você acha isso? Porque você acha que fora seria melhor fora?
 Luan: Ah porque a gente fica o tempo todo na Unidade! Se ficasse fora um pouco seria bom!
 Laila: A vivência da escola, né?
 Luan: **É, tipo seria diferente! Bem melhor do que ficar dentro!**
 Laila: Você acha que a presença dos agentes, por exemplo, dentro da sala tem influência ou atrapalha os estudos?
 Luan: Eu acho que pesa, né? Sei lá! Porque você tá preso né? Você não quer saber de nada! Que nem eu falei com a (pedagoga da Unidade). Ela perguntou:” porque você vai à escola?” Eu:” porque senão eu não vou pra quadra!”
 Laila: É aquela hora né? Mas você é muito interessado em aprender! Você chegou aqui depois porque você estava numa palestra massa!
 Luan: Eu estou preso **o que que eu vou ganhar com isso estudando? Tipo assim eu vou ganhar aprendizado! Mas e aí? Não faz sentido!**
 Laila: Você acha que não faz sentido, então é por isso essa sua ideia de estudar fora? Mesmo em cumprimento de medida!
 Luan: Fora seria mais legal! Seria um incentivo a mais!
 (...)
 Laila: é um direito, né? Essa pergunta aqui é uma pergunta também muito importante, para você qual é a principal diferença entre estudar dentro e estudar fora daqui?

Luan: a principal diferença é...

Laila: pode falar do jeito que você achar.

Luan: **Lá fora eu vou ter resultado, aqui eu não vou ter resultado!** Eu acho que não, né?

Laila: Ahhh entendi, fora da Unidade tem resultado?

Luan: **É! Fora daqui eu vou passar de ano, eu vou fluir!** Aqui não, **aqui eu vou só passar um tempo!** A não ser que isso vai influenciar para o Juiz!

Ao dizer que “não faz sentido” a escolarização em privação de liberdade associando-a à falta de resultados, ou à falta de formalização das avaliações escolares e da continuidade dos estudos, (“fora daqui eu vou passar de ano, eu vou fluir”), Luan nos apresenta pistas sobre elementos do processo escolar, que somente a escola em liberdade pode lhe dar. Ele compara a escola em regime provisório e escola regular em liberdade, apontando a necessidade de que a escola em regime provisório fornecesse também uma certificação escolar, garantindo que o tempo passado ali fosse contabilizado para a escola regular, no possível retorno do adolescente em liberdade. Embora esse direito já esteja hipoteticamente garantido por lei, a realidade educacional vivenciada pelos adolescentes está bem distante dessa garantia. Nesse ínterim é possível perceber também a questão da forma velada como a escola permite ao sujeito acreditar na necessidade de estar nela, mas também a contradição de seu papel, pois

...aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola. A hierarquia das ordens de ensino, e especialmente a divisão extremamente clara entre o primário (então os "primários"), e o secundário, mantinha uma relação direta de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a Escola dá (ou não) acesso, isto é, as profissões não manuais, e especialmente as posições dirigentes dentro destas profissões (BOURDIEU, 2008, p. 481-482).

Ou seja, o adolescente Luan compara a escola em liberdade e a escola em privação de liberdade, acreditando que fora da privação de liberdade, ele poderia “fluir”, mas a realidade vivenciada anteriormente foi de uma relação contraditória, pois ele foi expulso dessa “escola de verdade”, que o excluiu devido à indisciplina e ao consumo de uma substância ilícita, sem desenvolver nenhum tipo de intervenção pedagógica que visasse e possibilidade a sua reflexão sobre a situação vivenciada...

Na visão de Prestes:

Laila: ...e a diferença principal que você acha aí entre a escola que você fez, que você estudou lá... e aqui?

Prestes: Ah... a **diferença é que os professores da escola no mundo é mais... passa a matéria melhor, né?**

Laila: Você acha que é melhor?

Prestes: É, uai... aqui eles só passa, pra passar mesmo, uê...

Laila: Você acha? Então é menos dedicação talvez...
 Prestes: É... menos... aqui tá na cadeia, preso, né?
 Laila: Ah, então você acha que tem uma diferença... na escola em liberdade, você fala no mundão, em liberdade, ou seja, o que significa... tem uma dedicação maior... eles tão ali porque, pra ensinar... e em privação de liberdade cê acha que já não...
 Prestes: Diferente, né?

Para Ernesto:

Laila: É... em privação de liberdade, no socioeducativo, na escola, o que você acha mais fácil e mais difícil.
 Ernesto: Aqui dentro?
 Laila: É. No conteúdo mais, depois vou falar de outras coisas.
 Ernesto: Porque aqui só vou para escola, depois vou e volto para a cela. Também o horário é menos tempo, se fosse tipo umas três horas, duas horas.
 Laila: você acha que iria ser mais legal?
 Ernesto: Acho que seria mais legal! **Aí não dá tempo de aprender nesse curtinho tempo de aprender bem pouquinho**, as vezes a gente assiste filme, é bom também, as vezes assiste uma reportagem. Ver fantástico, matéria sobre terremoto, furação

Os relatos de Prestes e Ernesto acima apontam para dois elementos: os professores e a aprendizagem dos conteúdos escolares. Ao dizer da dedicação dos professores em liberdade e dos professores em privação de liberdade, Prestes parece apontar uma diferença de tratamento nas diferentes escolas, assim como o comprometimento dos professores com a transmissão dos conteúdos escolares. Ernesto acrescenta a questão do tempo, a diferença que há entre a escola em liberdade e em privação de liberdade: “Ai não dá tempo de aprender nesse curtinho tempo de aprender bem pouquinho”. A partir dessa fala de Prestes, “curtindo o tempo”, é possível perceber a necessidade de “reformulação do modelo de atendimento fundamentado na prevalência de ação socioeducativa” (ZEITOUNE, 2014, p. 287), porque esse é o propósito do ECA e SINASE. Na perspectiva de Zeitoune (2014, p. 287), o adolescente, colocado em privação de liberdade e submetido a apenas sanções, não terá possibilidade de se tornar “sujeito implicado nas suas ações e responsabilizado por elas”. Assim, um modelo educativo punitivo associado a um curto espaço de tempo para o aprendizado não possibilita a criatividade, a proposta de viver em liberdade e com outra opção que não seja a execução de atos ilícitos. A formação de pessoas autônomas e competentes social e cognitivamente só é possível com a amplitude do tempo para atividades educativas e não somente punitivas. (ZEITOUNE, 2014).

Já no relato abaixo a questão da obrigatoriedade de frequência às aulas e o modo como essa obrigatoriedade é imposta aos adolescentes aparece como mais um elemento para a compreensão das lógicas de controle e cerceamento impostas a esses adolescentes. Segundo Luan a exigência da frequência dos adolescentes às aulas se dá por meio de certo tipo de

“barganha”. Se não frequentarem as aulas, eles não são levados à atividade esportiva na quadra.

Laila... se não for pra aula, não vai pra quadra?

Luan: É! Tanto que quando os agentes vão chamar pra quadra eles já levam a lista de chamada da escola!

Ao apresentar um certo não-sentido da escolarização em privação de liberdade os adolescentes, apresentam desse modo um suposto espaço simbólico e material em que a educação provavelmente faria sentido, o da liberdade. Porque, para atribuir sentido, como foi tratado anteriormente, é preciso compreender a forma como os sujeitos vivem, lutam se organizam em determinado tempo e lugar (LAHIRE, 2017) Aqui os sentidos sobre a escola que os adolescentes nos apresentam são construídos na vivência da escola nos dois ambientes (fora e dentro do sistema socioeducativo) e podem ajudar-nos a compreender a perspectiva dos currículos, das notas, dos resultados nestes contextos. Apresentam assim uma visão da escola, como dito no perfil educacional, como a (única) instituição que possui a capacidade e a legitimidade para dar chancela e certificar as suas aprendizagens Silva (2003) contribui para compreender essa visão da escola e da escolarização construída pelos adolescentes e também por grande parte da sociedade, quando afirma:

Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2003, p. 31-32).

Bourdieu (2012; 2013b) colabora nessa reflexão no que tange à perspectiva de que o adolescente em regime de privação de liberdade provisória não tem acesso nem mesmo a essa escola regular (segregadora e reprodutora) que representa um modelo regulatório e dominante. Além disso, incita-nos a pensar a escola e o sistema socioeducativo, as escolhas possíveis e não possíveis dos adolescentes de classes populares nesse contexto, permanentemente alijados das oportunidades de permanência e de alcançar uma longevidade no mundo escolar.

Laila: Enquanto você está aqui no CEIPE se acontecer, tomara que não, se acontecer de você ficar em internação, é o que você acha, não quer dizer que vai ser assim agora, você acha que você deveria ir para escola fora daqui ou dentro daqui?
 Vilela: Ah eu acho fora!
 Laila: Porque que fora é melhor?
 Vilela: Ah! Porque vê a liberdade um pouco, né?
 Laila: Mesmo cumprindo medida, seria melhor...
 Vilela: É!

O fato de, mesmo em cumprimento de medida de internação provisória ou a internação já sentenciada pelo juizado, ir à escola em liberdade é uma das falas mais recorrentes dos adolescentes, “Ah porque vê a liberdade, um pouco, né?” essa fala de Vilela apresenta a perspectiva de a escola regular, fora do Sistema Socioeducativo promove a possibilidade de “ver’ a liberdade. Provavelmente ele está referindo-se ao fato de irem sozinhos à escola “no mundão’ como cita Prestes, e não serem vigiados todo o tempo como o são em privação de liberdade.

Vilela: É aqui dentro você só fica preso, uê!
 Laila: Hum...
 Vilela: Lá pelo menos dá pra ver a rua!

Quando Vilela aponta a prioridade de “ver a rua” como possibilidade de vivenciar melhor a educação, ele distingue as duas modalidades de escola: uma escola em liberdade, que mesmo sendo em ambiente fechado e com grades que separam pessoas e espaços, (como retratado em seu desenho)²⁴, promove a possibilidade da liberdade, ou seja, possibilita ver a rua sem uma constante vigilância, e uma escola nos “moldes do sistema penitenciário, o paradigma correcional-repressivo em detrimento das ações socioeducativas” (ZEITOUNE, 2014, p. 286) que é ofertada no sistema socioeducativo, em que nem ao menos “ver a rua” se torna possível. Vilela aponta algo que parece ser uma diferença crucial entre a escola em liberdade e a escola em privação de liberdade:” Lá pelo menos dá pra ver a rua!”: a própria “liberdade”.

O fato de serem o tempo todo vigiados, de terem o corpo revistado antes e depois das aulas, de viverem sob um intenso e constante regramento que, muitas vezes eles não compreendem e nem lhes é comunicado com clareza, possibilita a associação da escola vivida na Unidade Socioeducativa ao modelo das instituições totais apresentado por Goffman (2013). Os manicômios, conventos, prisões, as naus, os navios podem aqui serem comparados

²⁴ Ver página.30 desta seção Perfil Educacional onde referem-se à estrutura das escolas.

aos modelos de prisão e de centros de internação para adolescentes, pois recuperam e seu cotidiano (na revista no corpo, nos horários de alimentação, no panfleto entregue para conhecerem as regras da unidade: saberem quando e para quem podem telefonar, etc.); atos e repetições muito próximos aos que se pode visualizar nas instituições de privação de liberdade. Os modos como os adolescentes retrataram a escola e a escolarização em seus relatos também indicam aspectos sobre os seus projetos de futuro. Para compreender o que eles pensam sobre esses projetos, foram feitas perguntas sobre suas perspectivas de futuro, se pretendem voltar à escola ao retornarem à liberdade, quais as projeções que fazem de si, seus sonhos e o que almejam para o próprio futuro após o cumprimento ou não das medidas socioeducativas.

As respostas de todos os adolescentes acerca do questionamento sobre se desejava voltar à escola foi afirmativa como se pode ver nos dois relatos abaixo:

Prestes: Eu acho bom, né... se um dia eu largar o crime, eu não vou ficar no crime pra sempre... não...

Laila: Aí você tem como você fazer alguma coisa com os estudos, né?!...

Prestes: É...

Laila: Você está vinculado à escola, mas agora não está indo, quando você sair, você pretende voltar a estudar?

Luan: Pretendo...até porque eu sou meio obrigado, né? Porque eu quando fui lá em Contagem, para tipo cumprir o PSC, saber da sentença, o juiz falou comigo:” Essa é sua primeira passagem e tal”, eu estava foragido, aí eu me entreguei. Ele:” ou te dar um PSC, e você tem que voltar a estudar, senão não vai dar não!” Aí eu falei:” Beleza!” Só que quando eu fui ver a escola que eu ia, quando eu ia ver a escola, quando eu ia ver aonde eu ia pagar o serviço comunitário, eu fui preso. Nesse meio tempo aí entendeu?

Os adolescentes apresentam as questões acerca da privação de liberdade e o formato de escolarização que receberam e logo depois acreditam nessa necessidade de retorno, pois como afirma Bourdieu (2008) no artigo “Os excluídos do interior” publicado na obra: “ A Miséria do Mundo”, a escola, mesmo excluindo traz uma marca da necessidade de estar nela. Para lograr ascensão social é preciso permanecer na escola, pois ela seria o único lugar onde se pode acessar o conhecimento reconhecido, ou seja, legítimo.

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses "marginalizados por dentro" estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras ("colégio", "colegial", "professor", "secundário", "vestibular") esconde a diversidade das coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções

indispensáveis, os condena às ramificações de ensino que de superior tem só o nome; e assim por diante. Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro. (BOURDIEU, 2008, p. 485).

Ou seja, ainda que a escola apresente toda esta contradição na forma de atendimento, ela ainda possui mecanismos que a colocam como lugar privilegiado de obtenção de certificado de conhecimento, aquilo que dará talvez a possibilidade de mudança da realidade precária vivida por esses adolescentes. Além dessa visão da escola como necessária para a sobrevivência no mundo social, Luan apresenta uma visão acerca da obrigatoriedade da frequência a escola, imposta pelos juízes da infância e da adolescência como ponto primordial para a forma como eles serão sentenciados. Luan ainda afirma “aqui não, aqui eu vou só passar um tempo! A não ser que isso vai influenciar para o Juiz!” quase que relacionando o fato de frequentar as aulas ao modo como o juiz irá fazer o julgamento seu comportamento.

Por fim, os sentidos atribuídos pelos adolescentes à escola têm relação profunda com a necessidade de aprender sem total vigilância, ou seja, a uma necessidade de uma, mesmo que relativa, liberdade para que o ato de aprender seja possível.

Aprender para eles está ligado ao tempo necessário para a vivência do saber, também a poder “ver a rua”, como se essa experiência estivesse atrelada à liberdade, e por fim, a sentir que é possível a garantia do resultado, da certificação que não se torna possível no tempo de cumprimento da medida em regime provisório.

Se a legislação, como foi amplamente debatido no capítulo primeiro deste trabalho pressupõe direito à escolarização, formação humana e cidadania, o que se apresenta nesses relatos está bastante distante do que prevê a letra da lei. A escolarização em privação de liberdade não acompanha tempo, nem espaço, nem os currículos que são ofertados na escola em liberdade. E, embora tenha sido citado na seção 1.2.1 deste trabalho que a responsabilidade da escolarização dos adolescentes em privação de liberdade seja das Secretarias Estaduais de Ensino, o relato deles mostra que não há, pelo menos no cumprimento da medida de internação provisória, o cumprimento dessa lei e a garantia desse direito aos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escolarização e a formação humana por meio de uma cultura punitiva e de criminalização coloca em contradição a formação integral e humana como são citadas nos capítulos teóricos deste trabalho e como constam na Declaração Internacional dos Direitos Humanos, na Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, na própria lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente, que preconizam também a escolarização em ambientes de privação de liberdade. No entanto, esses locais para atendimento à criança e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são falhos estruturalmente, pois são feitos para um modelo de responsabilização que deveria condizer com as condições ditas nos documentos oficiais, mas na realidade não o são.

É preciso voltar aos objetivos desta pesquisa que foram: investigar as experiências em educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória e buscar os sentidos que esses adolescentes atribuem acerca da vivência da escolarização/educação tanto em privação de liberdade quanto antes do cumprimento da medida. Os resultados da pesquisa apontam para possíveis respostas a esses objetivos. É possível salientar que: os sentidos atribuídos pelos adolescentes à escolarização que recebem em privação de liberdade representam um certo “não-sentido”, ou seja, um não reconhecimento da escola como escola, a um distanciamento entre suas representações de escola e a realidade vivida em privação de liberdade, uma não legitimação dos processos de escolarização vividos (ou não) no interior da unidade socioeducativa, a uma visão da escola ofertada neste contexto como uma “não escola”, uma “escola de mentira”. Os adolescentes destacaram uma ausência de escolarização dentro da privação de liberdade, um não reconhecimento das atividades realizadas na unidade socioeducativa como escolares, e atentaram para a diminuição drástica da carga horária das aulas, para as disciplinas divididas sem critérios específicos, para o tamanho menor das salas de aula, dentre outros aspectos. Eles também se referiram a uma constante vigilância e controle, chamando a atenção para o fato de serem todo o tempo vigiados enquanto realizavam todas as atividades educacionais, inclusive na sala de aula. Para os adolescentes, as atividades ditas “escolares” na unidade socioeducativa, configuraram, por fim, uma “não-escola”, ou seja, uma “escola de mentira”.

Eles apresentam processos múltiplos de exclusão social e educacional, e denunciam, dessa forma, a negligência do cumprimento da legislação acerca da educação, pois esta prevê escolarização mesmo em privação de liberdade. O quadro relatado pelos adolescentes indica um cenário de negligência educacional no cumprimento de medida de internação provisória.

Se a Unidade apresenta uma Proposta Político-Pedagógica que, textualmente parece ser bastante avançada e delimita as diversas ações socioeducativas a serem realizadas no interior no interior dela, os resultados da investigação nos levam a concluir, mesmo diante dos limites da pesquisa, que essa proposta não se efetiva na realidade vivida pelos adolescentes. É também importante lembrar, como foi citado na metodologia deste trabalho, que a escola regular responsável pela execução das aulas na unidade e, que, portanto, também se responsabiliza pela efetivação deste direito, não respondeu à pesquisadora sobre a possibilidade de assistir e observar as aulas. Por esse motivo, os resultados apresentados nesta dissertação, referem-se aos sentidos que os adolescentes atribuem a esse modelo de escolarização e sua realidade vivenciada ali neste espaço.

Em relação ao itinerário escolar dos adolescentes entrevistados, e às suas vivências escolares em liberdade, ressalta-se a situação de exclusão comum a quatro dos seis adolescentes. Os resultados mostram a recorrência de condutas de expulsão pelas escolas, mostrando as formas veladas adotadas pelas escolas para retirarem de seu interior, os “indesejáveis”. Mesmo que não tenha sido diretamente e claramente expulso da escola, o adolescente é colocado, junto à sua família, na situação de ser expulso “veladamente” por mecanismos desenvolvidos no cotidiano da escola para que os indisciplinados e aqueles que não aderem ao modelo pré-definido pela escola permaneçam fora do sistema de ensino.

As reflexões que pautaram o direito à educação e as legislações que o efetivam agora relacionadas com os relatos dos adolescentes confirmam uma realidade de precarização, sucateamento da educação tanto em liberdade quanto em privação de liberdade. O cenário vivido pelos adolescentes é de privação dos direitos básicos, pois apresentam também, como é possível observar por meio dos dados socioeconômicos apresentados, sua não garantia de acesso à bens sociais e culturais, o cerceamento de outros direitos que se contemplados e associados ao direito à escolarização poderiam fazê-los prescindir da situação de exclusão em que estão colocados. Assim como reflete Wacquant (2008) em “As duas faces do gueto” quando traça um perfil das escolas públicas de Chicago, mostrando um quadro de “degradação das escolas”, foi possível perceber também por meio dos relatos dos adolescentes desta pesquisa, que diante da falta de acesso à quadras para esportes e outros locais de lazer e cultura, da composição das famílias, a maioria chefiadas por mães ou avós, e da forma como a escola lida com essa realidade, quase que praticamente selecionando seu público, a situação destes adolescentes já era de uma perversa segregação social, mesmo antes de cometerem um ato infracional e terem contato com o Sistema Socioeducativo.

Seria paradoxal esperar que; ao adentrarem a privação de liberdade, depois de terem passado por essa experiência social de cerceamento de direitos, contato com uma violência policial cotidiana, e a vivência em uma escola que seleciona seu público diante das características que ela, veladamente, estabelece como ideais, estes adolescentes dariam crédito à uma escolarização ainda mais precarizada do que aquela que receberam em liberdade.

A escola faz parte de um conjunto de instituições que denotam o poder estatal e o modo de produção econômica e social em que ela está inserida. Ela também está inserida em um modo de poder de Estado e disputa política, não se separando disso no dia a dia de seu funcionamento. Assim, como define Torres (1995) o exercício do poder do estado faz-se por força de coerção e por interesses específicos dentro da sociedade. Interesses estes de classe, interesses econômicos de setores específicos da sociedade que, colocam em reflexão se é mesmo possível para os adolescentes entrevistados terem seu direito à escolarização garantido, já que, em ambas as situações (liberdade e privação de liberdade) encontram-se cerceados da vivência plena desse direito. Assim, uma das questões que orientaram este trabalho, acerca da educação ser pautada pela busca da cidadania, encontra seu limite na experiência desses adolescentes, que alijados não só da liberdade, mas também do acesso e da garantia de seus direitos básicos, são obrigados a vivenciar uma “escola de mentira”, que não lhes possibilita o acesso à instrução e, também a uma possível educação em seu sentido pleno e à cidadania. Como Gentili (1995) afirma acerca de alguns mais cidadanizados, pois para Gentili os ‘mais cidadanizados’ são os que acessam mais plenamente os bens materiais e simbólicos na sociedade capitalista. Além disso, pode-se afirmar que, diante dos relatos sobre as experiências e itinerários escolares dos adolescentes entrevistados, eles estão submetidos a uma dupla privação do direito à educação, tanto na escola em liberdade quanto no interior do sistema socioeducativo, sendo que em ambos os espaços esse direito deveria, por lei, ser garantido

É importante também considerar que estamos em um processo de pesquisa e de debate acerca do sistema socioeducativo no Brasil, e a principal contribuição que os resultados dessa pesquisa trouxeram para a discussão foi: colocar no centro do debate a educação ofertada em apenas 45 dias de vivência em privação de liberdade, uma reflexão acerca do método pedagógico utilizado pela Unidade pesquisada por meio da voz dos adolescentes e dos sentidos que eles deram às experiências vividas na escolarização no interior da unidade, e talvez elementos que possam ajudar a criar, juntamente com quem pratica a educação para adolescentes em privação de liberdade e com quem é gestor deste processo, uma proposta educacional para este espaço, mas sempre pensando na supressão do aprisionamento,

pressuposto que acredito ser uma possibilidade para rever a forma de encarceramento em massa da juventude brasileira e que somente retira dos adolescentes e jovens a possibilidade de uma formação humana e integral expressa na legislação. Assim, partindo das próprias provocações colocadas pelos adolescentes: “Qual o resultado eu vou ter aqui?”, “Não é que fui expulso, a diretora falou pra minha vó que eu não tinha mais jeito”, “Lá fora é melhor”, a produção dessa pesquisa tornou visíveis elementos empíricos que possibilitam compreender e questionar a realidade da privação de liberdade provisória, e sua relação com as famílias dos adolescentes, com a rede de atendimento à criança e ao adolescente na cidade, e com todo o aparato legal da Educação, da Assistência Social, da Saúde e da Segurança, pensando que no tempo de 45 dias ou no limite deste tempo, uma das preocupações deveria ser a de criar condições para retomar a vida em liberdade deste adolescente. Ajudá-lo e à sua família a reconhecer os direitos que, dos quais anteriormente foram privados, retomar seu contato com escola, mas pensando sempre na realidade que já o retirou deste convívio escolar, e por fim, fortalecer os vínculos dos adolescentes com os equipamentos sociais destinados à garantia dos seus direitos...

Outra perspectiva importante de ser salientada ao final desse trabalho é a retomada do pensamento que é preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que é dar prioridade, no cometimento do ato infracional, às medidas em meio aberto, em liberdade, garantindo assim que esses adolescentes sejam responsabilizados pelos atos cometidos, mas conheçam a realidade dos seus direitos e possam deles usufruir. É importante garantir que a medida de internação seja somente para atos realmente graves e que haja política pública e orçamento para a garantia de que hajam profissionais qualificados para o trabalho com estes adolescentes, que toda a rede de atenção à ele seja preparada teoricamente e tecnicamente para recebê-lo mesmo no momento em que tenha alguma questão judicial a lidar, e não deixar de lado o fato de que ele continua sendo um sujeito de direitos, mesmo que esteja sendo responsabilizado penalmente.

Como vimos, por meio da revisão de literatura realizada, a pesquisa em regime provisório é escassa. As lacunas que este trabalho apresenta estão ligadas à essa escassez de pesquisa e a necessidade de compreensão desse local de cumprimento de medida como um espaço de escolarização e não somente de responsabilização. É necessário aprofundar na teoria sobre como funciona a privação de liberdade provisória, como por exemplo a percepção dos profissionais da educação nesses espaços: seus processos de trabalho, seus limites de possibilidades de realização da escolarização naquele ambiente e o que pensam sobre a educação em privação de liberdade. Também é importante ampliar a pesquisa no sentido de

haver formação de todas as equipes que compõem as Unidades Socioeducativas de internação provisória, pensando especificamente em como a educação pode ser um fator diferencial na vida destes adolescentes. A Universidade precisa garantir a formação de pedagogos e professores preparados para compreender e atuar nessa temática. Por fim é preciso compreender que a pesquisa em Educação deve relacionar-se com outros setores do atendimento à criança e ao adolescente, como: assistência social, saúde e segurança pública. E que a escola não pode furtar-se à sua parcela de responsabilidade na promoção do direito à educação para os adolescentes e jovens brasileiros, pois estando em liberdade ou não, eles são sujeitos de direito e devem ser atendidos plenamente em seu processo de escolarização.

Este trabalho deixou-me ainda mais preocupada, e de certa forma, desiludida com o modelo de educação ofertada nas cidades de Belo Horizonte e região metropolitana. Já era um fator discutido entre mim e meus pares, principalmente, a pedagoga da Unidade pesquisada. Era algo trazido por ela em sua experiência o fato de a maioria dos adolescentes em privação de liberdade estarem fora da escola regular. Também, nas oficinas em que trabalhei como arte educadora essa realidade apareceu. Entretanto investigar e estudar profundamente essa situação e conversar com estes seis adolescentes me mostrou a perversidade com que as instituições tanto em liberdade quanto em privação de liberdade tratam esses sujeitos, inclusive, sabendo serem a eles garantido o direito a educação na legislação do nosso país. Terminei este trabalho com a certeza que, não somente a pesquisa pode mudar essa realidade. Já era para mim real o fato de que é só o trabalho militante no enfrentamento político à essa situação que pode fazer com que esse quadro altere. A pesquisa é uma contribuição nesse cenário, uma contribuição teórica e empírica para a leitura e mudança dessa situação em que se encontram esses adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. **O direito à educação do adolescente em privação de liberdade**. 2012. 228 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2012.

AZEVEDO, Maurício Maia de. **O código de Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior**. 2007. 37 f. Monografia – Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis ganhos fáceis: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2003.

BOBBIO, Norberto. **1909 A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Apresentação de Celso Lafer. 7. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013a.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O inconsciente da escola. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 227-233, set-dez. 2013b.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4. ed. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília, 2014.

CANÇADO, Taynara Candida Lopes; SOUZA, Rayssa Silva; CARDOSO, Cauan Braga Silva. **Trabalhando o conceito de vulnerabilidade**. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.

CONNEL, R.W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-42.

CARVALHO, Salo. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do judiciário. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 67, p. 623-652, jul-dez. 2015.

COSTA. Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. UFSC. 2011. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/pt-br/conteudo/por-uma-pedagogia-da-presen%C3%A7a>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Edc. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out-nov. 2010.

DIAS, Francisco Carlos da Silva. **Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional:** dilemas contemporâneos. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUBET, François. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, p.27-33, 1998.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, ago. 1997.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000200011>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci. **O espaço prisional:** estudos, pesquisa e reflexões de práticas educativas. 1. ed. Curitiba: Appris. 2014.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas:** o cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREITAS, Lorena **A instituição do fracasso: a educação da ralé.** In: SOUZA, Jessé et al. **Ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Cap. 12, p. 281-304.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

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. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

HACHEM, Zakia Ismail. **Entre muros**: as expectativas e aspirações educacionais em torno de adolescentes em conflito com a lei cumprindo a medida socioeducativa de internação em Minas Gerais. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cad. De Pesq.**, São Paulo, n. 104, p. 05-34, jul. 1998.

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957.

LAHIRE, Bernard. Aprimoramentos sobre a maneira sociológica de tratar o “sentido”. Alguns comentários concernindo a etnometodologia. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília (Orgs). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

LIMA, Cauê Nogueira de. **O fim da era FEBEM**: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, Dinorá de Souza. **Proposta curricular para as unidades de internação provisória**: avaliação de uma política pública de educação. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Zaine Ângela Frazão. Introdução à Pesquisa quantitativa e qualitativa. In: SILVA, Ulisses Manoel; SILVA, Lucas Eustáquio Paiva (Orgs.). **Introdução à pesquisa**: uma contribuição pela metodologia. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015. p. 3-124.

LOMBROSO, César. **O Homem delinqüente**. Porto Alegre: Rivardo Lens, 2001.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MALFITANO, Ana Pula Serrata. Adolescência e juventude de grupos populares no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista On line Campinas**, n. 23, p. 114-130, set. 2006.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Juventude, redes sociais e políticas públicas. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 66-77, jan-jun. 2005.

MARTINS, Élide Lúcia Carvalho; OLIVEIRA, Laila Vieira de. Direito à saúde e prisão: um debate entre democracia e disciplina. In: ASENSI, Felipe; PINHEIRO, Roseni (Orgs.). **Direito Sanitário**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 280-293.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**: As origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). Rio de Janeiro: Revan ICC, 2014. (Pensamento Criminológico)

MINAS GERAIS. Ministério Público. Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte. **Desafios da Socioeducação**: responsabilização e integração social de adolescentes autores de atos infracionais. Belo Horizonte: CEAF, 2015.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Huitec-Abrasco, 1996.

MUÑOZ, Manuel; SOUKI, Hassan; NOVAES, Maycon; AUGUSTO, Tiago. A Medida Socioeducativa de Internação do Adolescente Autor de Ato Infracional no Estado de Minas Gerais: Realidade e Perspectivas: Resultados Parciais. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Carla%20Luiza/Downloads/16-1314-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. **A apropriação do conhecimento em sala de aula**: relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental. 2004. 191p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, L. V.; SOUZA, D. A.; CHAVES, D. A.; VIEIRA, D. F.; MARINHO, M. A. C.; RODRIGUES, A. S. **Catálogo da rede de atendimento à criança, ao adolescente e ao jovem**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.

PINTO, João Rodrigues. Feridas sociais expostas na literatura: o drama de canivete. In: FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci. **O espaço prisional**: estudos, pesquisa e reflexões de práticas educativas. 1. ed. Curitiba: Appris. 2014. p. 157-178.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Centro de Internação Provisória Dom Bosco. Belo Horizonte, CEIP Dom Bosco, 2013. (mimeo)

QUEIROZ, Paulo Eduardo Cirino de. Da doutrina “Menorista” à Proteção Integral: mudança de paradigmas e desafios na sua implementação. 2013. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/da-doutrina-menorista-%C3%A0->

prote%C3%A7%C3%A3o-integral-mudan%C3%A7a-de-paradigma-e-desafios-na-sua-implimenta>. Acesso em: 31 ago. 2017.

RUSCHE, George; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e Estrutura Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2004.

SANTOS, Ana Maria Augusta. Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes: Mudanças na História Brasileira. In: III SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2013, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos (online) do evento**. Belo Horizonte: CRESS, 2013. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/hotsite/1/paginas/home.php>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SÃO PAULO. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). **Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas**. n. 7. CENPEC: São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Informe_de_Pesquisa7.pdf>. Acesso em: 01 jan 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Carmem Andréa da. **Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento das medidas socioeducativas em Belo Horizonte**. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **O projeto educação e cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

SILVA, José Maurício. **O Lugar do pai: uma construção imaginária**. São Paulo: Annablume, 2010.

SILVA, Luciano Campos. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Roberto da. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da Liberdade. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan-mar. 2015.

SILVA, Roberto da. **A trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SOUZA, Jessé et al. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136

VIEIRA, Alessandra Kelly. **“Dá nada pra nós” (?)**: o real do encarceramento de adolescentes. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZEITOUNE, Christiane da Mota. “Projeto Diálogos”- Desenvolvendo potenciais e alinhando ações: relato de uma experiência com os profissionais no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. In: FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci. **O espaço prisional: estudos, pesquisa e reflexões de práticas educativas**. 1. ed. Curitiba: Appris. 2014. p. 285-294.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1ª etapa:

Realização de dois desenhos sobre a escola: os adolescentes são convidados a desenhar em uma folha dividida em duas partes, a escola que frequentam/frequentaram fora do sistema de internação provisória e a escola que vivenciam dentro do sistema. Após a feitura do desenho, os adolescentes são convidados a falar livremente sobre os desenhos que fizeram.

2ª etapa:

Questões semiestruturadas

Perfil Socioeconômico:

- 1- Qual sua idade?
- 2- Mora sozinho? Com quem mora?
- 3- Tem quantos irmãos? Moram todos na mesma casa?
- 4- Quantas pessoas moram na casa?
- 5- Casa própria? Alugada? Cedida?
- 6- Local de moradia
- 7- Escolaridade do pai
- 8- Escolaridade da mãe
- 9- Ocupação do pai
- 10- Ocupação da mãe
- 11- Escolaridade dos avós paternos
- 12- Escolaridade dos avós maternos
- 13- Mora em BH ou outra cidade da região? Qual cidade?
- 14- Qual a renda familiar?
- 15- É solteiro? Casado? União estável?
- 16- Tem filho(a)? Quantos?
- 17- Trabalha? Qual é a ocupação?
- 18- Qual a carga horária de trabalho?

Perfil educacional e cultural:

- 1- Está estudando atualmente? Se não, por que?

- 2- Estudou até qual série? Em que série está estudando?
- 3- Saiu da escola em algum momento da trajetória (se teve muitas interrupções)? Se sim, em qual série? E porque? Pretende retornar?
- 4- Estudou/a em escola Pública ou particular?
- 5- Mudou muito de escolas? Se sim, quantas vezes?
- 6- Teve reprovação ao longo do percurso escolar? Quando? Quantas vezes?
- 7- Fez algum curso profissionalizante? Qual ou quais?
- 8- Quais são as suas atividades de lazer? O que você costuma fazer no seu tempo fora da escola?
- 9- Você costuma ler algum material? De que tipo? Jornal, livro, revista
- 10- Você costuma ouvir música? De que tipo? E filmes? Costuma assistir?
- 11- E a sua família, seus pais e irmãos costumam ouvir músicas, ver filmes, ou ler algum tipo de livro? Fale sobre essas práticas? Isso te influenciou de algum modo?

Perfil/ Percepção do sistema socioeducativo e da escola no sistema:

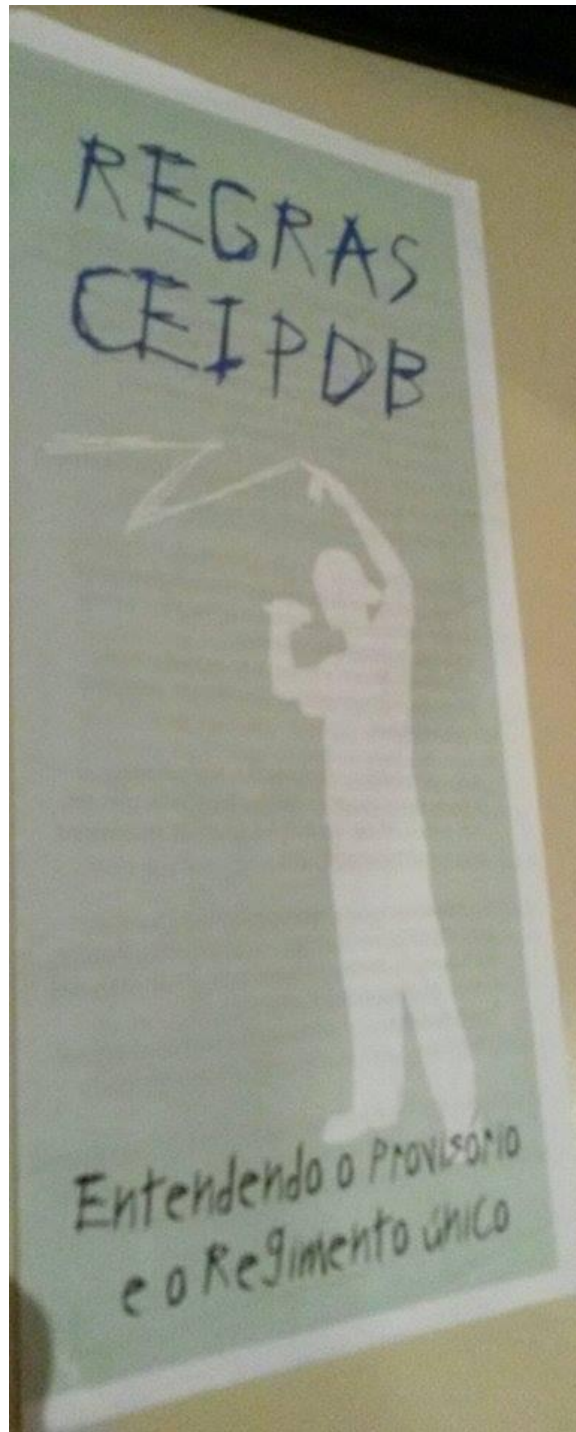
- 1- Quantas vezes esteve no sistema socioeducativo?
- 2- Quantas vezes no CEIP DOM Bosco? Alguma vez no CEIP São Bendito?
- 3- Quantos anos tinha na primeira vez?
- 4- Cumpriu alguma outra medida além da internação? Semiliberdade, reparação de Dano, PSC, Liberdade Assistida?
- 5- Estuda enquanto esteve no socioeducativo? Como era para você a escola?
- 6- Como eram (são) as aulas? O que você pensa sobre elas?
- 7- O que você considera mais fácil e o que você considera mais difícil?
- 8- Como era seu relacionamento com os professores? E com os agentes dentro e fora da sala de aula? Acha que faziam um trabalho socioeducativo?
- 9- Qual sua opinião sobre o tratamento dado aos adolescentes pelos professores, e outros profissionais da unidade?
- 10- Você acha que deveria estudar aonde, enquanto estivesse cumprindo medida? Dentro ou fora da unidade? Porque?
- 11- Qual a diferença entre estudar dentro da unidade e estudar em escola fora da unidade?
- 12- Há algum outro aspecto da sua experiência escolar na medida socioeducativa que você queira mencionar?

13- Você teve acesso à outros atendimentos como saúde, assistência social, assistência jurídica enquanto esteve privado de liberdade?

14- Como você vê o seu futuro? Quais projetos você tem?

15- Acha que vai continuar estudando? Até que série pretende estudar? Por que?

ANEXO A – FOLDER COM REGRAS DO CEIP DOM BOSCO



Você acabou de chegar?

Entenda como será a sua chegada:

Na acolhida você informa seus dados pessoais para a equipe de segurança e recebe um Kit para uso pessoal que ficará sob o seu cuidado e responsabilidade. O kit é composto de: 1 cobertor, 1 toalha, 1 lençol, 1 escova de dente, 1 par de chinelos, 1 colchão, 1 blusa branca, 1 blusa e 1 calça de moletom, 1 bermuda, 1 copo e 1 sabonete.

Não danifique os itens do seu Kit!

Depois você passa pela acolhida da equipe de saúde e então pelo atendimento da equipe técnica.

FIQUE LIGADO:

Você deve ter cuidado com a própria higiene para evitar doenças, infecções nos machucados e mau cheiro que incomoda os demais.

A colaboração com a limpeza da unidade é uma forma de receber méritos e garantir um ambiente mais agradável.

A ligação telefônica de 5 minutos é um direito.

A primeira ligação só poderá ser feita para mãe, pai, avó, avô ou irmãos. Você tem o dever de informar os seus contatos corretamente.

Você deve aguardar a marcação da visita familiar.

IMPORTANTE: Podem entrar no dia da visita, JUNTOS, até 3 parentes diretos: mãe, pai, irmã, irmão, avô, avó e filhos, de posse dos documentos.

Sua companheira só poderá entrar se você já estiver sentenciado, e com a autorização da sua técnica!

ESCOLA: Você tem o dever de participar das atividades pedagógicas propostas no provisório, e tem o direito de requisitar uma declaração de frequência.

Enfermagem e Odontologia:

Neste CEIP, a enfermagem funciona todos os dias, de 7 às 19 horas.

As queixas de saúde ou saúde bucal devem ser repassadas para a equipe técnica, para equipe de enfermagem ou para a equipe de segurança.

Você será atendido e avaliado pelos profissionais de saúde da unidade, e poderá ser encaminhado para atendimento médico externo em caso de urgências.

FIQUE LIGADO:

Você só poderá tomar qualquer remédio com a apresentação de receita médica válida.

Se você estiver em uso de remédios, a sua família ou responsável deverá trazer até a unidade o medicamento e a receita médica/odontológica.

É proibido o compartilhamento, troca ou venda de quaisquer medicamentos nos alojamentos sob pena de medida disciplinar grave.

IMPORTANTE: Dê a real para a equipe que lhe atender, pois com saúde não se brinca!

A Odontologia funciona de segunda a sexta, de 7 às 16 horas, com atendimento realizado por uma cirurgiã-dentista.

O atendimento odontológico inclui avaliação e a realização de procedimentos básicos, como: curativos, extrações e restaurações simples. Não são realizados nesta unidade a manutenção de aparelhos ortodônticos e o clareamento dental.

Atendimento Jurídico

Neste CEIP, você tem o direito a pelo menos 1 atendimento jurídico durante o prazo do acautelamento provisório (máximo de 45 dias).

Você tem alguma dúvida sobre o seu processo?
Você conhece as regras do CEIP?

FIQUE LIGADO:

Existem horários de atendimento, e não é imediato!
Peça atendimento ao jurídico e aguarde a sua vez de boa.

No sistema socioeducativo existe um

Regimento Único, que é a "Lei" que vai regulamentar o funcionamento das unidades.

Os exemplos mais comuns de atos que podem gerar medidas disciplinares são:

Chute na "capa" e incitação do núcleo; Agressão e tentativa de agressão; Ofensa e ameaça; Fumar; Provocar fogo; Sujar ou destruir objetos da unidade inclusive os itens recebidos (é dano ao patrimônio); Tomar remédio de outro; Jogar objetos em alguém; Fazer/portar чуço.

Existem ainda outros atos descritos no Regimento Único.

Para cada transgressão das regras ocorre uma comissão disciplinar, que irá avaliar o ato e aplicar uma medida ao adolescente. Poderá ocorrer:

- Ter redução da visita para apenas 1h;
- Não receber os mascantes que a família trouxer;
- Ficar até 18 dias com restrição para algumas atividades.

IMPORTANTE: É bom saber que qualquer equipe pode aplicar a medida disciplinar ao adolescente, e tal ocorrência poderá pesar o seu relatório para o Juizado.

Escuela PARA
OS MANOS
EPAZ

