

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

WOLLACE SCANTBELRUY DA ROCHA

**“CENTRO SÓCIO-EDUCATIVO OU ESCOLA PARA O CRIME? O PROCESSO
EDUCATIVO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES EM
CONFLITO COM A LEI”.**

Manaus

2009

WOLLACE SCANTBELRUY DA ROCHA

“CENTRO SÓCIO-EDUCATIVO OU ESCOLA PARA O CRIME? O PROCESSO EDUCATIVO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI”.

Dissertação elaborada para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Iolete Ribeiro da Silva

Manaus

2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

WOLACE SCANTBELRUY DA ROCHA

“Centro Sócio-Educativo ou Escola para o Crime? O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei”.

Dissertação submetida à Banca Examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Iolete Ribeiro da Silva
(UFAM)

Prof. Dr. Thomé Eliziário Tavares Filho
(UFAM, PPGE)

Prof^ª. Dr^ª. Rosimeire de Carvalho Martins
(UFAM, PPGPSI)

DEDICATÓRIA

Para todos aqueles profissionais que vêm crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social como pessoas de direitos e merecedoras de proteção integral. E que atuam no dia a dia, ainda que sem apoio, para possibilitar, a todos, o acesso à cidadania que em algum momento lhes foram negadas ou retiradas.

AGRADECIMENTOS

A Iolete, que com atenção e paciência me orientou, ensinando-me e debatendo sem imposição.

Aos meus familiares, especialmente a: Preta (mãe), Edson (pai, padrasto, amigo), Letícia e Leonardo (irmãos) e Iranvith (primo e irmão), que se fizeram presente mesmo na distância, dando força mesmo nos momentos de dificuldades, valorizando a caminhada em detrimento do resultado e principalmente por compreenderem a importância da temática no contexto social brasileiro.

Aos funcionários e aos internos da unidade socioeducativa, pela acolhida e compreensão durante a coleta de dados.

A gerência do GEASE e funcionários da unidade socioeducativa, pela colaboração, participação e apoio na construção deste estudo.

Ao Aristonildo e a Rosimeire, pelas valiosas contribuições durante a defesa.

Aos companheiros da turma de 2007 do PPGE, pessoas com quem vivenciei um processo de aprendizagem e cooperação na produção do conhecimento e respeito da educação no contexto amazônico.

Aos rapazes da Xerox e as meninas da biblioteca que facilitaram minha vida institucional.

Ao Herbert, Edlauva e Gerson Bacury, amigos que fizeram dos espaços sociais, locais de debates e discussões sobre a construção de significados.

Ao Herbert, Rafaella, Elisa, Hannah, pela colaboração como assistentes de pesquisa.

A Rafaela Leão, que chegou na reta final, mas leu e releu este trabalho para fim de debatermos e melhorar-lo.

A Deusa, amiga e sempre colaboradora.

A Capes, pelo auxílio financeiro em forma de bolsa.

Aos adolescentes da unidade socioeducativa, motivos principal deste trabalho.

E a todos que diretamente contribuíram direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho.

Sonhar mais um sonho impossível

Lutar quando é fácil ceder

Vencer o inimigo invencível

Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável

Romper a incabível prisão

Voar num limite improvável

Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão

Virar esse mundo, cravar esse chão

(Sonho Impossível - Joe Darion, Mitch)

RESUMO

O tema deste estudo é o processo educativo desenvolvido em um centro socioeducativo de atendimento de adolescentes em conflito com a lei. Tendo como objetivo geral, analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes, autores de atos infracionais graves, e dos seus educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais). Como objetivos específicos, comparar os objetivos propostos pelo regimento interno da unidade socioeducativa de internação com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e a perspectiva dos internos e educadores; identificar as condições estruturais e técnicas na implementação das atividades educacionais oferecidas aos adolescentes autores de atos infracionais internados em uma unidade socioeducativa no Estado do Amazonas; analisar as perspectivas dos diversos atores (internos e educadores) sobre o processo educativo que se desenvolve em uma unidade de internação de adolescentes autores de atos infracionais graves. Os Procedimentos metodológicos foram pautados na metodologia qualitativa, onde utilizamos como tipo de pesquisa a etnografia, com a inserção prolongada no local de pesquisa, utilizando as técnicas de observação, entrevistas individuais e grupos focais. Os sujeitos da pesquisa foram os adolescentes e os educadores de um centro socioeducativo na cidade de Manaus. Entre os resultados, identificamos uma forte influência de ações punitivas e segregacionistas, em que as normas institucionais prevalecem sobre todos os demais aspectos, uma estrutura física inadequada, falta de materiais técnicos e didáticos. A oferta do ensino regular, de cursos profissionalizantes e atividades culturais acabam sendo desvalorizada pelo fato de funcionarem sem condições adequadas. Consideramos de suma importância a necessidade de se refletir sobre a real papel das instituições socioeducativas, que devem se afastar de ações repressivas e punitivas, assim como a escola tem que assumir uma postura mais efetiva na aplicação das medidas socioeducativas, tendo responsabilidades que devem ir além da simples oferta de aulas que na maioria das vezes não são direcionadas nem ao público da instituição nem aos objetivos das medidas socioeducativas.

Palavras-chave:

Adolescente em conflito com a lei. Processo educativo. Projeto pedagógico. Centro sócio-educativo.

ABSTRACT

The theme of this study is the educative process developed in a childcare center for adolescents in conflict with the Law. The general objective is to analyze the educative process developed in a unities for adolescents in conflict with the law, from their own perspective (adolescents, authors of serious infractions), and from his educators (teachers, pedagogues, psychologists and social workers). As specific objectives, to compare the objectives proposed by the intern regiment of the socieducative unit with the National System Childcare and the opinion from internal and educators; to identify the structural conditions and techniques in the implementation of educational activities offered to adolescents authors of serious infractions, internals in a childcare unit in the state of Amazonas and to analyze the different opinions of distinct people (internal and educators) about the educative process developed in a unities for adolescents authors of serious infractions. The methodological procedures were based in the qualitative methodology, where we used the ethnography study, with prolonged inserting at search's local, using the observation techniques, individual interviews and focus groups. The subjects of this research were the adolescents and the educators from a childcare center in Manaus. Among the results, we identified an intense influence of punitive and segregationist actions, where the institutional rules prevail over all other aspects, an inadequate physical infrastructure, necessity of technical materials and textbooks. The offer of mainstream education, vocational courses and cultural activities are devalued by the fact that operating without appropriate conditions. We consider very important the need to reflect about the real role of the social unities, wich must to release from repressive and punitive actions, as well as the school has to take a more effective conduct front the educational measures, and responsibilities that should go beyond the simply offer classes, wich, usually, aren't directed to the institution public or to the educational measures objectives.

Key-words:

Adolescent in conflict with the law. Educative process. Pedagogical project. Childcare center.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OBJETIVOS	18
1.1. OBJETIVO GERAL	18
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO	
2.2. UM BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES EDUCATIVAS VOLTADAS AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL	21
2.2.1. Do período colonial até meados do século XIX: caridade e filantropia	22
2.2.2. Da década de 1920 até a década de 1980: Doutrina da Situação Irregular e Intervenção do Estado	22
2.2.3. Sujeitos de direitos, mercedoras de cuidados especiais e proteção prioritária	24
2.3. ATOS INFRACIONAIS, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A AÇÃO DA MÍDIA NO TRATO COM O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	27
2.3.1. Os atos infracionais e as medidas socioeducativas	27
2.3.2. A mídia no trato com os adolescentes em conflito com a lei	30
2.4. ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: QUESTÃO SOCIAL, CULTURAL, EDUCACIONAL	34
2.4.1. A questão social e os direitos das crianças e dos adolescentes	34
2.4.2. O adolescente no contexto cultural brasileiro	36
2.4.3. A ação educacional junto aos adolescentes em conflito com a lei	39
2.4.4. A escola nas unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei	41
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1. TIPO DE PESQUISA	45
3.2. LOCAL DE PESQUISA	45

3.3. PARTICIPANTES	46
3.4. PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS	48
3.4.1. Observação Participante	49
3.4.2. Entrevistas	50
3.4.3. Grupo Focal	51
3.4.4. Análise Documental	52
3.5. ORDENAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	53
3.6. CUIDADOS ÉTICOS	54
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
4.1. CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E TÉCNICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO	56
4.2. ANÁLISE DO REGIMENTO INTERNO À LUZ DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO – SINASE.	64
4.3. O PROCESSO EDUCATIVO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI.	74
4.3.1. A perspectiva dos internos.	74
4.3.2. A perspectiva dos educadores.	83
4.3.3. Dados a partir da observação de campo	111
5. DISCUSSÃO FINAL	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	141
I. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO JUIZ DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE MANAUS/AM, PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO AOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	142

II. AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SEAS, PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	143
III. ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	144
IV. INSTRUMENTO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ADOLESCENTES	145
V. INSTRUMENTO PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES	147
VI. INSTRUMENTO PARA AS ENTREVISTAS COM OS TÉCNICOS	149
VII. ROTEIRO GUIA DO GRUPO FOCAL COM OS ADOLESCENTES	152
VIII. ROTEIRO GUIA DO GRUPO FOCAL COM OS TÉCNICOS E PROFESSORES	153
IX. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS TÉCNICOS	155
X. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES	157
XI. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA PAIS OU REPRESENTANTE LEGAL DO ADOLESCENTE	159

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática que envolve o atendimento socioeducativo de adolescentes que tenham cometido atos infracionais, surgiu ainda na graduação em psicologia na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, onde pude realizar a pesquisa: “Cultura e Políticas de Atendimento a Adolescentes em Conflito com a Lei no Estado do Amazonas”, analisando a proximidade e/ou distanciamento das ações sócio-educativas desenvolvidas no Estado do Amazonas com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A participação nesta pesquisa possibilitou não só o interesse por seguir a carreira de pesquisador, mas principalmente o envolvimento com temas relacionados à juventude, a violência, cultura e educação, especialmente no que tange ao contexto amazônico e toda sua diversidade.

Ainda na graduação, uma segunda experiência foi de suma importância para solidificar o envolvimento com esta temática: realização de um estágio obrigatório para a obtenção do título de Psicólogo, na área da Psicologia Escolar. Este estágio foi realizado junto ao Departamento da Criança e do Adolescente – DCA, que posteriormente passou a ser chamado: Departamento Especializado de Atendimento a Criança e ao Adolescente – DEACA, órgão voltado ao gerenciamento das medidas sócio-educativas desenvolvidas no Estado, vinculado a Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania – SEAS.

Durante a realização do PIBIC e do Estágio em Psicologia Escolar, tive contato com os diversos profissionais das áreas da Psicologia, Pedagogia, Assistência Social e Educação, que atuam na socioeducação de adolescentes que cometeram atos infracionais, nas três instituições de internação do Estado do Amazonas. Além do contato com os profissionais, e de poder vivenciar a prática diária destes profissionais junto a esses adolescentes, tive a oportunidade de conhecer e desenvolver atividades com eles que me foram apresentados como “infratores”, “delinquentes”, “marginais” por algumas pessoas, mas também eram denominados de “meninos”, “jovens”, “garotos”, “internos” e “alunos”.

Estas experiências proporcionaram meu contato direto com a pesquisa e o cotidiano desses adolescentes, onde pude percebê-los enquanto pessoas, que não se limitam aos atos infracionais ou limitados a muros e grades de contenção, gerando posteriormente o interesse em

aprofundar meus estudos principalmente no que diz respeito aos processos educativos desenvolvidos nessas unidades de internação.

Esta preocupação com os processos educativos desenvolvidos junto aos centros sócio-educativos de atendimento a adolescentes que tenham cometido atos infracionais graves, que estejam cumprindo a medida socioeducativa de internação, decorre de uma série de fatores historicamente vivenciados junto a essas unidades, em que segundo Alves (2007) o objetivo das instituições de internações eram combater o indivíduo perigoso, com tratamento médico acompanhado de medidas judiciais, entendendo que o adolescente deveria ser internado para, no futuro, vir a ser reintegrado socialmente.

Historicamente, este serviço passou por etapas distintas que vão da total ausência de serviços públicos a ações filantrópicas, caritativas, segregacionistas, punitivas e mais recentemente, protetivas. E durante um longo período, as unidades de internação de adolescentes que cometeram atos infracionais, eram chamadas popularmente de “escolas para o crime”, “sucursais do inferno”, “fábricas de delinquentes” e “depósito de delinquentes”. O Estatuto da Criança e do Adolescente propõe uma nova forma de reconhecer e agir em relação a esses jovens, passando a serem tratados como pessoas de direitos, e garantindo a sua prioridade absoluta.

Mesmo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirmando que é dever da família, do Estado e da sociedade como um todo garantir o pleno atendimento aos adolescentes, esta realidade ainda está distante de ser efetivada e de possibilitar que os adolescentes possam vivenciar a completude de seus direitos. É importante termos claro qual a definição do que vem a ser criança e adolescente, o ECA apresenta criança como sendo aquelas pessoas até doze anos de idade incompleto, e adolescentes é aquele entre doze e dezoito anos de idade, mas este documento pode ser aplicado excepcionalmente às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990).

Nos últimos anos tem crescido o número de pesquisa que abordem temáticas sobre adolescentes em conflito com a lei, mesmo ainda estando distante de termos uma grande produção acadêmica seja satisfatória para se planejar e efetivar ações que promovam uma melhor promoção no atendimento a esses sujeitos, consideramos ser de suma importância percebermos que o foco destes estudos estão sendo redirecionados, deixando de se investigar apenas os fatores que favorecem a prática dos atos infracionais e estão abordando uma série de temas que estão

mais em consonância com a doutrina da proteção integral e do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

No intuito de possibilitar uma maior compreensão das pesquisas que estão sendo desenvolvidas nos últimos anos sobre esta temática, apresentaremos algumas delas a seguir.

Lopes (2006) pesquisou sobre a escola na FEBEM, com o objetivo entender como se dava o funcionamento da escola pública dentro da FEBEM e o significado que ela adquire dentro de uma instituição prisional. A autora conclui dizendo que a presença da escola na instituição é bastante ambígua, uma vez que estabelece, simultaneamente, uma lógica para disciplinar e um lembrete, incômodo, acerca da necessidade de humanizar o atendimento aos adolescentes.

Junqueira e Jacoby (2006) pesquisaram o olhar dos adolescentes em conflito com a lei, sobre o contexto social, discutindo os aspectos sociais do cometimento dos atos infracionais pelos adolescentes, refletindo sobre a condição de vida e os direitos desses sujeitos. Estas autoras afirmam a necessidade de se investir nas políticas sociais, especialmente aquelas voltadas à convivência familiar e comunitária e à educação.

Costa e Assis (2006) discorrem sobre os fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo, possuindo como foco, considerações sobre a importância de se promover fatores de proteção a adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa. Estas educadoras postulam a existência de alguns fatores de grande relevância para o desenvolvimento dos adolescentes e sugerem a ênfase nos aspectos saudáveis, visando a emergência do potencial positivo e a construção de novas perspectivas.

Silva et al (2008) faz um estudo comparativo sobre a adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não-infratores, levando-se em conta dois aspectos: grau de adversidade familiar e grau de concordância entre a autopercepção e percepção dos pais sobre problemas de comportamento dos jovens. Destaca-se que estatisticamente a diferença não é significativa.

Cella e Camargo (2009) abordam a questão do trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei, em que professores e assistentes sociais falam sobre os sentimentos, responsabilidades e contribuições de sua prática profissional. Entre os resultados deste estudo, as autoras apontam a necessidade de se investir na escola e em medidas socioeducativas de cunho pedagógico em detrimento da antiga noção de punição, disciplina e repressão.

Entre os trabalhos desenvolvidos no Estado do Amazonas que abordam a temática deste estudo, Ramos (2008) pesquisou sobre as representações sociais da “socialização institucional” dos adolescentes em conflito com a lei nas duas unidades de internação masculina na cidade de Manaus, obtendo-se resultados distintos. Na unidade socioeducativa que atende adolescentes entre 16 e 18 anos, excepcionalmente até 21 anos de idade, os internos representavam a instituição como: cadeia, pesadelo, terror, sendo estas compreensões já cristalizadas, diferentemente das representações dos internos da instituição que atende adolescentes até 16 anos de idade incompletos, para os quais, a instituição é caracterizada através dos seguintes aspectos: boa, possui bons funcionários e é bom local de estudo.

Peçanha (2006) pesquisou sobre o adolescente em situação pessoal e social de risco, um estudo de caso na escola que atende as unidades socioeducativas na cidade de Manaus. Entre os resultados encontrados por esta pesquisadora, ela afirma que o adolescente entende a escolarização como algo imposto, como forma de penalização, sendo extensão da própria medida imposta. Entre o perfil destes sujeitos, ela expõe que a grande maioria pertence a “galeras”, não tendo concluindo sequer a quarta série do ensino fundamental. Estes se revoltam pelas condições de vida e discriminação, segregação de suas famílias, ausência de responsabilidade e dificuldades de aprendizagem. Outros aspectos que consideramos ser de suma importância é o fato de a escola não ter sido atraente para o adolescente. Assim, não possuem estímulos para dar sequência e concluir os estudos.

Já Perin (2008) investigou o potencial para altas habilidades em jovens autores de ato infracional, e entre os resultados mais frequentes na pesquisa, estão estes: artística, musicais, criatividade, liderança, planejamento e precisão da comunicação. Esses resultados foram encontrados a partir da indicação dos técnicos que atuam na instituição e, posteriormente, confirmados pelos adolescentes.

Por fim, Tavares Filho (2001) pesquisou os padrões de valores e expectativas de futuro dos menores marginalizados em Manaus, o foco de seu trabalho foi discutir o fenômeno da marginalidade social, realizando uma ampla discussão teórica sobre os conceitos e os fatores que influenciam sua manifestação, bem como as consequências advindas da delinquência juvenil, expondo, sobre isto, aspectos teóricos acerca de conceitos, fatores determinantes, e sua relação com a marginalidade social.

Pautamos nosso trabalho na abordagem teórica da psicologia sócio-histórica que tem sua fundamentação básica em Vygotsky, Luria e Leontiev, que compreende o homem como sendo um sujeito histórico, com características forjadas no tempo, e pelas relações sociais; o homem é visto pela sua condição humana, por construir com outros homens suas formas de satisfação das necessidades; possui uma relação dialética entre indivíduo e sociedade; compreende o fenômeno psicológico como sendo histórico, pois surge e se constitui a partir das relações do homem com o mundo, inclusive forjando ainda todos os elementos internos do mundo psicológico. Têm-se, portanto um indivíduo que constrói sua realidade e a partir dessa sua ação, ele não vai apenas transformando-a, ele passa a criar sua própria condição de existência, mudando o mundo e a si mesmo (AGUIAR, 2000). Ao se falar de um sujeito, necessariamente deve-se observar a realidade vivida por ele, compreendendo que ambos, sujeitos e sociedade, estão em movimento (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2007).

O atendimento educacional voltado aos adolescentes que tenham cometido atos infracionais no Brasil é marcado por características e ações institucionais, de cunho excludente e punitivo, desatentas com a realidade de vulnerabilidade sócio-econômica de grande parte destes adolescentes. Afirmamos ainda que as medidas educacionais desenvolvidas junto a este segmento desconsideram o caráter peculiar desses sujeitos, pessoas em desenvolvimento e que deveriam ter sua cidadania plenamente desenvolvida e não segregada.

A educação em geral, e especialmente aquela que deve ser direcionada aos adolescentes em conflito com a lei é de suma importância como mecanismo de inclusão e promoção de mudanças necessárias para a transformação social e diminuição da desigualdade, bem como para a re-socialização e ação afirmativa em prol da cidadania desses sujeitos, que historicamente nunca foi efetivada de forma plena ou satisfatória.

Apresentamos neste estudo um breve histórico do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no país, que passou por etapas de cunho filantrópico e caritativo, passando para uma intervenção jurídica do Estado, caracterizado principalmente pela forma punitiva e segregacionista com que eram tratados nas instituições de internação e por fim, ressaltamos a mudança gerada pela implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que é fruto de uma série de lutas pela conquista dos direitos desses sujeitos, que se articula com um marco legal nacional e internacional em prol dos direitos humanos de crianças e adolescentes,

estabelecendo-os como prioridade absoluta e que devem ser protegidos, estando eles ou não em situação conflitiva com a lei.

Expomos ainda as medidas socioeducativas estabelecidas pelo ECA, destinadas ao atendimento do adolescente que tenham cometido atos infracionais, apontando suas principais características, que visam respeitar esses sujeitos, aplicando-se medidas socioeducativas e não punitivas.

Certamente o cometimento de atos infracionais por adolescentes chama a atenção da mídia e da sociedade em geral. Os meios de informação possuem um papel de destaque nesta temática, seja pela sua atuação informativa, educativa, ou de formadora de opinião. Esta realidade afeta de forma significativa o trabalho na instituição, já que pode influenciar os educadores em relação a forma de perceber os adolescentes.

Ao se discutir o tema dos adolescentes em conflito com lei, por ser uma questão social de suma importância na atualidade, deve-se ter claro os aspectos culturais que esses jovens estão envolvidos, pois acreditamos na afirmativa da existência de “Culturas Juvenis”, portanto, não se trata apenas de um único tipo de adolescente ou de cultura adolescente, reconhecemos a existência de culturas juvenis, que influenciam no dia a dia desses jovens nos diversos espaços que ocupam. Por fim, argumentamos a respeito da ação educacional desenvolvida dentro e fora das unidades de internação de adolescentes que tenham cometido atos infracionais graves, que devem ser voltadas para a promoção da cidadania, qualificação profissional, re-socialização, proteção e prevenção à participação nas ações criminais.

Metodologicamente estaremos trabalhando com a abordagem de pesquisa qualitativa, com a técnica da etnografia aplicada a educação, onde a partir da inserção prolongada no campo de pesquisa, realizaremos a coleta de dados utilizando-se da observação, com o auxílio do caderno de campo para registrar os dados observáveis no cotidiano da instituição, foram realizadas entrevistas individuais com os socioeducandos e socioeducadores e internos para analisar a compreensão deste sobre os processos educativos desenvolvidos na unidade e por fim, foram realizados grupos focais com esses dois grupos. A utilização desses três instrumentos de coleta de dados visa uma maior compreensão da realidade vivenciada por todos, a partir da diversificação das fontes e dos instrumentos.

Foi realizada também uma análise documental das normas da instituição, projetos pedagógicos e demais instrumentos que norteiam as ações dos educadores do Centro Sócio-Educativo alvo deste estudo.

A análise dos dados foi construída a partir da técnica da Análise Interpretativa, que possibilitou com que os resultados obtidos nas diferentes técnicas de coletas de dados que foram utilizados nesse estudo fossem examinados e tivessem os resultados mais fidedignos com a realidade estudada.

Portanto, esta pesquisa visa analisar uma realidade institucional, cultural e social em relação aos adolescentes em conflito com a lei, dado a importância desta temática e a necessidade de realizar estudos que promovam uma melhor forma de lidar e educar esses jovens que na sua maioria vivem as margens das ações sociais. É de suma importância despertar o interesse das autoridades e de toda a sociedade para a necessidade de priorizar ações nos diversos segmentos populares, especialmente da infância e da adolescência, visando a real modificação da coletividade, respeitando toda a sua diversidade. É crucial investir social e politicamente para trazer de volta à sociedade, com dignidade, os jovens que tenham cometido atos infracionais (OLIVEIRA, 1999).

A não priorização de medidas junto a socioeducação dos adolescentes autores de atos infracionais certamente resultará em conseqüências mais desagradáveis para a sociedade que não se restringiram a danos econômicos patrimoniais. Essa omissão, indubitavelmente, resultará, num futuro próximo, no encarceramento desses sujeitos em uma das diversas instituições prisionais que, na verdade, apenas limitam o direito de ir e vir, sem promover nenhuma de ressocialização, sendo um verdadeiro espaço de potencialização dos atos criminais.

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes, autores de atos infracionais graves, e dos seus educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais).

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as condições estruturais e técnicas na implementação das atividades educacionais oferecidas aos adolescentes autores de atos infracionais internados em uma unidade socioeducativa no Estado do Amazonas;
- Comparar os objetivos propostos pelo regimento interno da unidade socioeducativa de internação com as determinações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE;
- Analisar as perspectivas dos diversos atores (internos e educadores) sobre o processo educativo que se desenvolve em uma unidade de internação de adolescentes autores de atos infracionais graves.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente apresentamos a base teórica que fundamenta este trabalho apontando brevemente a perspectiva utilizada para a leitura dos processos educativos. Em seguida faremos uma breve apresentação do contexto histórico do atendimento socioeducativo voltado a adolescentes em conflito com a lei, no país. Posteriormente discorreremos sobre alguns aspectos gerais, diretamente relacionados com o processo educativo em uma unidade socioeducativa, assim como discute-se como a mídia aborda os adolescentes em conflito com a lei. Todo o trabalho foi orientado por um esforço de discussão do objeto de estudo com ênfase nos aspectos social, cultural e educacional.

2.1. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO

Compreendemos a Psicologia como uma construção histórica do homem na busca de compreender a si próprio (SANCHES; KAHHALE, 2003). Bock (2003) faz uma forte crítica ao fato de a Psicologia ter se isentado de discutir projetos sociais ao longo de sua história, tendo poucas manifestações sobre as questões sociais, numa falsa compreensão de que isso não tem nada a ver com a Psicologia. Destaca que a psicologia precisa consolidar um novo compromisso com a sociedade e trabalhar pela melhoria da qualidade de vida, em nome dos direitos humanos e do fim das desigualdades sociais.

Adotamos neste trabalho a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, que tem como referencial o materialismo histórico e dialético. Essa abordagem concebe a história e o modo como os homens produzem os meios de existência. Todo o conhecimento produzido é reflexo de determinado momento histórico e da realidade vivenciada na sua produção (SANCHES; KAHHALE, 2003). Ou seja, o sujeito é visto como único, singular e ao mesmo tempo como um sujeito histórico e social (AGUIAR, 2006).

O homem se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores sem ser um reflexo imediato do meio social, ele não é passivo e desprovido da possibilidade de criar e inovar (LUCCI, 2006). O que temos é um sujeito que deixa de ser um mero ser reativo à cultura, um mero reflexo do seu contexto sócio-cultural e passa a influenciar sua comunidade, portanto ele transforma e é transformado pela cultura (MADUREIRA;

BRANCO, 2005). Portanto, o indivíduo constrói sua realidade e a partir dessa ação, ele não vai apenas transformando-a, ele também cria sua própria condição de existência, mudando o mundo e a si mesmo (AGUIAR, 2000). Ao se falar de um sujeito, necessariamente deve-se observar a realidade vivida por ele, compreendendo que ambos, sujeitos e sociedade, estão em movimento (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2007). Concordamos com Aguiar (2000, p. 127) quando afirma: “um homem que constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, com o objetivo de satisfazer suas necessidades”.

Bock e Aguiar (2003) reafirmam uma constatação já conhecida e óbvia, de que a escola esta distante da realidade, mas ela tem como papel a produção de saberes sobre a realidade, que além de ser compreendida, deve possibilitar a superação de saberes restritos e preconceituosos. Segundo estas autoras a educação deve visar o fortalecimento do indivíduo no sentido de potencializar sua intervenção transformadora do mundo. Isto é possível quando a escola expressa os interesses sociais, como construção singular de uma cultura e de uma sociedade e quando os profissionais atuam no sentido de responder as demandas da sociedade. Dessa forma, os problemas que surgem na escola são expressões da sociedade e afetam todos os que fazem parte da escola e não apenas o aluno. Assim, a responsabilidade da superação dos problemas que surgem no processo educativo não se limita à figura do aluno mas, sim de todos os envolvidos no processo socioeducativo.

Na obra de Vygotsky (2003), percebemos um "certo direcionamento" para a elaboração de uma teoria do desenvolvimento humano infantil. Nesse sentido Rego (2005) afirma que ele recorre à infância tanto ao estudar especificamente esta etapa do desenvolvimento humano, quanto como forma de poder explicar o comportamento humano como um todo e não apenas a infância. Esta autora ressalta ainda que Vygotsky procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Assim, quando a criança é inserida dentro do ambiente escolar, deve encontrar uma educação que tome como referência toda a experiência de vida do próprio sujeito (MARQUES; OLIVEIRA, 2005). O sujeito traz consigo toda uma bagagem de aprendizado construído dentro do ambiente social em que vive. O seu aprendizado começa muito antes de freqüentarem a escola, e qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia (VYGOTSKY, 2003).

Um dos principais conceitos de Vygotsky é o da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que trata da distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança pode realizar sozinha, e nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003). Oliveira (1998) afirma que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, está estreitamente ligado à postulação de que o desenvolvimento deve prospectivo. Dessa forma, são mais importantes, no percurso de desenvolvimento, os processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. Oliveira refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

Segundo Oliveira (1997), a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, pois aquilo que uma criança só consegue fazer hoje, com a ajuda de outra pessoa, amanhã ela poderá fazer sozinha, o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que aos poucos vão fazendo parte das funções psicológicas consolidadas dos indivíduos. O que deve ser entendido é que a atuação pedagógica, pautada na abordagem sócio-histórica, requer um papel explícito do professor - o de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente -, e isso ocorreria exatamente através da atuação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. (OLIVEIRA, 1997).

Compreendemos que o trabalho do educador no atendimento a adolescentes em conflito com a lei deve se orientar por esses princípios. O educador deve intervir diretamente na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, no sentido de promover um maior desenvolvimento educacional e pessoal, que certamente estará gerando maiores possibilidades de alcançar resultados mais satisfatórios na aplicação da medida socioeducativa de internação.

Por fim, consideramos de suma importância o apontamento apresentado por Tudge (1996) de que no caminho do desenvolvimento é essencial examinar o ambiente social no qual o desenvolvimento ocorre e o tipo de instrução fornecida, percebendo inclusive as interações particulares que elas vivenciam.

2.2. UM BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES EDUCATIVAS VOLTADAS AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL

No intuito de promover uma apresentação mais didática da contextualização histórica das ações socioeducativas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei no país, optamos em seguir a subdivisão proposta por Basílio (2000), que apresenta estas informações levando em consideração as características em comum que se destacaram durante determinados períodos de tempo, independente da duração cronológica de cada um.

2.2.1. Do período colonial até meados do século XIX: caridade e filantropia

Historicamente, o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com Bazílio (2000), do período colonial até meados do século XX, possui características caritativas, marcadas por um sentimento de fraternidade, com ações voltadas para minimizar o sofrimento humano, desenvolvidos principalmente pelas Irmandades das Santas Casas de Misericórdia e pelas Câmaras Municipais, que estavam incumbidas de prestar assistência às crianças enjeitadas, pobres, indigentes e abandonadas, possuíam também um cunho filantrópico. Este autor afirma ainda que haviam instituições particulares de atendimento a infância que recebiam recursos públicos, e asilos de proteção para os chamados “meninos desvalidos”. Foi nesse momento que passou-se a utilizar o termo “menor” de forma pejorativa, já que ele passou a ser utilizado para identificar aqueles jovens que tenham sido abandonados, que tinham cometido atos infracionais, pobres, etc., diferentemente daqueles que eram oriundos das classes sociais mais privilegiadas (OLIVEIRA, 2002).

Neste período, não existia uma legislação específica que tratasse do adolescente em conflito com a lei, muito menos uma legislação preocupada com as questões educacionais desse segmento ou com a proteção das crianças e adolescentes. Legalmente, o que se observava era que o Código Criminal do Império, de 1830, trazia em seu corpo apenas a preocupação com os adolescentes que tivesse cometido atos criminais. Esse código estabelece que os adolescentes com discernimentos, que tivessem mais de quatorze anos e menos de dezessete, deveriam ser encaminhados às casas de correções (SANTOS, 2007). Não havia, nenhum tipo de separação... Referente ao tipo de ato cometido, idade, escolaridade, ou qualquer outro critério, e por se tratar de um código criminal, não havia preocupação em relação à educação e cidadania, sendo desenvolvidas apenas medidas corretivas e punitivas. Segundo Bazílio (2000) o que caracterizava esse período é que a criança era tida como objeto de caridade e não como sujeito de direitos.

2.2.2. Da década de 1920 até a década de 1980: Doutrina da Situação Irregular e Intervenção do Estado

A intervenção do Estado na elaboração das primeiras políticas públicas especificamente para os “jovens”, só teve início na legislação brasileira com o Código de Menores do Brasil, de 1927, também conhecido como Código Mello Matos, que segundo Santos (2007) tinha por objetivo organizar a educação, a prevenção e a recuperação dos “criminosos” e “delinquentes”. Este código orientou a formulação das demais políticas públicas direcionadas aos “jovens” até o final da década de 70 (BELLUZZO; VICTORINO, 2004).

Esta legislação atuava nos chamados “efeitos da ausência”, onde se atribuía ao Estado a tutela sobre órfãos, abandonados e aqueles cujos pais eram tidos como ausentes, utilizando-se uma série de nomenclaturas pejorativas, tais como: “mendigos”, “delinquentes”, “libertinos”, “vadios”, etc. Relegava-se as questões de cunho educacional, e estas, durante a maior parte do século XX, estavam quase que completamente direcionada para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, no intuito de gerar uma sociedade ideal produtiva. O foco das políticas públicas para a juventude, educacionais ou não, estavam voltadas para as questões de segurança nacional, percebendo o jovem como subversivo (ESPINDULA; SANTOS, 2004).

Na década de 1940, a temática da educação voltada aos adolescentes em conflito com a lei foi destacada na Carta Brasileira de Educação Democrática (1945), que manifestava a preocupação com a educação destes jovens. A Carta propunha como sendo dever do Estado, prestar assistência à infância e à adolescência em geral, inclusive aos “abandonados” e “delinquentes”, com medidas mais amplas do que a simples manutenção de medidas de propaganda junto a opinião pública ou a manutenção de postos, asilos ou patronatos. Os pioneiros propunham que a educação fosse oferecida em sistemas paralelos aos das “escolas comuns”. A “escola comum” seria o órgão central e irradiador, com todos os sub-órgãos essenciais a cada finalidade, buscando ainda a realização de cursos de preparação técnica, voltado para o mercado de trabalho.

Mas na prática, o que se percebia era segregação da ação educacional no Serviço de Assistência ao Menor (SAM), instituição criada em 1946 voltada para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei. O SAM era pouco eficiente, sem autonomia, completamente

burocrático, com política repressora e instalações físicas inadequadas. Os internos permaneciam amontoados, em péssimas condições, os funcionários eram despreparados e os adolescentes constantemente sofriam maus tratos (SANTOS, 2007).

Este período em que se observou a preocupação com a educação de jovens em situação conflitiva com a lei caracterizou-se por práticas totalmente às avessas, anti-sociais e de maus tratos que acarretaram numa série de denúncias contra estas instituições. Oliveira (2002) afirma que o SAM teve como característica uma “política de horror”, ineficaz e perversa, sendo chamada pela imprensa, de “fábrica de delinqüente”, “escola do crime”, “universidade do crime” e “sucursal do inferno”. Nestas instituições mantidas pelo Estado, a única ação desenvolvida e que era “falsamente” considerada “educacional” era a punição, geralmente de forma violenta. A domesticação e moralização da conduta do interno caracterizavam a conduta do SAM desde o início do século XX. Havia muitas críticas da parte dos educadores, que propunham como alternativa à punição, medidas mais amenas, como a privação de privilégios e regalias. Verificava-se que mesmo durante o período de funcionamento do SAM os educadores manifestavam um desejo de humanização das punições, se isso fosse possível, pois se deve ter claro que se tratava de punição e não, educação, re-socialização, socioeducação, etc. Infelizmente, esta prática punitiva é uma realidade que ainda vigora em muitas instituições do país e está longe de ser uma página virada na história do Brasil (ERTZOGUE, 1999), mesmo diante das conquistas no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. É de fundamental importância ter em mente esta realidade, de ações punitivas e segregacionistas que marcaram o SAM, para que seja posto em prática na atualidade medidas educativas que busque mudar este quadro ineficaz que simplesmente perpetua o *status quo* desses adolescentes, sem buscar inseri-los socialmente, valorizando aspectos humanitários e de cidadania.

Esta ineficiência das ações do SAM gerou um constante e crescente número de protestos contra as atrocidades cometidas. Esse serviço foi substituído, em 1964, pela chamada Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), criando-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor - FEBEMs que serviram apenas para reproduzir as práticas de repressão no tratamento de crianças e adolescentes e para o crescimento de ações assistencialistas que se mostraram ineficazes (SANTOS, 2007).

Segundo Espindula e Santos (2004) com o código de 1979, a política nacional de atendimento ao menor passou a ser tratada sob o âmbito da Doutrina de Segurança Nacional,

fazendo com que o país adotasse uma sistemática de internação de jovens carentes e abandonados até os 18 anos e de tratamento dos infratores com a adoção da política dos muros retentores, sejam essas instituições públicas ou privadas, elas se caracterizavam por possuírem muros e grades de forma ostensiva e intimidadora na tentativa de isolar aqueles que tinham se “desviado” do comportamento normal. (BAZÍLIO, 2000).

2.2.3. Sujeitos de direitos, merecedoras de cuidados especiais e proteção prioritária.

Com o fim do regime militar, iniciou-se a redemocratização do país e com os avanços no cenário internacional, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado em 13 de julho de 1990, com normas claras e objetivas, inclusive quanto ao tratamento reservado aos adolescentes que cometessem atos infracionais. A legislação foi reformulada a fim de expressar a concepção de que este jovem agora necessitava de cuidados e garantias especiais, devendo-se garantir-lhes os direitos pessoais e sociais, através da criação de oportunidades e facilidades que possibilitassem o desenvolvimento físico, mental, psíquico, moral, espiritual, educacional, afetivo e social, em condições de liberdade e dignidade. (ESPINDULA; SANTOS, 2004).

O ECA é considerado um avanço no trato de crianças e adolescentes, frutos de uma longa e intensa luta que vem se desenvolvendo ao longo de várias décadas pela melhoria no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, influenciados por uma série de eventos internacionais, que formularam documentos os quais o Brasil é signatário tais como: Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU, sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil –Regras de Beijing –, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (SINASE, 2006). Esse marco legal considera esse grupo como sujeitos de direitos e merecedores de cuidados especiais e proteção prioritária, em sua condição de pessoa em desenvolvimento. A família, o Estado e a Sociedade, portanto devem ser provedores dessa proteção (SANTOS, 2007).

Espindula e Santos (2004) afirmam que a implementação do ECA pretende contribuir para atuar junto a uma série de problemas que historicamente atingem essas pessoas, tais como: trabalho infantil, abuso sexual, violência doméstica etc., prevendo uma série de mecanismos que

possibilitem ampliar o controle social sobre os programas públicos e a adoção de medidas socioeducativas aos adolescentes em conflito com a lei, ao invés de medidas punitivas que historicamente marcaram a ação pública institucional com esses sujeitos. Destaca-se que este arcabouço legal previsto no ECA se confronta com a realidade de uma série de municípios brasileiros que negligenciam ou ferem os direitos das crianças e dos adolescentes, que ficam submetidos a situações de vulnerabilidade, o que demanda o desenvolvimento de programas voltados para a juventude que sejam integrados com as diferentes políticas públicas nas diversas áreas sociais e educacionais.

Segundo dados do Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo - SINASE (2006), atualmente existem aproximadamente no Brasil cerca de 39.578 adolescentes no sistema socioeducativo, que devem ser atendidos seguindo alguns princípios:

- Respeito aos direitos humanos;
- Responsabilidade solidária da família;
- Ser respeitado como pessoa peculiar em desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades;
- Que as crianças e adolescentes sejam atendidos com prioridade absoluta em qualquer contexto;
- Legalidade das medidas a que sejam submetidos, com respeito ao devido processo penal além da excepcionalidade e brevidade dessas medidas;
- Deve ser mantida a incolumidade, integridade física e a sua segurança;
- Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida;
- Respeitando às circunstâncias, observando-se à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários dos mesmos, utilizando o máximo possível de ações comunitárias;
- Garantia de atendimento especializado;
- Municipalização e manutenção de serviços específicos bem como gestão democrática, co-responsabilidade no financiamento e participação dos diversos seguimentos da sociedade na aplicação das medidas sócio-educativas.

Observa-se, portanto, um verdadeiro redirecionamento no atendimento a esses sujeitos, que passaram da chamada “Situação Irregular” para a condição de “Sujeitos de Direitos”. O

“Estatuto Protetorista”, como passou a ser lembrado, passou a considerar, sem distinção todos os direitos garantidos no seu texto, ou seja, o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e o direito à profissionalização e proteção no trabalho, devem estar contemplados na elaboração das políticas públicas que envolvem todas as crianças e adolescentes, mesmo que estejam em situação conflitiva com a lei (SINASE, 2006).

Assim, conhecer e compreender a história do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, institucionalizado ou não, é de suma importância para que se possam desenvolver ações eficazes na aplicação de medidas socioeducativas que possam realmente incluir esses jovens junto as suas comunidades e a sociedade em geral.

2.3. ATOS INFRACIONAIS, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A AÇÃO DA MÍDIA NO TRATO COM O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI.

Nesta sessão estaremos discutiremos sobre o envolvimento dos adolescentes na pratica de atos infracionais e apresentaremos as medidas socioeducativas, posteriormente fazemos uma breve discussão sobre a forma que a mídia enfoca a temática dos adolescentes em conflito com a lei.

2.3.1. Os atos infracionais e as medidas socioeducativas

Concordamos com Vieira (2004) ao afirmar que o cometimento de um ato infracional é enfatizado como uma condição em que o adolescente está delinqüente, que ele tenha cometido um ato infracional, mas que não é delinqüente enquanto característica de sua identidade e de sua subjetividade. O ECA aposta na condição do adolescente como sujeito ativo e capaz de transformar-se pela adoção de um novo projeto de vida. E este projeto deve ser proporcionado durante o cumprimento de qualquer uma das medidas socioeducativas preconizadas pelo Estatuto.

Os adolescentes que são detidos por terem cometido algum tipo de ato infracional e que tenham sido sentenciados à medida de internação pela autoridade jurídica competente no Estado do Amazonas são destinados aos Centros Sócio-Educativos. Contraditoriamente, apesar de

possuírem características prisionais, estas instituições devem visar a socioeducação, onde os internos não estão cumprindo uma “pena”, eles não estão “presos”, eles cumprem uma medida socioeducativa em unidades de internação, que segundo Volpi (2002) tem como característica ser estabelecimentos que tem um fim social e não penal punitivo. Vieira (2004) declara que o principal objetivo das medidas socioeducativas é promover a re-inserção social do adolescente, desenvolvendo um trabalho pedagógico por meio da escolarização e atividades de profissionalização, sendo responsabilidade do Estado preservar a integridade física e mental dos adolescentes. Concordamos com Volpi (2002) ao afirmar que os conteúdos e os processos pedagógicos devem estar voltados para os fins sociais a que o Estatuto se dirige, e também devem ser oferecidos espaços para que os adolescentes reflitam sobre os motivos que o levaram a praticar o crime, não devendo estar centrado no cometimento do ato infracional ou aplicação de uma pena, de uma medida punitiva. Este autor declara ainda que o papel do desenvolvimento das atividades é educar para o exercício de cidadania e não meramente ocupar o tempo e gastar a energia dos internos, para simplesmente preencher o tempo “ocioso”.

Conhecer cada uma das medidas para que com isso seja possibilitado um melhor planejamento e aplicação de ações eficazes, é fator essencial dentro deste contexto. As medidas socioeducativas¹ que podem ser aplicadas aos adolescentes que tenham cometido atos infracionais, são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade; e, internação. A seguir, explicaremos cada uma delas.

A primeira medida socioeducativa é a advertência², que constitui uma medida admoestatória, informativa, formativa e imediata, é a primeira das medidas socioeducativas, aplicar-se-á ao adolescente que tenha praticado infrações leves, que seja primário, que nunca tenha cometido atos infracionais, e que não se revele, pelas circunstâncias do ato praticado, pessoa de periculosidade, sendo nesse caso aplicada outra medida. É uma simples admoestação verbal (popularmente pode-se dizer: “dar uma bronca”, “chamar a atenção”), mas por se tratar de uma medida legal, ela deve ser registrada formalmente nos autos e assinada pelo adolescente e seus pais ou responsável (ABREU, 1999), a autoridade responsável pela aplicação desta medida é o Juiz da Infância e da Juventude (VOLPI, 2002).

¹ ECA – Art. 112.

² ECA – Art. 115.

A obrigação de reparar o dano³, é a segunda medida socioeducativa, ela é determinada quando no ato infracional há reflexos patrimoniais, sendo determinado pela autoridade que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima, Segundo Volpi (2002) é uma medida coercitiva e educativa e havendo manifestada impossibilidade financeira do adolescente cumprir esta medida, pode ser substituída por outra mais adequada.

A terceira medida é a prestação de serviços comunitários⁴, que consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente há seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais, com tarefas determinadas de acordo às aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais em dias que não prejudiquem a frequência escolar ou à jornada normal de trabalho. Esta medida, segundo Volpi (2002), tem forte apelo comunitário e educativo tanto para o jovem infrator quanto para a comunidade, além de oportunizada a experiência de vida comunitária, valores e compromisso social, por intermédio de órgãos governamentais, clubes, entidades sociais e outros. A prestação de serviços à comunidade deveria ser a alternativa mais utilizada, pois o trabalho sem exploração tem o caráter pedagógico e de re-inserção social (ABREU, 1999).

A quarta medida é a liberdade assistida⁵ que será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, sendo uma pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento, tendo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. Constitui numa medida que verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família), de intervenção educativa, com acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos (VOLPI, 2002).

³ ECA – Art. 116.

⁴ ECA – Art. 117.

⁵ ECA – Art. 118.

O regime de semiliberdade⁶ pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto. Possibilita a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial, sendo obrigatória à escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, serem utilizados os recursos existentes na comunidade, e não tem prazo determinado de duração. Segundo Volpi (2002) esta medida ao restringir a liberdade, não priva totalmente o adolescente do seu direito de ir e vir. Os programas de semiliberdade devem, obrigatoriamente, manter uma ampla relação com os serviços e programas sociais e/ou formativos no âmbito externo à unidade de moradia. No entanto, de acordo com Abreu (1999) para que tal regime fosse devidamente aplicável e viável, ter-se-ia que ter fiscalização e acompanhamento constantes, somente possível com a participação ativa das comunidades, o que é raro ou inexistente.

A internação⁷, a mais grave das medidas socioeducativas, constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, A internação deve ser aplicada apenas aos adolescentes reincidentes em crimes graves, cujo grau de periculosidade tenha sido incontestavelmente provado (ABREU, 1999). Segundo Volpi (2002) embora o Estatuto tenha enfatizado os aspectos pedagógicos e não os punitivos ou repressivos, a medida de internação guarda em si conotações coercitivas e educativas, com privação de liberdade a ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração, sendo obrigatórias atividades pedagógicas onde a finalidade maior do processo educacional é a formação para cidadania e qualificação profissional.

A medida de internação, enquanto promotora de um processo educativo, de acordo com Vieira (2004) não deve apresentar uma realidade esvaziada, distante e sem significado para esses adolescentes, com ações que não os identifiquem com suas histórias de vida, distante do seu contexto comunitário. Este autor afirma que o contexto educativo deve oportunizar experiências de troca e diálogo, formando adolescentes críticos, criativos e participantes, ou seja, como construtores do conhecimento e não apenas reprodutores. As ações desenvolvidas devem fazer sentido para o adolescente, problematizando situações, e em especial sua circunstância de autores

⁶ ECA – Art.120.

⁷ ECA – Art. 121.

de atos infracionais, sintonizadas com suas aspirações e interesses, que possibilitem um contínuo processo de negociações e renegociações. (VIEIRA, 2004).

2.3.2. A mídia no trato com os adolescentes em conflito com a lei

O papel da mídia na sociedade moderna é fundamental ao se discutir qualquer temática de questão social, onde de acordo com Adorno (2002) o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural. Dado o fato que a mídia é um dos mais influentes aparelhos ideológicos, condizente com esta influência acreditamos ser de suma importância pontuar a ação da mídia no trato com os adolescentes em conflito com a lei, identificando se a sua ação informativa é desenvolvida de forma imparcial ou direcionada aos modelos acima expostos: penais punitivos ou protecionistas socioeducativos.

Concordamos com Njaine (2002) que o tema do adolescente em conflito com a lei ganhou destaque na mídia brasileira entre as notícias das tragédias sociais das grandes cidades, e tem sido tratado de forma omissa pelo setor governamental, que sistematicamente tem ignorando a necessidade de planejar e de colocar em prática políticas públicas no intuito de lidar com essa problemática que tende a se agravar sistematicamente.

Mesmo sendo alvo de uma intensa visibilidade pela mídia brasileira, o governo não tem dado à devida atenção a necessidade de se efetivar medidas urgentes para a implementação de um serviço de atendimento eficaz e urgente, sendo, portanto um dos principais fatores de perpetuação da exclusão social desse segmento. Por conseguinte a sociedade em geral está se omitindo por não exigir ações sistemáticas no trato com os adolescentes em conflito com a lei.

As ações dos meios de comunicações de massa disseminam os vários tipos de atos infracionais cometidos, tais como: “homicídios”, “tráfico de drogas”, “furtos”, etc., não apenas informando o cometimento do crime, que já é um evento trágico, mas realçam esses eventos como espetáculo, principalmente nos crimes mais violentos, havendo uma verdadeira banalização da vida humana e das questões sociais, resultando numa crescente reação de antagonismo para com os jovens infratores (OLIVEIRA; SIMONE, 1999). Esses jovens passam a serem percebidos pejorativamente, sem levar em consideração que em sua maioria podem e devem ser considerados também como vítimas, como sujeitos que vivem, que sofrem, que enfrentam dificuldades, que se angustiam, que se divertem, que brincam, que choram, etc.

Considerá-los como pessoas, ou como vítimas, não é agir de forma a “passar a mão na cabeça”, tratá-los como “coitadinhos”, “pobrezinhos” ou ser condescendente por seres jovens, é na verdade fazer valer o direito de pessoa humana, de cidadania que a nenhum indivíduo pode ser negado e que foi conquistado depois de muita luta.

Na verdade, a maioria são pessoas que geralmente tiveram a maior parte de suas existências segregadas da sociedade com total ausência de acesso a programas educacionais, sociais e culturais em suas comunidades. Spagnol (2005) argumenta que as notícias que geram maiores polemicas são as de crimes praticados por adolescentes oriundos das periferias, favelas e comunidades populares em geral, principalmente se forem cometidos contra a classe média. Este autor destaca ainda que, quanto mais violento, sangrento e espetacular o crime, melhor para a mídia, pois ela funciona como um forte atrativo para manutenção e ampliação de sua audiência.

Pode ser percebido sem grande esforço no acompanhamento diário que a mídia dá tratamento diferenciado quando os autores dos atos infracionais são adolescentes de classes sociais mais elevadas, identifica-se claramente uma cobertura mais branca, visando destacar que estes jovens estariam passando “dificuldades” que os levam a cometer algum tipo de crime ou simplesmente que tenham cometido “um erro”, e a ação da imprensa nesses episódios tenta gerar a idéia de que o crime cometido não tem uma grande proporção ou gravidade.

Não estamos vinculando pobreza com criminalidade, como também é apresentado por Nunes (2006) o entendimento de que pobreza não está associada à violência, a renda não determina o envolvimento ou não do adolescente na prática de atos infracionais. Este mesmo autor apresenta dados que comprovam a participação de jovens de classe média e alta na prática de atos infracionais, mas ressalta que a maioria dos adolescentes em conflito com a lei são provenientes das camadas pauperizadas, subalternizadas, que estão inseridas em um lugar social que a desqualifica e a exclui socialmente. Especialmente este tipo de público são os que mais são enfatizados pela mídia e que a quase completa ausência de políticas sociais satisfatórias e de programas educacionais, artísticos e culturais, certamente são agravantes para o ingresso na criminalidade, em decorrência das características consumistas da sociedade capitalista em que vivemos.

A complexidade da temática da infância e da juventude brasileira bem como a extensão territorial do país, ao longo da história do Brasil, tem sido utilizado como desculpa para a ausência de ações eficazes para sanar diversas problemáticas nacionais. É necessário que nenhum

desses dois argumentos, ou qualquer outro possam ser utilizados como desculpa para que se continue perpetuando a ineficácia do atendimento a infância e a juventude, quanto mais, que o segmento midiático utilize manchetes sensacionalistas para a obtenção de maiores lucros na venda de jornais.

Spagnol (2005) ao discorrer sobre a relação da mídia com as “gangues” norte-americanas, afirma que as informações divulgadas pela mídia impressa, e também pelo cinema, alimentam o imaginário social a respeito da delinquência juvenil e, de certa forma influenciam o nosso olhar sobre os adolescentes infratores. E que especificamente no caso da imprensa, ela se utiliza das gangues para obter histórias, pelas quais a comunidade pode ser influenciada, e as próprias gangues também se utilizam da mídia, de forma a inserir-se no espaço urbano e se fortalecer.

Segundo Njaine (2002) identificam-se na imprensa, duas tendências mais evidentes em relação à infração juvenil, a primeira afirma a incapacidade do Estado para resolver o problema da criminalidade; e a segunda busca ressaltar a complexa realidade da infância e da juventude brasileira, sobretudo os problemas das pessoas empobrecidas e miseráveis. Apesar de a primeira ter muita força e apelo, sabe-se que a imprensa tende a repercutir as idéias dominantes da sociedade. Esta mesma autora afirma que a mídia não cria preconceitos, julgamentos ou verdades no trato com o adolescente em conflito com a lei, mas que absorve o imaginário social, revestindo-o de uma roupagem especial, tecnicamente sofisticada para agradar os mais diferentes segmentos sociais e os mais variados gostos. O que ocorre é que a mídia pega a informação, trabalha em cima dela e a apresenta de forma que agrada os mais diversos gostos, principalmente das classes mais elevadas. A mídia desempenha seu papel procurando narrar as notícias do cotidiano cumprindo uma função informativa e expressando um sistema de valores associado ao lugar do jornal como sujeito de enunciação. Mas num simples processo de acompanhamento das notícias na mídia o que se percebe é a manutenção da atitude informativa preconceituosa e reproduzida pela sociedade em geral em relação a esses jovens. Não é possível vislumbrar na atualidade ou num futuro breve, a violência juvenil sendo vista como ação a ser combatida e não como manchete jornalística sensacionalista (NJAINÉ, 2002).

Em contrapartida a esta tendência de massificação da imagem negativa em relação ao adolescente autor de ato infracional, identificamos uma atuação de destaque juntos aos meios de comunicação no país, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância – ANDI, que vê a

promoção de uma cultura na mídia brasileira que priorize a promoção e os direitos da criança e do adolescente.

A mídia apresenta as notícias e analisa-as de acordo com a ideologia e concepção política da instituição que a mantém, mas deveria ao menos fazer uma cobertura plural sobre o tema, incluindo o fato de se tratar de sujeitos de direitos, deixando ao ouvinte, ao leitor, a possibilidade de síntese sobre o tema abordado nas suas matérias.

Percebe-se que a mídia é uma provocadora, que tem grande influência na formação de opinião das pessoas, ditando modas, conceitos, gestos, atitudes, comportamentos, etc., a transmissão de informação esta como prioridade apenas no papel, mas na verdade as temáticas sensacionalistas são usadas cotidianamente como isca atrativa de maiores audiências visando apenas o maior lucro na venda dos jornais e divulgação dos seus anunciantes.

Concordamos com Njaine (2002) quando discorre que a cobertura jornalística da violência em relação a crianças e adolescentes esta muito mais centrada na *delinqüência* que na *vitimação*, existindo uma relação de poder desigual. Ela conclui que a construção dos discursos dos acontecimentos que as atinge fica totalmente nas mãos dos jornalistas, geralmente originários de classe média, distanciados espacial e culturalmente da realidade que constitui o modo e as condições de vida das crianças e adolescentes.

Um paradigma que pode ser traçado representando esse contexto pode ser observado na explanação a seguir, onde:

Nas narrativas dos confrontos entre policiais, monitores e adolescentes, observa-se uma equiparação indevida dos diferentes atores envolvidos na trama, como se todos tivessem a mesma força, as mesmas armas e as mesmas condições de reação. Por exemplo, os batalhões de choque da Polícia Militar, na maioria das vezes, foram convocados para conter as rebeliões. Usaram armas de fogo, atiraram, utilizaram bombas de gás lacrimogêneo e de efeito moral. Em contraposição, os jovens os enfrentaram portando, basicamente, armas brancas, pedaços de madeira, pedras e outros objetos que encontraram pela frente. Mas as informações transmitidas aos leitores dos jornais tenderam a hiperbolizar a rebeldia e a agressividade dos rebelados. (NJAINÉ, p. 294, 2002).

Portanto, o adolescente em conflito com a lei, não pode ser observado, caracterizado, definido, determinado, etc., sem ser percebido todo o contexto sócio-cultural em que vive, ou numa pura e simples comparação com os policiais ou com traficantes. Concordamos que os adolescentes que tenham cometido atos infracionais graves possuem uma “periculosidade”, que

não pode ser negada mais que não é o único fator característico de sua identidade. Ele é um adolescente que cometeu um ato infracional, mas não por isso toda a sua identidade deva ser caracterizada por termos pejorativos: “delinqüente”, “pivete”, “trombadinha”, “marginal”, “galeroso”, “menor”, “bandido”, etc. Estas terminologias adotadas nos jornais e por muitas pessoas em relação aos adolescentes em conflito com a lei, de cunho pejorativo e segregacionista, demonstram a real percepção que a sociedade possui sobre esses sujeitos.

2.4. ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: QUESTÃO SOCIAL, CULTURAL, EDUCACIONAL.

Ao debatermos sobre os adolescentes em conflito com a lei, consideramos de suma importância considerar alguns aspectos fundamentais, tais como: as questões social, cultural e educacional.

2.4.1. A questão social e os direitos das crianças e dos adolescentes

Ao debater qualquer tema referente à questão social na sociedade moderna, deve considerar que ele sofre influência da atual conjuntura internacional, que é significativamente marcada pelo capital e todas as suas peculiaridades, onde o liberalismo⁸, neoliberalismo⁹ e a globalização¹⁰ são seus fatores mais característicos é que fazem parte da realidade do país, que

⁸ “O liberalismo é uma filosofia política que defende os princípios do modo de produção capitalista e se fundamenta na liberdade individual, na propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e ao Estado”. (DALAROSA, 2001, p.198).

⁹ “O neoliberalismo não é outra coisa senão a filosofia da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculado pelo ideário do Estado mínimo. Segundo o postulado do liberalismo, é a lógica do mercado que deve gerenciar todos os setores da sociedade, inclusive a educação”. (DALAROSA, 2001, p.199).

¹⁰ “A globalização diz respeito essencialmente ao processo de evolução e organização do sistema econômico capitalista no plano mundial. Uma vez que nem todos os países estão em condições de igualdade para competir. É decorrente a necessidade de considerar uma contradição básica: a de que uma coisa é globalizar (ter capital e tecnologia para vender e impor) e outra coisa é ser globalizado (não possuir capital e tecnologia e ter de comprar ou submeter-se às políticas externas)”. (DALAROSA, 2001, p. 201).

tem se mostrado um fiel seguidor dessa política. Para atender as demandas desse sistema, segundo Dalarosa (2001), o Estado deve ser comprometido apenas com as garantias da produção e evitar gastar recursos com as políticas sociais, daí ele ter de ser mínimo: mínimo para as políticas sociais e o máximo para o capital.

Como resultado claro dessa política capitalista observa-se, no Brasil, que o Produto Interno Bruto brasileiro, cresce a cada ano significativamente, mas isso não tem significado melhora nas condições de vidas da maioria da população. Esse capital fica restrito a uma pequena parte da população, e a grande maioria, que não está inserida no processo de acumulação de riqueza, sofre com a negação de direitos básicos.

Ianni (1991) afirma que nas épocas de crise a questão social se torna mais evidente, como desafio e urgência, sendo na sociedade brasileira um termo permanente, principalmente em decorrência da existência de um descompasso entre as conquistas sociais e econômicas, a prosperidade do capital e que a força do Estado está enraizada na exploração dos trabalhadores do campo e da cidade inexistindo distribuição de renda e resultando com que a massa dos trabalhadores padeça. Ainda segundo este autor, a história do Brasil está permeada por aspectos da desigualdade e com o declínio do regime de trabalho escravo a questão social passou a ser ingrediente cotidiano, mesclando aspectos raciais, regionais e culturais, juntamente com os econômicos e políticos, desigualdade e antagonismos de significação estrutural, e diante dessa problemática social uma parte do pensamento social tende a “naturalizá-la” considerando-a como “fatalidade”.

Entre essas questões sociais, os direitos das crianças e dos adolescentes, especialmente daqueles que estão em situação conflitiva à lei, tem se demonstrado como uma temática com ávidos defensores da implementação e agravamento de medidas punitivas (ao invés de socioeducativas). Defendem propostas mais severas, que vão desde o rebaixamento da idade penal até o aumento da duração da medida socioeducativa de internação, de no máximo três para cinco anos. E tendo grupos mais radicais ligados a área jurídica que propõem penas de até trinta anos de prisão, como ocorre com os adultos.

Em contrapartida, outro grupo, mais afinado com os avanços na legislação internacional sobre a importância da proteção a esses sujeitos, trazem consigo toda uma trajetória de luta e embates políticos que foram marcados ao longo dos anos pelas experiências que a sociedade brasileira vem passando, influenciando todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram

envolvidos na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, sejam eles, as ONGs¹¹, CNBB¹², OAB¹³, CFP¹⁴, pais, familiares, políticos e defensores desta temática que é de grande importância para toda a sociedade, mas que geralmente tem sido tratada de forma tangencial e desvalorizada.

2.4.2. O adolescente no contexto cultural brasileiro

A realidade da vida cotidiana de muitos adolescentes acaba levando-os a cometerem atos infracionais, que geralmente se repetem por causas e motivos diversos, e ao vivenciarem esta realidade conflitiva com a lei, isolam-se ainda mais e acabam por excluir outros caminhos que poderiam servir para inseri-los de vez na sociedade do século XXI (GIOVANETTI, 2006). Certamente são resultados inquestionáveis para a exclusão e desigualdade social a que foram submetidos, sendo flagrante em toda a vida desses jovens essa realidade, segregacionista e excludente. (OLIVEIRA, 1999). Na maioria das vezes são oriundos de comunidades populares, de famílias pobres, geralmente “desestruturadas”, que habitam nas áreas mais carentes das cidades, onde o poder público se encontra mais ausente, com precárias condições sociais, culturais, econômica e de falta de infra-estrutura, como falta de saneamento básico, água potável, transporte e iluminação pública. Soma-se a tudo isso os constantes episódios de violência, prostituição e o tráfico de drogas. Estes fatores confirmam a posição de Belluzzo (2004), ao afirmar que a desigualdade social em relação à Região Metropolitana de São Paulo (e certamente a da maioria das grandes cidades do país) se expressa de diferentes maneiras, mas, sobretudo de acordo com o local de moradia desses jovens, fazendo com que o ato de revelar o “endereço” do jovem seja uma forma de expor sua condição social, confirmando a elevada associação entre o local de residência e presença de carências sociais.

Segundo Dayrell (2007) podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil, enfrentando desafios consideráveis aliados à pobreza, numa dupla

¹¹ Organizações Não Governamentais.

¹² Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

¹³ Ordem dos Advogados do Brasil.

¹⁴ Conselho Federal de Psicologia.

condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil, onde a garantia da própria sobrevivência torna-se um grande desafio cotidiano numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

Esta vinculação entre pobreza e violência requer destacarmos a afirmação de Spagnol (2005) de que a pobreza por si só não explica a violência nessas áreas, sendo necessário observar todos os demais fatores que os afetam, sociais, culturais, educacionais, econômicos, etc.

No momento do cometimento do ato infracional, os adolescentes, na maioria das vezes, não estão sozinhos, mas contam com a colaboração de amigos, vizinhos e até mesmo de pessoas que mal conhecem, mas que geralmente fazem parte do mundo do crime. Spagnol (2005) afirma que essa união, muitas vezes momentânea, apenas para a realização do ato infracional, é considerada, na maior parte dos casos, uma espécie de organização entendida como “ganguê”, bando ou quadrilha, tendo na cidade de Manaus a denominação de “galeras”. Este mesmo autor destaca ainda que os objetivos principais desses grupos sejam os de proporcionar ganhos econômicos (dinheiro e bens materiais) e sociais (status, reconhecimento, poder) aos membros (SPAGNOL, 2005).

Assis e Souza (1999), apontam o caráter efêmero dessas relações, bem como o interesse financeiro e de poder (especialmente no tráfico de drogas), que pode transformar “amigos”, em cúmplices, comparsas, inimigos, delator ou vítima, algumas vezes por motivos fúteis e de ganhos financeiros irrisórios.

Os grupos organizados de jovens e de adolescentes é compreendido aqui neste trabalho como todos aqueles grupos formados por jovens e adolescentes, nas suas diversas representações sociais, culturais, econômicas, etc., e não apenas aos grupos de jovens em situação conflitiva com a lei ou em situação de vulnerabilidade social, principalmente os das periferias das grandes cidades do país. Eles geram uma cultura própria expressada principalmente por meio da música, da dança, da maneira de falar, de se vestir e se comportar; e essa cultura vem sendo interpretada como forma de resistência aos processos de “desfiliação” social em curso. Este movimento parece se apoiar no fato de o jovem pertencer a um grupo social com o qual se identifica e de experimentar o sentimento de valorização de sua condição social e de sua juventude. (BELLUZZO, 2004). Percebe-se, portanto o que afirma Santomé (1995), que a cultura de cada povo, aqui de cada grupo social, não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus

sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. E cada um desses tópicos faz parte dos diversos grupos de jovens, religiosos, esportivos, artísticos, escolares, políticos, etc.

Tudo isso leva a confirmar a percepção de Santomé (1995) ao afirmar que se encontra presente o que podemos denominar de cultura popular e, particularmente, aquilo que vem se denominando de *culturas juvenis*, em geral. Considerando essas culturas como forma de vida, principalmente pelos próprios jovens que fazem parte desses grupos, não apenas ligados ao crime, mas nas diversas formas culturais juvenis, tendo o cinema, *rock an roll*, *rap*, grafite, quadrinhos, etc., como veículos de comunicação de suas realidades, sonhos, desejos e aspirações, e, portanto, como algo significativo para esses sujeitos. Este mesmo autor afirma ainda que são essas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorizações e expectativas da juventude, as que nos permitem descobrir o que é verdadeiramente relevante em suas vidas (SANTOMÉ, 1995).

Nesse contexto, compreendemos que a juventude tem sim, clareza e consciência do que querem, e utilizam-se das mais diversificadas formas de se manifestarem, de serem ouvidos, reconhecidos e respeitados, infelizmente alguns setores da sociedade, com formação e atuação mais tradicional e conservadora, não aceitam e respeitam essa diversidade exposta pelos jovens, e no caso dos adolescentes, estes se diferenciam ainda mais dos demais grupos sociais por serem pessoas que ainda estão em desenvolvimento. Enquanto sujeitos em formação, sofrem influência dos mais variados segmentos sociais, sejam eles, família, escola, trabalho, instituição religiosa, etc., e esta diversidade cultural, que é antes de tudo uma realidade visível, um processo humano e social que os homens empregam em suas práticas diárias e encontra-se inserida no seu processo histórico (SEMPRINI, 1999), portanto os adolescentes não podem ser vistos como pessoas prontas e acabadas, como se não sofressem influência dos vários espaços e grupos sociais que vivenciam no dia a dia. Essa diversidade é uma das características essenciais das culturas populares das mais diversas regiões (GRIGNON, 1995), e vincular essa diversidade cultural observada no contexto das comunidades, seja elas das grandes ou pequenas cidades, rurais ou urbanas, etc., às instituições escolares é a única maneira de ajudá-los a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se na sua transformação (SANTOMÉ, 1995), principalmente no que tange a construção de sua cidadania.

A diversidade das culturas populares constitui sua riqueza, e concordamos com Grignon (1995), quando afirma que qualquer redução dessa diversidade é vivida como um empobrecimento da sociedade. Esta diversidade permite, para dizê-lo com mais precisão, “perceber que as culturas populares não são apenas culturas dominadas, mas que possuem autonomia simbólica, isto é, capacidade para engendrar seus próprios sistemas de significações” (GRIGNON, 1995, p.178), pois quando se tira os direitos dos sujeitos, suas características pessoais, sociais e culturais, sejam eles homens, mulheres, idosos, adolescentes, etc., quanto tiram o seu sentido de ser, (você) o deixa sem nada, sem norte, sem referencial. Mesmo assim ainda é um sujeito. Essa ação excludente tem como reação à revolta, a rebelião, a bandagem, o ato infracional.

Percebe-se, portanto a existência de uma diversidade cultural, entre os jovens, que varia também nas regiões aos quais estão inseridos e que não pode relegada. Diversidade essa que vive e enfrenta os desafios que hoje nos foram impostos pelas demandas da sociedade globalizada. Demandas que estão nos estimulando a enfrentá-los na realidade educacional, buscando alternativas diversas para que os desafios sejam percebidos e enfrentados tendo a adolescência conflitiva com a lei, como um ponto importante do contexto da adolescência, da juventude, dos grupos sociais, da sociedade moderna, etc. O que se tem é uma confluência de temáticas que devem ser observadas e não fatos e características isoladas. É necessário que possa ser realizado o pensamento de forma articulada e dialética e não de maneira isolada e fragmentada, excluindo-se de uma série de problemáticas e percepções que fazem parte da totalidade para a compreensão desta temática.

2.4.3. A ação educacional junto aos adolescentes em conflito com a lei

O Estatuto da Criança e do Adolescente destaca que a ação educacional é prioridade na aplicação das medidas socioeducativas, e ela deve estar presente inclusive nas mais graves, aquelas que limitam o direito de locomoção dos adolescentes. A educação tem sempre uma finalidade social, daí a sua obrigatoriedade, portanto, sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão (BOCK, 2003) e essa prática deve ser inclusiva e não segregacionista, deve ser ativa e não omissa, deve ser participativa e eficaz e não paliativa, enfim, deve ser dirigida de forma a

atingir todos os grupos e segmentos da sociedade e não excluindo quem mais precisa que são as pessoas que ao longo de sua história tem sido tratadas ao largo das ações sociais do Estado, às pessoas que vivem numa condição de vulnerabilidade social.

Portanto, a realidade sociocultural em que os jovens estão inseridos não pode ser omitida nem desconsiderada, pois, concordamos com Bock (2003), ao afirmar que nosso educando quando chega à escola, sempre carrega em sua bagagem uma história e uma condição social que não pode ser ignorada e que é preciso enxergar com clareza esse vínculo que o trabalho educativo deve ter com a realidade social. Esta autora afirma, ainda, que as crianças quando vão para a escola, levam com elas tudo que possuem e que as constitui; levam suas vivências familiares, suas dificuldades sociais; suas vidas duramente vividas; levam suas memórias, sua cultura, sua raça, seu sexo, seus traumas, levam tudo para a escola (BOCK, 2003), e isso ocorre independentemente de raça, credo, vínculo familiar, status social, tamanho, idade, grau de escolaridade, etc. Todavia, baseado em Dayrell (2007), com todos os caminhos e limitações dados pelo lugar social que ocupam, não podemos deixar de considerar que eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas realidades, condições, limitações e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida.

Concordamos com Dayrell (2007), ao afirmar que, compreender a realidade do aluno com a escola não se explica em si mesma, nem se reduz apenas aos jovens, ou à escola, pois as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade moderna, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos no seu tempo e espaço, não sendo algo estático que esteja pronto e determinado.

Neste contexto, acordamos com Nunes (2001), ao declarar que a educação é um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas e não como fato isolado da vida das pessoas, o processo educativo produz o homem, constrói sua identidade social, cultural, étnica e produtiva, tudo influenciando na sua constituição de sujeito, tendo na educação o campo da ação humana, que não pode ser reduzida a simples escolarização ou instrução institucional, outros aspectos são fundamentais, como o familiar, comunitários, cultural, etc., possibilitando assim a construção de redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes. Este autor afirma ainda que a educação social seja um fenômeno

da sociedade. Não é uma tarefa primordial da escola, embora encontre nela um reforço institucional de suas bases sociais.

Na perspectiva da diversidade cultural, a escola, por sua inserção sócio-cultural, acredita ocupar um lugar privilegiado em relação ao mundo exterior, por ser encarregada de transmitir a cultura do saber, e é por isso que pretende apresentar-se como mais bem adaptada aos jovens de meios sócio-culturais mais diversificados. (ABDALLA, 2002), sendo também um espaço rico de manifestação da diversidade cultural, individuais ou coletivas. Semprini (1999) afirma que é graças à escola que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertencimento a uma identidade mais abrangente: ao mundo, a nação, o país, o estado, o município, o bairro, a comunidade, etc.

2.4.4. A escola nas unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei

O Estatuto da Criança e do Adolescente determina a necessidade da manutenção das atividades escolares/educacionais dentro das unidades de internação, destacando-se assim a prioridade com que é tratada a questão educacional, pois o que está sendo restringido é o direito de ir e vir desses jovens, a ações educacionais deve ser mantidas ou implementadas no intuito de promover a socioeducação desses jovens. Em caso de inexistência dessas ações, deve ser implementada dentro das instituições de internação ou serem desenvolvidas em algum outro espaço apropriado para a realização das práticas educacionais na comunidade de acordo com as peculiaridades de cada município.

As unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei devem manter uma série de programas educacionais, com ações não restritivas a salas de aulas ou uso do quadro negro, mas ampliadas a diversas áreas, como artes, esportes, profissionalização, etc., possibilitado assim a real implementação de medidas eficazes de socioeducação. Abreu (1999) afirma que a realidade dessas instituições está mais próxima de serem verdadeiras “prisões juvenis”, que pouco ou quase nada têm de educacionais ou socioeducativas.

As medidas socioeducativas devem promover a re-inserção social do adolescente, através de um trabalho pedagógico e não punitivo, por meio da escolarização e profissionalização, sendo responsabilidade do Estado preservar a integridade física e mental dos mesmos e proporcionar uma consciência crítica e fatores que promovam a proteção desses jovens e impeçam que voltem

a cometerem atos infracionais (VIEIRA, 2004), percebe-se, portanto que não se trata apenas de ensinar por ensinar, de disponibilizar “aulas”, deve-se efetivar uma educação ativa e propositiva em prol da re-socialização e implementação da cidadania, a ausência de medidas sérias e pontuais continuará gerando uma etapa de aprendizado para o crime, onde o conhecimento que estará sendo disponibilizado pelos internos será a experiência criminal de cada um.

A ausência de ações educacionais eficazes nos centros socioeducativos resulta em uma das maiores provas da ineficiência do sistema, o destino dos jovens ao sair da instituição, Oliveira (1999) descreve que, quando estes adolescentes são postos na rua da mesma maneira que entraram, desamparados, sem documentos, sem escolaridade e sem chance de se profissionalizar, com ausência de programas sociais para si e seus familiares, sofrendo ou marcados subjetivamente e socialmente por terem sido “presos”, por terem cumprido uma “pena”, são estigmatizados ao invés de re-socializados, pois não há qualquer aparato voltado ao atendimento dos egressos do sistema socioeducativo, cabendo a escola suprir esta lacuna e mesmo na escola são vistos como “aluno problema”, em vez de ser identificados apenas como aluno, esta importância da escola geralmente não é percebida por ela nem pelos educadores que a compõem.

A dissociação entre a escola e a realidade cultural dos jovens na comunidade onde esta instituição esteja inserida gera para muitos jovens, esteja eles em situação conflitiva com a lei ou não, a percepção de que a escola seja vista como sendo um local com poucos atrativos, Vieira (2004) discorre sobre a precária vinculação que se estabelece com seus educadores e alunos, também sendo falho o seu papel na disseminação de conteúdos educacionais formais e como formadores dos princípios éticos e morais. Este autor apresenta uma pesquisa realizada em unidade de internação no Estado de Goiânia, onde se buscava, entre outros pontos significativos, compreender a opinião dos jovens sobre a escola. Dentre as respostas obtidas, 27,1% dos entrevistados apontaram que a escola pouco ou nada entende os jovens; 36,2% disseram que a escola não se interessa pelos problemas dos jovens; 31% e 42% respectivamente, disseram que a escola pouco e nada permite conciliar trabalho e estudo. Já em pesquisa realizada no Rio de Janeiro por Assis e Souza (1999), para a maioria a escola fracassou como instituição de formação para a vida cidadã.

Santomé (1995) ressalta que a cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc. Existe, portanto, a necessidade de se direcionar todo o processo pedagógico

(disciplinas, temas, aulas, atividades...) para a realidade desse público, seja ele qual for, não pode ser efetivado aulas e sem respeitar a diversidade de seus educandos. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, a maioria já “fugiu” da escola, é necessária a sua re-inserção de forma motivacional, direcionada e pessoal, a escola dentro ou fora das unidades de internação deve possibilitar que o ensino e a aprendizagem que ocorram nas salas de aula representem uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político. (SANTOMÉ, 1995).

Segundo Bocco (2004) o jovem cumprindo medida socioeducativa nos coloca diante de um paradoxo: por um lado nos mostra a violência, a morte, e por outro a criação, a vida. Ele acrescenta que, se pensássemos no infrator como alguém com desvio de conduta, e não como alguém que busca algo diferente para si, nós ficaríamos limitados por essa visão dualista e não poderíamos perceber que o jovem tinha tanto a violência como a criação dentro de si, e também muito mais, além disso, ele finaliza comentando que o medo nos faz perceber estes jovens como agressores e ameaçadores, mas quando partimos desse sentimento para ir um pouco além, descobrimos quanta vida há neles, quanta luta, uma potência incrível para a construção e a inversão (BOCCO, 2004). É fundamental ter a compreensão de que esses jovens não são prisioneiros, presidiários, detentos, etc., eles não estão cumprindo uma pena e sim uma medida socioeducativa, são adolescentes que por algum motivo entraram em uma situação de conflito com a lei, mas que são alunos e não podem ter a escola lhes dando as costas, ela precisa reinseri-los, protegê-los, prepará-los para que possa um dia exercer a sua cidadania que de alguma forma lhe foi negada ou arrancada.

O contexto educativo deve oportunizar experiências de troca e diálogo, formando adolescentes críticos, criativos e participantes. É preciso fazer sentido para este jovem, problematizar situações, e em especial sua situação de infração, sintonizadas com suas aspirações e interesses, que possibilitem um contínuo processo de negociações e renegociações. (VIEIRA, 2004).

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia, a psicologia e a educação como um todo pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural, tendo como campo de batalha as escolas, que como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas. (SANTOMÉ, 1995).

No contexto de socioeducação é imprescindível a participação comunitária, que quando convidada, segundo Oliveira (1999), participa ativamente de um trabalho sério e criativo, onde os resultados são praticamente imediatos. Essa participação, certamente poderia ser articulada com a participação ativa das escolas inseridas nas comunidades, desenvolvendo ações de prevenção ao cometimento de atos infracionais pelos alunos, bem como promovendo saúde, artes, esportes, etc. Infelizmente, as escolas ainda precisam se munir com um aparato pedagógico sério, encarando o problema da diversidade cultural e vulnerabilidade social dos sujeitos atendidos mais por uma ótica técnica e menos como um voluntarismo assistencialista (OLIVEIRA, 1999). Sendo estruturada para desempenhar o seu papel e não apenas culpabilizada por um fracasso nas ações as quais não foi preparada para desenvolvê-la adequadamente.

Santomé (1995) afirma que o desenvolvimento de tal responsabilidade coletiva implica que os estudantes pratiquem e se exercitem em ações capazes de prepará-los adequadamente para viver e participar de sua comunidade. A instituição que pretende trabalhar nessa direção deve colocar em ação projetos curriculares nos quais os alunos se vejam obrigados a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros, debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias as do docente de plantão. (SANTOMÉ, 1995).

Especificamente sobre o desenvolvimento escolar nas unidades de internação, é evidente a falência do sistema e a grotesca negligência das autoridades. (OLIVEIRA, 1999). Esse contexto angustiante, do presente momento no atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais, não surpreendente que o futuro, que a sociedade, de modo geral, reservar a esses jovens um restrito lugar, e, portanto, será pelo sentido comum, o “delinqüente”, o “marginal”, aquele que não pode querer para si uma vida diferente. (BOCCO, 2004).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa são apresentados em seis tópicos: tipo de pesquisa, local da pesquisa, participantes, procedimentos para a construção dos dados, ordenamento e análise dos dados e cuidados éticos. Esta sistematização visa além da melhor identificação e visualização de cada passo metodológico, possibilita ainda com que cada um seja discutido individualmente levando-se em conta seus conceitos e especificidades.

3.1. TIPO DE PESQUISA

A fim de responder os objetivos desta pesquisa, situados em campo interdisciplinar, optou-se pela pesquisa qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen *apud* Lüdke (1996) possui cinco características básicas: tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, onde o investigador tem um contato direto com o ambiente de pesquisa e de forma prolongada; os dados coletados são predominantemente descritivos, com descrições de pessoas, acontecimentos, situações, etc., utilizando-se de instrumentos de gravação para os depoimentos e entrevistas a serem coletados; a preocupação com o processo é muito maior com que o produto, pois o pesquisador estuda como um problema se manifesta nas atividades e interações do cotidiano do grupo estudado; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, no intuito de ter sempre a perspectiva do participante, como ele encara as questões que estão sendo focalizadas; e, a análise dos dados segue um processo indutivo e não apenas em buscar evidências para se comprovar hipóteses, na verdade o foco das análise vai se dando no desenvolvimento da pesquisa.

Entre os vários tipos de pesquisa qualitativa, optamos pela técnica da etnografia aplicada a educação, onde permanecemos durante um longo período de tempo no campo de pesquisa, a coleta de dados utilizou-se da observação, com o auxílio do caderno de campo para se registrar os dados observáveis no cotidiano da instituição, entrevistas individuais com educadores e internos para analisar a compreensão deste sobre os processos educativos desenvolvidos na unidade e por fim, serão foi realizado grupos focais com esses dois grupos.

3.2.LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de internação de adolescentes autores de atos infracionais graves no Estado do Amazonas, destinada ao atendimento de sujeitos do sexo masculino, na faixa etária de 16 anos completos até 18 anos, e, excepcionalmente até 21 anos de idade, que tenham cometido atos infracionais graves, reincidentes ou não sentenciados pela autoridade judiciária.

A escolha desta instituição se deu pelo fato de que na atualidade é o centro socioeducativo que atende o maior número de adolescentes em conflito com a lei, conseqüentemente possui o maior número de educadores envolvidos no seu atendimento.

Esta instituição tem capacidade para atender até 60 internos. E atualmente possui um corpo técnico formado por professores, psicólogo, pedagogo e assistente social. Durante todo o período de funcionamento da instituição, houve momentos em que era comum o quadro funcional estar defasado de um ou outro profissional, por diversos motivos, principalmente pela falta de vontade política de ampliar de manter um quadro de funcionários que pudessem atender toda a demanda da instituição.

A unidade conta ainda com um quadro de funcionários composto por monitores, técnicos administrativos, pessoal de limpeza e segurança, neste último caso, policiais militares que fazem a segurança externa da instituição.

Além da escolarização obrigatória, são desenvolvidas atividades de profissionalização (informática, marmorização, vime, panificação, tortas finas, entre outros), de suporte social e apoio e orientação familiar (teatro, hip-hop e percussão) e atividades desportivas. O setor de serviço social viabiliza aos adolescentes que necessitam a aquisição dos documentos pessoais.

Durante a realização desta pesquisa, permaneceremos na instituição diariamente durante os meses de julho, agosto e setembro, com apenas um dia de descanso em cada semana, com uma carga horária que variava de seis a doze horas dentro da unidade. Com isto buscamos obter uma quantidade de dados significativa que representasse a realidade da instituição. Utilizamos o critério da saturação de dados para encerrar nossa permanência na instituição.

Preocupado com os aspectos éticos desta pesquisa, foi solicitado à autorização junto ao Juiz da Infância e da Juventude do Estado do Amazonas (Anexo I), tendo em vista que os adolescentes a serem entrevistados estão sob a tutela do Estado, e este é o responsável

juridicamente pela aplicação e cumprimento das medidas socioeducativas. Solicitamos também autorização para realizarmos a pesquisa junto a Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania – SEAS (Anexo II), por ser o órgão responsável pela instituição.

3.3. PARTICIPANTES

Durante o mês de abril de 2008, período em que começamos o processo de pedido de autorização para iniciarmos nossa pesquisa no Centro Sócio Educativo, alvo desde estudo, o qual é destinado à aplicação da medida socioeducativa de internação de adolescentes autores de atos infracionais graves no Estado do Amazonas, a instituição contava no seu corpo de educadores com um total de 06 (seis) professores das diversas disciplinas, 01 (um) pedagogo, 01 (um) psicólogo e 01 (um) assistente social, e com aproximadamente 30 (trinta) adolescentes cumprindo medida na instituição, que corresponde a 50% de sua capacidade de lotação.

Ao entrarmos na instituição para iniciarmos nossa pesquisa, no mês de julho, identificamos que a unidade contava com 39 (trinta e nove) adolescentes, 6 (seis) professores, 1(um) psicólogo, 1(um) pedagogo, 2 (dois) assistentes sociais. E concluir a coleta de dados no ultimo dia do mês de setembro, o número de adolescentes aumentou para 49 (quarenta e nove), e com a mesma quantidade de profissionais atuando na unidade em relação ao dia da entrada.

No intuito de atingir os objetivos deste estudo, concordamos com Minayo (2006) ao afirmar que o número de pessoas é menos importante do que o empenho de enxergar a questão sob várias perspectivas e pontos de vista. Dessa forma, foi adotado o critério da saturação para a definição da quantidade de entrevistas e grupos focais que foram realizados. Esta autora entende como critério de saturação, o conhecimento formado pelo pesquisador, no campo, que possa compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo. No entanto, provisoriamente o investigador pode e deve prever um montante de entrevistas e de outras técnicas de abordagem (neste caso as entrevistas individuais e os grupos focais) a serem depois calculados em campo, à medida que consiga o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias para seu trabalho (MINAYO, 2006).

Portanto, os sujeitos desta pesquisa foram os adolescentes interno da unidade socioeducativa e os ser educadores desta mesma instituição.

A escolha desses sujeitos se deu pelo fato de reconhecermos a importância de identificarmos como se desenvolve o processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei, e consideramos que estes sujeitos pudessem propor se necessário o desenvolvimento de ações e atividades que possam melhorar a qualidade do ensino em um centro socioeducativo.

Para a inclusão dos sujeitos na pesquisa foi utilizado o seguinte critério: a identificação por parte do pesquisador dos sujeitos que pudessem dar uma maior colaboração com a pesquisa (utilizando o critério da amostra proposital); convite aos sujeitos identificados anteriormente para participarem da pesquisa voluntariamente na entrevista individual e no grupo focal. Como critério de exclusão dos sujeitos, a manifestação de recusa individual dos sujeitos convidados; e, também foi excluído deste estudo o adolescente cujos pais ou responsáveis legais manifestou recusa na participação de seu filho.

Trabalhamos com um total de dois grupos focais (um para cada seguimento de sujeitos envolvidos no processo socioeducativo, ou seja, educadores e internos), entrevistamos todos os professores e técnicos e com sete adolescentes atendidos na unidade. A escolha desses sujeitos se deu a partir da amostra intencional ou proposital, onde foi selecionado os principais sujeitos que se acreditou serem os mais representativos dos fenômenos que se desejava estudar, casos estes selecionados a partir da observação de campo.

A construção dos dados nesta pesquisa será realizada obedecendo aos cuidados éticos definido pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, no intuito de preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa, toda vez que nos referimos a um entrevistado, seja na apresentação de suas falas ou de suas ações, sempre nos referimos a cada um através de pseudônimos, estes foram escolhidos a partir de nomes de tribos indígenas da região Amazônica, no sentido de valorizar este aspectos regional

3.4. PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

No intuito de coletar os dados para atender os objetivos propostos neste estudo, a pesquisa de campo foi pautada a partir do método etnográfico em educação, que no dizer de André (1995),

se trata de uma adaptação da etnografia à educação e não etnografia¹⁵ no sentido estrito, pois faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

Neste método investigativo, existe uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o primeiro o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados por ele, respondendo ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando as técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 1995). Não se trata de manipulação ou direcionamento de dados e sim de valorizar as ações referentes ao objeto de estudo do pesquisador.

André (1995) afirma que a ênfase se dá no processo, naquilo que está ocorrendo, como esta ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais, havendo uma preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que a cerca, e envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado, observando os sujeitos desta pesquisa em suas manifestações naturais.

3.4.1. Observação Participante

“Observação descritiva”, “observação de campo”, “observação participante”, são algumas das nomenclaturas dadas a uma forma de coleta de dados considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2006) vem sendo realizada de forma totalmente livre, mas sempre focalizada no que constitui o objeto de estudo do pesquisador, devendo ser registrada num instrumento que se convencionou chamar “diário de campo”, havendo referências também como “caderno de campo” e “registro de campo”.

Nesta pesquisa optou-se por realizar o tipo de observação “etnográfica”, que é o tipo menos estruturado de observação, ocorrendo no contexto natural. A observação participante tem como principal objetivo descrever um determinado tipo de cultura, sendo atualmente aplicada no

¹⁵ A etnografia é definida como uma pesquisa sobre e nas instituições, baseada na observação participante e/ou em registros permanentes da vida diária, nos locais e contextos em que ela naturalmente acontece. (Sato; Souza 2001).

conhecimento de subgrupos específicos, como a escola e grupos de adolescentes entre outros (VIANNA, 2007).

Segundo André (1995) a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. O investigador no uso desse instrumento, no dizer de Minayo (2006), deve anotar todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais, comportamentos, cerimoniais, festas, intenções, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa, ele deve anotar o que lhe chama atenção, sejam falas, comportamentos, crenças, hábitos, usos, costumes, celebrações etc. Portanto, o diário de pesquisa é o registro cotidiano dos acontecimentos observados: manifestações de comportamento, mudanças decorrentes de medicamentos ministrados, conversas, atividades desenvolvidas, rotinas diárias na instituição, escolas, etc. (PÁDUA, 1997). Percebe-se, portanto a possibilidade de se obter uma grande quantidade de dados que serão de grande importância para responder os objetivos desta pesquisa.

A riqueza deste instrumento pode ser observada ainda no dizer de Pádua:

O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista. As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 151).

Pelo fato deste instrumento possibilitar a apreensão de diversos sentidos e significados que não estão acessíveis a outros recursos, constituiu-se essencial para a apreensão das subjetividades manifestadas cotidianamente no “fazer” diário dos sujeitos, especialmente no campo do processo educativo das unidades de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais.

O diário de campo foi utilizado de forma que pudéssemos registrar o máximo possível de dados do dia-a-dia, destacando aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem ocorreu ou está ocorrendo, quem disse e como disse o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto. (BAILEY *apud* VIANNA, 2007).

Os dados foram registrados partindo de um roteiro guia (Anexo III), durante os meses de julho, agosto e setembro de 2008, com inserções diárias no campo de pesquisa, com apenas um

dia de descanso na semana. O período diário de permanência dentro da unidade variou de seis a doze horas diárias. O critério de saturação foi determinante para determinar a retirada do pesquisador de campo.

3.4.2. Entrevistas

Para validar o roteiro das entrevistas, foi realizado inicialmente um pré-teste, que de acordo com Minayo (2006) em pesquisa qualitativa consiste na realização de entrevistas com alguns interlocutores-chaves, visando tornar mais claro e preciso, a lista de temas e aspectos a serem conversados durante o trabalho de campo, ou seja, na entrevista.

Segundo Bauer e Gaskel (2002) o uso de entrevistas individuais é indicada quando o objetivo da pesquisa é explorar em profundidade o mundo vida do indivíduo, quando o tópico se refere a experiências particulares e quando os entrevistados possuem características específicas. Tem portanto uma série de fatores que vão de encontro com o contexto desta pesquisa.

Na sua realização, utilizaremos roteiros bases elaborados no intuito de atender as peculiaridades de cada grupo dos sujeitos da pesquisa, neste instrumento estão postos os principais aspectos a serem abordados durante as entrevistas, destaca-se que este roteiro não visa engessar as temáticas a serem abordadas e sim apontar alguns direcionamentos iniciais a serem seguidos (Anexo IV, V, VI).

Neste método o entrevistado pode fornecer dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre eles e da situação na qual esteja envolvida. Os dados da entrevista visam à compreensão das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos (BAUER; GASKELL, 2002). Segundo Szymanski (2004) a entrevista é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo às percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações entre os envolvidos. Este destaca que o fato do entrevistado concordar em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade, pelo menos de ser ouvido e ser considerado verdadeiro o que ele fala, caracterizando o caráter ativo de sua participação, que desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Para coletar os dados referentes às entrevistas, foi utilizado gravador de áudio digital, o qual é considerado instrumento essencial para o registro das falas, pausas, entonações e de todos os demais elementos que possam surgir durante a realização das entrevistas.

3.4.3. Grupo Focal

Segundo Minayo (2006) o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Esta técnica vem sendo cada vez mais utilizada, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

A escolha desse instrumento se deu pelo fato de que através dele emergem uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de serem manifestados. Possibilitando ao pesquisador conseguir boa quantidade de informações, compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros em um período de tempo curto, esta atividade deve ser atraente para os participantes, preservando a sua liberdade de adesão, mas ressalta que é recomendado ter cuidado ao dar informações sobre os objetivos da pesquisa para que não venham com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada no momento da realização do grupo focal. (GATTI, 2005).

Sobre a função do grupo focal, Minayo diz que:

Os grupos focais podem ter uma função complementar à observação participante e às entrevistas ou, ao contrário, ser a modalidade específica de abordagem qualitativa. Por isso são usados para: (a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; (b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; (c) desenvolver hipóteses para estudos complementares; (d) ou, cada vez mais como técnica exclusiva. (MINAYO, 2006. p. 270).

Apesar de não ser utilizada como técnica exclusiva, as demais funções estão sendo objetivadas nesse estudo.

A seleção dos participantes se dá a partir da vivência que possam ter com o tema, e da possibilidade de trazerem elementos ancorados em suas experiências cotidianas, que possam contribuir para responder as questões da pesquisa. A inclusão do grupo focal ocorre pelo interesse

no que as pessoas pensam e expressam, em como elas pensam e porque pensam o que pensam (GATTI, 2005).

Para a realização desta técnica é necessário a presença de um animador, chamado também de mediador, que segundo Minayo (2006) tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos, inibindo os monopolizadores da palavra e aprofundando a discussão que será registrada a partir de gravação em áudio. Mesmo com as gravações, Gatti (2005) afirma ser recomendado que se façam anotações escritas, que se mostram essenciais para auxiliar as análises, que serão úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes da realização dos grupos onde emergiram dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral. Este registro foi realizado por um assistente de pesquisa, aluno universitário participante do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC, membro do Grupo de Pesquisa – Laboratório de Aprendizagem, sendo treinado previamente para a realização desta atividade.

Os grupos focais serão realizados a partir de roteiros guias (Anexo VII e VIII) elaborados especificamente para cada grupo de participantes no intuito de atender os objetivos desta pesquisa. Os dados foram registrados em áudio e serão realizadas anotações escritas durante os grupos focais e logo após as suas realizações, objetivando ter uma maior fidedignidade dos dados obtidos.

3.3.4. Análise Documental

Os projetos pedagógicos, normas, princípios, diretrizes, objetivos, bem como a legislação pertinente sobre o processo educativo nas unidades de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, serão selecionados e analisados no intuito de identificar a proximidade ou distanciamento desses documentos com as percepções dos atores envolvidos nas unidades de internação e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Sendo os dados analisados a partir de uma matriz analítica a ser elaborada durante a apreciação dos dados.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos a partir das diferentes técnicas de coleta de dados serão ordenados e analisados a partir da “Análise Interpretativa”, onde interpretar, segundo Severino é: “é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cortejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor” (SEVERINO, p.56, 2002).

Na Análise Interpretativa, busca-se relacionar as ideias do autor, no conjunto da cultura daquela área, seja ela, social, política, histórica, cultural, pedagógica, etc., com as posições de outros autores que eventualmente o influenciaram ou foram por ele influenciados (SEVERINO, 2002); (ACETI; CESAR, 2009).

Segundo Severino (2002), busca-se uma compreensão do pensamento exposto no texto, sendo que muitas vezes estas posições nem sempre são claramente expressas. Em outros momentos, estabelece-se uma aproximação e uma associação das ideias expostas no texto com outras semelhantes, mesmo que tenham recebido outra abordagem, fazendo-se uma comparação com temáticas afins, através de vários enfoques e colocações do autor. Este autor destaca, ainda, a necessidade de ser produzido um juízo crítico, de tomada de posição, cujos critérios devem ser delimitados pela própria natureza do texto lido, julgando o texto levando-se em conta sua originalidade, alcance, validade e a contribuição que dá à dimensão do problema, podendo identificar se o autor conseguiu atingir os objetivos ao qual se propusera, se raciocínio foi eficaz na demonstração da tese proposta e até que ponto a conclusão a que chegou está realmente fundada numa argumentação sólida e sem falhas, coerente com as suas premissas e com as várias etapas ocorridas, verificando até que ponto o autor consegue uma colocação original, própria, pessoal, superando a pura retomada de textos de outros autores, até que ponto o tratamento dispensado, por ele, ao tema, é profundo e não superficial e meramente erudito. Por fim, deve ser realizada uma síntese pessoal, uma possível crítica pessoal às posições defendidas no texto, que é considerada a fase mais delicada da interpretação de um texto, tendo em vista que é necessário que a vivência pessoal do problema tenha alcançado níveis que permitam o debate da questão tratada, devendo possibilitar uma progressão em relação às ideias do autor, bem como daqueles elementos relacionados com elas. (SEVERINO, 2002).

Afirmamos que os dados desta pesquisa, sendo favoráveis ou não, serão tornados públicos, no intuito de garantir a publicidade dos resultados desta pesquisa científica, bem como de respeitar a colaboração de todos que contribuíram para a realização deste estudo.

3.5. CUIDADOS ÉTICOS

No intuito de preservar os sujeitos envolvidos, e de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas com seres humanos e os cuidados éticos a serem seguidos. Durante a realização deste estudo, todos os sujeitos envolvidos, bem como os pais ou representantes legais dos adolescentes participantes da pesquisa, foram esclarecidos antecipadamente sobre os objetivos da pesquisa, sendo a participação livre e voluntária, todos os procedimentos asseguraram a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos sujeitos, bem como foi garantido a não utilização das informações para o prejuízo das pessoas e de suas instituições, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou poder econômico-financeiro. No intuito de legitimar estes aspectos éticos que são de suma importância nas pesquisas com seres humanos, foi solicitado aos participantes (técnicos e professores) que assinem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos IX e X). E para a realização das entrevistas com os adolescentes, foi solicitado a autorização junto a seus pais ou representantes legais, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo XI). Destaca-se todos os adolescentes convidados a participar da pesquisa manifestaram desejo em participar. Entre os pais ou responsáveis, apenas um familiar manifestou que não gostaria que seu filho participa-se, e assim se procedeu.

As entrevistas e o grupo focal foram realizados em horários que não interferissem nas suas atividades dentro da instituição.

Aos educadores foi feito um convite para participarem da pesquisa sendo-lhes explicado os objetivos e métodos da pesquisa, além de destacar a não obrigatoriedade da participação, sendo esta voluntária e de que não haveria nenhum prejuízo pela não participação em caso de recusa. Foi informado ainda que este estudo não acarrete nenhum malefício ou benefício direto.

Acreditando que o retorno dos resultados obtidos para os sujeitos envolvidos na pesquisa é de grande importância, o pesquisador enviará a cada participante, por meio de correio eletrônico ou de cópia impressa, uma síntese dos resultados da pesquisa.

Espera-se que o acesso aos resultados conduza à reflexão e debate, se possível, e, se necessário, para a transformação das condições adversas do processo educativo das instituições.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas, visando atender as exigências da Resolução 196/96 do Ministério da Saúde para todas as pesquisas envolvendo seres humanos, junto a este órgão, o projeto foi aprovado por unanimidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados construídos neste estudo estão organizados em três seções. Na primeira realiza-se uma análise sobre as condições estruturais e técnicas para a implementação das medidas socioeducativas. Na segunda seção realiza-se uma análise comparativa do regimento interno da instituição com as determinações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Por fim, na última seção, discute-se o processo educativo na unidade de internação de adolescentes e conflito com a lei, a partir da perspectiva de adolescentes e educadores.

A descrição da infra-estrutura física da unidade de internação, apresentada a seguir, foi construída a partir da observação de campo com o objetivo de possibilitar a compreensão das condições estruturais e técnicas para a implementação das atividades educacionais oferecidas aos adolescentes autores de atos infracionais internados.

4.1. CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E TÉCNICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO

A unidade está localizada na área urbana da cidade de Manaus, contendo ao seu redor várias residências e instituições públicas e privadas. A estrutura física da instituição chama atenção imediatamente, pois possui um muro alto e longo, que percorre toda a frente da instituição de forma que intimida a pessoa que caminha ao seu lado e nos leva a questionar acerca de tudo o que poderia estar por de trás desta estrutura. Internamente este muro possui espaços que ele não aparenta ser tão grande, dado o fato de parte de o terreno ser acidentado, fazendo com que o muro possua espaços de fácil transposição.

Na entrada, existe uma guarita, onde policiais militares fazem a segurança, sendo comum ter a presença de um policial do sexo feminino, certamente porque às vezes se faz necessário realizar revistas em mulheres quando visitam os internos.

Ao entrar na instituição, temos a impressão de que ela é grande para os padrões da cidade de Manaus. Esta impressão se dá pelo fato de vermos um grande bloco logo na entrada, uma parte do bloco que fica atrás dele (alojamento C) e após o caminho dos carros para a parte de trás da instituição pode-se ver o ginásio coberto e uma grande caixa d'água.

No primeiro bloco, funcionam o atendimento técnico nas áreas de psicologia, serviço social, enfermagem e pedagogia, atividades administrativas, secretaria, direção, um pequeno depósito, a sala de telecentro e a biblioteca, a qual estava sendo usada regularmente como sala de aula, impossibilitando qualquer outro professor ou aluno utilizar este espaço durante o horário destinado à educação formal.

Ainda integrado ao bloco administrativo, existem mais três salas, que possuem entradas pelo lado externo do bloco. A primeira é destinada aos monitores, a segunda é voltada para o desenvolvimento dos cursos de estamaria e serigrafia, contendo instrumentos para a promoção deste tipo de formação. Esta mesma sala, durante o turno matutino, ainda é utilizada para o oferecimento das aulas regulares da educação formal. A terceira e última sala é utilizada exclusivamente para o curso de vime, contendo materiais e produções deste curso.

Após o bloco administrativo, existem três blocos interligados entre si por um longo corredor, cada um tem como denominação as três primeiras letras do alfabeto em ordem decrescente: "C", "B" e "A". Nestes blocos funcionam os alojamentos, as salas de aula, refeitório e cozinha. Sendo que o primeiro destes blocos é o maior deles e é dividido em dois, contendo de um lado um grande alojamento, denominado de "C", que atende aos adolescentes que estão há mais tempo na instituição e possuem bom comportamento e do outro lado, após um grande banheiro coletivo, existem 4 salas de aulas, tanto para educação formal quanto para os cursos profissionalizantes, mas que não possuem estrutura física nem materiais adequados para a promoção das atividades educacionais, são bastantes abafadas, quase sem ventilação, algumas delas não tem o aparelho de ventilador de teto funcionando, faltam cadeiras e mesas além da pintura ser bem antiga, contendo ainda várias pichações a caneta e a lápis.

Nos alojamentos, "C" e "B" respectivamente, existem, em cada um, duas camas em concreto, que os adolescentes denominam de quadrado, as paredes são de tijolos e concreto e com

porta de ferro. Na parede ao fundo de cada alojamento, que é denominado de “cela” pelos adolescentes, existem pequenas aberturas para a ventilação e entrada de iluminação, mas são insuficientes para esse objetivo.

O alojamento “B”, possui um espaço menor do que o “C”, os adolescentes que utilizam este local estão em transição entre os regimes disciplinar do “A” (que é destinado aos adolescentes que estão em “contenção” e aos adolescentes recém chegados, para que se “adaptarem” as normas da instituição) para o “C” (que atende aqueles que estão a mais tempo na instituição e que não costumam criar problemas). Já o alojamento “A”, é o menor e que possui as piores condições estruturais, e além disso, todos os internos que ali permanecem, de acordo com as normas da instituição, não podem participar de nenhuma atividade da unidade, nem mesmo as atividades vinculadas à educação formal. Segundo a direção da instituição e os monitores, a permanência deles neste alojamento visa que o adolescente se acalme, pense sobre sua conduta e principalmente se adapte as normas da unidade. Os adolescentes que permanecem neste local são os recém chegados e qualquer um que tenha descumprido as normas da instituição.

Em visita a cada um destes alojamentos, vimos que as condições de moradia neste local são bem difíceis. De fato, os alojamentos possuem características prisionais, a abertura e o fechamento das portas de ferro, dão um clima de terror e medo, como também de lamento pelas pessoas que estão tendo que viver nesses espaços. Todos os blocos possuem péssimas condições de moradia para um ser humano, mas o bloco “A” é o mais desagradável de todos, ele é menor, mais abafado e distante, os adolescentes ficam ali geralmente apenas de cueca ou sem nenhuma peça de roupa, nem mesmo lençol para se cobrirem nas noites frias ou ventiladores para os dias quentes.

Ainda junto aos alojamentos, existe um refeitório que durante o período de coleta de dados não era utilizado, pois os adolescentes estavam realizando suas refeições nos alojamentos. Bem ao lado do refeitório existe uma grande cozinha, que é dividida em quatro espaços com ligações internas entre eles: almoxarifado, cozinha propriamente dita, um pequeno local para alimentação dos funcionários, e por fim, um pouco mais afastado, a sala de panificação. Na sala de panificação são desenvolvidos cursos para os internos e lá é produzido todo o produto consumido na instituição e outros que são destinados a outras unidades de serviços da Secretaria responsável pela instituição.

Bem no final da instituição, existe um último bloco com duas salas amplas, uma que serve como depósito dos bens dos adolescentes e também como lavanderia e a outra que serviu durante um longo período de tempo como depósito e há poucos meses estava sendo utilizada para a promoção de cursos profissionalizantes. Neste local, todas as paredes são revestidas por um tipo de pintura ou caracterização que são produzidas nos cursos que são oferecidos no local. Destaca-se que este local e a sala do diretor são completamente diferentes dos demais espaços da instituição pois não apresentam características prisionais.

Por fim, ao lado do bloco administrativo e dos alojamentos, existe uma grande quadra coberta, que durante a tarde é bastante quente, devido ao teto de zinco e por ser toda fechada, tendo apenas pequenas aberturas na parte superior das paredes para a circulação de ar. Ali são realizadas as atividades esportivas e as confraternizações, como dia dos pais, dia das mães, entre outras atividades. Destaca-se que dentro da quadra, existe um palco, onde o grupo de teatro da instituição ensaia e faz as apresentações nas datas comemorativas.

Ao discutirmos sobre a estrutura física e técnica na instituição para o desenvolvimento das atividades educacionais neste local, podemos perceber que adolescentes e educadores possuem posições bastante diferentes. E durante o período de observação de campo, percebemos uma série de aspectos que comprometem a promoção dessas atividades. Entre estas problemáticas destaca-se: a falta de material didático e a estrutura física inadequada. Segundo Silva e Guerresi (2003), a inadequação de espaços físicos para a oferta de atividades educacionais é mais um dado que é comum na maior parte das instituições socioeducativas do país.

É interessante destacar que um dos aspectos que mais evidenciou a falta de estrutura na instituição, durante a observação, foi à chegada de novos adolescentes para cumprirem a medida de internação. Conseqüentemente estes adolescentes precisavam participar das atividades educacionais, mas o local não estava preparado para receber estes novos alunos e não havia carteiras escolares em número suficiente. Destaca-se que naquele momento, a instituição contava com um número menor de internos (47) do que o previsto para a sua lotação (57), sendo nove adolescentes estavam em contenção, fato que de acordo com as normas da instituição, os impedia de participar de qualquer atividade na instituição, inclusive as escolares, e mesmo assim, não havia cadeiras suficientes para que todos os demais alunos participassem das aulas.

A ausência de carteiras nas salas de aula foi referida pelos professores Wai Wai, Parintintin e Baré. Pude observar o professor Wai Wai questionando com um dos monitores sobre

a falta de carteira para seus alunos. Esta situação fez a professora Parintintin manifestar sua insatisfação em relação à estrutura do local, tendo em vista que além da falta de carteira, ela ministrava suas aulas na biblioteca da instituição, que foi adaptada com disponibilização de um quadro branco infantil. A oferta das aulas neste local, geralmente tirava a atenção de seus alunos, como aconteceu com o adolescente Banawá, que durante uma das aulas, ficava mexendo nos armários da biblioteca.

Também faltam materiais nos setores técnicos da instituição, como pude observar no setor pedagógico, que não contava com nenhum aparelho de computador, quando era necessário utilizar este recurso, a técnica da área se dirigia a sala do serviço social.

Como alternativa para suprir a falta de material, era comum os professores adquirirem materiais com recursos pessoais, como pude observar em uma aula da professora Mura, enquanto entregava canetas a seus alunos falou: “*sempre tenho que ta comprando caneta, pois acabam se perdendo, falhando ou deixando de funcionar*” (Mura – observação). Na seqüência o adolescente Korubo comentou: “*a senhora esta reclamando por besteira, uma caneta é muito barato*” (Korubo – observação). A partir desta resposta, a professora Mura argumentou que o preço era pequeno quando comprado individualmente, mas no decorrer do tempo, o valor final ficava elevado e que se a pessoa não tiver o valor exato, nem mesmo consegue passar na roleta do ônibus. Por fim, esta professora comentou que não era sua obrigação comprar material para eles, que deveria ser disponibilizado pela instituição.

Em outra aula com a professora Mura, ela não pode desenvolver as atividades educacionais com sua turma, conforme o planejado porque ela não conseguiu comprar cartolinas, tendo em vista que a instituição não possuía esse material.

A falta de material também afeta de forma significativa os cursos profissionalizantes oferecidos na instituição, no curso de cartonagem ministrado pelo professor Matsé chegou a faltar um produto que afetou a ultima etapa do curso, fazendo com que toda a produção realizada pelos adolescentes ficassem inacabadas. Ocorreu também a falta todos os materiais referentes ao curso de tortas finas, que era ministrado pela professora Mawyana. Esse contexto de falta de material era constante nos cursos oferecidos na instituição, sendo comum alguma turma não ter aula e o professores, muitas vezes, chegavam a ficar com os alunos em sala de aula apenas conversando, para que eles não ficassem reclusos no alojamento.

A professora Mawyana, diante a falta de material para o curso de Chocolate, ficou na instituição produzindo o cenário para a apresentação de uma peça do grupo teatral. Seus alunos foram chamados apenas para ficarem conversando com ela, para que não ficassem retidos no alojamento. Durante a produção do cenário, esta professora comentou várias vezes sobre a má qualidade do material adquirido pela instituição, que além de não ser apropriado para o fim proposto, não era adquirido em quantidade suficiente. Isso fazia com que ficasse pensando em contornar essa problemática e para isso passavam várias horas se organizando.

Sobre a falta de material o adolescente Arapaso fala que: *“Dificuldade é que às vezes nos cursos falta material. Ai o ‘Major’ tem que usar do dinheiro dele, a maioria dos cursos o ‘Major’ tira do dinheiro dele pra dar pros cursos pra nós fazer. O curso de areografia que teve ai, pichação, grafite como é mais conhecido, ele tirou dois mil e pouco do bolso dele pra comprar a pistola, tudo, tinta, lá na quadra que você viu lá”* (Arapaso - Entrevista). Percebe-se que a instituição não disponibiliza a quantidade necessária de materiais para serem utilizados nos cursos profissionalizantes, fazendo com que o diretor da instituição tenha que comprar os materiais utilizando recursos pessoais. Sobre este contexto, Siqueira e Dell’Aglío (2006) ao debaterem sobre o impacto da institucionalização na infância e na adolescência, discutindo especificamente a questão dos abrigos, estas autoras apontam a necessidade das instituições assegurarem para o seu funcionamento, a oferta de materiais. Já em pesquisa realizada por Sena e Colares (2008) afirmam que a falta de condições físicas e materiais prejudicam de forma significativa a socioeducação dos internos.

Já a educadora Baré afirma que: *“O livros que eles dão ta longe da realidade que nós temos que trabalhar. Não na questão do dia a dia, mas dentro do material pedagógico que nós precisamos, no meu caso eu tenho que alfabetizar e letrar, então eu não tenho esses recursos, entendeu? Pra trabalhar, que seria laboratórios, que seria jogos, eu tenho que comprar do meu dinheiro”* (Baré - Entrevista). A partir deste quadro, podemos afirmar que a possibilidade de se promover satisfatoriamente a socioeducação de adolescentes, esta distante de ser efetivada. Percebe-se que se trata de ausência de materiais e recursos que poderiam ser suprimos a partir com recursos públicos, que certamente não demandaria grandes valores. Além da falta de material, aqueles existentes estão distante da realidade encontrada na instituição, e é de fundamental importância oferecer materiais que contenham conteúdos que priorizem os conhecimentos relacionados à vida desses sujeitos e possibilite a compreensão de aspectos que

possam intervir na vida cotidiana deles, tendo em vista que os objetivos pedagógicos deixaram de serem apenas aqueles que levam alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passaram a incorporar as possibilidades de contribuírem para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida, quando para todo o conjunto da sociedade. (OLIVEIRA, 2007).

Ainda em relação ao material didático, os adolescentes possuem uma percepção diferente dos educadores. Inicialmente, Baniwa afirma que recebem o mesmo material que é disponibilizado nas escolas da rede pública: *“É igual da escola normal sim, o problema é que a gente não pode levar pro alojamento, mas lá na escola a gente ler, reflete, explica pro professor, faz o exercício, faz tudo normal, não esquece não, eu pelo menos não esqueço”* (Baniwa - Entrevista). A limitação do uso do material didático em sala de aula, compromete a possibilidade de ampliar a prática de leitura e de aprendizagem dos alunos. E na disciplina que não tem material específico, os conteúdos são postos na lousa para que os alunos copiem, o adolescente Desana diz que: *“A gente recebe de ensino religioso e ciências, tem o nosso livro, só não tem o de ensino religioso, mas o professor passa na lousa pra gente copiar, de ciências tem, a professora da pra nós o nosso caderno, uma caneta, uma lápis e uma borracha, ai a gente começa a estudar”* (Desana - Entrevista). A utilização do mesmo material didático disponibilizado em toda a rede regular de ensino possibilita que o aluno possa ter a mesma formação que todos os demais alunos da rede de ensino possuem, sendo oferecida assim uma formação mais homogênea, assim, em relação ao acompanhamento dos assuntos discutidos em cada disciplina, ele poderá acompanhar adequadamente as atividades em sala de aula quando for inserido na escola em sua comunidade após ter cumprido a medida socioeducativa. Mas em nosso entendimento, as atividades da educação formal destinada a este público deveriam dispor de materiais complementares em que os educadores pudessem discutir uma série de temáticas que possibilitasse aos adolescentes refletirem sobre o seu envolvimento na prática de atos infracionais, direitos civis, cidadania, entre outros temas de suma importância para a socioeducação dos adolescentes. Afirmamos ainda que a escola deve atuar de forma mais interventiva devendo atuar na socioeducação, re-socialização e na inclusão social e educacional desses sujeitos. É importante ter clareza que não significa que a instituição estaria sendo eximida de suas responsabilidades, na verdade, o que propomos é uma atuação mais efetiva da escola em

parceria com a unidade socioeducativa que deve repensar suas ações, tirando o foco punitivo e repressivo, e se consolidando como socioeducativo e inclusivo.

Esta nossa compreensão parte do fato de concordarmos com Freitas (2008), quando afirma que não existe um único modelo para a educação, da mesma forma que cada ser humano possui sua singularidade, não havendo, portanto a possibilidade de ter uma única forma de educação. Peraya (1997) debatendo sobre materiais audiovisuais, afirma que é errado achar que a utilização de um único tipo de recurso basta para suscitar a aprendizagem. É necessário, portanto a disponibilização de uma série de materiais didáticos no intuito de promover uma aprendizagem mais significativa.

Outra grande dificuldade na instituição é a sua estrutura física, sobre esta temática o professor Marubo declara que: *“A infra-estrutura, acho que é uma das principais dificuldades porque a gente acaba é... se limitando a muitas coisas (...). A infra-estrutura em si é uma das grandes problemas”* (Marubo - Entrevista). A professora Baré complementa afirmando que: *“A estrutura física? Não! N-A-O-~, Não! Acho que pra nada, nem pra escola, nem pra qualificação profissional, acho que fica muito a desejar”* (Baré - Entrevista). A professora Torá afirma que: *“Agente precisa de estrutura, nossa estrutura não ajuda muito, não ajuda”* (Torá – Entrevista). A educadora Ticuna declara que comparativamente, a deficiência em relação à estrutura física da instituição também ocorre quando se compara esta unidade socioeducativa com outras que prestam esse serviço em outras cidades no país: *“É. Em relação é... a outros lugares que eu já tive a oportunidade de conhecer em cidades de outros estados, eu acredito que ainda falta muita coisa, mas ela é adequada”* (Ticuna - Entrevista). Como também não esta de acordo com as normas do SINASE, como pode ser visto na fala da educadora Witoto: *“Porque de acordo com o SINASE tem toda uma estrutura apropriada pro acompanhamento de adolescente infrator. Tupi, esse prédio Tupi foi tipo improvisado pra esse atendimento, mas existem projetos pelo Estado de um novo Tupi que vai ser de acordo com o SINASE”* (Witoto - Entrevista).

As críticas da educadora Parintintin enfocam a estrutura das salas de aula: *“O quê tu achas? Pelo amor de Deus, olha pra essa sala, olha onde eu dou aula, eu não tenho um quadro decente pra você... difícil, não tem. Aquelas salas lá, a primeira sala é um odor, o quê que tem, a menina trabalha na serigrafia, eu já trabalhei na sala do vime que eu adoeci e agora to trabalhando aqui nesse pedacinho, é pior ainda, por isso que eu digo que a gente tem que ter muita vontade porque se não...”* (Parintintin - Entrevista). O educador Wai Wai faz críticas que

envolvem ainda a falta de climatização e iluminação: *“Olha... Ai fica na dúvida porque... Eu tinha, a sala não oferece a condição, a climatização, as vezes as salas são escuras, aqueles problemas de cadeiras de alunos que não tem, mas que dá, dá pra ir quebrando o galho, a gente vai levando, dentro das possibilidade aqui que a unidade oferece, que era pra ser melhor a unidade, mas arejada, mas clara, mas da pra trabalhar”* (Wai Wai - Entrevista). Tem-se, portanto um quadro extremamente problemático em relação a estrutura física da instituição, que afetam de forma significativa no trabalho desenvolvido pelos educadores, gerando inclusive casos de adoecimento.

Todo este quadro de precarização da estrutura física da instituição não é uma exclusividade do centro socioeducativo pesquisado, em pesquisa realizada por Lopes (2006) este quadro também foi encontrado a partir de muitas reclamações sobre a estrutura física das instituições socioeducativas que ela freqüentou, com precárias condições e péssima qualidade de materiais, afirmando ainda que o ambiente físico é uma prisão que tem no seu cotidiano a vivência de um ambiente escolar. Cella e Camargo (2009) também narraram sobre as dificuldades na estrutura em uma unidade socioeducativa, em que expressaram à sensação de abandono que a unidade emanava, especialmente por conta da má conservação dos prédios, a precarização na limpeza e materiais em péssimos estados de conservação.

Os adolescentes possuem uma compreensão diferente sobre a estrutura física do local: *“É boa, da pra realizar atividades sim,* (Baniwa - Entrevista). Mas tem adolescente que aponta algumas limitações: *“Não é muito o espaço muito grande para os alunos, mas é um espaço pequeno que da pra gente ficar e prestar a atenção na aula”* (Desana - Entrevista). Já o adolescente Kaixana fala que: *“Tamanho é ideal para as atividades, mas assim, tem sala que não tem iluminação, tem sala que não tem ventilação, tem salas que são pequenas pra fazer atividades. Tinha que melhorar o local, as atividades assim, eu acho que todas as atividades, todas elas deveriam ser realizadas na quadra, onde é o lugar maior aqui dentro, aqui de dentro”* (Kaixana - Entrevista).

Percebe-se que todas as críticas dos adolescentes poderiam ser sanadas a partir de uma simples reforma em que poderiam ser instalados ventiladores e luminárias, que são objetos que não possuem custos tão elevados nem para aquisição quanto para a instalação. A ampliação das salas que são consideradas pequenas demandaria a realização de estudos técnicos mais específicos. Diante deste contexto, percebemos que a crítica realizada por Bandeira (2006) em

relação a antigo modelo FEBEM, que não foi planejado para desenvolver atendimento educacional e por conta disso não havia espaço para a educação e quando existe, não é adequado ou suficiente, fazendo inclusive com que esta autora sugerisse a extinção deste modelo de serviço. Nesse sentido Costa (2005) aponta para existência de modelos dotados de modernas estruturas, mas existindo ainda modelos ultrapassados que comprometem a aplicação das medidas socioeducativas. Este quadro institucional que tem uma estrutura física precária e falta de materiais para o desenvolvimento das atividades técnicas pelos profissionais da instituição e escolares, por professores e alunos, também é um dado que foi encontrado por Lopes (2006), esta autora acrescenta ainda que a estrutura rígida da instituição socioeducativa foge do contexto vivenciado em uma escola regular.

Ao fazermos um breve comparativo entre a posição dos educadores, que possuem uma postura bastante crítica em relação à estrutura física da instituição, com o posicionamento dos adolescentes, que mesmo apontando alguns problemas, consideram o espaço institucional adequado para o desenvolvimento das atividades educativas. Ao analisarmos estes posicionamentos, concluímos que é fundamental ter clareza de todo histórico de vida dos adolescentes, que em sua maioria, viveram em contextos de faltas e perdas nos mais diversos níveis, familiar, comunitário, social, cultural, entre outros, mas consideramos fundamental ressaltar que nas mais diversificadas comunidades dos quais estes jovens são oriundos, na maioria dessas localidades, o poder público não deve ter sido presente de forma satisfatória.

4.2. ANÁLISE DO REGIMENTO INTERNO À LUZ DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO – SINASE.

A análise da documentação institucional que pauta a organização e o funcionamento do centro socioeducativo possibilitou compreender a partir dos objetivos desses documentos, quais resultados são esperados com o seu funcionamento e a forma como este é posto em prática, identificando ainda a sua proximidade ou distanciamento com a legislação nacional pertinente ao tema.

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz a compreensão da criança e adolescente como sujeitos de direitos e que devem ser foco de proteção integral e de absoluta prioridade. Ao

tratar do sistema socioeducativo, as ações educacionais são obrigatórias durante todo o período de cumprimento da medida (BRASIL, 1990), a compreensão da centralidade no aspecto educacional em detrimento da mera ação punitiva, perversa e ineficaz (OLIVEIRA, 2002). Visando concretizar os avanços contidos na legislação, foi implementado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que é um guia para a implementação do sistema socioeducativa, oriundo de uma construção coletiva e tem como objetivo primordial o desenvolvimento de uma ação socioeducativa pautada nos direitos humanos, e com alinhamento conceitual, estratégico e operacional, estruturando principalmente nas bases éticas e pedagógicas. (SINASE, 2006).

Conceitualmente, o SINASE é:

O conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Este sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. (SINASE, p.23, 2006).

De acordo com o SINASE, o projeto pedagógico das unidades ou programas de atendimentos socioeducativos deverão construir seu projeto educativo contendo os princípios norteadores de sua proposta, o entendimento do trabalho que se quer organiza, os objetivos, e a organização que vai se dar para alcançar estes objetivos. Este documento deve ser elaborado de forma clara e escrita em consonância com as diretrizes do SINASE, contendo ainda os seus objetivos, público-alvo, capacidade, fundamentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe. E para sua efetiva e consequente operacionalização estará condicionada a elaboração do planejamento das ações e consequente monitoramento e avaliação, a ser desenvolvido de modo compartilhado, tanto pela equipe institucional, quanto por adolescentes e familiares (SINASE, 2006).

Na Unidade de Internação estudada, o único instrumento que apresenta a estrutura de funcionamento da instituição é o seu Regimento Interno, não havendo um projeto pedagógico ou qualquer outro documento que aponte as normas institucionais, ou demais especificações exigidas pelo SINASE. Ao analisarmos este Regimento Interno, percebemos que mesmo não identificando a data de sua elaboração ou de sua entrada em vigor, ele é anterior ao ano de 2002, tendo em vista que este documento utiliza nomenclaturas que eram vigentes neste referido ano e que foram modificados com a mudança de gestão do governo do Estado, no início de 2003

(ROCHA, 2002). Outro aspecto que demonstra que o documento foi confeccionado há muito tempo é o fato de apresentar no corpo do seu texto que a instituição abrigava os adolescentes em regime de acautelamento provisório, realidade que também não era mais desenvolvida nos anos de 2002 e 2003.

Durante a observação de campo, nenhum funcionário da instituição fez referência ao regimento interno como sendo um instrumento que pautasse sua prática profissional ou a forma de funcionamento da instituição. Também foram feitas poucas referências ao ECA, geralmente se limitando a afirmar que o trabalho desenvolvido estava de acordo com este documento. Em geral, o que percebemos era que o trabalho era realizado sem nenhum modelo ou parâmetro específico, seja em relação a normas ou procedimentos que pudessem ser tomados nos diferentes momentos no trabalho institucional. O que existe na unidade é uma prática profissional em que os funcionários atuam a partir da própria experiência obtida no trabalho cotidiano ou das decisões que são tomadas pelo diretor da instituição. E mesmo estas decisões, só eram repassadas verbalmente, havendo poucos casos em que alguma norma ou decisão era registrada em documento e posta no mural na entrada da instituição para que todos tomassem ciência.

Ao analisarmos o Regimento Interno da unidade socioeducativa sob os parâmetros do SINASE, identificamos que ele apresenta os objetivos para o atendimento socioeducativo, como preconiza o SINASE. Estes objetivos são:

Artigo 2 - São objetivos do atendimento sócio educativo:

I – Construir com os adolescente, alternativa concretas de inclusão social através de uma proposta pedagógica que o possibilita redimensionar hábitos e valores com perspectiva de formação para o exercício da cidadania.

II – Promover articulações que possibilitem os adolescentes o acesso ao direito à escolaridade, saúde, profissionalização, documentação civil e militar, esporte e valores com perspectiva de formação para o exercício da cidadania.

III – Viabilizar atendimento que oportunize a inclusão social e a participação da família no processo sócio educativo dos adolescentes.

Artigo 3 – Para efetivação do cumprimento das medidas sócio educativas, levar-se-á em conta:

I – O caráter pedagógico da medida;

II – A satisfação das necessidades básicas do sócio-educando;

III – O desenvolvimento pessoal, garantindo-se a participação na elaboração e execução do plano individual de formação;

IV – O reforço ao sentimento da dignidade e auto-estima

V – O fortalecimento dos vínculos familiares e a promoção social do sócio-educando e de sua família. (Projeto Pedagógico).

Nos objetivos da instituição percebemos uma série de características que nos fazem afirmar que ele está condizente com os princípios do atendimento socioeducativo expressos pelo SINASE, tais como: respeito aos direitos humanos; responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes; adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades; excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; e, à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Apesar da coerência dos objetivos, durante a realização na pesquisa percebemos que dois aspectos não estão sendo implementados de forma significativa. O primeiro e mais grave é a existência de vários indícios que não estava sendo respeitados os direitos humanos na sua integralidade. Durante a observação de campo podemos identificar que existe na instituição a cultura da medida de “contenção” e da prática do “corredor”. O adolescente, quando infringe alguma norma da instituição, é encaminhado para a “contenção”, que funciona no bloco “A”. Durante sua permanência na “contenção”, o adolescente é excluído de todas as atividades na instituição, como pode ser visto na seguinte fala: *“quando o adolescente não tem bom comportamento que ele vai pra contensão, ele passa um tempo lá, ele perde um monte de atividades e esse professor começa a ter dificuldades”* (Torá – Entrevista). Observamos que além de permanecer durante todo o período na “contenção” sem participar de nenhuma atividade, ao adolescente só é permitido vestir uma cueca, sem ter acesso a nenhum lençol, coberto ou qualquer outro recurso para se proteger.

Sobre a percepção que alguns profissionais possuem em relação ao recurso da “contenção”, a educadora Matis declara que: *“eu concordo que ele obedeça às regras, se ele não obedecer que ele seja punido, eu concordo. Não concordo que ele seja privado da educação, da educação eu não concordo porque é só um horário, pela manhã, então fazer uma sala só de quem tá em contensão e estudar com a professora ali, tudo bem que ele não se misture com os outros, regra é regra, mas que esteja livre pra estudar”* (Matis – Entrevista). Esta fala é bastante sugestiva, pois ao mesmo tempo, aponta a necessidade de punir os adolescentes e também de

mantê-los participando das atividades educacionais. Outro aspecto chocante pode ser visto na fala do monitor Maku, enquanto realizávamos uma visita aos alojamentos: *“quando o adolescente está aqui, ele é quase que é esquecido, na verdade ele é esquecido”* (Maku – Observação). Percebe-se que a negligência a esses sujeitos é posta e reforçada. Durante todo o período que permanecemos na instituição, em nenhum momento identificamos nenhum ação que visasse discutir a questão dos direitos humanos. A Caravana dos direitos humanos promovidas pelo Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal da AOB (2006), já denunciava a existência de queixas sobre o uso de determinados pavilhões para isolar o adolescente, como medida de punição.

Outro grave aspecto de violação dos direitos humanos é a promoção da prática do “corredor” que de acordo com o adolescente Kaixana, este instrumento ocorre geralmente depois do futebol e que às vezes conta com a presença da direção da instituição observando a ocorrência do fato, e que de acordo com as normas desta prática, todos os adolescentes que estão cumprindo medida nos pavilhões “A” e “B” tem que bater ou ao menos dar a impressão que esta batendo, pois a regra é *“que não bater vai passar também”* (Kaixana – Observação). Este mesmo adolescente afirma que ao passar pelo corredor a pessoa tem que ir e voltar e que antigamente esta prática era mais agressiva, pois já houve período que os internos eram mais violentos e que na atualidade existem algumas regras que impõem que os golpes só podem ser aplicados na região do tronco e o adolescente não pode ser derrubado.

Durante todo o período de observação, presenciamos uma série de queixas e manifestações sobre atos de violência praticados na instituição. Infelizmente estes atos estavam sob a tutela de pessoas ligadas à própria instituição. Entre essas manifestações, os adolescentes Miranha e Munduruku, após participarem de uma reunião com a direção da instituição, informaram que receberam uma “missão”, eles deveriam bater em um adolescente novato que estava dando problemas. Já a educadora Baré informou que a direção da instituição havia mandado bater nos dois adolescentes que haviam fugido da instituição durante o evento comemorativo ao dia das mães, esta educadora declarou ainda: *“agora eu entendo, a educação aqui dentro não funciona, pois eles são educados na base da porrada e isso revolta”* (Baré – Observação).

Outro episódio chocante foi o dia em que dois adolescentes haviam induzido um terceiro a tentar se suicidar e em decorrência desse fato a pessoa responsável pela direção da instituição se

dirigiu u aos alojamentos com um pedaço de madeira roliça. Em dialogo do monitor Paumari com a educadora Ticuna, ela o questionou se o responsável pela direção da instituição havia batido no adolescente e este monitor confirmou que sim. Três dias após este evento, a estagiária Tenhari informou ter atendido um dos adolescentes envolvidos no evento e que ele estava com muitas marcas roxas pelos braços e ombros. Este quadro corrobora o título dado ao capítulo que apresenta as informações da caravana dos direitos humanos realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia sobre o sistema socioeducativo no Estado do Amazonas, que expressa: “Disciplina a base de cacetete”, e no decorrer do texto apresenta ainda a existência de um modelo punitivo em que os adolescentes vivem na disciplina do “medo”, sob constantes ameaças. E a partir destes dados, além das ameaças, as agressões são efetivadas.

A segunda contradição entre os objetivos do regimento interno e o funcionamento da Unidade de Internação é a questão da responsabilidade solidária da família. De acordo com os dados da observação, não ocorre uma participação efetiva e solidária da família na aplicação da medida de internação. As ações se restringem à realização de visitas durante uma vez na semana, de acordo com as normas da instituição, breves diálogos com a equipe técnica e participação em eventos promovidos em algumas datas comemorativas. Destaca-se que nesses três momentos, geralmente não chega a ser a maioria dos familiares que participam de cada uma dessas ações. Sobre a participação familiar, Pacheco e Hutz (2009) reafirmam a necessidade de implementar políticas de assistência, educação e prevenção, e acrescentam ainda que a práticas educativas parentais podem ser promovidas a partir de orientação e treinamentos dos pais, que foquem inclusive o contexto social em que vive o adolescente.

Em relação à gestão do programa socioeducativo, no que tange as especificações da comunidade socioeducativa, é importante frisar que o Regimento Interno atende algumas especificações postas pelo SINASE, são elas: diagnóstico situacional dinâmico e permanente; rede interna institucional; rede externa; equipes técnicas multidisciplinares; projeto pedagógico (o regimento interno é apresentado como sendo o projeto pedagógico da instituição, mas não apresenta todos as especificações do SINASE); rotina da unidade e/ou programa de atendimento. Não obstante essa informação, durante a observação de campo, percebemos que o diagnóstico situacional dinâmico só ocorre no sentido de atender uma determinação dos gestores estaduais, para que possam apresentar dados estatísticos dos trabalhos desenvolvidos, não existindo portanto a promoção de um trabalho que contemplem a avaliação e planejamento de ações

visando a melhoria do serviço oferecido. Apesar de existirem redes internas e externas institucionais, elas ocorrem de forma insipiente, não atendendo de forma satisfatória a demanda institucional. As ações não são contínuas, as parcerias com instituições públicas são frágeis, mudando de acordo com a direção da instituição.

Ainda sobre a gestão do programa socioeducativo, o regimento interno da instituição não propõe: gestão participativa, assembleias, comissões temáticas ou grupos de trabalho, avaliação participativa, projeto pedagógico (contendo todas as especificações do SINASE). Cabe aqui ressaltar que apesar de destinarmos uma grande quantidade de tempo para o levantamento de literatura que discuta os projetos pedagógicos nas instituições socioeducativas, não conseguimos encontrar nenhuma obra que contemple esta discussão.

O regimento interno não apresenta a capacidade máxima de atendimentos da unidade. Durante a coleta de dados, a equipe técnica informou que a instituição pode atender até 57 adolescentes, mas também recebemos a informação que a capacidade máxima é de 60. Durante o período de observação de campo, o número de internos variou de 39 para 49.

O SINASE determina que o número mínimo de integrantes na equipe da instituição para atender até 40 adolescentes deve conter: 01 diretor; 01 coordenador técnico; 02 assistentes sociais; 02 psicólogos; 01 pedagogo; 01 advogado (defesa técnica); Demais profissionais necessários para o desenvolvimento de ações de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração; socioeducadores. Devendo-se levar em conta que esta relação numérica deve considerar a dinâmica institucional e os diferentes eventos internos na instituição. (SINASE, 2006). O Regimento Interno da instituição não especifica o número de funcionários que atuam na instituição, aponta apenas os serviços que são oferecidos, que são: gerência; serviços técnicos especializados; serviço de apoio administrativo, que contempla o funcionamento da secretaria da instituição, e serviços de segurança.

Entre os dados da observação de campo, percebemos que a instituição conta em seu quadro funcional: um diretor, uma psicóloga, uma pedagoga, duas assistentes sociais, além de monitores e demais profissionais nas áreas de limpeza, administração, etc. Percebe-se que na equipe técnica da instituição não existe a figura do advogado e falta ainda um profissional da psicologia. Paralelamente a instituição conta com vários estagiários, a maioria na área do serviço social, que se revezam durante os dias da semana. Já na área de psicologia, existe apenas uma estagiária, e na área de educação não tem nenhum estagiário.

O SINASE (2006) apresenta que as ações socioeducativas devem contribuir para a formação cidadã, autônoma e solidária, possibilitando maior interação social e evitando a reincidência em atos infracionais. Os parâmetros que norteiam as ações e gestão pedagógica devem propiciar ao adolescente acesso a direitos e oportunidades para a superação de sua situação de exclusão e que possa re-significar valores. A participação do adolescente nas atividades socioeducativas deve ser disponibilizada tendo em vista o princípio da incompletude institucional, possibilitando sua participação em diferentes programas e serviços sociais públicos.

Dias (2007) afirma que as políticas de atendimento à crianças e aos adolescente em conflito com a lei, apresentam alguns critérios que estão sempre presentes, independentemente da visão de mundo da sociedade sobre estes sujeitos. No nosso entendimento, estes critérios podem ser protetivos ou não, privilegiar ações educacionais em detrimentos de medidas meramente punitivas, entre outros aspectos que de acordo com os objetivos da sociedade em relação a aplicação das medidas socioeducativas, podem visar a integral re-socialização ou apenas segregar e punir cada um desses sujeitos.

As diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativas expressas no SINASE estão apontadas na tabela a seguir, que contem ainda apontamentos que demonstram a ocorrência ou não dessas ações na instituição.

Tabela 1. Diretrizes pedagógica do atendimento socioeducativo

Diretrizes pedagógicas	Inexistente	Atende de forma restrita	Existente
Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios			
Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo			
Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas			
Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa			
Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo			

Diretividade no processo socioeducativo			
Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa			
Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional			
Organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente			
Diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica			
Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa			
Formação continuada dos atores sociais			

Na tabela dois, apresentamos os parâmetros de suporte institucional e pedagógico que de acordo com o SINASE devem ser seguido pelas instituições de aplicação da medida socioeducativas de internação. Apresentamos ainda os apontamentos em relação à ocorrência ou não dessas ações na instituição.

Tabela 2. Parâmetros de suporte institucional e pedagógicos

Parâmetros	Inexistente	Atende de forma restrita	Existente
Organizar o regimento interno, o guia do adolescente e o manual do socioeducador de modo que esses documentos sejam partes do conjunto institucional e guardem, entre si, relações de coerência e complementaridade.			
Agilizar o atendimento inicial ao adolescente suspeito de autoria de ato infracional, fomentando a integração e articulação entre os órgãos executores e o adolescente e a família.			
Oferecer atividades de espiritualidade, respeitando o interesse dos adolescentes em participar.			
Estabelecer uma progressividade para a realização de atividades externas dos adolescentes.			
Disponer de programa de acompanhamento aos egressos da medida socioeducativa de internação.			

Tal programa destina-se somente aqueles adolescentes que o desejarem e que tiveram seu processo de execução extinto.			
Encaminhar os adolescentes que são liberados da internação provisória sem aplicação de medida socioeducativa aos programas e equipamentos e serviços sociais públicos e comunitários com a participação da família e de acordo com as necessidades específicas de cada um.			
Garantir local adequado e reservado para a visita íntima dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, assegurando sigilo e proteção da imagem dos adolescentes e, sobretudo, observando os pressupostos legais no que se refere a idade dos parceiros, consentimento por escrito dos pais ou responsáveis, garantindo e condicionando a participação dos envolvidos na prática da visita íntima bem como de seus familiares em atendimentos individuais e/ou em grupos referentes a: orientação sexual e reprodutiva, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS e outros temas pertinentes.			

Na tabela três, apresentamos os parâmetros educacionais que de acordo com o SINASE devem ser seguindo pelas instituições de aplicação da medida socioeducativas de internação. Apresentamos ainda os apontamentos em relação à ocorrência ou não dessas ações na instituição.

Percebe-se que a maior parte das diretrizes apontadas pelo SINASE são oferecidas de forma restrita na instituição, sendo necessário a promoção de ações mais efetivas para que seja possível alcançar resultados mais significativos na socioeducação de adolescentes em conflito com a lei. Alvez (2007) aponta que as instituições responsáveis pelo cuidado e proteção de jovens em geral, buscam identificar as estratégias mais efetivas de intervenção e utilizam diversos parâmetros para isso, tais como: saúde integral, tanto dos indivíduos atendidos, como dos atendentes, das famílias e da sociedade brasileira em geral.

Tabela 3. Parâmetros socioeducativos. Eixo- educação

Parâmetros	Inexistente	Atente de forma	Existente
-------------------	--------------------	------------------------	------------------

		restrita	
Consolidar parcerias com Órgãos executivos do Sistema de Ensino visando o cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56, e 57) do ECA e, sobretudo, a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino.			
Redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, ao convívio em equipes de discussões e reflexões e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia.			
Propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento.			
Garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo de acordo com sua necessidade.			
Estreitar relações com as escolas para que conheçam a proposta pedagógica das entidades e/ou programas que executam o atendimento socioeducativo e sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes.			
Desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo.			
Permitir o acesso a educação escolar considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamento e currículo, acompanhamento especial escolar, currículo, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros) de acordo com o Decreto no 3.298/99.			
Garantir na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade.			
Construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades conseqüentes, complementares e integradas em relação a metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas.			
garantir o acesso a todos os níveis de educação			

formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver Unidade escolar localizada no interior do programa; Unidade vinculada a escola existente na comunidade ou inclusão na rede publica externa;			
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Alves (2007) afirma ainda que os projetos e programas que regem estas instituições encontram-se apoiados em valores tradicionais, tais como: frequência e desempenho escolar, que não favorecem a compreensão contextual da realidade vivida por estes jovens e suas famílias. Assim, a existência de parâmetros criados especificamente para atender a demanda de adolescentes atendidos em instituições socioeducativas, que tenham sido fruto de debates públicos com a participação de todo o Sistema de Garantia de Direitos, como preconiza o SINASE, certamente podem contribuir de forma efetiva para a melhoria na aplicação das medidas socioeducativas.

4.3. O PROCESSO EDUCATIVO EM UMA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI.

Para promover uma melhor organização didática da análise e discussão dos dados, optamos por apresentar os dados de acordo com os grupos de interlocutores, adolescentes e educadores. Assim, em cada grupo estão postas as discussões referentes aos dados das entrevistas individuais, grupo focal e observação de campo.

4.3.1. A perspectiva dos internos.

Serão apresentadas nesta seção os dados construídos a partir das entrevistas individuais, grupos focais e algumas considerações sobre a observação de campo.

Sobre a inclusão dos adolescentes nas atividades educacionais na instituição, o adolescente Arapaso afirma que: *“Quando a gente chega na sala, a gente chega mal educado que só, a gente tá na rua e tal e, quando chega na sala a o cara não quer saber de nada. Mas tem professor que consegue, que trata o cara com amor e tal e conversando e a gente vai gostando do professor e não tem como falar nada e nós não fazer, mas se nós não gostar dele é lógico que*

não vamos fazer nada, ele tem que conquistar nós primeiro e depois a gente conquista ele e pronto, fica normal” (Arapaso – Entrevista).

Os adolescentes são inseridos compulsoriamente na sala de aula conforme determina a medida socioeducativa que estão cumprindo. Apesar de não ser uma escolha, Arapaso demonstra o desejo de participar das atividades escolares caso seja cativado pelo professor, no entanto, se esta expectativa não se confirma, como estratégia de resistência, boicotará o trabalho pedagógico reproduzindo o fracasso escolar. Lopes (2006) também detectou a necessidade dos professores estabelecerem uma relação de diálogo e respeito com os internos para que pudessem desenvolver as atividades educacionais contando com a efetiva participação dos alunos.

As atividades educacionais na instituição são comparadas com uma sala de aula de qualquer escola fora da instituição: *“Normal. Se fosse em outros lugares os professores iriam ficar assim... intimidados com a gente, não iam ter capacidade de explicar bem o assunto, aqui não, o mesmo tratamento que o professor daqui dá pra um aluno lá fora, de uma sala de aula lá fora em um colégio normal, ele dá pra gente aqui, a mesma amizade pra um aluno lá de fora e a nossa aqui, mesmo relacionamento, mesma conversa”* (Kaixana - GF). O fato de o adolescente perceber que o professor lhe trata da mesma forma que qualquer outro aluno de qualquer escola na comunidade, no nosso entendimento, pode favorecer qualitativamente na participação do adolescente nas atividades educacionais.

O adolescente Kaixana afirma que no passado ele tinha uma percepção negativa da instituição: *“Antigamente era o terror, não tinha curso, não tinha aula normal, se vinha um pra aula era muito”* (Kaixana - GF). Essa percepção se modificou a partir da oferta efetiva das atividades educacionais e profissionalizantes, que segundo ele possuem vários pontos positivos, como pode ser visto a seguir: *“A sala de aula, no máximo que tem é sete aluno, isso é uma melhoria pra gente aprender mais assim e tem mais tempo pro professor explicar o assunto e tal e dá mais tempo pra gente entender o assunto e fazer nossa atividade”* (Kaixana - GF), além do pequeno número de alunos em sala de aula, o tempo disponibilizado para cada disciplina também é bastante valorizado: *“Se a gente fosse estudar numa escola normal seriam quarenta e cinco minutos pra cada matéria, aqui não, seria uma hora e meia pra cada matéria”* (Kaixana - GF). Também é valorizado o fato do professor dedicar mais atenção aquele adolescente que tenha mais dificuldade de compreensão em sala de aula: *“Tem gente que é difícil de compreender as coisas, esses que é difícil de compreender as coisas a professora pega, explica mais, mais, até*

compreender bem” (Kaixana – Entrevista). Essa diferença acerca da forma de explicação do professor é melhor considerada, quando comparada à didática utilizada pelo professor na escola em sua comunidade: *“A diferença é que esse professor agora ele explica tudo legal assim pra gente, agora quando eu tava estudando lá fora ele nem explicava direito, agora ele tá explicando melhor esse professor aí de quando eu estudei, esse meu ponto de vista”* (Baniwa – Entrevista). Este quadro também é apresentado por Bandeira (2006), onde os adolescentes frequentemente apontam que a escola dentro das unidades de internação é melhor do que a escola na comunidade, tendo em vista que nestas instituições os professores são mais atenciosos. De acordo com dados apresentados pelo SINASE (2006) 80%(oitenta por cento) dos adolescentes brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos freqüentam a escola, mas somente 40%(quarenta por cento) estão no nível adequado para sua faixa etária, segundo este documento, a escolarização diminui na medida que a idade vai aumentando. Especificamente sobre os adolescentes em conflito com a lei, os dados são alarmantes já que *“51%(cinquenta e um por cento) não freqüentavam a escola; 90%(noventa por cento) não concluíram o Ensino Fundamental”* (ROCHA apud SINASE, 2006).

Percebemos que mesmo estudando em uma instituição socioeducativa, que ainda possuem características prisionais, existe uma série de aspectos positivos em relação à oferta das atividades educacionais na instituição, tais como: o número reduzido de aluno, o acompanhamento mais próximo do professor junto a alunos que possuem mais dificuldades, a didática do professor é mais favorável a aprendizagem do aluno.

Sobre a oferta de todas as atividades educacionais dentro da instituição: *“Aqui dentro tudo é fácil, tudo é perto, a gente não tem que pegar ônibus nem nada, os professores vem até nós, diferente que lá fora é a gente que vai, aqui é os professores que vem”* (Arapaso – Entrevista). Esta nos remete traçar uma discussão de suma importância no âmbito educacional, que é a questão do acesso a escolarização, que de acordo com dados do IBGE (1998) 20,2% da população brasileira entre 15 e 17 anos possuem menos de quatro anos de estudos.

Outro aspecto positivo é o comportamento que o adolescente passa a ter dentro da instituição: *“Aqui o ensino é o mesmo lá de fora (...) aqui eu sou mais comportado que lá fora, lá fora eu gazeto, falto, vou pra lan house”* (Arapaso - GF). Dentro desse contexto, Siriano afirma que a aprendizagem passa a ser possível a qualquer um que quiser: *“Aprende quem quiser, quem não quiser não aprende não”* (Siriano - GF). Nesse contexto socioeducativo, Costa (2005) declara que muito ainda há que se percorrer para a superação do quadro negativo ao qual se

encontra o contexto socioeducativo, mas existem experiências que vão na contramão do fracasso, existindo experiências bem sucedidas auxiliando o resgate da dignidade dos adolescentes, bem como na construção de seu projeto de vida, possibilitando mudanças significativas em sua trajetória de vida.

Vimos, portanto, que as atividades educacionais desenvolvidas na instituição possuem alguns aspectos positivos e a atuação do professor é primordial nesse processo, que pode possibilitar, ou não, a participação e inclusão educacional do adolescente, fundamental em seu processo de socioeducação. Assim, concordamos com Freitas (2008), ao afirmar que os professores devem estar abertos a acolher a diversidade e às práticas inovadoras em sala de aula, direcionadas para a adaptação e para a interação social entre diferentes estilos e aptidões para aprender. É necessário, portanto que o professor crie estratégias diversificadas para atender alunos diferentes, possibilitando melhores resultados no processo pedagógico na instituição. Outro aspecto que consideramos essencial na prática docente, é sua disponibilidade para o diálogo, estando aberto as experiências e realidades dos alunos, respeitando suas diferenças e sendo coerente na sua prática diária (FREIRE, 1996).

Outro aspecto que denota a diferença nas atividades educacionais na instituição e nas demais escolas é apontado por Desana: *“A diferença é que, tem, aqui os professores respeita essas coisas de tarefa que a gente tem que fazer, ai lá fora também que ele explica assim de um jeito assim que não da pra entender por causa das matérias também ai fica difícil, confundindo as coisas”* (Desana – Entrevista). Apesar de ser uma ação que deveria fazer parte das atividades educacionais, o oferecimento de atividades escolares e a cobrança da realização das mesmas, fez com que esta ação passasse a ser cobrada e valorizada pelo aluno, e principalmente, o apontamento que faz em relação à didática do professor na escola em sua comunidade, que muitas vezes não consegue transmitir os conteúdos ministrados de forma a ser compreendido pelo aluno.

Outro dado significativo é o reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizado dentro da instituição, não se dá de forma unidirecional: *“Assim como eles ensinam-nos, eles aprendem com nós aqui”* (Arapaso – Entrevista). Na perspectiva do adolescente, os professores também aprendem com os alunos, havendo, portanto uma relação recíproca de ensino e aprendizagem, segundo Freire (p.13, 1996) *“nas condições de verdadeira aprendizagem os*

educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

A oferta dos cursos profissionalizantes na instituição é um aspecto positivo, em que os adolescentes afirmam gostar de participar dos mesmos: *“Porque eu gosto de fazer esses cursos ai”* (Jihai – Entrevista). Existe uma clara distribuição das atividades educacionais da instituição em cada período do dia: *“Participo da aula de manhã, participo dos cursos profissionais que vai servir pra nos lá fora, vime, estamparia, vime estamparia, chocolate, texturização, marmorização, fora uns e outros ai, informática, cartonagem, fiz vime que eu falei já, teve alguns que eu gostei e outros que eu não gostei muito mas eu fiz, vai que der repente eu vá trabalhar num canto, e tem curso disso ai eu já mostro o certificado lá, só por causa disso mas não é por interesse mesmo não”* (Arapaso – Entrevista). Esta distribuição possibilita que o adolescente participe de todo tipo de atividade a cada dia, sem ser excluído de nenhuma delas. É importante destacar que os adolescentes geralmente gostam de participar, também, dos cursos profissionalizantes, no entanto algumas vezes permanecem no curso apenas para obter a certificação, por compreender que poderia facilitar a sua inserção no mercado de trabalho após o cumprimento da medida.

Também é possível que o adolescente mude de curso, caso não goste daquele no qual ele está inscrito: *“Se eu tô fazendo um curso e eu não gostei desse curso mesmo que já esteja quase no final eu passo pro diretor que é o diretor e ele vai fazer uma modo que eu sege tirado daquele curso que eu não me adaptei e passe pra outro”* (Kaixana – Entrevista). A troca de curso se dá a partir do interesse pessoal do adolescente, necessitando apenas que ele entre em contato com a direção da instituição: *“Pode pedir pra chamar lá pra gente conversar com ele, pra trocar e pra botar no outro curso”* (Desana – Entrevista).

Através da participação em diversos cursos, o adolescente passa a construir uma formação profissional, que juntamente com a escola, de acordo com Junqueira e Jacoby (2006), constituem-se em importantes fatores para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a capacitação para o exercício profissional, o exercício da cidadania, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências.

Os cursos são oferecidos em parceria com um órgão do Governo do Estado, voltado para formação profissional: *“O diretor que liga pro CETAM e ver qual curso que nos fizemos, o que fica aqui é só o vime, serigrafia, estamparia e os cursos da professora que tem uns trezentos*

cursos que ela vai passando um por um, agora só retornou o chocolate de novo, eu já fiz vários cursos com ela, eu já fiz cinco cursos. Agora os que fica aqui, que não sai é serigrafia, estamparia e o vime” (Arapaso – Entrevista). Através desta instituição, é oferecida uma grande quantidade de cursos: “É simples, são uma faixa de uns quinze cursos, aí a gente opina, qual a gente escolhe, três, tu vai fazer três cursos por dia, entre os quinze nós mesmo escolhemos três por dia, quanto nós vamos fazer, no caso, estamparia, serigrafia, vime, percussão, teatro, curso de chocolate, curso de texturização, curso de marmorização, entre estes no caso, se eu quinze fazer só três desses eu faço, são num prazo de um mês cada curso” (Kaixana – Entrevista). E mesmo em face do significativo aumento do número de cursos oferecidos na instituição, Baniwa afirma que mais cursos poderiam ser disponibilizados em um mesmo dia: “Incluir mais cursos pra não ficar assim não só três, mas fazer uns cinco, seis, ficar melhor” (Baniwa – Entrevista).

A partir de todo quadro apresentado, percebe-se que os adolescentes possuem uma formação profissionalizante em que lhes são oferecidos uma grande quantidade de cursos, embora em nosso entendimento, essa formação não abranja uma diversidade de áreas profissionais, pois, em sua maioria, são voltados para áreas de serviços, inexistindo cursos que preparem para atender as demandas do Pólo Industrial de Manaus, por exemplo, ou mesmo para as áreas administrativas ou que visem atender as potencialidades regionais. Algumas possibilidades de formação profissional mais significativas são apontadas por Aguiar (2006): panificação, capotaria, estofaria, marcenaria, artes, mecânica, reciclagem, serigrafia e informática.

Arapaso reconhece a importância da formação profissional e da escolarização: *“Porque lá fora o pessoal assim quando vai pedir emprego, hoje em dia raramente o cara... tem que ter informática, se não tiver... até pra varrer rua o cara tem que ter o segundo grau (...). “Se a gente puder trabalhar a gente pode, menos informática que pega o certificado pra arrumar emprego, agora à maioria dos cursos é pra gente mesmo, pra montar o nosso próprio negócio, vai servir pra gente mesmo” (Arapaso – Entrevista). É interessante a diferenciação feita entre os cursos que podem ser utilizados para trabalhar de forma autônoma e aquele para trabalhar como funcionários. Ainda segundo este mesmo adolescente, o conhecimento adquirido em cada um desses cursos podem ser realizados na prática por ele: “Eu falo, de todos os cursos que eu fiz, todos eles, se alguém chegar comigo e mandar eu fazer, eu faço, que eu aprendi. Eu falo pra elas*

e elas ficam feliz de eu falar isso pra elas, que eu aprendi alguma coisa de bom aqui dentro” (Arapaso – Entrevista).

Em pesquisa realizada por Oliveira (2002), os adolescentes atendidos em uma instituição socioeducativa afirmam que a participação em cursos profissionalizantes pode possibilitar a conquista de uma autonomia financeira e de ascensão profissional. Esta autora afirma que isto ocorre tendo em vista que o trabalho é tido como uma forma de regeneração diante da família e da sociedade. Posição diferente é apresentada por Jacobina (2006), ao falar sobre a perspectiva de adolescentes sobre a profissionalização, afirma que eles possuem uma perspectiva idealizada do trabalho e seus possíveis resultados de sucesso e não uma vontade própria de atuar em uma determinada área, esta autora faz a seguinte conclusão: “É como se o projeto de vida deles também estivesse esvaziado de sentido”, (JACOBINA, p.91, 2006).

Arapaso descreve como se sente participando das atividades educacionais na instituição: *“Essas atividades que vai servir pra nós no futuro, porque eu tô aqui [na instituição], mas ao mesmo tempo eu acho que não tô preso, tô aqui passando um tempo, tipo um hotel, eu tô preso quanto tô lá pra dentro [no alojamento]. Aqui fora [área externa da instituição] a gente estuda pra ganhar o certificado e tal, tô aprendendo, se eu tivesse lá fora [na comunidade] eu não estava fazendo curso, só vender droga e assaltar”*, (Arapaso). (Arapaso - GF). Além da compreensão da perspectiva de futuro, outro dado bastante relevante nesta fala são diferentes significados que a instituição representa: de prisão a hotel, de local de reclusão a um lugar de aprendizagem. Outro significado bastante marcante é o comparativo que ele faz em relação ao período de internação e sua vida na comunidade. Mesmo as instituições socioeducativas possuindo uma série de características prisionais, que segundo Costa (2006), caracteriza-se fortemente pelo enfoque punitivo-repressivo de atendimento, dado também confirmado por Bandeira (2006), ela promove uma série de aprendizagem que podem favorecer o seu futuro, diferentemente do que ocorre em sua comunidade, que o direciona a prática de atos infracionais, e conseqüentemente pode lhe impor uma morte prematura. No nosso entendimento a comunidade acaba desempenhando um papel na contramão da necessidade dos adolescentes, e acaba por receber em uma instituição a qual nenhum adolescente deveria ser encaminhado, uma série de ações que ele não tem acesso no dia a dia de sua comunidade.

Ao receberem visitas, seus familiares buscam informações sobre o dia a dia do adolescente na instituição: *“Ela perguntou o que eu faço aqui dentro e eu expliquei pra ela que*

eu faço os cursos aqui, que eu to estudando e que eu acho muito bom aproveitar os cursos aqui dentro e... os outro que vão começar ai e aprender né” (Desana – Entrevista).

Percebe-se que o diálogo entre os familiares giram em torno das atividades desenvolvidas pelo adolescente, em relação aos cursos que participa e seus interesses nos cursos. Apesar de não sabermos especificamente como ocorre esse diálogo, acreditamos ser de suma importância que os familiares acompanhem a aplicação da medida, não apenas obtendo informações, mas dialogando no sentido de promover fatores de proteção a re-incidência em atos infracionais, valorizando as conquistas alcançadas, mesmos aquelas que são consideradas pequenas para muitas pessoas, consideramos importante também que a partir deste diálogo, seja possível construir um projeto de vida no qual a prática de atos infracionais não esteja presente. Nesse sentido, Silva et al (2008) afirma que os pais de adolescentes que estão cumprindo medida de internação tentam minimizar os comportamentos anti-sociais de seus filhos. Pacheco e Hutz (2009) apontam algumas medidas utilizadas pelos pais para lidar com o comportamento dos filhos: “os pais aconselhavam ou conversavam sobre o comportamento do jovem, seja no sentido de produzir uma modificação, de alertar para medidas de cuidado que o jovem deveria tomar ou de dar ordens direcionadas ao comportamento” (PACHECO; HUTZ, p.215, 2009).

Diferentemente do adolescente Desana, Arapaso não costuma conversar com seus familiares sobre a vida na instituição: *“eu não costumo conversar muito... eu não costumo participar nada pra minha mãe daqui de dentro, eu pergunto lá de fora quando ela chega, como minha família ta, meu pai, meus irmãos, se alguém me procurou como ta as coisas, ai as vezes que eu levo uma coisa pra ela, um pato, um jarro e ela leva pra casa, ela sabe que a gente faz ai. Mas ela sabe de tudo que a gente faz aqui dentro porque sempre tem reunião, ela sabe que a gente faz os cursos” (Arapaso – Entrevista).* Neste caso, o adolescente foca todo seu interesse em obter informações sobre a vida social fora da instituição, desconsiderando a realidade vivida por ele na instituição. Também consideramos significativos que mesmo direcionando seu interesse por informações sobre o contexto social fora da instituição, seu interesse maior em informações é de familiares.

Os familiares conversam com a equipe técnica da instituição sobre o comportamento dos seus filhos: *“Mas é com os técnicos daqui mesmo. Procura conversar né (...) Conversar como ta meu comportamento como eu to aqui dentro, se eu to bem e o que eu to fazendo aqui dentro, os cursos, tudo isso ai eles perguntam” (Desana – Entrevista).* Diante do quadro apresentado até o

momento, em que existe adolescente que estabelece um diálogo próximo com seus familiares sobre seu dia a dia na instituição, mas também há quem prefira falar apenas de temáticas que não envolvam o centro socioeducativo. Diante destas afirmativas, não identificamos o dado apresentado por Paula (2004), de que o comparecimento da família visaria demonstrar aos funcionários seu interesse, pretendia apenas colaborar para uma boa avaliação no relatório semestral do adolescente durante o seu cumprimento da medida.

Ao discorrer sobre como se daria a inclusão do adolescente na escola em sua comunidade após o cumprimento da medida socioeducativa, Kaixana afirma que: *“Como se fosse um aluno da escola, ele fez a escola aqui, vamos supor, se ele estudou aqui até o meio do ano, saindo daqui ele pode pegar a transferência dele e transferir pro colégio que ele bem entender e estudar normalmente, não tem nenhum problema”* (Kaixana – Entrevista). Existe, portanto, a compreensão de que o adolescente seria um aluno normal na escola em sua comunidade, estando apenas se transferindo de uma instituição educacional para outra, e a escola para a qual ele fosse se matricular seria a partir de uma escolha pessoal. A inclusão na escola em sua comunidade seria possível dado o desejo de mudança que é manifestado pelo adolescente: *“Porque eu quero mudar, eu quero e vou conseguir, eu sei que roubar não dá futuro, porque eu não preciso roubar, eu não preciso matar ninguém pra sobreviver, é melhor ser humilde, quando eu sair daqui eu vou trabalhar, tirar minha carteira de motorista, comprar minha moto, comprar meu carro e assim vai até... pagar minha casa, pagar minha faculdade”* (Arapaso – Entrevista). Este discurso denotando um sentimento em prol de uma mudança de vida, demonstra que o adolescente está estabelecendo um projeto de vida longe da prática de atos infracionais, destacando que a prática de roubos e demais atos infracionais não são necessários para a sobrevivência pessoal. É importante ressaltar que o estabelecimento de um projeto de vida, em que *“vislumbrar o futuro e planejando-o pode ser visto como um fator de proteção por estimular a preservação e a conquista da felicidade”*, (COSTA; ASSIS, 2006, p.79)

Entre as possíveis dificuldades que o adolescente irá encontrar na escola em sua comunidade, Kaixana destaca o preconceito: *“Algumas pessoas criticam, outras entendem, essa seria a dificuldade, o preconceito”* (Kaixana – Entrevista). Esse sentimento de preconceito na comunidade escolar não se restringe aos adolescentes que tenham cumprido a medida socioeducativa de internação, mas também àquele que cumpre outra medida, como a prestação de serviços a comunidade: *“Eu pagava prestação de serviço, ai quase todas sabiam que eu tinha*

tido bronca, a professora sabia, o pedagogo, mas eles confiavam em mim lá, nunca desconfiaram de mim nada, só que tinham alguns alunos que me olhavam de um jeito diferente, eu cabulei eu, ai eu fiquei indignado até que eu dei um tapa no moleque lá e tal (...)mas eu era aluno também né, trabalhava o dia todinho e já ficava pra aula, ai eu sai fora, fui beber, curtir, ai to aqui né meu irmão” (Arapaso – Entrevista). Apesar de não ser uma posição generalizada, os adolescentes que cumpriram a medida socioeducativa de internação são alvo de preconceito na escola em sua comunidade, e as pessoas que demonstram ter preconceito são seus próprios pares, que são os demais alunos, conseqüentemente, por não concordar por ser alvo de preconceito, os adolescentes acabam criando um sentimento de insatisfação pessoal, levando a agressão física e a motivação para o uso de bebidas alcoólicas. O fato de serem alvos de preconceito, junto à escola de sua comunidade, Almeida (2008), afirma que isso se dá porque eles sentem-se marcados pela sociedade por terem sido internos na instituição, fato que marcará sua vida e o adolescente precisará lutar contra uma imagem de “marginal”, que lhes é imposta pela sociedade.

Outra dificuldade identificada é apontada por Desana, é o fato da escola na comunidade possuir uma metodologia que envolva um grande número de professores e disciplinas distintas: *“A dificuldade que ele iria ter lá é que lá ele iria ter mais, ia ser mais professor, não ia ser mais professor não seria só um dois como é aqui não. Ele ia ter matemática, ciências, religião, todos esses professores que tem lá e seria mais difícil pra ele”* (Desana – Entrevista). A variedade maior de professores e disciplinas dificulta o processo de aprendizagem do aluno, diferentemente do que ocorre na instituição, onde os adolescentes estudam por módulos na educação de jovens e adultos. Assim, o ideal é que o adolescente passe a estudar em uma escola na sua comunidade que trabalhe com a mesma modalidade de ensino que é desenvolvida na instituição, a Educação de Jovens e Adultos. Ao discorrer sobre esta modalidade de ensino, Oliveira (2007), não se deve pensar que a Educação de Jovens e Adultos sege uma solução mágica, pois esta não existe, mas ela pode proporcionar uma série de avanços no âmbito educacional com ações diárias que provoquem pequenas mudanças que tragam melhorias qualitativas no processo educativo nesta modalidade de ensino. No nosso entendimento, esta modalidade de ensino pode até contribuir de forma significativa na educação dos adolescentes atendidos na instituição, mas não significa que ela não tenha limitações e aspectos que precisam ser melhoradas ou que seja a forma mais adequada de ensino de adolescentes. O foco da EJA é jovens e adultos, e não adolescentes,

portanto a própria natureza desta modalidade de ensino já apresenta algumas limitações para sua oferta junto a adolescentes.

Entre os pontos negativos no processo socioeducativo na instituição, os adolescentes enfocaram o trabalho dos monitores: *“É o monitor que fica embassando”* (Jihai - GF). A postura do monitor chega a afetar o processo educativo: *“Outra coisa que eu acho que é errado, o professor passa um filme pra gente explicar o filme, escrever sobre o filme, porque o horário é onze horas, as vezes o filme passa do horário, as vezes não dá tempo pra gente assistir o filme, terminar o filme, aí as vezes o pessoal chega lá e desliga o filme na caixa, desliga a luz, sem pedir permissão pro professor, eu acho que isso é errado, que deveria melhorar esse negócio. Eles desligam na cara de pau mesmo”* (Kaixana - GF). Percebe-se que no intuito de seguir as normas da instituição, o monitor atua de forma rígida, mas se equivoca ao fazer isso, tendo em vista que acaba desrespeitando tanto os professores quanto os alunos. Mas esta relação não se aplica a todos os monitores: *“No caso o tratamento do monitor com a gente, às vezes eles, não são todos, mas a metade deles as vezes xingam a gente, chamam palavrão pra gente, porque aqui é um centro socioeducativo, eles não tratam a gente como era pra tratar aqui dentro, porque aqui dentro eles tratam a gente como se a gente fosse preso, era pra tratar como se fosse adolescente”* (Arapaso - GF). Segundo Aguiar (2006) o cargo do monitor já possui um clima completamente institucionalizado e os conflitos surgem como se fossem inevitáveis.

Já em sobre a relação com a equipe técnica, Arapaso faz um comparativo em relação aos profissionais que atuam hoje na instituição com aqueles que não fazem mais parte do corpo técnico da unidade: *“Tinha um major que era mais ou menos e umas assistentes sociais que eram cem por cento agora tem umas aí que não faz nada, não faz o trabalho direito, não chamam o cara pra conversar, tinha a dona Kanamari, a Dona Kambeba, que conversavam com a gente, ligaram do celular dela, gastava dinheiro pra ligar pra nossa família”* (Arapaso - GF). O adolescente valoriza o trabalho do profissional que promove um trabalho periódico de atendimento individualizado, e valorizando inclusive o fato de demonstrar mais comprometimento, não limitando seu trabalho por conta das falhas estruturais da instituição.

4.3.2. A perspectiva dos educadores.

A análise e discussão dos dados dos educadores serão apresentadas seguindo o seguinte roteiro: primeiro com a discussão referentes aos dados das entrevistas individuais, posteriormente serão apresentados os dados dos grupos focais e por fim, algumas considerações sobre a observação de campo.

Ao tomar conhecimento que trabalharia na escola que atende a um centro socioeducativo, o educador Marubo afirma que desconhecia a dinâmica de funcionamento da instituição: “... *eu até entendia que um centro socioeducativo fosse uma instituição que não tivesse cela, entendeu? Uma casa de recolhimento e que houvesse ali um trabalho social normal*”. (Marubo – Entrevista). Esta falta de conhecimento sobre a instituição, como também sobre o desenvolvimento de atividades educacionais nestas instituições é um aspecto comum, como pode ser visto no estudo apresentado por Costa e Assis (2006) que apresenta que os professores de uma unidade socioeducativa relatam que antes de ingressarem no trabalho junto a uma instituição socioeducativa, sequer imaginavam que em tais unidades poderiam haver aulas e políticas pedagógicas, apresentando também e estes profissionais reconhecem que esse ainda é um sentimento comum à população, inclusive aos profissionais ligados à área de educação e correlatos. No nosso entendimento, não se deve culpar o educador pelo desconhecimento a respeito do que vem a ser um centro socioeducativo, e sim, de forma a servir como uma crítica aos operadores do sistema socioeducativa que encaminham profissionais para os Centros Socioeducativos sem nenhuma formação prévia. Segundo Cella e Camargo (2009) essa ausência de formação inicial corresponde a uma situação encontrada também entre boa parte da população que desconhece a natureza das medidas socioeducativas, destacam também que os professores que atuam em unidades socioeducativas tiveram uma formação acadêmica deficitária, já que são formados para atuar com classes idealizadas, característica que se distancia da realidade social.

A educadora Mura também destaca que o curso de graduação não prepara o profissional para atuar em uma unidade socioeducativa. Esse desconhecimento coopera para o surgimento de sentimentos distintos, como apreensão, insegurança e até mesmo medo, que são demonstrados pela educadora através da relutância desta em iniciar o trabalho na instituição. Outro aspecto que corrobora para esse medo é o fato de nunca ter lidado com a modalidade de educação de jovens e adultos adotada na instituição, e por fim pela falta de experiência com o público atendido, como

pode ser percebido na fala a seguir: *“O meu curso profissional, na verdade ele não me dá... ele não me deu base nenhuma pra trabalhar num centro socioeducativo, na verdade eu vim pra cá, passei um mês relutando pra vir, porque nunca tinha trabalhado com EJA, nunca tinha trabalhado com essa clientela, na verdade foi um mês de preparação, de relutância, se vinha ou não (...). Quando as pessoas que vem pra cá, sempre jogam aqui, o professor, o profissional aqui, mas não te dão base nenhuma, não te dão dica nenhuma, e a maioria vem achando que a escola, digamos normais, mas ele se depara que não há uma escola normal, então tem sempre dificuldade, o professor que trabalhou aqui um dia e no outro dia foi embora e não voltou mais, simplesmente entrou na sala e voltou, por que? Porque não tava preparado, não tem uma preparação”* (Mura – Entrevista).

Uma posição mais enfática sobre a falta de preparação acadêmica para o trabalho em uma instituição socioeducativa foi apresentada pela educadora Baré: *“Não prepara nem pra uma sala de aula, quanto mais pra um centro socioeducativo”* (Baré - GF). Nesta fala bastante enfática desta educadora, destaca-se ela diferencia o trabalho desenvolvido na instituição com o trabalho feito outras salas de aula, outro aspecto marcante é a visão pessimista que esta profissional possui da formação acadêmica, a qual, segundo ela, não prepara o profissional nem mesmo para a sua finalidade básica, que é o trabalho docente. Diante desta fala, Marubo tenta atenuar a posição de sua colega, declarando que: *“Ela exagerou um pouquinho porque de uma certa forma nos prepara sim, pra sala de aula, não prepara a contento, a educação especial nos mostra como vamos enfrentar determinadas situação com alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física, dificuldade de aprendizagem... eles nos mostra como devemos agir, mas uma educação especial voltada pros centros socioeducativos, isso nunca foi citado”* (Marubo - GF). Podemos inferir que a graduação possibilita uma formação que abrange diversas áreas de atuação do educador mas que não gera uma formação especializada em nenhuma delas, como também não é atingido todas as áreas de atuação. Não há portanto uma formação específica para atuar no contexto socioeducativo, e nesse sentido Diaz (2007) afirma que as atitudes e posturas exigidas para que o educador que desenvolve seu trabalho nessas instituições não são algo dado, espontâneo. Gallo (2006) afirma não ser surpreendente o fato dos professores não possuírem qualificação para lidar com o perfil dos alunos atendidos nas unidades socioeducativas e certamente a criação de cursos de capacitação que promovam conhecimentos metodológicos que possam fazer com que o professor encontre formas mais eficazes de lidar com estes alunos. No

nosso entendimento, esta dificuldade na formação acadêmica decorrer da falta de conhecimento e vontade política dos governantes no sentido de priorizar uma formação específica para se trabalhar com o público atendido nestas instituições, tanto que, segundo o educador Marubo, esta temática nem é discutida nas universidades: *“Nem discussões sobre os centros socioeducativos é aberto nas universidades”* (Marubo - GF).

A ausência de preparação acadêmica, e também, a não disponibilização de capacitação profissional dos educadores antes de serem encaminhados para a instituição, pode ser visto na resposta da educadora Yanomami ao ser questionada sobre os cursos que capacitação que participou, ela afirma que: *“Eu não participei de nenhum”* (Yanomami – Entrevista). Não se trata de falta de interesse em participar de cursos e capacitações, pois a educadora Parintintin declara que: *“Sobre a preparação, seria ótimo se houvesse”* (Parintintin – Entrevista), demonstrando portanto o interesse em participar de cursos e treinamentos para atuar na unidade socioeducativa. Acreditamos ser fundamental apresentar a afirmativa apontada por Cella e Camargo (2009) ao argumentar sobre as mudanças proclamadas pelo ECA que afasta a noção de que o adolescente seja o único responsável pela situação de vulnerabilidade em que se encontra e que compete apenas a ele o desejo de mudança. Esta nova legislação afeta diretamente os educadores, pois são convidados a perceber aquele que até então era denominado de “menor delinqüente”, como sendo “jovens em situação de vulnerabilidade”, devendo ainda ser concebido como sendo uma “pessoa em formação”. Esta mesma autora acrescenta ainda que as instituições voltadas para o atendimento deste público devem ser concebidas como um local de aprendizagem e desenvolvimento pedagógico, e não como uma instituição prisional. Compreendemos, portanto ser fundamental a promoção de ações formativas que preparem os profissionais de forma contínua para atuarem no sistema socioeducativo, com formações periódicas, cursos de qualificação e atualização pedagógica para o trabalho junto aos socioeducandos.

Baré declara que a discussão sobre o ECA começa a ser inserida na academia: *“Agora que algumas universidades estão inserindo o ECA, então vai demorar um pouco, não vai ser assim, do dia pra noite não. Acho que é muito interesse do indivíduo, buscar, procurar conhecimento pra ta se especializando ou se qualificando cada vez mais pra trabalhar aqui”* (Baré - GF). Ou seja, cadê a ação individual de cada educador no sentido de buscar uma preparação adequada. A mudança desse quadro exige entre outras coisas, o comprometimento dos gestores públicos, a garantia de investimento imediato na formação dos profissionais que atuam dentro do contexto

socioeducativo promovendo-se não apenas um treinamento inicial, mas uma formação continuada. Nesse sentido, Diaz (2007) afirma ser necessário que seja viabilizado condições institucionais concretas para que seja realizada de forma efetiva tanto a formação técnica dos profissionais, quanto a atuação compromissada no fazer educativo do profissional.

Marubo declara que é necessário que o profissional esteja preparado pra reconhecer as intenções dos adolescentes: *“Esses meninos eles jogam com a mente permanentemente, se você não tiver uma estrutura, se você não tiver preparo, você é manipulado por eles, você tem que saber discernir, perceber o momento que eles estão querendo te manipular e o momento que eles estão sendo verdadeiro, você tem que ter um preparo específico”* (Marubo - GF). O profissional precisa ter uma formação que o prepare para lidar com o público atendido, observando as intenções dos adolescentes, que algumas vezes pode ter uma conotação negativa. Neste caso, a formação poderia enfocar diversos temas, tais como: desenvolvimento e comportamento humano, cultura, identidade e personalidade.

Diante da ausência de uma preparação acadêmica, o aprendizado do profissional passa a ser adquirido no dia a dia do seu trabalho, como afirma Matis: *“Tou formada, tou recém-formada, mas todo dia pra mim é uma novidade, é um aprendizagem (...) agente nunca aprende todo dia, agente aprende um pouco todo dia. Como até agora, tou formada, tou recém-formada, mas todo dia pra mim é uma novidade, é um aprendizagem...”*. (Matis – Entrevista). O educador Marubo também declara que a forma de trabalhar na instituição e com o público atendido por ela, vai sendo adquirida a partir da realização do trabalho diariamente: *“Minha experiência e a forma de trabalhar com eles eu fui adquirindo quando eu vim aqui pro centro, que eu me deparei com essa realidade”* (Marubo – Entrevista). Esse contexto nos leva a pensar que até chegar o momento em que o profissional tenha conseguido compreender a natureza do seu trabalho, certamente podem acontecer algumas falhas que podem comprometer a socioeducação dos adolescentes.

Existe ainda a necessidade de se discutir também a modalidade de ensino promovida na instituição, bem com as peculiaridades na sua aplicação dentro do contexto socioeducativo, que infelizmente não se faz presente na graduação, como é apresentado pelo educador Marubo: *“Não fica claro pra gente, na graduação, como é trabalhar com EJA com alunos privados de liberdade, nos centros socioeducativos, tem que mostrar gente, pros acadêmicos essa realidade, que não é mostrada”* (Marubo - GF). É importante levar em consideração a afirmativa e

Cartolano (1998), de que a formação do profissional que atue na educação especial, sege ela freqüentada ou não por alunos com as chamadas “necessidades especiais” ou então nas escolas especiais, instituições especializadas, em classes especiais. Segundo este autor, o profissional não deve ter uma formação que o leve a ser um mero aplicador de métodos e técnicas de ensino nem alguém que irá trabalhar somente com crianças excepcionais, devendo ainda ter uma postura constante de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem, deve ainda, está aberto a fazer constantes revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação.

Uma informação significativa é apresentada pela educadora Mura que diz: “... *porque nunca tinha trabalhado com EJA...*” (MURA – Entrevista). Ou seja, além da falta de preparo para atuarem em um centro socioeducativo, muitos professores não possuem formação e/ou experiência com a modalidade de ensino oferecida na instituição – a educação de jovens e adultos (EJA). Na fala do educador Marubo, percebemos que a Secretaria de Educação do Estado promove formação para o trabalho na modalidade de ensino oferecida na instituição como pode ser visto a seguir: “*a SEDUC ela realiza formação pra EJA que é o seguimento que nos trabalhamos nos centros da EJA, a modalidade de ensino, mas é... de uma certa forma eles enfocam como nos devemos trabalhar com os alunos da educação de jovens e adultos, mas eles não especificam como devemos trabalhar com a educação de jovens e adultos nos centros socioeducativos que é diferente também*” (Marubo – Entrevista). Mas é fundamental ressaltar que a formação oferecida, mesmo sendo voltada a modalidade de ensino oferecida na instituição, não atende a demanda deste local, pois os adolescentes atendidos na unidade possuem um perfil diferenciado, daqueles que estudam nas demais instituições escolares: “*Nos centros socioeducativos da EJA é diferente da forma que nos devemos trabalhar com jovens da educação de jovens e adulto de uma escola dita normal nas comunidades, nos bairros, é totalmente diferente*” (Marubo – Entrevista). Acreditamos que essa diferenciação se da tanto pelo fato dos adolescentes da instituição terem cometido atos infracionais e possuem uma defasagem idade/série significativa. Cabe neste momento ressaltarmos a nossa compreensão de que a EJA não é uma modalidade de ensino adequada a nenhum adolescente, principalmente por serem pessoas em desenvolvimento e recebendo esta forma de ensino, estariam ultrapassando etapas e experiências escolares que seriam de suam importância para sua formação pessoal. Mais

especificamente sobre a formação, ela é deficitária por não atender a demanda dos educadores que atuam na unidade, já que ela não atende a demanda dos educadores, pois deveria focar na forma do profissional atuar com os adolescentes durante o desenvolvimento das atividades educacionais, e a formação oferecida direciona o trabalho no sentido de atender o público atendido nas demais instituições educacionais que trabalham com esta modalidade de ensino, como este mesmo educador especifica: *“eles enfocam como nos devemos trabalhar com os alunos da educação de jovens e adultos, mas eles não especificam como devemos trabalhar com a educação de jovens e adultos nos centros socioeducativos”* (Marubo – Entrevista). Nesse sentido, Lopes (2006) apresenta que os professores que atuam em unidades socioeducativas, geralmente são mal formados e precisam fazer sacrifícios para participarem de formações quando são oferecidas.

Ao falar sobre a formação do educador que atua na modalidade de ensino de jovens e adultos, Soares (2008) explicita que as críticas em relação à ausência de formação para estes profissionais, como também a falta de métodos e conteúdos específicos para atender a esta demanda, já vem sendo feita há muitos anos. Mas este mesmo autor conclui o seu trabalho afirmando que *“a formação do educador pode contribuir para a o fortalecimento e para a (re)configuração deste campo e conseqüentemente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população”* (SOARES, 2008, p.83). Neste caso, o conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino oferecida na unidade socioeducativa, requer uma formação inicial específica e uma formação continuada, para os educadores que atuam na instituição na área da educação regular.

É interessante ressaltar que Freitas (2007) ao discutir a Educação de Jovens e Adultos, comenta sobre a ausência de formação destinada aos profissionais desta área, e aponta que isso se dá pelo fato do EJA trabalhar com os mais desfavorecidos, por ter este trabalho posto numa hierarquia inferior e ainda por conta de uma crença infundada de que para trabalhar nesta modalidade de ensino, não se precisaria de formação específica. Percebemos, portanto uma problemática mais ampla no que diz respeito à formação dos profissionais que atuam junto a esta modalidade de ensino que possui inúmeros problemas que comprometem sua qualidade.

Como proposta para possibilitar uma melhor preparação dos profissionais que irão trabalhar em uma unidade socioeducativo o educador Marubo sugere que deve-se realizar uma apresentação prévia da instituição, para que ele possa conhecer a realidade antes de começar o

trabalho: *“Deveria ter quesitos, ser mostrado pro professor, pras pessoas essas realidades e fazer que tivesse visitas nessas instituições pra que o professor pudesse conhecer essa realidade, pra ver como as coisas acontece”* (Marubo – Entrevista). Mas é importante destacar que não se trata apenas de pegar qualquer pessoa e treiná-lo para desenvolver um trabalho, na verdade, os próprios educadores apresentam uma série de características que são apontadas como requisitos básicos para um profissional atuar junto a uma instituição socioeducativa e com o seu público atendido.

Consideramos ser de suma importância o desenvolvimento de uma formação continuada tendo em vista que os profissionais precisam ter conhecimentos que abrangem várias áreas do conhecimento: *“É um centro especial, estamos trabalhando com adolescentes que possui inúmeros fatores emocionais e psicológicos, social, que o professor tem que ta preparado pra lidar com isso. Nos recebemos uma orientação no campo psicológico, no aspecto da sociologia, da filosofia, algo muito superficial, mas pra quem se identifica com esse trabalho, tem a obrigação de se aprofundar nesses aspectos, em todas essas áreas (...) Nos temos que ter formação com psicólogos, com assistentes sociais, com pedagogos, com jurídico, nos temos que ter formação. Porque nos lidamos com adolescentes com déficits de cognição, com um histórico de drogadicção grande... quer dizer, não é uma ação simples de metodologia aplicada da educação de jovens e adultos para alunos que são analfabetos ou alunos de outros segmentos, não é só isso”* (Marubo - GF). No nosso entendimento é de fundamental importância que tenha uma formação ampla, que possibilite aos profissionais conhecimentos básicos em diversas áreas do conhecimento no intuito de possibilitar um atendimento técnico mais adequado, mesmo que sege um atendimento de emergência até a chegada do profissional especializado, a ausência de formação em algumas áreas estratégicas, sege na área jurídica, psicológica, etc.: *“Ninguém nunca recebeu informações jurídicas”* (Marubo - GF). Não significa dizer que o profissional precise ser um profundo conhecedor de todas essas profissões, mas que possa ter uma formação básica que possibilite identificar à problemática que possa surgir no seu trabalho e em caso extremo, possa agir em situações de crise até a chegada do profissional adequado.

Alem das temáticas a serem abordadas, é fundamental que o foco desta formação continuada não seja limitada aos professores e equipe técnica, mas que abranja todos os profissionais que atuem na instituição, independentemente da formação profissional ou do cargo ocupado, como pode ser visto na fala a seguir: *“Eu participei de um curso nesse período que eu*

estou, foi de dez dias, foi bom mas ainda não foi o ideal, foi bom porque estavam os professores, os monitores, serviços gerais, estavam os psicólogos, o serviço social, então cursos tem que ser assim, com os sujeitos que vão estar no dia a dia, porque eu defendo a idéia do discurso uniformizado pra quem trabalha no centro, todos falar a mesma linguagem, o mesmo discurso” (Marubo - GF).

A participação de toda equipe que participação da aplicação da medida de internação em cursos e treinamento, possibilita muito mais do que o desenvolvimento de uma única linguagem na promoção das atividades institucionais, mas também que possibilitando a partir do trabalho de todos os profissionais e na sua relação com os adolescentes, a possibilidade de promover de forma mais significativa o desenvolvimento psicológico do aluno, que deve ser direcionado para além do momento atual, em que o professor tem o papel de provocar nos adolescentes avanços que não ocorreriam espontaneamente e as atividades desenvolvidas devem oferecer um aprendizado que deve impulsionar o desenvolvimento de cada um, e para a efetivação deste processo é fundamental que as ações educativas não sejam desenvolvidas de forma isolada, é necessário a participação de todos os envolvidos no dia a dia da instituição: adolescentes, professores, técnicos, monitores, familiares, etc., desenvolvendo assim uma mediação entre a cultura e o indivíduo, pois o adolescente não tem instrumentos endógenos para percorrer sozinho o caminho do pleno desenvolvimento, o mero contato com objetos não garante a aprendizagem (OLIVEIRA, 1997).

Entre os requisitos temos: (a) ser uma pessoa observadora: *“Você tem que ser uma pessoa extremamente observadora pra trabalhar no sistema”* (Torá – Entrevista); (b) comprometimento com esta causa: *“Os profissionais que vêm trabalhar dentro do sistema eles têm que está comprometido com essa causa, eles tem que ta comprometido com isso pra ele ter uma qualidade, a qualidade no trabalho”* (Torá – Entrevista); (c) ter disposição para enfrentar um desafio contínuo: *“Pra trabalhar nesta instituição, com esses adolescentes, tem que realmente ta disposto porque é um desafio contínuo, mas assim agente se sente gratificada quando agente percebe que em algum momento valeu aquele trabalho”* (Ticuna – Entrevista). Percebe-se que os requisitos apontados pelos educadores enfocam uma série de características de cunho estritamente individual. Resultados de estudo realizado por Cella e Camargo (2009) apontam características pessoais dos educadores – a necessidade do profissional buscar um auto-equilíbrio, precisar ter um olhar mais humano, aceitar as condições especiais dos alunos, que não devem ser

vistos como problema mas como jovens em formação – e também apontada a necessidade do professor tentar inserir na sua prática cotidiana em sala de aula os diversos elos da sociedade: escola, família e comunidade. O educador é sujeito ativo no processo educativo dos adolescentes, uma função que pode ser promovida pelo educador em sala de aula, a partir do uso da linguagem, onde professor e aluno estariam dialogando sobre os aspectos educacionais e inserido neste dialogo as relações familiares, os espaços sociais e comunitários, entre outros aspectos de suma importância que esses vários seguimentos podem colaborar na socioeducação dos adolescentes. Este quadro demonstra uma das principais proposições da psicologia sócio-histórica de que cada indivíduo é determinado pela forma que a sociedade se organiza para o trabalho, transformando a natureza para a produção da existência humana, que só é possível na vida social, e dentro desse processo o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens em que cada um influencia e é influenciado pelo outro (AGUIAR, 2000)

Entre os conhecimentos necessários para trabalhar na instituição, a educadora Yanomami afirmou quer: *“Devia conhecer um pouco de psicologia, o que mais... também conhecer a lei, ter um conhecimento sobre as leis e... não sei, devia ser preparado mesmo como... pra trabalhar com ser humano, fazer cursos antes pra saber como lhe dar com ser humano”* (Yanomami – Entrevista). Especificamente, acerca do conhecimento referente às leis, Ticuna declara que: *“O profissional tem que ta interado de todas as leis que amparam esse adolescente, Estatuto da Criança, tem que ta por dentro das portarias da lei do SINASE, que é uma lei especificamente que trata desse assunto “adolescentes eu conflitos com a lei”* (Ticuna – Entrevista). Esta mesma educadora acrescenta que é necessário que o profissional possua uma formação contínua e que esteja sempre se atualizando para que possa desenvolver seu trabalho adequadamente, como pode ser visto na fala a seguir: *“Eu acho que tem que ter continuamente essa... Não digo nem essa reciclagem né, porque essa palavra reciclagem já é assim... Mas assim, essa formação contínua pra esse profissional pra que ele possa ta sempre atualizado e de maneira a desenvolver o trabalho dele junto a essa clientela”* (Ticuna – Entrevista). Podemos observar a forte compreensão da necessidade do conhecimento da legislação pertinente ao atendimento a crianças e adolescentes, inclusive aquelas que abordam especificamente a temática do atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Este quadro vai de encontro com a afirmativa de Junqueira e Jacoby (2006) que apontam a necessidade de conhecimento e garantia dos direitos dos

adolescentes por parte daqueles que lhes prestam atendimento, pois mesmo em face de terem violados o direito de terceiros, não deixam de serem adolescentes.

Sobre o trabalho desenvolvido na instituição, a educadora Torá afirma que ele possibilita aos adolescentes uma série de experiências nunca obtidas em suas comunidades: *“Nós temos certeza absoluta que nós proporcionamos aqui, certos momentos pros adolescentes que nunca eles tiveram lá fora, e que nunca eles vão esquecer desse momento. Como por exemplo, eles já tiveram a oportunidade de fazer um desfile cívico na semana da pátria, como por exemplo, fazer uma apresentação cultural de um teatro, que nunca tiveram oportunidade lá fora, como por exemplo...participar de vários eventos que eles têm oportunidade de participar aqui e que lá fora em nenhum momento eles tiveram”* (Tora – Entrevista). Esta fala é bastante significativa, pois apresenta uma realidade que nos leva a questionar a existência ou não da inclusão educacional e do acesso a políticas públicas que atendam a crianças e adolescentes, pois algumas atividades oferecidas são ações que costumam ser proporcionadas regularmente em escolas públicas e centros culturais na cidade. Tem-se, portanto um público que é excluído em sua comunidade ou mesmo que façam parte de comunidades populares estas são excluídas das ações públicas governamentais.

No decorrer do debate sobre o processo educativo no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, surge uma série de aspectos que caracterizam o público atendido nesta unidade socioeducativa como sujeitos que vivem em um contexto de exclusão social, surge, portanto a necessidade de fazermos uma breve discussão sobre a exclusão social, e nesse sentido, iniciamos apresentando o conceito posto por Feijó e Assis (2004), que afirmam que exclusão é “um estado de carência ou privação material, de segregação, de discriminação, de vulnerabilidade em alguma esfera”. Estas autoras complementam esta conceituação declarando que “à exclusão associa-se um processo de desvinculação social/espacial. O excluído não escolhe a sua condição; ela se dá numa evolução temporal como resultado das mudanças na sociedade como, por exemplo, as crises econômicas”, (FEIJÓ; ASSIS, p.158. 2004), estas mesmas autoras complementam afirmando que “a exclusão pode acontecer sob várias formas. Uma delas e, talvez a mais grave, pois pode gerar outros tipos de exclusão, é a econômica (...) algumas outras formas de exclusão são a cultural, a territorial e a étnica”, (FEIJÓ; ASSIS, p.158. 2004). A partir desta definição, está claro que não existe uma única forma de ocorrência da exclusão, e nesse sentido Oliveira (2002) apresenta que a exclusão pode ser vista com outro foco, sendo focalizadas as questões da

injustiça social que propõe pensar a exclusão como parte de um processo multifacetado, que trata além do fato do sujeito ser incluído ou não, mas também no seu sentimento pessoal de sentir incluído e até de sentir-se discriminado, envolvendo uma série de fatores que envolvem o indivíduo por inteiro.

Retomando a discussão sobre o sentimento do educador sobre o trabalho desenvolvido na instituição, a educadora Torá complementa sua discussão declarando que: “... *nós sentimos também gratificados por saber que em algum ponto nós contribuimos para o crescimento daquele adolescente. Por mais que ele saia daqui um dia, e volte novamente pro crime, mas nós deixamos alguma mensagem pra ele*” (Tora – Entrevista). Percebe-se que o sentimento de gratificação profissional não se restringe a aspectos pessoais e econômicos, existe a preocupação com o desenvolvimento pessoal dos adolescentes e com sua perspectiva de futuro, mesmo considerando a hipótese de que o adolescente possa voltar a praticar atos infracionais.

Ao comentarem sobre os sentimentos que os profissionais possuem em trabalhar em uma unidade socioeducativa, alguns afirmam que se sentem importantes por trabalharem na instituição: “*Sabe como eu me sinto assim, eu me sinto importante, eu me sinto útil né, porque eu acho que eu to, que eu to fazendo alguma coisa por eles*” (Parintintin – Entrevista). Acreditam que seu trabalho possui grande utilidade, pois estão realizando algo pelos adolescentes a partir de uma escolha pessoal, já que poderiam estar trabalhando em qualquer outra escola da rede regular de ensino: *eu to aqui porque é opção minha, porque eu poderia ta numa escola regular considerada né, considerada normal, mas eu gosto disso aqui, eu me encantei*” (Parintintin – Entrevista). Percebe-se que esta decisão se dá pelo fato de gostarem de trabalhar na instituição e da companhia dos internos. Por fim, esta educadora declara que está fazendo a sua parte na socioeducação dos adolescentes, enquanto muitas pessoas limitam-se a falar que se trata de um trabalho perigoso: “*Eu gosto de trabalhar com eles, eu gosto de ta junto deles, que enquanto as pessoas estão ali dizendo que isso é perigoso que não sei o quê, eu to fazendo a minha parte*” (Parintintin – Entrevista).

É interessante observar que estas profissionais demonstram o reconhecimento da importância do seu trabalho, especialmente por contribuir significativamente na vida dos adolescentes. O bom relacionamento entre professor e aluno possibilita afastar os aspectos de violência que envolvem os adolescentes atendidos, e que são constantemente lembrados por pessoas que desconhecem o trabalho na instituição. Em relação a esse sentimento, Lopes (2006)

ao pesquisar sobre o funcionamento da escola pública na FEBEM e o significado que ela possui no interior de uma instituição de caráter prisional, expõe alguns sentimentos positivos declarados pelos professores sobre o trabalho desenvolvido, tais como a possibilidade de resultar em uma contribuição libertadora aos adolescentes, ajuda a criar uma consciência cívica, promover interesse pela leitura e possibilitar ao aluno constatar suas próprias capacidades.

No entanto, assim como existe profissional que se sente a vontade trabalhando na instituição, tem aqueles que não gostam de trabalhar neste local: *“Eu me sinto meio perdida, às vezes eu não sei como agir, eu vou mais pelo meu lado humano, é complicado, é complicado porque também, tu sabe o ser humano ele tem as suas concepções, tem as suas idéias e as vezes eu até me sinto meio, eu não me sinto bem realmente, não é normal, mas as vezes eu não me sinto bem, por conta que eu acredito também em algumas coisas que tem certas coisas que eu acho que eu to perdendo o meu tempo, que não vale a pena”* (Yanomami – Entrevista). O sentimento demonstrado pela educadora é que ela não está comprometida com o trabalho desenvolvido, não acredita nele, nem na instituição como um todo, os resultados obtidos são insatisfatórios, e assim considera estar perdendo seu tempo na instituição.

Lopes (2006) também apresenta uma série de dados que demonstram a insatisfação dos professores com o trabalho em uma unidade socioeducativa em São Paulo, entre as críticas destes profissionais temos: deficiências na formação, necessitam fazer sacrifícios para frequentar as formações, falta de autonomia do professor, ausência de apoio das instâncias hierárquicas, trabalho desgastante que traz sofrimento, distancia entre o almejado e o que conseguem no dia-a-dia.

Cella e Camargo (2009) expõem alguns sentimentos que são apresentados pelas professoras em uma unidade socioeducativa, onde estas educadoras precisam lidar com suas angústias e contradições sem nenhum acompanhamento profissional adequado, tendo assim que buscarem individualmente desenvolver mecanismos de busca do auto-equilíbrio. Ainda neste estudo, a culpa e a sensação de fracasso, bem como o questionamento sobre o significado do seu trabalho, também é uma realidade vivenciada por aqueles profissionais.

Ou seja, são inúmeras as dificuldades que os profissionais encontram na realização de seu trabalho. Percebe-se que as críticas dos professores, independentemente se sejam de âmbito local ou de outras regiões do país, percebe-se uma grande ausência de comprometimento público para a implementação adequada das medidas socioeducativas, no que diz respeito à capacitação inicial

os educadores e formação continuada que seja voltada especificamente para o atendimento do público atendido. Estas falhas resultam no desgaste pessoal dos profissionais, prejudicando o trabalho e os resultados na socioeducação dos adolescentes.

O trabalho na instituição é posto por uma das educadoras como sendo um desafio diário: *“Profissionalmente é um desafio, que aqui tem que matar um leão por dia”* (Baré – Entrevista). Esta posição é bastante compreensiva, tendo em vista que existe uma série de normas e regras institucionais, que restringem ou determinam como os adolescentes devem agir, ou como os educadores devem se relacionar com os alunos, ou seja, tem-se uma série de características que distinguem o trabalho desenvolvido na instituição com aqueles que são realizados em outras instituições educacionais. Nesse sentido, uma clara diferenciação pode ser vista na fala a seguir: *“A maioria vem achando que a escola, digamos normais, mas ele se depara que não há uma escola normal, então tem sempre dificuldade, o professor que trabalhou aqui um dia e no outro dia foi embora e não voltou mais, simplesmente entrou na sala e voltou”* (Mura – Entrevista). A educadora tem a compreensão de estar realizando um trabalho mais difícil e em um local distinto das demais instituições educacionais e que muitos professores além de desconhecerem a realidade da unidade socioeducativa local, mas também desistem de trabalhar neste local. Outra forma de interpretação poderia ser realizada a partir destas afirmativas, de que os profissionais que atuam nesta instituição são aqueles que enfrentam as adversidades. Esse tipo de sentimento também foi encontrado por Franco (2008), tendo em vista que os professores se esforçavam para apresentarem a bravura e astúcia mesmo fazendo um trabalho que é discriminado mas ao mesmo tempo fascinante e intrigante.

Uma educadora aponta alguns sentimentos que são identificados por ela nos professores que atuam na instituição: *“Eu vejo que tem professores aqui que eles vêm pra cá porque gostam de vir pra cá. Estão dispostos mesmo. São professores que já estão há algum tempo dentro do sistema socioeducativo, trabalhando na Escola (...), eu acredito que esse professores adquiriram uma experiência muito grande”* (Torá – Entrevista). Gostar de trabalhar na instituição, gostar do local de trabalho e ter disposição para o trabalho, e possuírem experiência com o sistema socioeducativa, são alguns sentimentos e aspectos que são identificados pela educadora Torá em relação aos professores que atuam na unidade socioeducativa. Outra educadora, fala dos seus desejos ao se referir ao trabalho na instituição: *“Eu quero assim ir pra lá mas eu não quero assim ser uma professora só de conteúdo, eu quero ir lá pro Pano e eu quero contribuir de outra*

forma” (Mura – Entrevista). Existindo, portanto a preocupação em desenvolver seu trabalho de forma mais ampla, não se restringindo a mera transmissão de conteúdos. Esse tipo de afirmativa nos leva a acreditar na existência de profissionais que possuem interesses reais na socioeducação dos adolescentes, e não apenas de trabalhar por trabalhar.

Este quadro em que os educadores apontam sentimentos positivos em relação ao trabalho na instituição, que mesmo em face da realidade vivenciada pelos internos e do contexto em que funciona a unidade socioeducativa, que é pautada de forma disciplinar em que nada pode escapar do previsível, em que o trabalho do professor é construído dentro dos limites e possibilidades da instituição, mas que a atuação do professor pode fazer da escola um espaço possível de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos, que podem ser possibilitados a partir da construção de vínculos entre professor e alunos em sala de aula, como é posto por Lopes (2006). O educador Wai Wai faz a seguinte afirmação a esse respeito: *“Eu sei trabalhar com os meninos, eles são meus amigos, eu sou amigo deles, a gente troca idéia, conversa, as vez a gente para a aula pra trocar alguns assuntos, as vez que: professor, vamos conversar sobre isso. E através daquela conversa a gente da uma aula né. Então eu me sinto muito bem a vontade aqui, eu não tenho dificuldade nenhuma”* (Wai Wai – Entrevista). Esta relação de confiança estabelecida entre professor e aluno, gera a produção de diálogos a partir do conhecimento pessoal de cada aluno. Este aspecto é valorizado por Oliveira (2007) quando argumenta sobre a importância do EJA, autor destaca que o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das experiências e das histórias de vida de cada aluno, dos interesses e dos saberes que cada um trás para as salas de aula, possibilitam uma compreensão maior do mundo físico e social a sua volta, valorizando ainda os saberes produzidos nas suas práticas sociais. Destaca-se que esta estratégia de ensino não é uma característica exclusiva da Educação de Jovens e Adultos, pode ser positivamente utilizada em outras modalidades e métodos educacionais.

Dentro do processo educativo desenvolvido na instituição, os adolescentes chegam na instituição com grau de escolaridade diferenciados: *“Quando eles vem de outra escola, de outra escola, eles já vem com uma seriação quando eles chegam aqui é que..., é que eles devido a essa seriação que eles vão pra algum local, uma sala. Mas tem aluno aqui, por exemplo, aqui só é primeiro ciclo, fundamental um e fundamental dois, aqui não tem ensino médio, aí respeita seriação? Aqui tem adolescente que esta interno que esta universitário, vai ter uma continuidade? Entendeu?”* (Baré – Entrevista). Apesar de ser necessária a inclusão do

adolescente nas atividades da instituição de acordo com seu grau de escolaridade, percebe-se que nem sempre isso é possível, pois não são oferecidas atividades educacionais que contemplem todos os segmentos, como pode ser visto a seguir: *“Agora assim, aqui só tem o ensino fundamental, o ensino médio, no caso, não tem aqui. Nós estamos com esse problema, isso pra mim é um problema”* (Matis – Entrevista). Em relação à inclusão dos adolescentes nos cursos profissionalizantes, a educadora Torá afirma que a oferta dos serviços se dá de acordo com a escolaridade de cada um: *“Essas atividades que têm aqui é de acordo sim com a escolaridade de todos eles”* (Torá – Entrevista). Assim, podemos concluir que nos cursos profissionalizantes os adolescentes são incluídos de forma que sua escolaridade é adequada para o curso que está inscrito, mas em relação à educação formal, nem sempre isso ocorre, pois só são disponibilizadas aulas referentes ao ensino fundamental na instituição, ignorando aqueles que estejam em outros níveis de ensino.

Lopes (2006) apresenta entre seus resultados que a escola é fundamental dentro de uma instituição socioeducativa, inclusive que ela gera no interno, o sentimento de que são gente e pode deixar marcas significativas junto aos adolescentes.

Existem casos de adolescentes que possuem comprovante de escolaridade maior do que conseguem acompanhar em sala de aula, sendo necessário que os educadores busquem alternativas para atender a demanda de cada um que se encontram neste contexto: *“Tem aluno que chega aqui que traz uma declaração que ele tá na terceira série, muitas vezes já chegou até registrar na quinta série do ensino fundamental e ele não tá nem alfabetizado”* (Ticuna – Entrevista). Ocorre, portanto um corpo discente que possui graus de escolaridades diferentes, como pode ser confirmado na seguinte fala: *“Porque nós temos adolescentes com a escolaridade até de adolescente letrado né? Que é aquele que nunca aprendeu a ler nem escrever. Temos os letrados só e os que estão na primeira série, que ainda são bem fraquinhos, que às vezes precisa retornar pro reforço, mas por exemplo: Um adolescente tem dificuldade pra ler, mas escreve muitíssimo bem, mas ele não lê nada, ele copia tudo do quadro. Então ele vai ter que ser trabalhado somente essa parte”* (Torá – Entrevista). Essa diferenciação do grau de escolaridade dos adolescentes faz com que seja necessário adaptar as atividades de forma a atender a demanda de cada interno.

Neste contexto, Cella e Carmargo (2009) afirmaram que existem professores que apontam a necessidade de aceitação das condições especiais dos alunos, que sabem que seus alunos são

jovens, que cometeram atos infracionais e que o seu trabalho é pensado além da existência dessa diferença e que estes jovens não devem ser vistos como problemas a serem superados, mas como adolescentes em formação que merecem e têm o direito a uma aula dinâmica, que traga novos conhecimentos, reflexões e possibilidade de crítica. Complementamos afirmando que é necessário ainda que todo o trabalho dos educadores seja adaptado às realidades de cada um adolescentes.

Sobre a inclusão dos adolescentes nas atividades de informática, a educadora Baré faz uma crítica bastante contundente: *“E os que são analfabetos, os que têm pouca leitura, eles são excluídos da aula de informática. Tem aula de informática também na aula de qualificação, mas ela não deveria ser não só na qualificação, ela deveria fazer parte do currículo formal da escola, como um instrumento do professor”* (Baré – Entrevista). A disponibilização de cursos de informática é fundamental para a inclusão profissional do adolescente, e para que ele possa participar de cursos que possam contribuir para a conquista de um emprego após sair da instituição, requer que ele tenha uma boa base de leitura e escrita, já que são aspectos fundamentais no uso deste tipo de tecnologia. Mas a crítica realizada pela educadora é de suma importância porque ela acaba por destacar que a utilização dos recursos tecnológicos podem ser utilizados no processo de alfabetização do adolescente, como instrumento didático complementar. Portanto, consideramos que a educadora está correta em realizar esta crítica, pois acreditamos que a utilização da informática para o processo de alfabetização dos adolescentes pode gerar um melhor desenvolvimento educacional além de incluí-lo digitalmente. A utilização dos recursos da informática no processo educativo dos adolescentes é um primeiro passo para que ocorra o que Buzato (2008) chama de letramento digital, mas este autor destaca que letramento digital não é simplesmente a alfabetização utilizando recursos digitais, mas também a criação de redes de letramento, práticas sociais que surgem a partir do uso da informática.

Ainda em relação à oferta das atividades educacionais na instituição, a educadora Baré faz uma crítica que enfoca o descompasso existente na unidade socioeducativa: *“A escola não tem cara de escola. Então eu acho assim, então eles associa que a escola é um presídio, né? E eu vejo que as celas são lá pra baixo, que a escola é fora das celas. Eu vejo, porque dentro do espaço do terreno é um presídio, mas dentro onde tá as celas, é fora das celas, a escola deveria ter uma outra cara, um outro acolhimento”* (Baré – Entrevista). A predominância dos aspectos prisionais reprimem o foco educacional da instituição, e nesse sentido, acabamos concordando

com Francischini e Campos (2005) ao afirmarem que muitas vezes tem-se uma escola funcionando em unidades socioeducativas de forma precária, com uma série de falhas, que a nosso ver, comprometem significativamente o foco socioeducativa da medida de internação.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de alguns educadores discorrerem sobre a necessidade deles receberem informações prévias sobre os adolescentes antes de serem encaminhados para sala de aula: *“Às vezes na sala de aula, às vezes você não sabe a situação dos alunos, às vezes você cita um negocio e é aquilo que eles fez... aquilo que ta... né... ta... ta... ta me encarando... né”* (Mura - GF). Percebe-se que a necessidade de se ter informações sobre os adolescentes visa preparar o professor para que não faça comentários sobre os atos infracionais cometidos pelos adolescentes, criando-se um clima de desconforto e também de insegurança, por parte do professor. A educadora Baré relata uma experiência em que um aluno se identificou a partir de um termo utilizado por ela em sala de aula: *“Igual ao termo que eu usei, cheira cola, mas eu quis dar o exemplo de quem vive na rua né, mas depois quando terminou a aula, mas assim, porque que eles não ficam em casa, porque que o menino não fica em casa com a família, com a mãe, porque ficam na rua. Os meninos que ficam na rua normalmente ficam cheirando cola, eu quis dizer isso, aí depois o Apurinã chegou comigo, terminou a aula e disse: ‘professora, a senhora me chamou de cheira cola? Eu disse assim: ‘não, eu não te chamei de cheira cola porque eu não conheço a sua vida, porque?’, ‘Porque eu ficava na rua cheirando cola’, ‘desculpa mas foi o exemplo que eu usei’, pejorativo, alias, até eles não gostam que nos rotulamos”* (Baré - GF).

Segundo a educadora Parintintin, anteriormente existia essa troca de informações entre os técnicos e os professores: *“De primeiro chegavam com o professor e diziam que você vai receber aluno assim e assim, vocês vão receber tal aluno, dar ao menos uma característica, um diagnóstico desse menino, mas não, vai pra lá e...”* (Parintintin - GF).

Passar informações aos professores sobre os adolescentes é de suma importância, desde que o foco seja o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com cada um, onde ele levaria em conta todo o histórico do aluno, principalmente sobre os aspectos, sociais, culturais, comunitários, familiares, etc., que certamente possibilitariam com que o professor pudesse, já nos primeiros dias de aula, direcionar suas atividades escolares para atender a demanda de cada aluno, tendo em vista que dentro do contexto socioeducativo todo o tempo deve ser utilizado de forma pró-ativa ao invés de se esperar que essas informações surjam em sala de aula, fato que

pode ser levar um período de tempo maior ou menor, e certamente pode afetar na qualidade da intervenção pedagógica. Mas se a intenção for apenas de conhecer o ato infracional praticado ou seu histórico criminal, seriam uma série de informações que não contribuiriam para o desenvolvimento das aulas, seria na verdade, mais um dado que favoreceria a exclusão do aluno em sala de aula.

O interesse dos profissionais por receberem informações sobre os internos é um aspecto que está presente em outras instituições socioeducativas, como é apresentado por Romam (2007) onde os professores, por estarem preocupados com a possibilidade de rebelião, passaram a exigir algumas informações sobre o contexto vivido pelos adolescentes na instituição para determinar se iriam ministrar ou não aula em determinada instituição, queriam saber por exemplo, qual era o nível de tensão entre os adolescentes: se havia ocorrido episódios conflituosos, se os funcionários estavam se utilizando de castigos físicos para manter a disciplina na unidade, se os funcionários haviam percebido algum movimento estranho, de conluio entre os internos. Este mesmo autor apresenta ainda que existe professores consideram que os próprios adolescentes eram os melhores informantes a respeito de possíveis tensões existentes na unidade, pois consideram que eles zelam pela integridade dos professores, aconselhando inclusive a não ministrarem aula quando a situação era instável (ROMAN, 2007).

Existe uma compreensão estigmatizada sobre o fato de o profissional trabalhar em uma instituição socioeducativa: *“Parece assim que a gente é um ser de outro planeta, eles ficam admirados, ‘meu deus como é que vocês agem...’ a informação é tão pouca que eles querem saber como a gente age, como é que funciona”* (Mura - GF). Segundo o educador Marubo, os adolescentes também sofrem com estes estigmas quando são inseridos na escola em sua comunidade após cumprir sua medida socioeducativa: *“Quando você não sabe o histórico da pessoa você não tem um olhar preconceituoso, Lá fora, quando você sabe o histórico lá fora da pessoa que tá entrando na escola, você passa a ter um olhar preconceituoso: ‘olha esse menino que chegou aí já matou três’, porque nós somos professores, a gente convive na sala dos professores e a gente ouve isso (...) e aqui dentro a necessidade da gente conhecer o histórico, porque aqui dentro se entende que todos que estão aqui são pessoas preparadas, se eu quis vir pra cá eu sou uma pessoa preparada. O Histórico do Marubo é esse, então na sala de aula eu vou saber como lhe dar com ele”* (Marubo - GF). Diante do preconceito sofrido, quando o adolescente cumpre a medida de prestação de serviço a comunidade na escola em que ele estuda,

pelo fato de ser vítima de preconceito, ele se exclui das atividades escolares: “*Quando ele tá cumprindo pena na escola, todo mundo já sabe, ele próprio se exclui*” (Baré - GF).

A inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente na prática diária dos educadores se restringe a ações individuais de leitura e interpretação: “*Cada um faz por si, vai ler, vai interpretar da sua maneira*” (Parintintin - GF), ou então por conta da experiência profissional da educadora fora do contexto socioeducativo: “*Eu conheço o ECA porque eu discuto criança e adolescente dentro do movimento social popular*” (Baré - GF). Essas ações esporádicas em relação ao ECA nos leva a questionar que ele não é um foco prioritário no trabalho dos educadores, como também não é o projeto pedagógico da escola que atende a unidade socioeducativa, tendo em vista que ele está em descompasso com o foco do trabalho em uma instituição socioeducativa: “*Tem mas é de uma escola dita normal, estão tentando mudar pra uma escola especial*” (Mura - GF).

Certamente a ausência de um projeto pedagógico apropriado para o contexto socioeducativa está refletida inclusive no fato da secretaria de educação não reconhecer o contexto diferenciado da educação na instituição: “*A própria secretaria de educação ela não reconhece que é diferenciado, até ano passado, ano retrasado eles não sabiam que existia essa escola*” (Parintintin - GF). Esse contexto nos leva a considerar mais uma vez a não priorização tanto da educação quanto da aplicação das medidas socioeducativas por parte dos governantes, que vai do não reconhecimento a negligência à aplicação destas medidas. Este contexto está em contraponto a afirmativa de Brito (2007) de que no contexto da doutrina de proteção integral, o atendimento visa primordialmente a assegurar os direitos dos jovens atendidos, direitos listados no ECA como fundamentais e sendo um compromisso a ser assumido pela família, pelo Estado e pela sociedade, e diante deste contexto em que os profissionais não pautam suas ações pelo ECA, o projeto pedagógico não está de acordo com o contexto da instituição socioeducativa e a secretaria de educação não reconhecendo as especificidades da instituição, nos leva a acreditar que não existe um comprometimento governamental claro em relação a legitimação da aplicação da medida de internação.

Sobre as atividades culturais desenvolvidas nas instituições: “*Aqui já teve grupo de pagode, gravaram CD, se apresentaram, essa atividade de teatro, hip hop, na verdade esses alunos que estão inseridos nesses projetos aí eles vão, eles participam, vão pra comunidade, vão se apresentar e parece que o resultado é muito bom, pelo menos eu vi muito empolgado, bem*

assim, parece que vem restaurado pelo trabalho deles serem reconhecidos, parece que o ultima vez que eles foram pro teatro falaram que o pessoal aplaudiram muito, e isso... isso é bom pra eles” (Mura – Entrevista).

Os resultados destas participações são bastante positivos, pois possibilitam que os adolescentes tenham sua participação e trabalho valorizados e reconhecidos durante as apresentações que realizam, interagindo de forma positiva com a sociedade. Essas atividades vão de acordo ao estilo cultural dos jovens, e os quais gostam de participar, como pode ser visto na fala a seguir: *“Eles gostam muito de fazer teatro, se amarram em essas peças, o professor que trabalha aqui faz muito trabalhos com eles, não só interno como também pra eles participarem de atividades fora do centro socioeducativo” (Wai Wai – Entrevista).* Além do desenvolvimento de atividades educacionais, percebemos o quanto é importante o desenvolvimento de atividades comunitárias, possibilitando com que estes sujeitos se tornassem mais cientes do seu papel social e da repercussão da sua atitude na vida dos demais. (BRANCO, WAGNER, e DEMARCHI, 2008).

A partir da participação nas atividades culturais os adolescentes podem interagir com a sociedade, como também com seus familiares e demais membros da comunidade socioeducativa, especialmente em ações desenvolvidas em datas comemorativas: *“A gente deixa pros finais de semanas pra convidar o responsável, o pai a mãe desses menores pra participar das atividades que ta programando aqui na unidade que as vez junta todo mundo né, a instituição, os pais, os alunos né, a gente faz a nossa programação sempre no final de semana, a gente quase não faz no meio da semana, e pra todo mundo ta junto, colaborar, participar, pra ver aquela união, a família, a instituição, sempre a gente faz isso” (Wai Wai – Entrevista).* Esse tipo de atividade possibilita a participação de todos no processo educativo dos adolescentes, ações isoladas por parte da instituição sem a família e a comunidade envolvida ativamente nesse contexto educacional, as possibilidades de alcançar bons resultados são mais limitadas. A relação dos adolescentes com seus familiares são ampliadas quando estes recebem um indulto e vão passar um período junto a seus familiares, oportunidade em que eles aproveitam e demonstram em suas residências os aprendizados adquiridos, como pode ser visto na seguinte fala: *“Nessas datas comemorativas de finais de ano é... que tem autorização judicial, eles fazem até na casa deles, com relação assim a... Tortas que ele aprende, chocolate, fazem até na casa pra mostrar que eles sabem fazer. Então, isso é um ponto muito positivo, se fosse uma coisa que eles não tivessem*

interesse eles não iam nem... sair daqui eles não iam querer mostrar nada, mostrar nada, fazer lá pra poder sair pra dizer que eu to aprendendo, mas não eles têm interesse mesmo de aprender pra fazer depois” (Mura – Entrevista). Junqueira e Jacoby (2006) declaram que a escola, juntamente com a família são consideradas instituições fundamentais na vida dos adolescentes, desempenhando importante papel na sua socialização, integração e preparação para a vida e o trabalho. Nesse sentido, é fundamental apresentarmos como vem ocorrendo a participação dos familiares no processo educativo desenvolvido na instituição. O papel da rede social e da família são importantes fatores de proteção (BRANCO; WAGNER, 2009).

O educador Marubo afirma que: *“Eu tenho muita vontade de ir na casa dos pais, eu mesmo ir na casa dele”*(Marubo – Entrevista). Esta fala não representa o simples interesse do educador em conhecer a origem de seus alunos, faz com que acreditemos no seu interesse em se envolver de forma efetiva na educação dos adolescentes, ultrapassando os espaços da sala de aula e dos muros institucionais. Certamente este posicionamento vem corroborado com a participação limitada dos pais em relação as atividades educacionais na instituição, como pode ser visto na sala a seguir: *“Quando eles estão internados, não há quase nenhuma participação dos pais porque eles vêm geralmente só no final de semana pra visita e uma ou outra vez pro atendimento social ou atendimento psicológico. Então, é muito pequena essa participação deles quanto ao acompanhamento escolar do seu filho”* (Ticuna – Entrevista). Percebe-se que os familiares só comparecem na instituição nos finais de semanas para visitarem os adolescentes, e durante a semana apenas para encontrar-se com a equipe de psicologia e de serviço social, não havendo uma interação com os professores. A forma de interação existente entre os profissionais da unidade socioeducativa e os familiares, não envolve a discussão sobre a proposta pedagógica: *“Nenhum pai, nem mãe, nem tio, nem parente nenhum nunca chegou pra perguntar se eles estão participando da escola, como é que eles estão na escola, não tem esse envolvimento, na verdade ninguém conhece, alias, eu conheço os pais de dois ou três por causa desses eventos que eles participaram, só conhece, mas ninguém tem contato com eles”* (Yanomami – Entrevista). Não havendo, portanto nenhum trabalho contínuo em que a participação familiar ocorresse de forma sistemática, Ocorre na verdade uma ação educativa limitada a pequenos encontros em datas comemorativas sem envolvimento pedagógico específico, como esta caracterizado na seguinte fala: *“No dia das mães os pais estavam presentes, mas não é um contato de uma proposta pedagógica, de uma construção pedagógica”* (Baré – Entrevista).

Tendo em vista que a interação dos pais com os professores são limitadas aos eventos que ocorrem em algumas datas comemorativas, o educador Marubo aproveita esses momentos e se dirige a cada um dos presentes para estabelecer contato com os familiares dos adolescentes atendidos no local: *“quando tem algum evento no centro, eu vou de mesa em mesa, eu vou de mesa em mesa, sege meu aluno ou não”* (Marubo – Entrevista). Apesar de ser um envolvimento limitado, este tipo de atitude, caso não gere o envolvimento dos familiares nas atividades da instituição, podem levá-los a refletir sobre a ação do educador e do contexto educacional estabelecido no centro socioeducativo.

Ainda sobre o acompanhamento dos familiares no processo educativo da instituição, o educador Marubo afirma que *“Os pais são fundamentais, você vê a decepção, a frustração deles quando eles não recebem visitas, quando o pai não vem, os pais, a mãe, o responsável não vem”* (Marubo – Entrevista). Ou seja, a ausência da participação familiar é um fator que compromete o trabalho desenvolvido. Este envolvimento tímido por parte da família em relação ao acompanhamento da participação dos adolescentes nas atividades educacionais, é o contrário do cenário desejado, em que deveria existir uma participação mais ativa da família nesse processo. Por fim, destacamos que não se trata de simplesmente culpabilizar a família, o que identificamos é a necessidade de envolvê-la de forma mais ativa nas ações educacionais, que muitas vezes devem ser limitadas por conta das normas e regras de segurança do local.

Apesar de não focar na participação familiar no processo educativo dos adolescentes em uma instituição socioeducativa Roman (2007) apresenta alguns dados que demonstram algumas atitudes tímidas dos familiares, no sentido de aconselhar os adolescentes para deixarem de se envolverem na prática de atos infracionais. É interessante que este aconselhamento também se dá entre os famílias dos adolescentes que vivem um contexto de violência doméstica. Outro papel desempenhado pelos familiares visa instituir valores no momento em que os adolescentes estão internados em unidades socioeducativas. Em pesquisa realizada por Branco e Wagner (2009) a família ainda é a instituição que os jovens acreditam poder ajudá-los, mas esta se mostra extremamente fragilizada, vulnerável e com pouca capacidade de atuação.

Ao discutirmos sobre os pontos negativos no atendimento a adolescentes em conflito com a lei que estão cumprindo medida em uma unidade de internação, somos compelidos a fazer o mesmo questionamento feito por Castro (2006), se de alguma forma a medida de internação pode ser positiva, mesmo o adolescente apontando que a internação pode lhe afastar de problemas, eles

declaram que o período de cumprimento da medida é visto como tempo de permanência em uma prisão, onde a segregação é a tônica e que mesmo em face do ECA, as características prisionais ainda permanecem.

Concordando com a existência das características prisionais, as regras institucionais e principalmente a cerceação da liberdade, acreditamos que diante destes fatores, o tempo de permanência na instituição seria inquestionavelmente negativo por si só. Mas, conjecturando com a possibilidade (bem possível) de que muitos adolescentes viverem em contextos sociais que não contam com estruturas mínimas de saneamento, de políticas públicas que atendam as necessidades de uma comunidade e que muitas famílias enfrentam uma série de dificuldades econômicas e/ou contextos de violência doméstica, uso abusivo e indevido de drogas, entre outras problemáticas, consideramos ser possível que um interno chegue a considerar positivo o período de internação em uma unidade socioeducativa.

Entre os posicionamentos dos educadores sobre os aspectos negativos do processo educativo na instituição, um primeiro aspecto a ser consideramos, é posto pela educadora Baré: *“...quando nós voltamos das férias os meus alunos estavam extremamente agressivos por que eles passaram dias consecutivos dentro do alojamento ou (...), por isso que eu acho que o centro pecou em não fazer nenhuma atividade sócio educativa, já que diz que tem”* (Baré – Entrevista).

A ausência de atividades durante o período de férias faz com que os adolescentes passem a demonstrar um comportamento extremamente agressivo, que se prolonga inclusive no período de retorno das aulas. Compreendemos que esta preocupação com a ausência de atividades não esta apenas relacionada apenas com um sentimento de ocupar os indivíduos indiscriminadamente, como pode ser visto no trecho a baixo:

“Porque a preocupação, muitas vezes Wollace, de ocupar os adolescentes, acaba por colocando o Marubo que não tem nada a ver com futebol no futebol, pegando o Wollace que não tem nada a ver com música, empurrando ele pra tocar música, quer dizer, tem que ver as potencialidades, então esse critério que deveria existir, então em que o Marubo se afina, o Marubo adora cantar, então vamos botar o Marubo pra cantar” (Marubo – Entrevista). Ainda em relação à forma de inclusão dos adolescentes nas atividades promovidas na instituição, Torá afirma que: *“Agora tem adolescente que não tem criatividade, aí sim, se ele não tem, ele está tomando vaga de outro que pode estar lá. E aí esse poderia ser o critério da exclusão, na minha opinião”* (Torá – Entrevista).

Diante de todo este quadro, podemos afirmar que existe a preocupação com a necessidade de aproveitar todo o tempo disponível para a promoção de atividades educacionais, profissionalizantes, culturais e esportivas no sentido de socioeducar os adolescentes, valorizando inclusive as aptidões e desejos de cada um, que devem ser vistos e privilegiados na hora de incluir cada um em uma ou outra ação promovida na instituição, ao invés de serem inseridos indiscriminadamente nos cursos e assim acabam por não terem rendimentos nem aproveitamentos satisfatórios. Sabemos que muitos adolescentes só participam das atividades educacionais para não ficarem retidos em seus alojamentos, mas também existem aqueles que gostam de participar das diversas atividades desenvolvidas na instituição, como se observa na seguinte fala: *“Dão várias coisas que eles vão, que eles gostam, que eles participam, pra não ficar aprisionados”* (Baré – Entrevista).

Concordamos com Costa (2005) que todas as atividades promovidas em uma instituição socioeducativa, como também os relacionamentos que são travados com o adolescente, devem confluir para a finalidade educativa da medida e que possam contemplar as demandas dos sujeitos atendidos.

Outra dificuldade apresentada pela educadora Torá refere às características pessoais de alguns adolescentes: *“Agora mesmo tem um adolescente que não acompanhou a questão do letramento, não acompanhou, os outros já estão lendo e ele não está, como o comportamento dele é oscilante, instável o tempo todo, ele é uma pessoa extremamente sugestionado, aí ele ficou muito sem ta na atividade e ele teve que ter um suporte dá professora da alfabetização”* (Torá – Entrevista). Neste caso é necessário que o aluno tenha que ter um acompanhamento maior pela professora da alfabetização, e que esta utilize estratégias diversificadas para incluí-lo educacionalmente sem que seu comportamento possa ser uma barreira no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estes tipos de sujeitos demandam um envolvimento maior do educador, criando medidas educativas mais elaboradas e significativas, possibilitando com que estes sujeitos bem como os demais socioeducandos pessoas mais cientes do seu papel social e da repercussão da sua atitude na vida dos demais. (BRANCO, 2006).

Outro ponto negativo no desenvolvimento das atividades educacionais na instituição é o fato das normas institucionais afetarem significativamente a dinâmica da sala de aula, tendo em vista que é comum retirarem adolescentes de sala de aula para serem atendidos pelo serviço de psicologia, ou para ir a outra instituição tirar sua documentação, como observado na fala a seguir:

“Quando você ta na sala de aula os monitores chegam tirando os meninos pra tomar remédio, pra ir conversar com a psicóloga, pra ir pra algum lugar, tipo tirar documento, qualquer coisa assim, isso atrapalha” (Yanomami – Entrevista). No intuito de tentar suprir esta problemática, uma educadora propõe que as demais atividades desenvolvidas na instituição, fossem oferecidas em horários distintos daquele que é destinado às atividades da educação formal, esta realidade tem sido questionadas pelos educadores há muito tempo, como identificado no seguinte trecho: *“Como nos conversamos de tirar o menino no horário de aula pra ir pro atendimento, pra ir pro psicólogo, eu acho isso errado, porque a escola não pode ficar aqui a tarde, não pode, a escola não tem, não funciona a tarde aqui porque eles tem outras atividades, então no horário da aula não tem que tirar menino pra outras atividades, mas isso continua, são anos que ta sendo conversado mas continua, isso é uma dificuldade, as vezes vão todos, tira um pro dentista, tira um pra ir pra psicóloga, tira outro pra ir no sei pra onde ai daqui a pouco eu fico sem nenhum menino”* (Parintintin – Entrevista). Consideramos esta proposta bastante condizente com a possibilidade de melhorar a dinâmica educacional na instituição.

Concordamos com Costa (2005) ao afirmar que muito ainda há de ser percorrido para a superação do quadro negativo ao qual se encontra o contexto socioeducativo, tendo em vista a prevalência de um quadro insatisfatório, mas que oportuniza importantes reflexões, mesmo que amargas. Contudo, esta mesma autora aponta a existência de experiências construídas na contra-mão do fracasso, as quais ela considera serem experiências bem-sucedidas no país que promovem à busca da compreensão de aspectos que auxiliem o resgate, não apenas da dignidade dos adolescentes, mas, também, de nossa própria dignidade profissional, ameaçada pela persistente ineficácia das ações dirigidas àqueles, em relação aos quais temos responsabilidade social e ética na promoção da saúde e da cidadania.

Ao questionarmos sobre a possibilidade do adolescente ser incluído adequadamente na escola em sua comunidade após o cumprimento da medida socioeducativa, Matis afirma que: *“Um adolescente normal. Um aluno normal na sala de aula”* (Matis – Entrevista). Já Baré tem posição distinta desta: *“Vai encontrar dificuldades, primeiro pelo comportamento dele, né? segundo porque a maioria dos professores não estão preparados, essa é a realidade, a universidade não prepara nenhum professor”* (Baré – Entrevista). Certamente as duas realidades são possíveis de serem encontradas com a desinstitucionalização do adolescente, acreditamos que diversos fatores podem favorecer ou não a inclusão do adolescente na escola em sua comunidade,

seja o interesse individual, a aceitação dos professores e colegas, a disponibilização de vagas, entre outros fatores.

No sentido de favorecer a inclusão do adolescente, o educador Wai Wai afirma que: *“Nos procuramos orientar o melhor possível, quando ele sair daqui do centro e voltar de novo pra liberdade ali fora né, ele ir lá ele não tem dificuldade, a gente dá o melhor possível aqui pra ele, chega lá fora ele continua o ensino que ta aqui dentro, mas como eu tava dizendo, pena que às vezes os pais não colaboram”* (Wai Wai – Entrevista). Segundo este educador, dois aspectos são fundamentais para a inclusão do adolescente, sendo estes, a promoção adequada de atividades na instituição que promovam o seu interesse em dar continuidade nos estudos. Tendo em vista que um dos papéis de um centro socioeducativo é reintegrar o adolescente na sociedade, especialmente por estar em fase de desenvolvimento e, por ser um cidadão, é preciso concebê-lo como igual a todos os que vivem em sociedade (ESPINDULA; SANTOS, 2004). Outro aspecto apontado pelo educador Wai Wai é a necessidade da família intervir em prol de sua participação na escola em sua comunidade, especialmente que é na família que o adolescente possui maior confiança e a identificam como possuindo maior potencial para lhes ajudar, mesmo quando apresentam um quadro de extrema fragilidade e vulnerabilidade (ASSIS; SOUZA, 1999).

Outro aspecto de suma importância a ser considerado em relação a inclusão do adolescente na escola em sua comunidade após o cumprimento da medida de internação é o pré-conceito: *“Eles chegam numa escola, eles são olhados diferente (...) sabendo que é discriminado, mas ele não se ver como discriminado, ele se ver como ‘tem medo’, ele se ver lá como o cara temido e não discriminado, ai como se inibi, e forma lá o grupinho dele e onde ele vai, vai o grupinho dele, ai lá ele vai se distanciando ai o quê acontece, ele acaba desistindo de estudar, ele sente essa resistência muito grande”* (Marubo – Entrevista). A educadora Yanomami também ressalta a problemática que o adolescente enfrenta na escola por conta do pré-conceito: *“Primeiro em relação ao preconceito quando eles saírem daqui, eles... talvez nem sejam aceito por uma escola dita normal, pelo pré-conceito, e depois a dificuldade que eles tem em relação à educação eles são muitos deficitários”* (Yanomami – Entrevista).

Percebe-se que a escola, que deveria ser o local de acolhida e desenvolvimento educacional e social do adolescente acaba por excluí-lo, tendo em vista que ela não está preparada para atuar com estes sujeitos: *“O professor não está preparado”* (Baré), nesse sentido Marubo discorre afirmando: *“os meninos vão direto pra escola normal, chega lá e... a gente sabe*

que não é o ideal, o professor não está preparado, a sociedade não está preparada pra conviver... Hoje eu tenho um olhar diferente, tenho preparo, eu oriento o meu filho, mas quem não tem como vai ver o filho dele estudando com um menino que já matou, que trafica droga... nos sabemos que os meninos aqui são rivais, eles tem malícia, coisa que meu filho, não tem, meus filhos na frentes deles são ingênuos, esses meninos são sagas, a sociedade não está preparada pra isso. A diretora sente, os professores sentem, o resto dos funcionários sentem, os alunos que vão aceitar bem são quem compartilha com os mesmos comportamentos deles, aí forma os grupos, aí ele não vai se sentir nem discriminados, ele vai se sentir, temido, aí ele vai se sentir uma autoridade na escola” (Marubo - GF). A escola na comunidade não está preparada para acolher o adolescente com um histórico de ato infracional, como pode ser visto no trabalho de Gallo (2008). Este despreparo parte de todos os envolvidos no contexto socioeducativo, seja professores, pais, funcionários e colegas, acreditamos que este preconceito parte de um medo infundado de que a qualquer momento o adolescente possa cometer um outro ato infracional e que qualquer um pode ser sua vítima, e este quadro social de medo e preconceito faz com que o adolescente perceba esse sentimento e busque seus pares formando grupos no sentido de se proteger e conseqüentemente novos sentimentos vão surgindo e reforçando a compreensão estigmatizada sobre esse adolescente e seus pares. Segundo Spagnol (2005) a sociedade responde com preconceito e discriminação a violência cometida pelos jovens, passando ainda uma imagem de jovens sem causa. Diaz (2007) declara que estes adolescentes já trazem consigo o estigma de ‘condenados da cidade’, e que vivem em ‘territórios ‘selvagens’. Por fim, Silveira (2005) ao falar de uma adolescente que cometeu um ato infracional, afirma que ela sente o estigma e o preconceito por ter cometido um ato infracional.

De acordo com este quadro apresentado, percebemos que além das suas dificuldades pessoais o preconceito que estes sujeitos são alvos nas escolas em sua comunidade podem comprometer drasticamente a inclusão do adolescente na escola, ou mesmo fazer com que ele desista de estudar. Em pesquisa realizada com adolescentes do sexo feminino, Almeida (2008) afirma que estas sentem-se marcadas pela sociedade pelo fato de terem ido para a instituição, e preocupam-se com a saída, com a sociedade e ainda precisam lutar contra a imagem de marginais que lhes é imposta e que lhe marcam pelo fato de ter sido interna em um centro socioeducativa. Este quadro não é satisfatório, pois não promove a inclusão educacional do adolescente e acaba por fazer um desserviço a sociedade.

Por serem alvo de preconceitos, os adolescentes acabam desistindo de estudar, comprovando a afirmativa de Vicentin (2004) de que os jovens em instituições socioeducativas e de outros setores populares no Brasil e no mundo, têm sinalizado uma não-aceitação dos processos de rejeição, estigmas e violências a que estão submetidos, gerando movimentos de ruptura, que muitas vezes vai do protesto a ações violentas.

A educadora Yanomami faz uma crítica muito forte ao seu trabalho e ao trabalho em geral desenvolvido na instituição: *“porque sinceramente eu posso falar por mim, nos estamos mascarando um pouco as atividades em sala de aula (...) porque por exemplo você não aplica como deveria ser aplicado por conta da situação, você não segue assim, como eu diria, aquela disciplina, aquelas atividades que você usaria lá fora que não dá pra aplicar com eles, porque tem toda uma estrutura, tem todo um psicológico deles, então se eles saírem daqui pra serem inseridos numa sala de aula normal eles vão ter dificuldades, com certeza”* (Yanomami – Entrevista).

Esta crítica contundente ao trabalho desenvolvida pela profissional, que é estendido também à instituição, pois compreende que as atividades não são aplicadas efetivamente pelo fato dos adolescentes serem afetados psicologicamente pelo contexto socioeducativo que estão envolvidos. Esta crítica trás uma proposta para suprir essa problemática: *“Na verdade o certo seria eles terem uma escola que fosse fora do centro, eu sei que isso é praticamente impossível mais, segundo informações, antes era assim, eles tinham uma escola que funcionava fora do centro, inclusive eles estudavam com pessoas da comunidade, mas aí houve muita, tinha preconceito e essa coisa toda aí”* (Yanomami – Entrevista). Ou seja, esta profissional apresenta como proposta para que se promova de forma eficaz a escolarização destes sujeitos é a separação da unidade de internação com a instituição escolar. Onde nesta segunda, com suas próprias características, os adolescentes pudessem ser alunos, contando ainda com a participação comunitária.

Cella e Camargo (2009) apresentam alguns aspectos educacionais que compreendemos serem possíveis de levar um educador a questionar a efetivação de seu trabalho, tais como a sensação de abandono que caracterizam a maioria das instituições socioeducativa, a dualidade escola/prisão, alunos que são adolescentes que vivem uma tônica de repressão e violência, a falta de formação e preparo dos profissionais para atuarem com este público, entre outros aspectos que

mostram a fragilidade da ação educacional desenvolvida em boa parte das unidades socioeducativas.

Um dado negativo identificado neste estudo é apresentado pela educadora Mura, que afirma que: *“Na questão com o monitor, engraçado até com os técnicos eu tenho um relacionamento melhor, mas com monitor, já passaram tantos monitores aqui, são raros os monitores que respondem um bom dia, são raros os que dão bom dia, boa tarde, parece até que você é inimiga deles”* (Mura - GF), Tendo portanto uma relação distanciada entre os educadores e os monitores, fato que Souza (2003) afirma que é uma relação natural que surge em decorrência dos julgamentos preconceitos existentes entre esses grupos, já Franco (2008) apresenta que os monitores vivem em um estado de vigilância e tensão constantes.

O educador Marubo aponta que os monitores também não tratam os adolescentes adequadamente: *“Eles não são tratados com respeito pelos monitores”* (Marubo - GF), as características do cargo ocupado pelos profissionais demandam uma postura mais firme, mas segundo o educador Marubo, esta firmeza pode ser implementada numa relação de respeito em a aplicação de uma força desmedida: *“Acho que tem que ser duro, duro, repito, sem perder a ternura, primeiro eu tenho que respeitá-los, o problema é que primeiro eles querem que eles respeitem a gente”* (Marubo - GF).

Outro aspecto que nos chama a atenção foi o fato de um monitor querer direcionar a forma de atuação de uma professora, como pode ser visto na fala a seguir: *“Uma vez o monitor veio me chamar à atenção pra me dizer como que eu tinha que fazer, como que eu tinha que agir em sala de aula, então eu disse assim pra ele: ‘acho que tem alguma coisa errada’, então eu disse pra ele: ‘qual a sua função?’, ai ele disse que a gente ta errada que ninguém pode fazer isso, ninguém pode fazer aquilo, eu disse: ‘sua função é essa, a minha não, eu estou aqui como educadora, eu não tou aqui pra punir ninguém’, ai ele falou um monte de coisa, ai como naquela época não tinha pedagogo, não tinha ninguém, ai ficou por isso”* (Parintintin - GF). Certamente, este tipo de postura não reflete a função social do monitor, que tem se mostrado como sendo aquele responsável pela vigilância e aplicação da ordem ao invés de ser a pessoa responsável pelo acompanhamento sócio-pedagógico do adolescente durante a aplicação da medida de internação.

Uma educadora que já atuou no sistema socioeducativo em outro estado do país declara que o comportamento dos monitores nesta outra instituição também esta distante da função socioeducativa: *“Eu estive também trabalhando na FEBEM em São Paulo, os monitores da*

FEDEM, porque os estados não são diferentes dos monitores daqui não, eles tratam todos os meninos como bandidos, não é diferente, aqui só tem o rotulo de centro de medida socioeducativo mas aqui o tratamento é de penitenciária, esses meninos eles não são respeitados, eles ficam com os monitores assim, pode ver que toda vez que o monitor ta tirando ele lá eles ficam assim, coagidos, eu já vi várias vezes lá da sala olhando pro portão” (Baré - GF). Esta realidade em que o trabalho dos monitores visam apenas a aplicação da ordem e da vigilância numa postura de distanciamento também é percebida pelos adolescentes, como pode ser visto na fala da educadora Mura: *“Um dia um aluno falou pra mim assim: ‘o que ta escrito ali na frente? Ta escrito Centro Sócioeducativo Tupi?’, eu disse: ‘é, porque você quer’, ele disse: ‘porque não funciona, porque se é centro socioeducativo, cadê essa educação? Que não tem, porque os monitores nos tratam assim, assim, assim... são mal educados, fazem isso e isso, então porque que é só os professores que nos tratam bem? Porque só os professores tem consideração com a gente? Então se é centro socioeducativo tem que ser todo mundo”* (Mura - GF). Franco (2008) destaca que a relação existente entre monitores e adolescentes é pautada na possibilidade constante de rupturas de regras e limites, que se não forem efetivadas pelos monitores os adolescentes passam a dominar a instituição realizando todos os seus desejos.

4.3.3. Dados a partir da observação de campo

É comum alguns adolescentes manifestarem interesse em permanecerem em sala de aula mesmo após o encerramento do horário destinado as atividades escolares. O adolescente Apurinã manifestou essa vontade em vários dias distintos. Este desejo, geralmente decorria da vontade de não ter que retornar para o alojamento, e não por querer continuar estudando. O inverso também ocorre, a professora Baré afirmou que encontrava dificuldade em inserir o adolescente Barasana nas atividades, já que ele preferia permanecer no alojamento. Nesse caso o professor Marubo aconselhou esta educadora a registrar tudo no livro, que era uma forma de ela se resguardar, ela responde dizendo que: *“posso muito bem mostrar o caderno dele sem nada escrito pois ele não faz as atividades”*. O Marubo reafirmou que ela precisaria registrar as ocorrências e explicar o que aconteceu e o qual medida que ela tomou, ele disse que ela não precisa escrever uma carta, mas tem que registrar que é uma forma dela se preservar. Outro aspecto destacado por ele foi que ela poderia liberar os alunos cerca de meia hora mais cedo pra ficar com esse aluno apenas, e

conversar com ele, sobre seu comportamento em sala de aula, explicar a importância das aulas, opinião que fez com que ela manifestasse que logo faria isso.

Normalmente os adolescentes participam das atividades educacionais, sendo poucos aqueles que se ausentam das aulas por interesse pessoais, mas é comum não participarem das aulas por terem infringido alguma norma da instituição, geralmente por briga, e conseqüentemente são encaminhados para o bloco “A”, que é o bloco destinados aos adolescentes novatos e aqueles que demonstram mal comportamento ou infringem as normas da instituição. Os adolescentes que estão neste bloco não participam de nenhuma atividade na instituição. Tem-se assim um quadro que já foi apresentado por Espindula e Santos (2003), em que a prática desenvolvida na instituição esta baseada nos princípios corretivos e punitivos, colocando os adolescentes de castigo nas celas e proibi-los de exercer as atividades educativas, são invés destas serem asseguradas prioritariamente, uma vez que fazem parte do cumprimento da pena em regime de internação.

Como foi observado durante uma aula na turma do professor Marubo, em que três de um total de sete alunos, estavam cumprindo medida no bloco “A”. Quando o professor percebeu a ausência dos seus alunos, ele manifestou um descontentamento com um balançar negativo de cabeça.

No nosso entendimento, os alunos não deveriam ter as atividades educacionais suspensas em nenhuma hipótese, quando isso ocorre, o foco deixa de ser a socioeducação e passa a ser a punição. Bandeira (2006) também critica o fato de adolescentes em conflito com a lei terem o direito a educação suspensos, mesmo à legislação garantido sua aplicação, inclusive durante o cumprimento das medidas socioeducativas.

Durante o período de observação de campo, houve adolescente que chegou a passar cerca de vinte dias sem participar das atividades educacionais, pelo fato de esta cumprindo medida no bloco “A”. É interessante destacar o caso do adolescente Bará foi encaminhando para o bloco “A”, pelo fato de ter desenhado uma mulher com os órgãos sexuais expostos durante o intervalo de aula. A professora deste aluno solicitou durante vários dias junto à direção da instituição que o aluno voltasse a participar das atividades educacionais, que o ato praticado tinha mais um foco educacional e de desenvolvimento humano, típico da adolescência do que um ato de insubordinação as normas institucionais.

Em relação às aulas desenvolvidas pelos professores, em conversa com a educadora Baré, ela informou que ao chegar à instituição ela ministrava uma aula normal, mas percebeu que precisava ser diferenciada, deixou de usar o quadro e passando a trazer material pronto para que não tivessem que perder tempo escrevendo na lousa, já que os alunos demoravam muito para copiarem, nesse sentido, Bandeira (2006) aponta que nas unidades da FEBEM, os adolescentes criticam muito quando o professor se limita a passar lição na lousa.

A educadora Baré acrescentou que gosta de trazer jogos e brincadeiras porque envolve mais os alunos, pois eles não estão acostumados com a educação formal, pois eles já saíram da sala de aula por algum motivo, então ela precisava diversificar sua aula, para fazer com que o aluno participe. Esta educadora afirmou que a utilização de diversos tipos de jogos visava fazer com que adolescente se habituasse a utilizar as letras e os números. Estes jogos utilizados pela professora foram adquiridos a partir de recursos pessoais, não havendo nenhum material deste gênero disponibilizado pela instituição.

Os jogos adquiridos pela professora Baré passaram a ser utilizado pela educadora Parintintin, que declarou que queria envolver um aluno dela que não queria participar das demais atividades em sala de aula. A utilização destes recursos auxiliares reforça a afirmativa posta por Freitas (2008) de que ensinar é muito mais do que transmitir informações, implica em mobilizar nos educandos o prazer de aprender.

Sempre no início das aulas, em cada uma das turmas, professores e alunos, realizavam uma oração e rezavam o pai novo. A cada dia uma pessoa diferente fazia a oração. Quando a oração era realizada pela professora Mura em sua turma, geralmente era uma oração longa, pedindo graças a todos que estavam na sala de aula individualmente, as suas famílias e a todos que fazem parte do Dagmar. A turma do professor Marubo realizava a oração estando todos de pé e de mãos dadas, havendo inclusive uma posição específica para as mãos, característica que foi explicada pelo aluno Kaixana: *“é necessário que uma mão fique por cima da mão de outro colega, e a outra por baixo, assim cada um está dando e recebendo oração”* (Kaixana). Já na turma da professora Yanomani a oração é feita de forma mais informal, cada aluno permanece em seu próprio lugar, e ora individualmente.

Alem das orações iniciais, a professora Baré geralmente disponibiliza a seus alunos pequenos textos, livros e gibis para que eles pratiquem a leitura, entre os materiais disponibilizados, também tem textos sobre o espiritismo, gibis do esmilingüido e livros de

mensagens religiosas. Segundo Souza (2003) mesmo com a pouca escolaridade, a disponibilização de materiais de leituras dentro da “unidade prisional” propicia aos adolescentes o exercício do pensamento e cria uma atmosfera de diálogo e reciprocidade e faz parte do processo de aprendizagem.

Durante as aulas da educadora Baré, observamos que sempre no início das atividades, cada aluno escolhia uma mensagem em uma pequena caixa, e todos liam a sua em voz alta. Tive a impressão que era mais uma forma alternativa de fazer com que os alunos praticassem a leitura. Após todos lerem suas mensagens, a professora relia as mensagens dos alunos que tiveram mais dificuldades na leitura.

Durante o desenvolvimento de uma atividade na aula da educadora Baré, o aluno Katuena após concluir seu trabalho, ele cooperou com o adolescente Katukiana e ajudou-o a concluir suas atividade.

Em outra aula da professora Baré, os adolescentes demonstraram dificuldades na grafia de algumas palavras, como pizza e árvore. Interessante que ninguém lembrou o nome do “cocar”, artefato utilizado pelos indígenas e que é bastante divulgado na região. Na relação com a professora Baré, sempre que esta entregava algum material a algum dos alunos, aquele que recebia sempre agradecia. Ela chegou a declarar em sala de aula que estava ficando orgulhosa deles, por conta deste comportamento. A professora emprestou revistas em quadrinhos e religiosas para que os adolescentes pudessem ler em seus alojamentos. Em alguns momentos esta educadora encerrou as atividades mais cedo com a turma e permaneceu apenas com o aluno Katurina, no intuito de trabalharem individualmente tendo em vista que ele possuía mais dificuldades para realizar as atividades. Durante uma das aulas, em que ela trabalhava exclusivamente com este aluno, ela comentou: “*você nunca leu? Você não prestava atenção nas placas nas ruas?*”, ele respondeu: “*eu era vagabundo... Eu ia ler?*”. Um pouco depois a professora falou: “*você deve prestar atenção quando sair, quando ver as palavras*”, ele respondeu: “*quando eu sair vou virar o maior traficante do mundo*”. Esta afirmativa foi declarada em tom de brincadeira, com um sorriso sutil, que fez com que a professora risse, mas ficava imaginando que este poderia ser a real intenção do adolescente.

A professora Baré disponibiliza textos diversificados para serem lidos em sala de aula pelos adolescentes. O adolescente Katukiana após folhear e ler poucas coisas de uma revistinha que abordava o tema de abuso sexual de crianças e adolescentes, ele colocou a revista na mesa e

disse: “*não vou mais ler, não quero saber disso não*” (Katukiana). A professora respondeu afirmando que: “*É preciso tomarmos conhecimento disso para que a gente possa denunciar*”. Ele respondeu afirmando que não denunciaria, e acrescentou dizendo que: “*se isso acontecesse com alguém da minha família eu mataria na hora o sujeito*”, pois se isso acontecesse com alguém da família dele, ela mataria na hora o sujeito, pois disse que ele mesmo faz suas leis, pois sabe que um estuprador quando vai preso acaba morto na cadeia, então ele mataria logo. A professora tentou argumentar na necessidade de denúncia, mas não teve sucesso já que ele argumentou que ele mesmo tomaria as atitudes necessárias.

Em outro dia letivo, nas aulas da professora Baré, o adolescente Katukiana ao informar que não tinha interesse em realizar leitura naquele dia, e que pretendia apenas conversar, a professora passou a conversar sobre as temáticas das atividades que ela estava desenvolvendo com o restante da turma, tendo em vista que os demais alunos estavam fazendo a atividade, ele também passou a fazer também.

Já nas aulas da professora Mura, ela intercalava a leitura de parte de um texto com discussão conjunta com os alunos, desta forma ela ia fazendo com que a temática fosse discutida em sala de aula a partir das experiências pessoais de casa adolescente, no decorrer das atividades, as falas surgiam naturalmente, quando isso não ocorria, ela perguntava a eles a opinião deles sobre o assunto que está sendo debatido. Esta educadora quase não utiliza jogos, mas esta sempre recorrendo a mapas, promovendo leituras e fazendo discussões com os alunos, esta postura vai de encontro aos dados encontrados por Bandeira (2006), propiciar oportunidades de expressão para os adolescentes é um fator que contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos.

A educadora Parintintin comentou que é necessário saber lidar com os alunos, pois às vezes eles querem comentar outros temas, querem apenas ler ou estudarem outras matérias e que geralmente ela muda, aceita a proposta dos adolescentes, mas deixa claro que será por determinado tempo e que vai retomar o assunto depois. Neste caso, segundo Freitas (2008) o professor tem que regular os desejos dos educandos, tendo que decidir entre o prazer e a racionalização.

As turmas do professor Marubo e da professora Mura, estavam produzindo redações sobre a bandeira nacional, visando à participação em um concurso sobre o tema, produzido pelo Senado Federal. No intuito de ajudar os alunos, a professora disponibilizou um texto com várias informações sobre a bandeira brasileira e algumas informações sobre os demais símbolos oficiais.

No final desta atividade a redação escolhida foi feita pelo adolescente Kanamanti. A educadora Mura afirmou que em geral as redações não estavam muito boas, pois eles se limitaram a relacionar a temática com esportes e jogos olímpicos.

Percebi que alguns alunos tiveram dificuldades na produção da redação por não saberem como escrever o texto, geralmente se limitaram a apresentar dados informativos sobre a bandeira, sem demonstrar nenhuma posição crítica, como pude observar no texto produzido pelo adolescente Juma.

De qualquer forma, compreendemos que o incentivo aos alunos na produção de textos sobre temáticas nacionais, promove de forma significativa o aprendizado e a reflexão sobre diversas temáticas relacionadas com o texto produzido, certamente a partir do desenvolvimento educacional de cada um, os resultados dos trabalhos produzidos serão mais reflexivos e propositivos. Segundo Souza (2003) a produção da escrita tendo uma pessoa para auxiliar e orientar o adolescente fazem diferença no processo de aprendizagem.

Em outra aula na turma da professora Mura, ela solicitou que seus alunos fizessem leituras individuais, e várias foram às reações: Jihai não leu, Hi-merimã leu, Kaxarari leu em voz alta e quando era recomendado que lesse em voz baixa, alguns segundo após já estava lendo em voz alta novamente. Após a conclusão da leitura por parte dos alunos a professora foi explicar alguns vocábulos apresentado no texto.

As temáticas vão sendo desenvolvidas de forma alternativa, como fez a professora Mura, ao aproveitar um comentário que o aluno Korubo fez sobre sua saúde, ela aproveitou para explicar sobre a importância de ter uma alimentação saudável e ter cuidados específicos com a saúde do corpo.

Os professores também promovem atividades extra-classe, especialmente em datas comemorativas, e mais recentemente, atendendo um pedido da direção da instituição, estavam realizando, as sextas-feiras, antes do início das aulas, um momento chamado hora cívica, em que todos os adolescentes que participam das atividades educacionais, eram perfilados no pátio da instituição para ver o hasteamento da bandeira e para que todos cantassem o hino nacional. Entre os resultados encontrados por Lopes (2006), o trabalho docente objetiva a formação cívica dos adolescentes. Segundo Mosqueira (2008) a participação do adolescente em atividades em datas comemorativas possibilita novos contatos tanto com o adolescentes e seus familiares.

Os professores aproveitavam e destacavam algum tema específico, em que alguns alunos liam um pequeno texto, como ocorreu sobre o meio ambiente e o dia do psicólogo, nesta última data, alunos e monitores parabenizaram os profissionais desta área que estavam presentes.

Durante a execução do hino nacional e toda a programação, os professores e monitores ficaram na sombra da árvore que tem no pátio, em um determinado momento o adolescente Korubo disse que era para os professores irem para o sol também, que eles ficassem com seus alunos, que era para darem o exemplo.

Outra atividade extra-classe que presenciamos foi a comemoração ao aniversário da escola que atende a instituição, neste dia, professores e alunos, junto com alguns membros da equipe técnica, ajudaram na ornamentação e organização das atividades. Nesta data foram feitas várias brincadeiras e jogos.

Uma das atividades mais comuns que são oferecidas pelos professores é a exibição de filmes. As temáticas dos filmes eram tanto de cunho educativo, um deles apresentou o tema da gravidez, mas também eram exibidos filmes que visavam o simples entretenimento dos adolescentes. Mas em sua maioria, as temáticas visavam demonstrar exemplos de superação e sucesso de pessoas que viveram grandes adversidades ou mesmo com histórico de prática de atos infracionais.

Entre os filmes que presenciamos, um deles narrava a história de um socioeducador que passou a ensinar futebol americano aos adolescentes internos em uma instituição nos Estados Unidos. Após a exibição do filme, a educadora Yanomami, utilizou várias cenas no intuito de fazer um comparativo sobre a vida dos personagens com a vida dos adolescentes, onde os personagens do filme puderam mudar através do esporte, e que seus alunos também poderiam mudar a partir das próprias atividades oferecidas na instituição, sejam elas escolares, profissionalizantes ou culturais. Enquanto dizia isso o adolescente Kokama ficou comentando que não queria mudar. Ainda durante a exibição do filme em vários momentos os alunos faziam comentários, comparando a instituição apresentada no filme com a unidade Tupi, geralmente a comparação visava destacar que na instituição Tupi a realidade era bem pior. Entre as comparações feitas pelos adolescentes, uma envolveu o maior número de comentários entre os adolescentes, que foi o fato de que um personagem do filme ter sido encaminhado para uma solitária, que possuía colchão e eles declararam que na instituição Tupi, os adolescentes quando estão na reclusão, eles dormem no "cimento cru", sem roupa, vestindo apenas uma cueca.

Geralmente após a exibição do filme, as atividades educacionais precisavam serem encerradas por conta de ter ultrapassado o horário destinados as atividades escolares no turno matutino. Em alguns momentos, logo após encerrar o filme, e com o início da exibição dos créditos, ocorria de um monitor entrar na sala de aula, ou ao menos aparecer na porta e fazer sinal para os adolescentes se retirarem da sala de aula, sem ao menos aguardar o professor encerrar a aula.

Encaminhamentos a serviços especializados na área de saúde, inclusive odontológico, visitas aos familiares e a confecção de documentos pessoais, requerem a utilização desenvolver ações fora da instituição, muitas vezes através de instituições públicas que não fazem parte do atendimento socioeducativo.

Tendo em vista que a instituição possui apenas um veículo a sua disposição para realizar todas as atividades externas, é comum ter que se feito escolhas entre qual atividade desenvolver em determinados momentos. Na verdade, o que pude observar é que não existe um cronograma para a utilização do veículo pelos setores social, psicológico e de enfermagem, fazendo com que a direção da instituição tenha que intervir para definir que serviços serem priorizados em cada saída, este quadro faz com que o serviço que não foi excluído acabe sendo prejudicado, destaca-se que isso afeta todos aqueles adolescentes que seriam beneficiados pelo serviço.

O setor de psicologia também é bastante afetado por conta da rotina institucional e suas normas. A psicóloga da instituição argumenta que a rotina da instituição atrapalha no desenvolvimento do seu trabalho, tendo em vista que durante o turno matutino são oferecidas as atividades escolares, no turno vespertino são ofertadas as atividades profissionalizantes.

Assim, no intuito de desenvolverem seus trabalhos, era comum observar à psicóloga, bem como a estagiaria deste setor procurar saber se algum professor havia faltado para que pudessem atender os adolescentes.

Nos dias em que os professores fazem o planejamento das aulas, nas faltas de algum professor, ou nos dias em que mudam as disciplinas que são oferecidas na instituição e conseqüentemente não tem aula da educação formal, a equipe do setor de psicologia aproveita para atender o máximo de adolescentes possíveis, geralmente de forma bem dinâmica.

Outra forma de viabilizar o atendimento técnico, o setor de psicologia costuma atender adolescentes durante o horário de almoço, fato que é bastante criticado pelos monitores, que geralmente argumentam que antigamente a direção da instituição estabelecia um dia para que o

setor de psicologia atendesse todos os adolescentes de acordo com o bloco que cada um estivesse cumprindo medida.

A estagiária do setor de psicologia informou que não era possível desenvolver um atendimento completo por conta da limitação do tempo, e que eles apenas chamavam os adolescentes para ver como eles estavam, se estavam gostando das atividades que estavam participando, se estavam se comportando, se tinha alguma coisa que eles gostariam de falar, e só.

Segundo Gallo (2008) ao fazer um estudo comparativo entre os serviços desenvolvidos no Brasil e no Canadá, este profissional apresenta que naquele país, o serviço do psicólogo não se restringe a promoção de avaliações junto aos adolescentes, este profissional deve atuar atendendo inclusive os familiares dos adolescentes, levando em consideração a necessidade de cada membro da família, tendo como foco identificar os aspectos positivos do sistema familiar e usar como alavanca para melhorar as relações dos demais sistemas. Percebe-se que temos portanto uma realidade completamente diversa da vivenciada no Canadá, aqui, os profissionais da psicologia tentam ainda conseguir realizar atendimentos junto aos adolescentes.

Tendo em vista que a instituição funciona todos os dias da semana, durante os dias de visita a instituição, que ocorrem nos finais de semana, sempre fica um técnico da unidade responsável pelo local, e entre suas atribuições nestes dias, cabe a ele atender os familiares que visitam os internos. É interessante destacar que além de receberem os familiares que lhes procuram na sala de atendimento técnico, estes profissionais costumam ir no local destinado ao recebimento das visitas por parte dos adolescentes, e conversam com os demais familiares que estão presentes. Geralmente esta conversa é bem rápida, mas serve para uma aproximação entre os familiares e a equipe técnica. Já os monitores mantinham-se constantemente afastando, sem estabelecer qualquer contato com os familiares.

Foi realizada uma atividade externa, em que dez adolescentes que tinham bons comportamentos, de acordo com a equipe técnica puderam visitar um parque florestal na zona norte da cidade. A atividade contou com o apoio da secretaria municipal de meio ambiente, que disponibilizou ônibus e instrutores que dialogaram com os adolescentes durante a atividade, dando inclusive uma série de informações que visavam a preservação do meio ambiente.

No retorno a instituição, a psicóloga conversou com os adolescentes que participaram da visita a reserva florestal e agradeceu o comportamento de todos, solicitou que eles não se

exibissem para os demais adolescentes que não realizaram a visita, tendo em vista que eles foram por méritos, mas que havia muitos adolescentes que tinham méritos, mas acabaram não indo.

Um dos aspectos mais negativos na dinâmica da instituição é a atuação dos monitores, que no intuito de cumprir as normas da instituição acabam tratando mal os adolescentes e professores, além de atrapalharem no desenvolvimento das atividades educacionais. Este comportamento pode ser compreendido a partir da afirmativa de Lopes (2006), de que a unidade teme que os adolescentes aproveitem qualquer tumulto criado para fugirem e se rebelarem.

No dia a dia da instituição era comum os monitores entrarem em sala de aula e chamarem um adolescente para ser encaminhado a algum tipo de atendimento técnico, sem ao menos pedir licença ao professor, ou informar a ele sobre a necessidade do adolescente se ausentar da aula. Muitas vezes eles ficaram conversando no lado de fora das salas de aula, de forma que atrapalhava a dinâmica das aulas. Outras vezes os monitores conversam com os adolescentes durante o horário de aula. Existe um verdadeiro abismo entre professores e monitores, como foi apontado por Lopes (2006).

Outro aspecto negativo foi apresentado pelos professores, que constantemente reclamavam que chegaram novos adolescentes em suas salas de aula sem nenhum tipo de comunicação entre a equipe técnica e os professores. No nosso entendimento, essas reclamações eram postas porque afetam tanto a autoridade do professor quanto os pegavam de surpresa, já que eles não estavam preparados para ter um aluno novo. No dia a dia da instituição, não havia uma comunicação específica entre a equipe técnica da instituição e os professores, no intuito de apresentar os novos alunos aos professores.

Segundo Francischine e Campos (2005), o diferencial na aplicação das medidas socioeducativas deve se manifestar inclusive na estrutura física das instituições, na perspectiva que promover a ressocialização, integração familiar e a participação no sistema educacional e laboral.

Por fim, destacamos que a professora Yanomami manifestou bastante tristeza quando se despediu do adolescente Kokana, que estava sendo liberado da instituição após cumprir sua medida, ela comentava que ao se despedir do adolescente, ela estava toda emocionada e ele não demonstrava nenhum sentimento, ela comentou que disse a ele: *“eu fiz tudo que podia por ele, gostaria de ter feito mais, mas ele não ajudou”* (Yanomami – Observação).

5. DISCUSSÃO FINAL

Apesar de ser uma instituição grande, para os padrões da cidade de Manaus, sua estrutura física possui, claramente, características prisionais e ambientes inadequados para o desenvolvimento das atividades educativas, sendo necessário adaptar diversos espaços para o funcionamento da escola regular e dos cursos profissionalizantes.

Os alojamentos, denominados de “celas”, pelos adolescentes e boa parte dos funcionários, possuem péssimas condições estruturais, impróprias para a moradia de qualquer pessoa.

Parte da estrutura é utilizada para comportar os adolescentes que descumprem as normas da instituição. Esta medida punitiva determina, ainda, que durante o período da contenção, os alunos devem permanecer apenas de cueca, sem nenhuma espécie de cobertor e dormindo em contato direto com o cimento, sem colchões ou colchonetes.

A ausência de materiais didáticos afeta, de maneira significativa, as aulas, levando os alunos a compartilharem livros e recursos de uso pessoal e diário, como lápis e canetas. Nos cursos profissionalizantes é comum as aulas serem interrompidas por falta de material, e consequência disso, é a permanência dos professores, com seus alunos, em sala de aula, para que eles não tenham que permanecer nos alojamentos. Constantemente os professores adquirem materiais, obtidos com recursos financeiros pessoais, para manter o funcionamento dos cursos. A mesma atitude também é desenvolvida pelo dirigente da instituição.

Os livros didáticos não são adaptados para o desenvolvimento das aulas junto a este público, pois apresentam, apenas, uma série de dados informativos, assim como qualquer outro livro da rede regular de ensino. Consideramos ser fundamental oferecer materiais possuidores de conteúdos que priorizem os conhecimentos relacionados à vida desses sujeitos e possibilitem a compreensão de aspectos que possam contribuir na vida cotidiana de cada um.

O uso do material didático é restringido à sala de aula, não sendo permitido que levem aos seus alojamentos, impedindo-se, portanto a possibilidade de desenvolverem leituras complementares.

A instituição também não possui nenhum tipo de material didático complementar, os quais possam auxiliar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. O professor que tiver interesse em trabalhar com este tipo de material, precisa adquiri-lo com recursos pessoais.

O regimento interno da instituição está defasado em relação às orientações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, tendo sido produzido vários anos antes do SINASE.

O regimento interno não faz parte da realidade institucional, pois percebemos, durante o período da pesquisa, que o trabalho era realizado sem nenhum modelo ou parâmetro específico, seja em relação a normas ou procedimentos que pudessem ser tomados nos diferentes momentos no trabalho institucional. O que existe na unidade é uma prática profissional em que os funcionários atuam a partir da própria experiência, obtida no trabalho cotidiano ou através das decisões estabelecidas pelo diretor da instituição.

Observamos a existência de vários indícios de que não estavam sendo respeitados os direitos humanos em sua integridade. Durante a observação de campo, pudemos identificar que há, na instituição, a cultura da medida de “contenção” e da prática do “corredor”, que funcionam a partir de uma série de normas institucionalizadas. Outro aspecto negativo é o fato de adolescentes afirmarem que possuíam autorização da direção da instituição para dar um “corretivo” (bater) em um adolescente novato, por este estar constantemente desrespeitando as normas da instituição. Também tomamos conhecimento da existência de três casos de adolescentes agredidos pelo dirigente responsável pela unidade.

A participação da família na aplicação da medida é bastante limitada, especialmente no referente a realização de visita aos internos, pequenos diálogos com a equipe técnica e presença em eventos promovidos em algumas datas comemorativas. Não há, portanto, uma ação pedagógica específica ou mesmo uma intervenção que vise a preparação dos familiares no trato com o adolescente.

A instituição conta com uma equipe técnica interdisciplinar, embora ainda não esteja de acordo com as orientações do SINASE, faltando alguns profissionais para atender tal exigência.

O diagnóstico institucional dinâmico é desenvolvido para atender a solicitação dos gestores públicos, no sentido de quantificar as ações desenvolvidas e não visar à utilização destes dados para o planejamento de novas atividades de intervenção ou preparação institucional para o desenvolvimento de suas funções.

As parcerias entre as instituições públicas são frágeis, estabelecidas pela direção da instituição, no entanto sem previsão de continuidade. Muitas destas parcerias são inconstituíveis, estabelecidas, apenas, através de contatos pessoais, sem nenhuma formalização do serviço entre cada instituição.

De acordo com as exigências do SINASE, existem algumas lacunas em relação à gestão do programa socioeducativo. O regimento interno da instituição não apresenta: gestão participativa, assembleias, comissões temáticas ou grupos de trabalho, avaliação participativa, e projeto pedagógico contendo todas as especificações do SINASE.

Em relação às diretrizes pedagógicas apontadas pelo SINASE, a instituição atende parcialmente a grande maioria das determinações, inexistindo apenas a participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas. Já em relação aos parâmetros de suportes institucional e pedagógico, a instituição oscila entre aspectos inexistentes e entre aqueles parcialmente existentes. Apenas as atividades voltadas para as questões espirituais respeitam o interesse dos adolescentes em participarem. Por fim, em relação aos parâmetros socioeducativo do eixo educação, a grande maioria dos apontamentos do SINASE é oferecida de forma restrita, sendo contemplado apenas o desenvolvimento dos conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais, de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo. Consideramos fundamental a implementação, de forma eficaz, das orientações do SINASE, que certamente implicará resultados mais significativos durante a aplicação da medida de internação.

Ao investigarmos sobre o público atendido, surge uma série de aspectos que caracterizam tal público, nesta unidade socioeducativa, como sujeitos viventes em um contexto de exclusão social, o que não significa, necessariamente, que apenas adolescentes com renda baixa cometam atos infracionais. É preciso ter clareza de que muitos jovens das classes média e alta também vivem em contextos de exclusão e, principalmente, com fatores de risco e, também são, autores de atos infracionais.

Alguns adolescentes possuem o primeiro contato com a escola durante o cumprimento da medida de internação, outros passam a freqüentar as aulas, constantemente, apenas na unidade. Esta participação é favorecida pelo fato de a escola ser oferecida dentro da unidade, não havendo necessidade de o aluno se deslocar. Há casos de adolescentes que só participam das aulas para não ficarem detidos nos alojamentos e/ou apenas com o desejo de possuir uma certificação e não pela possibilidade de aprender, de fato, ou seja, o foco não é o aprendizado, mas não ficarem presos e possuírem, ao final do curso, um certificado.

Uma relação de diálogo e confiança são aspectos de suma importância para o desenvolvimento das atividades educacionais entre professores e alunos. Outro aspecto

importante é o fato do professor trabalhar com o adolescente da mesma forma como trabalha com qualquer outro adolescente em qualquer outra escola fora da instituição.

Os adolescentes apresentam alguns pontos positivos em relação ao funcionamento da escola na instituição, tais como: o menor número de alunos, disciplinas estudadas e de professores, maior quantidade de tempo destinada a cada disciplina, maior dedicação do professor aos alunos possuidores de dificuldades de aprendizagem, a cobrança de atividades escolares e a afirmação, dos alunos, de que os professores ensinam de forma que todos possam compreender. Tem-se, portanto, uma série de aspectos positivos em relação à promoção das atividades educacionais na instituição. Este quadro certamente pode contribuir para envolver cada vez mais o aluno no contexto escolar.

A relação de ensino e aprendizagem é percebida como sendo recíproca e dinâmica, em que ao mesmo tempo em que o professor ensina ao aluno, ele também aprende.

A partir de todo quadro apresentado, percebe-se que os adolescentes possuem uma formação profissionalizante em que lhes é oferecida uma grande quantidade de cursos, embora em nosso entendimento, esta formação não abranja uma diversidade de áreas profissionais, pois, em sua maioria, são voltados para áreas de serviços, inexistindo cursos que preparem para atender as demandas de características mais técnicas. O desejo dos adolescentes é valorizado no momento da escolha dos cursos, embora, às vezes, aconteça de o adolescente ser incluído em alguns cursos sem ter sido consultado. Uma vez que ele não goste do curso, até mesmo do qual ele havia escolhido, ele pode solicitar o seu redirecionamento e participar de outro curso, caso haja vaga.

A instituição possui uma série de significações para os adolescentes, tais como: prisão, hotel, local de reclusão, local de aprendizagem. Certamente, a história de vida de cada um deles possibilita esta diversidade de significados sobre o centro socioeducativo.

O diálogo existente entre adolescentes e familiares gira em todo da troca de informações, os pais possuem interesse em saber da vida do adolescente na instituição e estes buscam o máximo de informações sobre todos e tudo o que acontece fora da unidade.

Acerca da inclusão do adolescente na escola após o cumprimento da medida socioeducativa, temos uma divergência de percepções entre professores e alunos. Os professores acreditam que os adolescentes não conseguirão acompanhar adequadamente as atividades e os adolescentes apontam que conseguem sim, sendo um aluno normal como qualquer outro. Em

convergência, estes dois grupos concordam que o preconceito contra o adolescente é o principal aspecto que afeta negativamente em sua inclusão educacional. Conseqüentemente, este quadro pode favorecer o abandono escolar por parte do adolescente.

A modalidade de ensino promovida na instituição é a educação de jovens e adultos, a qual, mesmo tendo alguns aspectos positivos, tais como a oferta das disciplinas em módulos, que, por conseguinte, faz com que o aluno estude apenas uma disciplina com um professor por vez, não é adequada para se trabalhar com o público adolescente, tendo em vista que foi desenvolvida para trabalhar com seguimentos populacionais com faixas etárias mais elevadas.

Um aspecto que chamou bastante a atenção em todas as formas de coleta de dados foi a relação dos monitores com os demais seguimentos. A maioria dos monitores possui uma relação dificultosa, sendo um grupo completamente a parte, exceto algumas exceções. No geral, não interagem com os demais grupos, sejam eles adolescentes ou funcionários. Os adolescentes criticam os monitores porque estes não os respeitam como pessoas, visam prejudicá-los e fazem questão de criticá-los. Os educadores questionam a falta de preparo para trabalhar na instituição, reclamando, inclusive, sobre a falta de interação básica, já que nem mesmo cumprimentam os demais funcionários. Os monitores afirmam que são os responsáveis por manter o controle na instituição e que precisam manter certo distanciamento dos demais participantes do sistema socioeducativo.

Os adolescentes valorizam os profissionais que promovem um atendimento contínuo e programado, e criticam aqueles que demoram ao entrar em contato com eles.

Os educadores são encaminhados para trabalhar na instituição sem receber nenhum treinamento específico, da mesma forma que o curso de graduação não prepara ninguém para atuar dentro do contexto socioeducativo. Esta realidade faz com que o profissional sinta uma grande pressão antes de iniciar o trabalho, inclusive havendo muitos casos de pessoas que ao chegarem à instituição, desistem do trabalho. Em nosso entendimento, não se deve culpar o educador pelo desconhecimento a respeito do que vem a ser um centro socioeducativo ou do seu funcionamento, na verdade, deve servir como uma crítica aos operadores do sistema socioeducativo que encaminham profissionais, para estes centros, sem nenhuma formação prévia. Temos na verdade, falta de conhecimento e vontade política dos governantes no sentido de priorizar uma formação específica para se trabalhar com o público atendido nestas instituições. Muitos profissionais aprendem a desenvolver suas atividades no dia a dia da instituição, e,

conseqüentemente, até o momento em que o ele tenha conseguido trabalhar de forma adequada, certamente podem acontecer algumas falhas que comprometam a socioeducação dos adolescentes.

Em nosso entendimento, uma formação ampla é de fundamental importância, a qual subsidie, os profissionais, de informações básicas em diversas áreas do conhecimento, possibilitando um atendimento técnico mais adequado com temáticas de diferentes áreas, tais como: legislação pertinente a área, desenvolvimento humano, personalidade, atos infracionais, dinâmicas de grupo, entre outras. Esta formação deve ser direcionada a todos os funcionários da instituição, constituindo-se, assim, uma ação mais homogênea no dia a dia do trabalho.

Apesar de toda diversidade vivenciada pelos profissionais do centro socioeducativo, a grande maioria afirma que se sente bem e gosta de trabalhar nesta instituição. É interessante observar que os profissionais demonstram o reconhecimento da importância do seu trabalho, manifestando, inclusive, o sentimento de que estão contribuindo significativamente para a vida dos adolescentes. O bom relacionamento entre professor e aluno possibilita afastar os aspectos de violência que envolve os adolescentes atendidos, e que são constantemente lembrados por pessoas que desconhecem o trabalho na instituição. Em contrapartida, também há casos de profissionais que não se sentem a vontade trabalhando na instituição, não acreditando no trabalho que desenvolve e esperando apenas uma oportunidade para substituir o emprego. De qualquer forma, existe uma série de normas e regras institucionais, que restringem ou determinam como os adolescentes devem agir, ou como os educadores devem se relacionar com os alunos, ou seja, tem-se uma série de características que distingue o trabalho desenvolvido na instituição com aqueles realizados em outras instituições educacionais.

Entre as estratégias de ensino, o debate a partir das experiências pessoais dos adolescentes e a transmissão de filmes, são as atividades mais desenvolvidas pelos educadores. Destaca-se que a alfabetizadora da instituição utiliza vários recursos auxiliares para ensinar seus alunos, entre eles o caça palavras e uma série de pequenos jogos de letras, palavras e números. Acreditamos que não existe uma fórmula mágica que possa ser utilizada por qualquer professor junto a seus alunos, estejam eles em conflito com a lei ou não. Consideramos ser fundamental que o professor precisa diversificar ao máximo as estratégias de ensino e encontrar aquelas que produzam melhores resultados junto aos alunos aos quais ele esteja ensinando naquele determinado momento, visto que cada aluno é peculiar e possui características singulares em seu processo de

aprendizagem. Destacamos ainda, que o professor deve manter-se sempre aberto a sugestões e críticas de seus alunos sobre todos os aspectos de sua aula, e que estas sirvam para planejar adequadamente os novos encontros educacionais.

Os professores criticam o fato de não receberem informações sobre os adolescentes, o que em nossa compreensão, o recebimento destas informações só é importante se o foco for o planejamento das atividades educacionais, e que estas sejam direcionadas as necessidades de cada aluno. Contudo, se a intenção for apenas de conhecer o ato infracional praticado ou seu histórico criminal, estas informações não contribuiriam em nada para o processo educativo dos alunos.

A utilização do Estatuto da Criança e do Adolescente, no contexto diário da instituição, está distante de ser uma prática comum. Há, inclusive, relatos de profissionais que nunca leram este documento, sendo que a aproximação dos profissionais com o ECA deveria fazer parte da cultura diária de cada educador.

Os adolescentes realizam algumas atividades fora da instituição, como apresentações teatrais e musicais, fato este que valoriza bastante o seu trabalho nestas atividades durante o período de internação.

As normas institucionais e a falta de estrutura para oferecer uma série de atividades da instituição, afetam significativamente a dinâmica da sala de aula, tanto para que os adolescentes sejam atendidos pelo serviço técnico quanto para serem atendidos em outras instituições.

Consideramos ser de essencial importância discutir sobre o real papel dos centros socioeducativos e da escola nestas instituições. Certamente, não estaremos dando fim a esta discussão e também não pretendemos apenas apontar erros e acertos, pois, visamos acima, de tudo, promover discussões que possibilitem, ao menos, gerar debates que possam levar todas as pessoas envolvidas na aplicação das medidas socioeducativas a atuarem e possuírem como foco único a socioeducação dos adolescentes atendidos, e que a partir do trabalho desenvolvido tenhamos perspectivas mais claras para a inclusão social desses sujeitos.

Primeiramente, o histórico institucional das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei sempre esteve na contramão da promoção dos direitos humanos, sendo reconhecido pelas práticas recorrentes de punições, segregação, negligência e até mesmo de tortura. Diante desta prática institucional, somando-se ao fato da quase completa ausência de ações educacionais, estas instituições passaram a ser denominadas pejorativamente de “escolas para o crime”, “fábrica de delinquentes”, “sucursal do inferno”.

Com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma conquista vinda de inúmeras lutas e articulado com uma série de marcos legais em prol dos direitos de crianças e adolescentes, este estatuto propõe uma nova forma de lidar com estes sujeitos, até mesmo durante a aplicação das medidas socioeducativas. Soma-se ao ECA o estabelecimento do Sistema de Garantia de Direitos, que trás consigo uma série de diretrizes para melhorar a aplicação das medidas socioeducativas.

Infelizmente, a doutrina da proteção integral ainda está distante de ser implementada em sua totalidade, pois além de ainda não ter sido priorizada pela grande maioria dos gestores públicos, ainda possui como constituintes de seu corpo técnico, profissionais com uma formação não direcionada para atuarem com este público e capacitações geralmente insuficientes para prepará-los adequadamente. É comum termos profissionais que não acreditam no trabalho que desenvolvem, e que acima de tudo, não acreditam na possibilidade de re-socialização dos adolescentes, havendo caso de profissionais que acreditam na necessidade de medidas punitivas.

Estas instituições precisam assumir uma nova postura, visando um imediato redirecionamento de suas ações, no sentido de cessar, por completo, as práticas punitivas, segregacionistas e negligentes, e o foco deve ser a aplicação integral do Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas não se trata, simplesmente, de oferecer atividades educacionais, culturais e profissionalizantes. É necessário que cada uma vise muito mais do que apenas ocupar o tempo livre do adolescente, ou meramente apresentar relatórios contendo os números de atendimentos desenvolvidos. Cada uma dessas medidas devem ser planejada e promovida visando alcançar a socioeducação de cada adolescente, promovendo sua saúde e qualidade de vida, integrando sua família na aplicação da medida, inclusive com ações direcionadas a eles, com acompanhamento eficaz aos egressos, ofertas de atividades esportivas, culturais e de lazer, de acordo com a necessidade e os interesses individuais, bem como o histórico de vida de cada um. Uma série de outras medias são promovidas, em sua maioria, de forma insatisfatória, muito embora haja relatos de experiências bem sucedidas na aplicação das medidas socioeducativas, como é apresentado por Costa (2006).

Outro aspecto que compreendemos ser de grande importância é que, durante todas as etapas da aplicação das medidas socioeducativas os adolescentes sejam vistos não apenas como foco da aplicação da medida, mas também como colaboradores, promovendo-se o diálogo e, sobretudo, permitindo um espaço para que expresse suas opiniões e desejos, possibilitando a ele

colaborar no planejamento e avaliação das atividades oferecidas. É importante que o adolescente olhe para si, também, como participante ativo do processo de educação, no qual, sem sua colaboração, tal desenvolvimento, certamente não seria o possível.

Outro aspecto fundamental na discussão das medidas socioeducativas é a participação da escola neste processo, a qual também possui um histórico de omissão, limitando-se a reprodução de métodos ultrapassados na oferta de aulas, em que, na maioria das vezes, os professores que assumem uma turma nas unidades socioeducativas, o fazem porque não encontram vaga em nenhuma outra escola ou pela necessidade de terem um emprego. Os materiais didáticos, quando existentes, não são suficientes para atender a demanda dos alunos. Salas de aulas são adaptadas e geralmente não existe biblioteca, ou, quando há, se restringe a uma pequena prateleira com alguns livros. A modalidade de ensino não é construída para atender o público adolescente. Aqui também existe uma série de gestores que não reconhecem a função da escola, desconsiderando suas necessidades e, acima de tudo, seu funcionamento é negligenciado em detrimento da necessidade de seguir as normas de controle da instituição. Em síntese, o que existe é apenas a oferta de atividades escolares nas instituições socioeducativas. A impressão que temos é que a escola ainda não assumiu seu compromisso com a socioeducação dos adolescentes e, infelizmente, isto está distante de acontecer. A escola se limitou a estabelecer parcerias para a oferta de aulas para atender uma exigência legal, e não socioeducar os internos.

Acreditamos que o papel da escola na aplicação da medida socioeducativa não deve ser uma ação coadjuvante, mas sim priorizada, implementada de forma planejada e visando uma função de destaque neste processo, visto que é, na escola, onde se constitui boa parte do processo de socialização do indivíduo, através da interação social. Assim, não há como re-socializar o adolescente uma vez que ele não foi socializado, considerando a atual realidade existente não apenas nas instituições socioeducativas, mas também em escolas exteriores a este contexto.

As atividades da educação formal devem dispor de materiais complementares, em que os educadores possam discutir uma série de temáticas que possibilite, aos adolescentes, reflexões sobre o seu envolvimento na prática de atos infracionais, direitos civis, cidadania, entre outros temas de suma importância para a socioeducação dos mesmos. A escola deve atuar de forma mais interventiva, visando à inclusão social e educativa, promovendo o estabelecimento de projetos de vida, em que a prática de atos infracionais não faça parte do seu dia a dia. É necessário que a escola seja parceira na aplicação destas medidas, ao invés de se omitir, atuando de maneira real e

significativa, possuindo clareza do histórico de vida dos adolescentes atendidos, os quais, em sua maioria, viveram em contextos de faltas e perdas nos mais diversos níveis, tais como familiar, comunitário, social, cultural, entre outros, e que são oriundos das mais diversificadas comunidades e distintas localidades, onde, em sua maioria o poder público não se fez presente, e, quando se fez, não atendeu às demandas de forma satisfatória.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educativo desenvolvimento em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei se diferencia completamente das demais instituições de ensino, especialmente por possui uma série de características prisionais, com ações punitivas e repressivas, que fazem parte de um modelo ultrapassado e característico da doutrina da situação irregular. A instituição possui uma estrutura física inadequada para a promoção efetiva de ações educacionais, culturais e profissionalizantes, tendo uma série de normas que determinam cada aspecto do funcionamento diário do local, que além de restringir o tempo destinado a educação formal, determina entre outras coisas, a presença constante de monitores acompanhando as aulas. Tendo também um corpo técnico que não foi preparado previamente para trabalhar com o público atendido, as palestras e treinamentos ocorrem de forma esporádica, cabendo a cada um, aprenderem as peculiaridades do ofício na sua prática diária institucional, em que a falta de material técnico e didático, prejudica o andamento das aulas, fazendo com que seja comum os próprios professores adquirirem alguns produtos de uso diário com recursos particulares. A grande maioria do público atendido possui um histórico de abandono escolar, havendo casos de adolescentes que nunca tinham freqüentado uma escola até o momento da internação, e esta inclusão se dá pela primeira vez dentro do contexto socioeducativo. Este fato nos leva a crer que mesmo em face de toda a diversidade, pode-se afirmar que a instituição é inclusiva, possuindo ainda como aspecto positivo, o fato de cada turma possuir um número reduzido de alunos, possibilitando ao professor dar maior atenção aos adolescentes, gerando inclusive, um acompanhamento mais próximo daqueles que possuem mais dificuldades de aprendizagem. Dentro do contexto educacional, percebemos que várias estratégias de ensino são postas em prática, possibilitando com que reflitam sobre a situação conflitiva com a lei vivenciada por eles, além de refletirem sobre seus projetos de vida.

Metodologicamente, a etnografia mostrou-se adequada para a coleta dos dados dentro do contexto socioeducativo. Onde a partir da permanência prolongada no campo nos possibilitou vivenciar uma série de experiências que fizeram com que conhecêssemos o cotidiano institucional e conseqüentemente pudéssemos dialogar com os educadores e adolescentes tendo uma compressão mais clara de toda dinâmica do local. A realização das entrevistas individuais e os grupos focais nos trouxeram dados subjetivos que nos possibilitaram uma visão tanto complementar como também mais profunda de dados outrora observados.

A partir dos resultados desta pesquisa, apontamos algumas sugestões de pesquisas que podem gerar contribuições significativas nesta área, como por exemplo o acompanhamento de egressos do sistema socioeducativo durante o seu retorno a sua comunidade, outro aspecto importante a ser pesquisado é a identificação junto a egressos sobre a existência de aspectos que possam ter contribuído para sua vida durante o período de cumprimento de medida. Pesquisas junto aos familiares também podem viabilizar contribuições sociais efetivas, como aqueles que visem identificar os fatores de risco e proteção para prática de atos infracionais, e também, a identificação de estratégias utilizadas pelos familiares para a prevenção da reincidência em atos infracionais após o retorno dos adolescentes a comunidade. Especificamente de cunho educacional, o desenvolvimento de pesquisas que vissem identificar as estratégias mais eficazes que são desenvolvidas em sala de aula durante o período de internação, pode contribuir de forma significativa para aquelas pessoas que acabam sendo encaminhadas para trabalhar em unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei e acabam sem ter noção nenhuma de como agir no dia a dia.

A aprendizagem adquirida sobre o processo educativo no atendimento a adolescentes em conflito com a lei, nos remete a necessidade de compreendermos que a aplicação adequada do atendimento socioeducativo não se dá apenas na promoção de atividades durante o período de internação que tenha como foco apenas a necessidade de ocupar o tempo livre do adolescente nas áreas educacional, cultural e profissionalizante. Acreditamos ser de suma importância que todas as atividades visem promover de forma incisiva a defesa dos direitos humanos, a promoção da cidadania e o estabelecimento de projetos de vida a cada um dos adolescentes possibilitando ainda a percepção de nossos sentidos de vida.

Outro aspecto que consideramos ser essencial para o sucesso na socioeducação de adolescentes em conflito com a lei, é que as ações não se restrinjam a figura do adolescente, devendo existir um trabalho sistemático que envolva os familiares, amigos, egressos e todos aqueles que estejam envolvidos na aplicação da medida.

A partir de todo envolvimento com a temática deste estudo, além da longa permanência em campo, pudemos ratificar a compreensão em relação à urgência de se efetivar a real aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente e das determinações do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, tendo em vista que estes documentos apresentam avanços significativos no atendimento socioeducativo. Infelizmente a falta de reconhecimento desta

temática como prioridade absoluta por parte dos gestores públicos tem gerado uma série e consequências drásticas nesta área, que mesmo em face a uma legislação moderna e adequada para tal finalidade, acaba ocorrendo o sistema socioeducativo é negligenciado por conta da falta de comprometimento político dos gestores públicos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaina. **Sala de aula virtual em instituição de internação**. Trabalho apresentado no Núcleo de Pesquisa Comunicação e Cultura das Minorias, XXV Congresso Anual em Ciências da Comunicação, Salvador. BA, 04 e 05. Setembro. 2002.

ABREU, Charles Jean Início de. **Estudo crítico ao Estatuto da Criança e do adolescente**: comentários e análises. Porto alegre: Síntese, 1999.

ACETI, Débora Cristina Siqueira, CESAR, Luis Paulo Dias. **O processo científico**: abordagem da pesquisa no estudo interpretativo. Revista de Educação. Vol. XII. N. 13. 2009.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AGUIAR, Viviane de Araújo. **Caje**: retratos de um cotidiano de conflitos. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília. Brasília: 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *A pesquisa junto a professores*: fundamentos teóricos e metodológicos. In. AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria .consciência*. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 125-142, julho/ 2000.

ALMEIDA, Vânia Cristina Torres Gomes de. **Adolescente em conflito com a lei**: discurso e representação. Estudos Lingüísticos, São Paulo, 37 (3): 131-138, set.-dez. 2008.

ALVES, Paola Biasoli. et. al. **Instituições de atendimento socioeducativo à adolescentes em situação de risco do Distrito Federal**: panorama e perspectivas. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 2, pp. 166-173, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Criando Caim e Abel** – Pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1):131-144, 1999.

BANDEIRA, Claudia. **Políticas de atendimentos a adolescentes privados de liberdade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2006.

BAUER, W. M. & GASKELL, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rj: Vozes.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. *Política pública de atendimento à criança e ao adolescente*. In BRITO, Leila Maria Torraca (Coord.). **Jovens em conflito com a lei: a contribuição da universidade ao sistema socioeducativo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

BELLUZZO, Lilia e VICTORINO, Rita de Cássia. **A juventude nos caminhos da ação pública**. *São Paulo Perspec.*, vol.18, no.4, p.8-19. out./dez. 2004.

BOCCO, Fernanda. LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. **(Infr) atores juvenis: artesões da análise**. *Psicol. Soc.*, vol.16. n. 2, p.37-46. ISS 0102-7182. maio.ago. 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologia e suas ideologias: 40 anos de compromisso com as elites*. In. BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e compromisso social**. (org.). São Paulo, Cortez, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahía; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. *Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada*. In: BOCK, Ana Mercês Bahía (org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia; Gonçalves, Maria das Graças Marchinha; Furtado, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica - Uma perspectiva crítica em psicologia**. 2a edição. Editora Cortez, São Paulo, 2007

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Bianca de Moraes; WAGNER, Adriana. **Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2):557-566, 2009.

BRANCO, Bianca de Moraes; WAGNER, Adriana; DEMARCHI, Karina Adriani. **Adolescentes Infratores: Rede Social e Funcionamento Familiar**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 125-132. (2008).

BRANCO, Bianca M. **A medida de atividade externa dos adolescentes infratores internos da fundação de atendimento sócio-educativo e as características da rede social e do funcionamento familiar**. Dissertação (Mestrado Psicologia Social e da Personalidade). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2006.

BRASIL. Constituição Federal. 1988.

BRASIL. Dispõe sobre o estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRITO, Leila Maria Torraca de. *Liberdade Assistida no Horizonte da Doutrina de Proteção Integral*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun 2007, Vol. 23 n. 2, pp. 133-138

BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008

CAMPOS, Rosângela; Francischini; Herculano Ricardo. **Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas**: Limites e (im)possibilidades. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 3, pp. 267-273, set./dez. 2005.

CARTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. In IX Congresso Brasileiro de Educação. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1946, p.3-15.

CASTRO, Ana Luiza de Souza. **Ato infracional, exclusão e adolescência**: construções sociais. dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2006.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei**: feições da exclusão/inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 281-299, jan./abr. 2009.

COLE, Michel; Sylvia Scribner. *Introdução*. In Vigotski, Lev. Semenovich. **Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Direitos Humanos**: um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. Relatório Técnico. 2 edição. 2006.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da. **É possível construir novos caminhos?** da necessidade de ampliação do olhar na busca de experiências bem-sucedidas no contexto socioeducativo estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, ano 5, n. 2, 2º semestre de 2005.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves de **Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo**. *Psicol. Soc.*, vol.18, no.3, p.74-81. ISSN 0102-7182. Dez 2006

DALAROSA, Adair Ângelo. *Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade*. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR; caçador, SC: UnC, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Capinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1105-1128, out. 2007.

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

ERTZOGUE, Marina Haizenreder. **Silenciar os inocentes:** medidas punitivas para a recuperação de menores em estabelecimentos disciplinares mantidos pelo Estado (1945-1964). **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.

FEIJÓ, Maria Cristina; ASSIS, Simone Gonçalves de. **O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias.** *Estudos de Psicologia*, 9(1), 1571-15676. 2004.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. **Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas:** limites e (im)possibilidades. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, PP. 267-273, set/dez. 2005.

FRANCO, Erich Montanar. **Uma casa sem regras:** representações sociais da FEBEM entre seus trabalhadores. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia:** saberes necessário a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização:** intersecções na vida cotidiana, *Educar, Curitiba*, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR.

FREITAS, Neli Klix. **Inclusão socioeducativa na escola:** avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

GALLO, Alex Eduardo. **Adolescentes em conflito com a lei:** perfil e intervenção. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos : UFSCar, 2006.

GALLO, Alex Eduardo. **Atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei:** a experiência do Canadá. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 327-334, abr./jun. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

GIOVANETTI, José Paulo. *Prefacio.* In. JOST, Maria Clara. **Por trás da máscara de ferro: as motivações do adolescente em conflito com a lei.** Bauru, SP: Edusc, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 8 ed. Perspectiva. São Paulo: 2008.

GRIGNON, Claude. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

IANNI, O. **A Questão Social**. São Paulo em Perspectiva. V. 5. Nº.1, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1997 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

JACOBINA, Olga Maria Pimentel. **Adolescente em conflito com a lei: trabalho e família**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia Clínica. Universidade de Brasília. Brasília. 2006

JUNQUEIRA, Maíz Ramos; JACOBY, Márcia. **O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social**. Revista Virtual Textos & Contextos. Nº 6, ano V, dez. 2006

LOPES, Juliana Silva. **A escola na FEBEM – SP: em busca do significado**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica professorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2.(2006).

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo : EPU, 1986.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral e BRANCO, Ângela M.C. Uchôa de Abreu. *Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano*. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e Júnior, Áderson Luiz COSTA. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOSQUEIRA, Sashenka Meza. *À procura de sentido da atenção psicológica com adolescentes em privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade**. Ciência Saúde Coletiva. Rio de Janeiro. v. 7, n.2, 2002.

NUNES, Cezar. *Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.) **Globalização, pós-**

modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR; caçador, SC: UnC, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100. Editora UFPR. 2007.

OLIVEIRA, Maria Cecília Rodrigues. **O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2002.

OLIVEIRA, Marta Koll de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São. Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maruza B; ASSIS, Simone G. **Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”:** A perpetuação do descaso. Cad. Saúde Pública, out.dez. 1999, vol. 15, n.4. p. 831-844. ISS 0102-311X.

ORZELA, Sergio. *A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais.* In ORZELA, Sergio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, Janaína Thaís Barbosa; HUTZ, Claudio Simon. **Variáveis familiares preditoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Abr-Jun 2009, Vol. 25 n. 2, pp. 213-219

PÁDUA, Elizabeth M. M. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagem teórico - prático.** 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

PAULA, Liana de. **A família e as medidas socioeducativas a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de ato infracional.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em sociologia. Universidade de São Paulo. 2006.

PEÇANHA, Gecilca Albano. **O adolescente em situação pessoal e social de risco: um estudo de caso numa escola estadual do primeiro segmento de ensino fundamental na zona centro-oeste da cidade de Manaus.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. 2006.

PERAYA, Daniel. **As formas de comunicação pedagógica “mediatizada”:** O socioeducativo e o didático. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, 1997.

PERIN, Elenara Dias. Investigando potencial para altas habilidades em jovens autores de altas habilidades. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas 2008.

RAMOS, Carlos Belchior. **Representações sociais da “socialização institucional” dos adolescentes em conflito com a lei nos centros sócio-educativos senador Raimundo parente e**

assistente social Dagmar Feitosa. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. 2008.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROMAN, Marcelo Domingues. Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANCHES, Sandra Gagliardi; KAHHALE, Edna María Peters. *História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica.* In: BOCK, Ana Mercês Bahía (org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo.* In: Silva, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Fernanda Valeria Gomes dos. **Família: peça fundamental na re-socialização de adolescentes em conflito com a lei.** Universidade Católica de Pernambuco, Dissertação de Mestrado. 2007

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Bauru, SP: EDUSC. 1999.

SENA, Cláudia Alves de; COLARES, Viviane. Comportamentos de risco para a saúde entre adolescentes em conflito com a lei. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(10):2314-2322, out, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico.* 22ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Enid Rocha Andrade; Guerresi, Simone. **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil.** Brasília, 2003.

SILVA, Maria Delfina Farias Dias Tavares da. (et al). **Adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não-infratores.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 791-798, out./dez. 2008.

SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento.** Conanda, Brasília, 2006.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura.** *Psicologia & Sociedade*; 18 (1): 71-80; jan/abr. 2006

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** *Educação em Revista*; Belo Horizonte. n. 47, p. 83-100. 2008.

SOUZA, Solange de Carvalho. **O processo de letramento como ajustamento secundário numa situação de privação de liberdade:** estudo de caso em uma unidade para adolescentes infratores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SPAGNOL, Antonio Sergio. **Jovens delinquentes paulistanos.** 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TAVARES FILHO, Thomé Elizário. **Padrões de valores e expectativas de futuro dos menores marginalizados em Manaus.** Edua. Manaus. 2001.

TUDGE, Jonathan. *Vygotsky*, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In. MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, Alessandra Oliveira Machado. **Adolescente em privação de liberdade: diálogos e narrativas dos sujeitos em situação de construção de texto.** Dissertação de mestrado. UnB. Brasília. 2004.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos:** a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.* São Paulo-SP: Martins Fontes, 2003.

ANEXOS

(Anexo I)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO JUIZ DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE
MANAUS/AM PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO A ADOLESCENTES
PRIVADOS DE LIBERDADE

Ao E^{xmo}. Dr. Antônio Celso da Silva Gióia

**Juiz de Direito da Vara Infração do Juizado da Infância e Juventude do
Amazonas**

Eu, **Wollace Scantbelruy da Rocha**, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, venho respeitosamente solicitar a V. Exa., a autorização para realizar um trabalho de pesquisa, que tem por objetivo: Analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes autores de atos infracionais graves e dos seus respectivos educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais). A ser realizada no **Centro Sócio-Educativo Assistente Social Dagmar Feitoza**.

O presente estudo tem o seguinte título: **“Centro Sócio-Educativo ou Escola para o Crime? O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei”**. Orientado pela orientado pela Prof.^a Dr.^a **Iolete Ribeiro da Silva**.

A pesquisa de campo estará estruturada a partir do método etnográfico em educação, seguindo um roteiro de atividades assim disposto: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

Considerando a condição de minoridade e custódia dos adolescentes privados de liberdade pelo poder judiciário do estado e, em respeito e defesa ao Estatuto da Criança e do Adolescente, faz-se necessário a devida autorização por parte do Juiz de Direito para que o referido estudo seja realizado dentro de princípios legais e éticos.

Afirmo que serão observados os princípios éticos contidos na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes para pesquisa envolvendo seres humanos.

Assegurar-se-á a participação voluntária, o anonimato e o sigilo em relação à autoria das respostas dadas. Prevê-se a apresentação dos resultados à instituição pesquisada (participantes do estudo) e a instituição Universidade Federal do Amazonas, sobre forma de defesa de dissertação junto ao PPGE.

Nesta pesquisa não haverá qualquer vínculo empregatício entre o pesquisador e a instituição *lócus* do estudo.

Ciente de vossos esforços em prol das crianças e dos adolescentes e sem mais para o momento, antecipadamente, agradeço a atenção e colaboração.

Manaus, 01 de abril de 2008.

Wollace Scantbelruy da Rocha

Mestrando do PPGE/UFAM

CPF: 625.222.132-53

Fone: 8169-0196

Iolete Ribeiro da Silva

Docente do PPGE/UFAM

CPF: 364.539.351-04

Fones: 8168-9057/9602-4557

(Anexo II)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO A SECRETARIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SEAS, PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA JUNTO A ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Ilustríssima Senhora: Regina Fernandes do Nascimento
Secretaria de Estado de Assistência Social/ Amazonas

Eu, **Wollace Scantbelruy da Rocha**, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, venho respeitosamente solicitar a Vossa Senhoria a autorização para realizar um trabalho de pesquisa, que tem por objetivo: Analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes autores de atos infracionais graves e dos seus respectivos educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais). Pesquisa a ser realizada no **Centro Sócio-Educativo Assistente Social Dagmar Feitoza**.

O presente estudo tem o seguinte título: **“Centro Sócio-Educativo ou Escola para o Crime? O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei”**. Orientado pela orientado pela Prof.^a Dr.^a **Iolete Ribeiro da Silva**.

A pesquisa de campo estará estruturada a partir do método etnográfico em educação, seguindo um roteiro de atividades assim disposto: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

Afirmo que serão observados os princípios éticos contidos na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes para pesquisa envolvendo seres humanos. Assegurar-se-á a participação voluntária, o anonimato e o sigilo em relação à autoria das respostas dadas. Prevê-se a apresentação dos resultados à instituição pesquisada (participantes do estudo) e a instituição Universidade Federal do Amazonas, sob forma de defesa de dissertação junto ao PPGE.

Nesta pesquisa não haverá qualquer vínculo empregatício entre o pesquisador e a instituição *locus* do estudo.

Ciente de vossos esforços em prol das crianças e dos adolescentes e sem mais para o momento, antecipadamente, agradeço a atenção e colaboração.

Manaus, 25 de março de 2008.

Wollace Scantbelruy da Rocha

Mestrando do PPGE/UFAM

CPF: 625.222.132-53

Fone: 8169-0196

Iolete Ribeiro da Silva

Docente do PPGE/UFAM

CPF: 364.539.351-04

Fones: 8168-9057/9602-4557

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Dados de identificação

Data. Horário. Local. Início. Fim. Descrição do Contexto da observação.

Aspectos a serem observados.

- Estrutura física, distribuição do espaço físico, adequação dos locais destinados as atividades oferecidas (considerando: iluminação, tamanho, limpeza, pintura, moveis, tomadas, pias, etc.)
- Materiais didáticos oferecidos (quantidade, aparência, ano de publicação, etc.)
- Dinâmica do funcionamento de cada setor (horário de funcionamento, funcionário, dinâmica do atendimento, critério para o atendimento, dificuldades aparentes para o funcionamento dos setores, etc.).
- Rotina da sala de aula (horário de funcionamento, relação professor - aluno, relação adolescente - adolescente, atividades desenvolvidas, temáticas abordadas, etc.).
- Rotina dos cursos profissionalizantes (horário de funcionamento, relação professor - aluno, relação adolescente - adolescente, atividades desenvolvidas, temáticas abordadas, comportamento, etc.).
- Rotina das atividades técnicas (horário de funcionamento, relação professor - aluno, relação adolescente - adolescente, atividades desenvolvidas, temáticas abordadas, instrumentos utilizados, comportamento, etc.).

Visita familiar (horário de funcionamento, relação pais-adolescentes, relação pais-equipe técnica, local, comportamentos, temáticas, rotina da atividade, etc.).

INSTRUMENTO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ADOLESCENTES

Atividades educacionais desenvolvidas

Quais são as atividades educacionais que você participa na instituição?

Qual sua rotina em relação às atividades educacionais?

Você gosta das atividades escolares que são oferecidas aqui?

Vocês podem opinar sobre os temas das aulas ou das demais atividades escolares?

Como se dá a escolha de quais atividades participar na instituição? Tem alguma atividade que a participação é obrigatória?

Quais são as principais dificuldades do processo educativo na instituição?

Quais são os principais resultados positivos do processo educativo desenvolvido na instituição?

O que você acha que pode ser feito para melhorar a qualidade das atividades educacionais na instituição?

Nas aulas são abordados os aspectos culturais dos adolescentes?

O adolescente quando for inserido na escola em sua comunidade ao sair desta instituição ele conseguirá participar normalmente das atividades escolares ou encontrará dificuldades?

Como se dá a participação em atividades educacionais fora da instituição, na comunidade?

Como é discutido em sala de aula a situação conflitiva com a lei dos adolescentes?

Quais são as principais diferenças entre seu professor nesta instituição em relação o da “escola normal”?

Participação Família

O que vocês conversam com seus pais ou responsáveis sobre as atividades escolares desenvolvidas na instituição?

Seus pais buscam conversar com os professores e técnicos da unidade sobre sua participação nas atividades escolares? O que eles costumam conversar?

Estrutura

A estrutura física é adequada para a realização das atividades escolares?

Os materiais didáticos disponibilizados são adequados para a participação das atividades escolares e profissionalizantes?

Qualificação profissional

Quais as atividades profissionalizantes são oferecidas?

Como se desenvolve as atividades voltadas para a qualificação profissional dos adolescentes?

Quais os critérios de inclusão e exclusão dos adolescentes nas atividades profissionalizantes?

Segurança

Alguma vez você não participou das atividades escolares ou profissionalizantes por não se sentir seguro em relação a sua integridade física?

Como é garantido a segurança dos adolescentes na instituição?

Alguma vez você foi ameaçado enquanto participava das atividades escolares e profissionalizantes? Como ocorreu? Quem foi o autor da ameaça?

Alguma vez você foi agredido enquanto participava das atividades escolares e profissionalizantes? Como ocorre? Quem foi o autor da agressão?

INSTRUMENTOS PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Formação

Como você relacionaria seu curso de graduação em relação a preparação profissional para atuar em uma unidade socioeducativa?

Quais os treinamentos necessários para um profissional atuar com adolescentes em conflito com a lei?

Fale sobre os cursos e treinamentos oferecidos pela instituição para atuar com os adolescentes?

Como se dá a influência do ECA no seu trabalho? Quais as principais influências?

Aspectos de pessoais em relação à instituição

Como vocês se sentem trabalhando nesta instituição?

Como vocês se sentem ao trabalhar com esse público?

Alguma vez você não se sentiu seguro na instituição? Como se deu esse episódio?

Alguma vez você foi agredido na instituição? Como ocorreu? Quem foi o autor da agressão?

Atividades educacionais desenvolvidas

Comente sobre o projeto pedagógico da instituição? Ele é adequado para o público a que ele se destina?

Fale sobre as atividades educacionais desenvolvidas na instituição?

Comente se as atividades educacionais desenvolvidas respeitam a seriação dos adolescentes? Quais são os critérios de inclusão e exclusão dos adolescentes nas atividades escolares?

Como se dá a escolha de quais atividades participar na instituição? Tem alguma atividade que a participação é obrigatória? Qual a rotina das atividades desenvolvidas?

Quais são as principais dificuldades do processo educativo na instituição?

Quais são os principais resultados positivos do processo educativo desenvolvido na instituição?

O que você acha que pode ser feito para melhorar a qualidade das atividades educacionais na instituição?

Como são abordados os aspectos culturais dos adolescentes?

O adolescente quando for inserido na escola em sua comunidade ao sair desta instituição ele conseguirá participar normalmente das atividades escolares ou encontrará dificuldades?

Como se dá a participação em atividades educacionais fora da instituição, na comunidade?

Como é discutido em sala de aula a situação conflitiva com a lei dos adolescentes?

Quais são as principais diferenças entre se profissional nesta instituição em relação o da “escola normal” e as demais instituições?

Interação com a Equipe Técnica

O como se dá o planejamento das aulas? Ocorre de forma interdisciplinar?

Como se dá a participação da equipe técnica no planejamento das aulas?

Como se dá a atuação do professor em sala de aula?

Comente sobre normas da instituição que afetam nas atividades em sala de aula?

Participação Familiar

Como ocorre a participação dos pais na elaboração do projeto pedagógico da instituição?

Como se dá a participação dos pais ou responsáveis no planejamento das atividades escolares desenvolvidas na instituição?

Como ocorre a participação dos pais junto aos professores e técnicos da unidade sobre a participação dos seus filhos nas atividades escolares? O que eles costumam conversar?

Estrutura

A estrutura física é adequada para a realização das atividades escolares?

Os materiais didáticos disponibilizados são adequados para a participação das atividades escolares e profissionalizantes?

Qualificação profissional

Quais as atividades profissionalizantes são oferecidas?

Como se desenvolve as atividades voltadas para a qualificação profissional dos adolescentes?

Quais os critérios de inclusão e exclusão dos adolescentes nas atividades profissionalizantes?

INSTRUMENTO PARA AS ENTREVISTAS COM OS TÉCNICOS

Formação

Como você relacionaria seu curso de graduação em relação a preparação profissional para atuar em uma unidade socioeducativa?

Quais os treinamentos necessários para um profissional atuar com adolescentes em conflito com a lei?

Fale sobre os cursos e treinamentos oferecidos pela instituição para atuar com os adolescentes?

Como se dá a influência do ECA no seu trabalho? Quais as principais influências?

Aspectos de pessoais em relação à instituição

Como vocês se sentem trabalhando nesta instituição?

Como vocês se sentem ao trabalhar com esse público?

Alguma vez você não se sentiu seguro na instituição? Como se deu esse episódio?

Alguma vez você foi agredido na instituição? Como ocorreu? Quem foi o autor da agressão?

Atividades educacionais desenvolvidas

Comente sobre o projeto pedagógico da instituição? Ele é adequado para o público a que ele se destina?

Fale sobre as atividades educacionais desenvolvidas na instituição?

Comente se as atividades educacionais desenvolvidas respeitam a seriação dos adolescentes? Quais são os critérios de inclusão e exclusão dos adolescentes nas atividades escolares?

Como se dá a escolha de quais atividades participar na instituição? Tem alguma atividade que a participação é obrigatória? Qual a rotina das atividades desenvolvidas?

Quais são as principais dificuldades do processo educativo na instituição?

Quais são os principais resultados positivos do processo educativo desenvolvido na instituição?

O que você acha que pode ser feito para melhorar a qualidade das atividades educacionais na instituição?

Como são abordados os aspectos culturais dos adolescentes?

O adolescente quando for inserido na escola em sua comunidade ao sair desta instituição ele conseguirá participar normalmente das atividades escolares ou encontrará dificuldades?

Como se dá a participação em atividades educacionais fora da instituição, na comunidade?

Como é discutido em sala de aula a situação conflitiva com a lei dos adolescentes?

Quais são as principais diferenças entre se profissional nesta instituição em relação o da “escola normal” e as demais instituições?

Interação com os professores

O como se dá o planejamento das atividades educacionais?

Como se dá a participação da equipe técnica da instituição no planejamento das aulas?

Como a equipe técnica da instituição auxilia os professores no planejamento das aulas?

Como se dá a participação dos professores na avaliação técnica dos adolescentes?

Os técnicos têm liberdade para atuar nas atividades educacionais oferecidas aos adolescentes? Existe interferência institucional do planejamento das aulas de cada professor?

Existe uma colaboração entre os professores e equipe técnica no desenvolvimento de atividades educacionais?

Participação Familiar

Como ocorre a participação dos pais na elaboração do projeto pedagógico da instituição?

Como se dá a participação dos pais ou responsáveis no planejamento das atividades escolares desenvolvidas na instituição?

Como ocorre a participação dos pais junto aos professores e técnicos da unidade sobre a participação dos seus filhos nas atividades escolares? O que eles costumam conversar?

Estrutura

A estrutura física é adequada para a realização das atividades escolares?

Os materiais didáticos disponibilizados são adequados para a participação das atividades escolares e profissionalizantes?

Qualificação profissional

Quais as atividades profissionalizantes são oferecidas?

Como se desenvolve as atividades voltadas para a qualificação profissional dos adolescentes?

Quais os critérios de inclusão e exclusão dos adolescentes nas atividades profissionalizantes?

ROTEIRO GUIA PARA O GRUPO FOCAL COM OS ADOLESCENTES

I. Atividades educacionais

Como ocorrem as atividades educacionais na instituição?

Qualidade do ensino oferecido.

O ensino favorece o aprendizado.

As principais dificuldades do processo educativo na instituição.

Aspectos a serem melhorados nas atividades educacionais oferecidas na instituição.

A relação entre os alunos e os professores.

A relação entre os adolescentes em sala de aula.

Preparação os adolescentes para a reinserção social na sua comunidade.

II. Participação Família

Vocês conversam com seus pais sobre as atividades escolares desenvolvidas na instituição?

Participação dos pais nas atividades escolares.

Conversam com os pais sobre as atividades escolares.

III. Estrutura

A estrutura física é adequada para a realização das atividades escolares?

Qualidade do material didático.

O material didático propicia o aprendizado.

IV. Qualificação profissional

O que vocês acham das atividades de qualificação profissional oferecidas na instituição?

Propiciam a aprendizagem.

Adequação das temáticas e dos conteúdos com a realidade atual.

Adequação das temáticas e dos conteúdos com a realidade dos jovens.

Os critérios de participação nas atividades profissionalizantes.

ROTEIRO GUIA O GRUPO FOCAL COM OS TÉCNICOS E PROFESSORES

I. Formação

O curso de graduação prepara para o trabalho em unidades socioeducativas?

Primeiro contato com os adolescentes em conflito com a lei na instituição.

Treinamentos necessários para trabalhar com os adolescentes.

A influência do ECA no trabalho desenvolvido.

II. Aspectos de pessoais em relação à instituição

Rotina do trabalho na instituição.

Sentimentos de pertencimento a instituição.

Sentimentos em relação ao trabalho desenvolvido na instituição

Sentimentos em relação aos adolescentes atendidos na instituição

III. Atividades educacionais desenvolvidas

O projeto pedagógico da instituição é adequado para a socioeducação dos adolescentes?

Rotina das atividades educacionais na instituição.

Qualidade do ensino oferecido.

O ensino favorece o aprendizado.

As principais dificuldades do processo educativo na instituição.

Aspectos a serem melhorados nas atividades educacionais oferecidas na instituição.

A relação entre os alunos e os professores.

A relação entre os adolescentes em sala de aula.

Preparação os adolescentes para a reinserção social na sua comunidade.

IV. Interação com a Equipe Técnica

Como ocorre a interação entre os técnicos e os professores na execução das atividades escolares?

Planejamento das aulas e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Trabalho interdisciplinar entre os técnicos e professores na instituição.

Atuação junto aos adolescentes para suprir as dificuldades educacionais

V. Participação Familiar

Vocês conversam com os pais sobre as atividades escolares desenvolvidas na instituição?

Participação dos pais nas atividades escolares.

Conversam com os pais sobre o planejamento das atividades escolares.

VI. Estrutura

A estrutura física é adequada para a realização das atividades escolares?

Qualidade do material didático.

O material didático propicia o aprendizado.

VII. Qualificação profissional

O que vocês acham das atividades de qualificação profissional oferecidas na instituição?

Propiciam a aprendizagem.

Adequação das temáticas e dos conteúdos com a realidade atual.

Adequação das temáticas e dos conteúdos com a realidade dos jovens.

Os critérios de participação nas atividades profissionalizantes.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
AO TÉCNICO - DO CENTRO SOCIOEDUCATIVO**

Ao convidar você a participar da pesquisa: **“Centro Sócio-Educativo ou Escola para o Crime? O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei”**, realizada como exigência para a obtenção do título de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que esta sendo realizado pelo aluno desta instituição, o psicólogo: **Wollace Scantbelruy da Rocha**, orientado pela Prof.^a Dr.^a **Iolete Ribeiro da Silva**, informamos que:

- As informações que seguem estão sendo fornecidas para a sua participação voluntária nesta pesquisa, cujos objetivos são: Analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes autores de atos infracionais graves e dos seus respectivos educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais). Comparar os objetivos propostos pelo projeto pedagógico da unidade socioeducativa de internação com o Estatuto da Criança e do Adolescente e a perspectiva dos internos e educadores; identificar as condições estruturais e técnicas na implementação das atividades educacionais oferecidas aos adolescentes autores de atos infracionais internados em uma unidade socioeducativa no Estado do Amazonas; analisar as perspectivas dos diversos atores (internos e educadores) sobre o processo educativo que se desenvolve em uma unidade de internação de adolescentes autores de atos infracionais graves.
- A metodologia para obtenção de dados nesta pesquisa consiste em realizar entrevistas gravadas em áudio, cujas respostas serão indicadores que levarão o pesquisador ao cumprimento dos objetivos propostos.
- Os participantes da pesquisa serão os educadores e internos de uma unidade de internação de adolescentes que estejam cumprindo a medida socioeducativa de internação na cidade de Manaus, selecionados em função de terem aceitado participar do estudo.
- Garantimos que não há riscos de qualquer natureza para os participantes desta. Você também tem a garantia de que, em qualquer etapa do estudo, terá acesso ao pesquisador responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas. Se desejar, pode entrar em contato com o pesquisador,

Wollace Scantbelruy da Rocha, pode ser encontrada no endereço: Avenida General Rodrigo Otávio, Faculdade de Educação, Campus da Universidade Federal do Amazonas, ambos na cidade de Manaus – AM. Fone (92)3644-2462. Podendo ser encontrado também através do correio eletrônico: scantbelruy@yahoo.com.br

- É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo.
- As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos mesmos.
- Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.
- O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do Técnico Entrevistado

Data: ___/___/___

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste profissional para a participação neste estudo.

Wollace Scantbelruy da Rocha

Responsável pelo estudo

Data: ___/___/___

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
AO PROFESSOR - DO CENTRO SOCIOEDUCATIVO**

Ao convidar você a participar da pesquisa: **“Centro Sócio-Educativo ou Escola para o Crime? O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei”**, realizada como exigência para a obtenção do título de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que esta sendo realizado pelo aluno desta instituição, o psicólogo: **Wollace Scantbelruy da Rocha**, orientado pela Prof.^a Dr.^a **Iolete Ribeiro da Silva**, informamos que:

- As informações que seguem estão sendo fornecidas para a sua participação voluntária nesta pesquisa, cujos objetivos são: Analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes autores de atos infracionais graves e dos seus respectivos educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais). Comparar os objetivos propostos pelo projeto pedagógico da unidade socioeducativa de internação com o Estatuto da Criança e do Adolescente e a perspectiva dos internos e educadores; identificar as condições estruturais e técnicas na implementação das atividades educacionais oferecidas aos adolescentes autores de atos infracionais internados em uma unidade socioeducativa no Estado do Amazonas; analisar as perspectivas dos diversos atores (internos e educadores) sobre o processo educativo que se desenvolve em uma unidade de internação de adolescentes autores de atos infracionais graves.
- A metodologia para obtenção de dados nesta pesquisa consiste em realizar entrevistas gravadas em áudio, cujas respostas serão indicadores que levarão o pesquisador ao cumprimento dos objetivos propostos.
- Os participantes da pesquisa serão os educadores e internos de uma unidade de internação de adolescentes que estejam cumprindo a medida socioeducativa de internação na cidade de Manaus, selecionados em função de terem aceitado participar do estudo.
- Garantimos que não há riscos de qualquer natureza para os participantes desta. Você também tem a garantia de que, em qualquer etapa do estudo, terá acesso ao pesquisador responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas. Se desejar, pode entrar em contato com o pesquisador, Wollace Scantbelruy da Rocha, pode ser encontrada no endereço: Avenida General Rodrigo

Otávio, Faculdade de Educação, Campus da Universidade Federal do Amazonas, ambos na cidade de Manaus – AM. Fone (92)3644-2462. Podendo ser encontrado também através do correio eletrônico: scantbelruy@yahoo.com.br

- É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo.
- As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos mesmos.
- Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.
- O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do Professor Entrevistado

Data: ___/___/___

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste profissional para a participação neste estudo.

Wollace Scantbelruy da Rocha

Responsável pelo estudo

Data: ___/___/___

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PAIS OU
REPRESENTANTE LEGAL - DO ADOLESCENTE INTERNO NO CENTRO
SOCIOEDUCATIVO**

Ao convidamos seu filho ou adolescente pelo qual você é responsável, a participar da pesquisa **“Centro Sócio-Educativo ou Escola para o Crime? O processo educativo em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei”**, realizada como exigência para a obtenção do título de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, que está sendo realizado pelo aluno: **Wollace Scantbelruy da Rocha**, orientado pela Prof.^a Dr.^a **Iolete Ribeiro da Silva**.

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo educativo desenvolvido em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos adolescentes autores de atos infracionais graves e dos seus respectivos educadores (professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais). Para a obtenção das informações será realizado entrevistas individuais e grupos focais a serem gravados em áudio. Os participantes serão os educadores e internos de uma unidade socioeducativa de internação de adolescentes na cidade de Manaus, selecionados em função de terem aceitado participar do estudo.

A participação de seu filho ou do adolescente pelo qual você é responsável se dará de forma voluntária nesta pesquisa. Garantimos que não há riscos de qualquer natureza para os participantes desta pesquisa. Não havendo despesas pessoais nem compensação financeira relacionada à sua participação. Afirmamos ainda que não haverá benefícios diretos a nenhum participante. Os dados coletados serão utilizados somente para esta pesquisa e serão analisadas em conjunto com de todos os demais participantes, preservando o anonimato. Os materiais produzidos e adquiridos nesta pesquisa serão arquivados exclusivamente no arquivo pessoal do pesquisador. Declaramos que os resultados desta pesquisa serão tornados públicos independentemente de serem favoráveis ou não.

Se desejar, pode entrar em contato com o pesquisador Wollace Scantbelruy da Rocha, em qualquer etapa desta pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas no seguinte endereço: Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, Faculdade de Educação, Campus da

Universidade Federal do Amazonas, ambos na cidade de Manaus – AM. Fone (92)3644-2462.

Podendo ser encontrado também através do correio eletrônico: scantbelruy@yahoo.com.br

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos a qualquer momento. Concordo voluntariamente na participação de meu filho ou adolescente pelo qual sou responsável a participar desta pesquisa, estando isento de qualquer custo. E poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.

_____ Data: ___/___/___

Assinatura do Pai/Mãe ou Representante Legal

Nome:

Endereço:

RG.:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste do adolescente para a sua participação neste estudo.

Wollace Scantbelruy da Rocha
Responsável pelo estudo

Data: ___/___/___

(Documento em duas vias)