

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social

PROGRAMA DE DOUTORADO LATINO-AMERICANO EM EDUCAÇÃO:
Políticas Públicas e Profissão Docente

MARÍLIA SOUSA ANDRADE DIAS

PARA ESTES MENINOS E MENINAS, QUAL DOCÊNCIA?
(Escolas de Sistemas Socioeducativos – Brasil e Colômbia)

Belo Horizonte/ Brasil
Fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

PROGRAMA DE DOUTORADO LATINO-AMERICANO EM EDUCAÇÃO:
Políticas Públicas e Profissão Docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: processos constitutivos, condicionantes estruturais, sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Estudante: Marília Sousa Andrade Dias.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Inês Assunção de Castro Teixeira.

Belo Horizonte/ Brasil
Fevereiro de 2019

DIAS, M.S.A. “Para estes meninos e meninas, qual docência? (Escolas de Sistemas Socioeducativos – Brasil e Colômbia). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG/ Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Profa Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (FaE/UFMG)
Orientadora

Profa Dra. Sandra Patrícia Guido Guevara (UPN/ Bogotá)

Prof. Dr. Timothy Ireland (UFPB)

Prof. Dr. Miguel González Arroyo (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Samira Zaidan (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza (FaE/UFMG)

D541p T	Dias, Marília Sousa Andrade, 1964- Para estes meninos e meninas, qual docência? [manuscrito] : (escolas de sistemas socioeducativos – Brasil e Colômbia) / Marília Sousa Andrade Dias. - Belo Horizonte, 2019. 286 f. : enc, il. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Inês Assunção de Castro Teixeira. Bibliografia: f. 226-240. Anexos: f. 244-286. 1. Educação -- Teses. 2. Medida socioeducativa -- Aspectos educacionais -- Teses. 3. Medida socioeducativa -- Aspectos educacionais -- Colômbia -- Teses. 4. Jovens -- Assistência em instituições -- Teses. 5. Jovens -- Assistência em instituições -- Colômbia -- Teses. 6. Adolescentes -- Assistência em instituições -- Teses. 7. Educação comparada -- Brasil -- Colômbia -- Teses. 8. Professores -- Formação -- Teses. 9. Professores -- Formação -- Colômbia -- Teses. 10. Professores -- Prática de ensino -- Teses. 11. Professores -- Prática de ensino -- Colômbia -- Teses. 12. Professores e alunos -- Teses. 13. Professores e alunos -- Colômbia -- Teses. 14. Reabilitação de criminosos -- Teses. 15. Prisioneiros -- Educação -- Teses. 16. Prisões -- Educação -- Teses. 17. Colômbia -- Educação -- Teses. I. Título. II. Teixeira, Inês Assunção de Castro, 1950-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. CDD- 365.66
------------	--

Catálogo da Fonte^{*} : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Recado

astuta a morte,
que prega peças;
quantas vezes ouviste,
quando foste criança,
menina, não mexas no vespeiro!

mas a todas as meninas pretas
dizem as mesmas tolices;
e a todas as meninas, afinal.
até o dia em que,
incomodados com tanta ousadia,
executam-nas a céu aberto,
devolvendo-as ao silêncio.

tua voz, no entanto, semeia
e o silêncio jamais será o mesmo,
cravejado de mil gritos.

Ana Elisa Ribeiro

Homenagem à Marielle Franco - um nome, uma
pessoa, uma história – a quem dedico este estudo.

AGRADECIMENTOS

À professora *Inês Teixeira*, minha orientadora. Sua acolhida com sensibilidade e cuidado nos encontros e desencontros da emoção vividos ao longo da pesquisa, foram fundamentais para concretizar este desafio. Minha admiração, carinho e afeto sempre!

Aos professores *Miguel Arroyo* e *Samira Zaidan*, que aceitaram compor a banca de qualificação desta pesquisa. Sinto-me honrada e privilegiada pelo modo generoso como acolheram meu trabalho em suas diversas incompletudes, auxiliando nos encaminhamentos deste estudo. À professora *Sandra Guido*, que me recebeu em Bogotá e se dispôs a compartilhar os traçados desta investigação sem ao menos me conhecer. Ao professor *Timothy Ireland*, por participar desta banca examinadora e compartilhar seus conhecimentos acerca do objeto de pesquisa.

Ao professor *João Valdir*, meu orientador no Mestrado, que novamente participa de um momento tão importante da minha vida acadêmica. À professora *Célia Nunes*, por sua delicadeza e disponibilidade. Meus agradecimentos e alegria por tê-los presentes.

À minha filha, *Mariana*, que chegou em vida e me fez mãe quando eu ainda precisava ser filha. Obrigada, filha amada e linda! Aos demais familiares, em especial ao *Eduardo*, meu genro; à *Telinha*, minha irmã interessada e desejosa de continuar seus estudos na pós-graduação; às demais irmãs, irmãos, cunhados e cunhada, sobrinhos e sobrinhas que me deram netos e netas, alegrias da minha vida *João Vítor*, *Sara*, *Débora*, *Gabriela*, *Ester*, *Sofia*, *Laís* e *Henrique*! À tia *Celeste* que, lá de Itanhomi está comemorando comigo esta conquista. Obrigada pelo apoio carinhoso aos meus projetos e por sonharem comigo este sonho!

Às queridas Amigas Para Toda a Vida, *Ângela*, *Áurea*, *Candide*, *Creuzinha*, *Edna*, *Isabel*, *Marília de Dirceu*, *Rosângela*, *Rosaura* e *Zamara*. Obrigada pela amorosidade que nos acompanha há mais de dez anos!

Às amigas *Flavia Papa*, *Haydenée*, *Cláudia*, *Mayra*, *Ananda* e ao amigo querido *Ruleandson* pela carinhosa presença e apoio solidário. À *Fabiana* pela leitura atenta da escrita da tese. À *Alida*, *Ana Lúcia*, *Jaqueline*, *Josaniel* e *Dora* com quem dividi alegrias e inquietações ao longo do caminho. Vocês fizeram comigo esta investigação. Obrigada pelo apoio e pelo ombro amigo. Aos amigos do doutorado, *Joaquim*, *Denise*, *Marizinha*, *Eduardo*, *Luísa*,

Verônica, Diana e Miguel Uribe. Agradeço à sensível companhia nesses quatro anos e sempre.

À *Simone, Maristela, Marileide, Jacqueline e Márcia*, amigas queridas da Escola Municipal Vila Fazendinha. Obrigada pelas vezes que assumiram minhas tarefas para que eu me dedicasse à pesquisa! Às amigas que ganhei em Bogotá: *Paola Rojas, Sandra Gusman* e suas famílias por me fazerem “sentir em casa” em Bogotá e por me conduzirem por essas terras latino-americanas.

À professora *Carolina Mércan* que carinhosamente levou-me a conhecer a linda proposta de arte e educação com os jovens colombianos vítimas das injustiças e desigualdades sociais e cobriu-me de atenção e cuidados em todos os dias em que estive em Bogotá. Obrigada ao professor *Alexsander*, coordenador do doutorado interinstitucional da *Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá*. À *Diana Plazas* do *Instituto Colombiano de Bienestar familiar*, ao *Jimmy Castellanos* do *Instituto Psicoeducativo de Colombia* e ao *Camilo* da *Secretaria Distrital de Educación de Bogotá* pela atenção em oferecer-me tantas informações.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Condição docente (Prodoc) da Faculdade de Educação da UFMG, que tem realizado estudos importantes para as reflexões acerca da condição e formação docente das escolas públicas de educação básica. Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação, a quem eu saúdo através da professora *Lívia Fraga* e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação, por estarem sempre atentos às minhas necessidades de pós-graduanda.

Às professoras e professores, de Belo Horizonte e Bogotá, que generosamente dedicaram seus tempos para a pesquisa. Vocês me ensinaram e me levaram a conhecer iluminuras em nossa profissão. Um agradecimento especial à *Brenda, Muriel, Josiane, Pollyane e Hudson* com os quais compartilhei as primeiras atividades dentro de Centros Socioeducativos em Belo Horizonte. Meu abraço fraterno!

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por conceder a licença do trabalho para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e um agradecimento especial à *Hélen e Dora* que se empenharam pelo meu direito à licença e foram me orientando ao longo do processo.

Por fim, agradecimentos especiais ao povo brasileiro – em especial às famílias desses meninos e meninas conflitados com a lei e aos homens e mulheres, estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – que por meio do pagamento de seus impostos mantém a universidade pública, e especialmente, neste período do doutorado investiu em minha formação concedendo-me uma bolsa de estudos. Meu profundo respeito e compromisso com a construção de um país soberano, justo, livre, digno, diverso e humano!

Meu carinhoso e sincero agradecimento a todos e a todas. Muito Obrigada!

RESUMO

A tese aborda os viveres de professores e professoras de escolas e salas de aula entre jovens adolescentes de Sistemas Socioeducativos de privação de liberdade no Brasil e na Colômbia. Nos dois países, os jovens conflitados pela lei são, em sua maioria, homens, pobres, afrodescendentes e mestiços das periferias das grandes cidades, dos quais os adolesceres e a jovialidade foram sequestrados pelas estruturas e dinâmicas sociais que marcam a história social da América Latina. Entre eles, estão seus professores e professoras nas lidas de uma docência “*na tranca*”, transparecendo seus traçados e trançados, suas alegrias e dores, suas tensões e desafios, que reverberam em docentes esperanças. O desenho metodológico da pesquisa realizada entre 2015 e 2018 se desenvolveu mediante os princípios dos Estudos de Caso, por meio de um levantamento e análise documental, de observação em salas de aula e de entrevistas semiestruturadas com docentes de escolas de centros de privação de liberdade de jovens em Belo Horizonte e de Bogotá. Com base na questão central que estrutura a pesquisa, que busca compreender qual docência se realiza junto destes e destas jovens, a tese está organizada em planos analíticos, após um breve percurso em busca das histórias destes/as jovens, ponto de partida para a análise das doutrinas e legislação que regulam o sistema de responsabilidade penal de jovens no Brasil e na Colômbia. Tais planos analíticos discutem a questão central da tese, relativa às características e peculiaridades da docência nos territórios das escolas nos centros de privação de liberdade. A tese desenvolve o argumento de que, em ambientes de privação de liberdade, as vivências docentes estão marcadas por especificidades que as diferenciam de outras instituições educativas. Para além de suas marcas peculiares, analisa as ambiguidades da docência entre grades e conclui evidenciando algumas possibilidades de se realizar uma docência libertadora, na perspectiva dos direitos, que se traduzem e se constituem como docentes esperanças.

Palavras-chave: Docência em Sistemas Socioeducativos. Educação de jovens privados de liberdade. Professores no Brasil e na Colômbia.

RESUMEN

La tesis aborda las vivencias de profesores y profesoras de escuelas y salones de clase entre jóvenes adolescentes de Sistemas Socioeducativos de privación de libertad en Brasil y Colombia. En los dos países, los jóvenes conflictivos por la ley son en su mayoría, hombres, pobres, afrodescendientes y mestizos de las periferias de las grandes ciudades, en los cuales la adolescencia y la jovialidad fueron secuestrados por las estructuras y dinámicas sociales que marcan la historia social de América Latina. Entre ellos, están sus profesores y profesoras en el tránsito de una docencia "*en la tranca*", vislumbrando sus trazos y trenzados, sus alegrías y dolores, sus tensiones y desafíos, que reverberan en esperanzas docentes. El diseño metodológico de la investigación realizada entre el 2015 y 2018 se desarrolló mediante los principios de los Estudios de Caso, por medio de un levantamiento y análisis documental, de observación en salones de clase y de entrevistas semiestructuradas con docentes de escuelas de centros de privación de libertad de jóvenes en Belo Horizonte y Bogotá. Con base en la cuestión central que estructura la investigación, que busca comprender cual docencia se realiza junto a éstos y estas jóvenes, está organizada en planes analíticos, tras un breve recorrido en busca de las historias de estos/estas jóvenes, punto de partida para el análisis de las doctrinas y legislación que regulan el sistema de responsabilidad penal de jóvenes en Brasil y Colombia. Los demás planes analíticos discuten la cuestión central de la tesis, relativa a las características y peculiaridades de la docencia en los territorios de las escuelas en los centros de privación de libertad. La tesis desarrolla el argumento de que, en ambientes de privación de libertad, las vivencias docentes están marcadas por especificidades que las diferencian de otras instituciones educativas. Además de sus marcas peculiares, la tesis analiza las ambigüedades de la docencia entre rejas y concluye evidenciando algunas posibilidades de realizar una docencia liberadora, en la perspectiva de los derechos, que se traducen y se constituyen como docentes esperanzas.

Palabras clave: Docencia en Sistemas Socioeducativos. Educación de jóvenes privados de libertad. Profesores en Brasil y Colombia.

ABSTRACT

This thesis examines the experiences of school teachers with youths in socio-educational centers with deprivation of liberty in Brazil and Colombia. In both countries, youths detained by law are mostly men, poor, Afro-descendants, and mestizos from the peripheries of big cities, whose maturation into adolescence and joviality have been kidnapped by the social structures and dynamics which mark Latin America's social history. Among them are their teachers in a teaching capacity "*in jail*," showing their traces and braids, their joys and sorrows, their tensions and challenges, which reverberate in "educational hopes". The methodological concept of the research conducted between 2015 and 2018 was developed using the principles of Case Studies, through a survey and documentary analysis, classroom observation and semi-structured interviews with teachers in schools of juvenile detention centers in Belo Horizonte and Bogota. Based on the central question that structures the research, which seeks to understand which teaching is carried out with these youths, it is organized into analytical plans, after a brief journey in search of their stories, which are the starting point for the analysis of the doctrines and legislation regulating the system of juvenile criminal responsibility in Brazil and Colombia. The other analytical plans discuss the central issue of the thesis, relating to the characteristics and peculiarities of teaching in school territories of detention centers. This thesis develops the argument that, in environments of deprivation of liberty, teachers' experiences are marked by specificities that differentiate them from other educational institutions. In addition to its peculiar marks, it analyzes the ambiguities of teaching among grids and concludes by highlighting some possibilities of carrying out a liberating teaching methodology, from the perspective of their rights, which are translated into and constituted as educational hopes.

Keywords: Teaching in Socio-Educational Systems. Education of youths in detention centers, deprived of their liberty. Teachers in Brazil and Colombia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIP	Centro de Internação Provisória
CEIPDB	Centro de Internação Provisória Dom Bosco
Cespa	<i>Centro Especializado Puente Aranda</i>
Ceta	<i>Centro Transitório para Adolescentes</i>
CIA	Centro de Integração do Adolescente
CIDC	Convenção Internacional dos Direitos da Criança
Cipla	<i>Centro de Internamiento Preventivo La Acogida</i>
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes
Coep/UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
Conpes	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CRSSJ	Centro de Reeducação Social São Jerônimo
Dip	Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa
DNCr	Departamento Nacional da Criança
Eca	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
Eja	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EITICE	Encontro Internacional de Tesistas e Investigadores em Temáticas de Cárceres e Acesso a Direitos Educativos
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Febem	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
Fonacriad	Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente
Funabem	Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente
GAOML	<i>Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBF	<i>Instituto Colombiano de Bienestar Familiar</i>
ILANUD	<i>Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOPNA	<i>Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente</i>
Mec	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
Pia	Plano Individual de Atendimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Prodóc	Grupo de Estudos sobre Profissão e Condição docente
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
PNBEM	Política Nacional de Bem Estar do Menor
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
REE/MG	Rede Estadual de Educação de MG
RPA	<i>Responsabilidad Penal del Adolescente</i>
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
Saremi	Superintendência de Atendimento e Reeducação do Menor Infrator
SEJDH	Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEDS	Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SNBF	<i>Sistema Nacional de Bienestar Familiar</i>
SindUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SGD	Sistema de Garantias de Direitos
SGPL	Superintendência da Gestão das Medidas de Privação da Liberdade
SGAS	Superintendência de Gestão das Medidas em Meio Aberto e Semiliberdade
SPDCA	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
Suase	Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unicen

Universidad Nacional Del Centro de la provincia de Buenos Aires

UPN

Universidad Pedagógica Nacional

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	14
PALAVRAS PRIMEIRAS	17
CAPÍTULO 1: “ELE DISSE QUE CHEGAVA LÁ”: ESTES MENINOS E MENINAS E SUAS JOVENS HISTÓRIAS.....	33
1.1 “Já foi nascendo com cara de fome...”	33
1.2 “Fui assim levando ele a me levar...”	35
1.3 “Com venda nos olhos, legenda e as iniciais...”	40
1.4 “Eu consolo ele, ele me consola”	48
CAPÍTULO 2 JUNTO DESSES MENINOS E MENINAS, SEUS PROFESSORES E PROFESSORAS... E UMA PESQUISA.....	56
2.1 Professores e professoras: uma fotografia	58
2.2. A pesquisa: o problema e seus aportes teórico-metodológicos	79
CAPÍTULO: 3 PARA ESSES MENINOS E MENINAS, ALGUMAS DOCTRINAS, AQUELAS INSTITUIÇÕES, ESTAS ESCOLAS.....	110
3.1 As doutrinas e a legislação no Brasil e na Colômbia	115
3.2 Os Centros Socioeducativos (Belo Horizonte), os Centros de Atención Especializados (Bogotá) e suas escolas.....	150
CAPÍTULO 4 NESSAS ESCOLAS, A DOCÊNCIA “NA TRANCA”	158
4.1 Uma arquitetura e ambiente peculiares	159
4.2. Assegurando a ordem disciplinar: agentes socioeducativos e formadores	164
4.3 Momentos da aula.....	167
4.4 Especificidades no desenvolvimento das atividades escolares.....	178
4.5 Imagens acerca desses/as jovens, da escola para eles/as e da docência	191
CAPÍTULO 5 NA DOCÊNCIA “NA TRANCA”, AS AMBIGUIDADES... E A ESPERANÇA.....	199
5.1 Uma docência como isto e aquilo.....	200
5.2 Docentes esperanças	212
PALAVRAS DERRADEIRAS	222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228

FONTES DOCUMENTAIS.....	242
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	244
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

PRÓLOGO

Final da manhã de uma fria quinta-feira, na cidade de Belo Horizonte. Onze de julho de 2013. Cheguei e me identifiquei na guarita de uma austera portaria. Estava apreensiva, aquela não era uma portaria qualquer, não era uma escola qualquer. Se é que alguma escola pode ser qualificada como “qualquer”! Era uma escola dentro de uma prisão para jovens. Eles estavam – como, usualmente, afirma-se – em “conflito com a lei” ou seria mais adequado considerar que a lei estava em conflito com aqueles jovens? Da minha parte, considerei pensá-los como jovens conflitados com a lei.

Enquanto aguardava, fiquei observando a rua vazia e estreita que termina bem ali. De um lado, muro; de outro, casas simples com suas janelas e portas fechadas e rentes a um estreito passeio. Um pequeno espaço, em frente ao enorme portão de entrada, abriga alguns carros e motos. Fortes vigas de cimento fazem a separação com a estrada de ferro. Dali, a serra do curral desponha entre postes, fios e armações de ferro. É o único espaço da rua que não tem casas.

Quando o grande portão se abriu, entrei e entreguei minha carteira de identidade ao funcionário na guarita, que registrou minha presença. Outro funcionário uniformizado estava ali para me conduzir. A poucos passos, à primeira vista, mais um enorme portão de ferro. Caminhamos pelo corredor, cinzento, escurecido pela pintura descascada das paredes até um salão no qual cinco professoras, seis professores e dois agentes socioeducativos estavam arrumando as cadeiras e ligando equipamentos de audiovisual. Alguns eu já conhecia, outros não. Conversamos sobre as atividades desenvolvidas no projeto “Além dos muros da escola”. Comemoramos a participação da escola. “Foi bom sair daqui com os meninos e ir ao cinema, né?”, sustentou um professor. “Sentar lado a lado deixou a gente mais perto um do outro naqueles dias”, completou um agente socioeducativo.

A partir de agora, as atividades do projeto seriam, também, desenvolvidas dentro da escola, e eu estava lá para discutirmos sobre essas atividades. Naquele dia, em um semicírculo, assistimos ao filme “O Jarro” (Irã, Ebrahim Forouzesh, 1994). Em um vilarejo do deserto iraniano, havia uma escola e, nessa escola, um jarro. Um jarro precioso, usado para armazenar a água e saciar a sede dos meninos e meninas, mas ele estava trincado e a rachadura precisava ser consertada. Ao redor do jarro, muitas crianças e um professor e, as inúmeras dificuldades enfrentadas por toda aquela comunidade. Em algumas cenas do filme,

identificamos momentos de afetividade: quando o professor percebia que os meninos e as meninas estavam se sentindo desestimulados/as, ele procurava animá-los. Sem água, era impossível a escola funcionar. Era preciso, então, consertar e recuperar o jarro, e o professor se mobilizou e procurou envolver a comunidade, a fim de solucionar o problema que enfrentavam.

Enquanto assistíamos ao filme, no quase deserto daquela sala prisional, na quase transmutação daquela mesma sala em uma sala de cinema, alguém distribuía copos de plástico e uma garrafa de café, passava de mão em mão, para que cada um pudesse se servir. Discretamente, alguns se levantaram e retiraram de suas mochilas pacotinhos de biscoitos; pacotinhos que, da mesma forma, passaram de mão em mão. De repente, surgiu uma professora que entregou, por sua vez, saquinhos com pipocas quentinhas para todos!

Era um encontro. De partilha, de generosidade e de afeto. Era uma invenção de mundos. Seria a liberdade em uma sala de presídio? A escola estava no filme e o filme estava na escola. Ficamos ali, quietos e inquietos, experimentando as emoções do filme. Final do filme. Uma pequena conversa tem início, e ouço os comentários: “tanta história em torno do jarro trincado”; “mas a água é fundamental para a vida”; “o que o jarro simboliza? ”; “como o jarro, a gente também pode trincar”; “às vezes, o professor é mal visto”; “mas ele chama a comunidade”; “é muito problema junto na sala de aula, né? ”; “problemas dos meninos, das famílias”; “e os preconceitos?”; “tá tudo misturado com os problemas do professor também”; “é lá no Irã, mas parece com nossa vida por aqui”.

Fiquei pensando comigo mesma: como é que nos tornamos professoras/es? De que forma, cada um se tornou o/a professor/a que é hoje? No decorrer da docência, que marcas vamos tatuando em nós? Acreditamos naquilo que fazemos? O que nos levou ao lugar no qual atuamos? Nós ensinamos o que somos, o que vemos, o que vivemos, o que sentimos.

Ah! Condição docente, isso de que tanto falamos e estudamos! Envolve tanta coisa... O que pensamos sobre nós mesmos; a relação que conseguimos estabelecer com os/as meninos/as; o que eles esperam da gente, o que esperamos deles; as relações com nossos colegas de trabalho e com os recursos de que dispomos para dar aula; o nosso salário; o que vivemos, o que aprendemos e o que ensinamos. Afetos e afetações, encontros e desencontros! Entre muros, entre as grades, as linhas e os sons do trem, da rua, das casas, das gentes!

Terminamos a manhã. Alguém abriu o cadeado da porta. Só então percebi que estava “*na tranca*”. Ouvi sons de cadeado, ranger de portas, mas não consegui identificar se as grades estavam se abrindo ou se fechando. Os professores estavam ali, mas o cheiro e o som

da escola não. Tinha a cor da escola na parede, mas era uma parede e um espaço de impressões e sensações diferentes. Consegui ver um pequeno céu pelas brechas das janelas gradeadas. Não identifiquei nenhum dos burburinhos a que estou acostumada a ouvir nas escolas onde trabalho. “*Na tranca*”, eram outros, os sons.

Saí da escola e comecei a desfazer o caminho. Ouço o barulho do metrô e me viro para espiar, rapidamente, a Serra do Curral. Caminho pela rua vazia, estreita e curta. As portas e janelas das casas continuam fechadas. Passo em frente a outra unidade socioeducativa, também com seu muro alto e portão de ferro, de uma cor amarela desbotada. Em seguida, chego à outra rua. Mulheres e homens sentados nas calçadas, conversando e bebendo. Algumas crianças brincam em volta. Oficinas para o conserto de carros, móveis, eletrodomésticos e um depósito de gás formam o cenário da vida naquele lugar. A vida continua ali com outras cores, outros sons, outros cheiros. Uma estranha sensação de inquietude passou a me acompanhar. Quem são os jovens estudantes que estão ali, “*na tranca*”? Como é ser professora daqueles jovens, naquela escola? Que experiências os meninos e meninas, os professores e professoras vivem ali, “*na tranca*”?

PALAVRAS PRIMEIRAS

Falo então do que tenho considerado ser o papel da ciência e da pesquisa na área da educação. Nós, os da área da Educação, estamos permanentemente diante de um apelo para a compreensão acompanhado de um apelo para a ação.

Magda B. Soares

Para apresentar a pesquisa, os caminhos percorridos, os movimentos que me aproximam e que justificam a investigação proposta nesta pesquisa, inicio o diálogo retomando o discurso da professora Magda Becker Soares, proferido na entrega do Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia, em 2015.¹ Suas palavras aproximam-se dos sentidos e motivações que me levaram à temática discutida nesta tese: a vivência da docência em escolas do sistema socioeducativo de privação de liberdade de jovens, no contexto da América Latina.

Representando pesquisadores da grande área Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, sendo a terceira mulher, entre os nove premiados em tal área e entre os 44 premiados desde 1982, a professora Magda refletiu sobre a ciência e a pesquisa na Educação. Relembrando um dos romances de José Saramago, apontou o que, em sua opinião, motiva e orienta o pesquisador em Educação: “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”.

A pesquisa não dá respostas. Elas estão no mundo. Ao pesquisador cabe fazer as perguntas que levam a essas respostas. Cabe escutar as respostas e formular as perguntas que o mundo nos provoca a fazer. Trata-se, como propõe Magda, de um apelo para a compreensão, acompanhado de um apelo para a ação. A ação que a pesquisa motiva implica e orienta uma ação para a transformação. Na busca pela compreensão, o caminho é a pesquisa, conforme a epígrafe que abre esta tese. Nesse caso, a relação com a pesquisa é uma relação social e seu dever precípua é que a compreensão produzida não se assente sobre um julgamento precipitado e desmedido da vida social. Em diálogo com esta ideia, resalto a preocupação central que orientou a investigação apresentada neste estudo: a pesquisa tem uma

¹ Este prêmio foi criado em 1981 e tem sido concedido pelo CNPq em parceria com a Fundação Conrado Wessel e a Marinha do Brasil. Disponível em <http://www.premioalvaroalberto.cnpq.br/premio.html>. Acesso em nov. 2017.

função social e um compromisso com os problemas da sociedade. Assumo, do mesmo modo, que esta investigação se funda sobre uma perspectiva democrática e sobre um arcabouço teórico decolonial. Sob essa inspiração, avisto os sentidos da pesquisa e sublinho o meu investimento na sociologia apresentando como principal referência teórica a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire. Comprometido com a vida, Freire pensa a existência em uma pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, em sua interioridade, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’.² E nessa perspectiva busco extrapolar modos de pensar latentes na colonialidade do ser, do poder e do saber, conforme nos aponta Aníbal Quijano (2005). Modos de pensar que advém da matriz colonial de poder eurocêntrica.

Da mesma maneira, compartilho ainda o pensamento de que “nada serve ler os grandes processos sociais se não se é capaz de compreender a vida das pessoas, a forma como vivem, lutam e afrontam o mundo”,³ defendido pelos estudos da sociologia do indivíduo. E, para tanto, conto com minha trajetória e experiência, pessoal e profissional, que tangenciam as escolhas temáticas, reflexivas e analíticas desta tese. Apreender a experiência de vida, examinando-a e interpretando-a continuamente, como um artesanato intelectual, enquanto forma a si próprio, marca o aperfeiçoamento do trabalhador intelectual.⁴

Ao delimitar o objeto de pesquisa, como sinaliza Inês Teixeira (2003, p. 82), o pesquisador realiza uma síntese que comporta, pelo menos, três percursos: a própria vida, as histórias individuais e coletivas que a compõem; as interlocuções entre pesquisadores e pesquisas; e, por fim, as inquietações, as indignações, as utopias que o próprio pesquisador traz consigo. Seguindo tais orientações, considero ser relevante dizer que sou a quarta filha de um jovem casal com cinco filhos, dois homens e três mulheres. Morávamos na “roça”, em um tempo em que a escola só existia na “rua”.⁵ Para chegar à escola, nos deslocávamos a cavalo, de bicicleta ou de charrete; em outra circunstância, permanecíamos na casa da avó materna, na “rua”, e só buscávamos o “caminho da roça” nos finais de semana.

Nossa mãe, que interrompeu os estudos para se casar, voltou a frequentar a escola. Ela desejava terminar o 1º grau e formar-se professora, como sua mãe e suas irmãs. Antes mesmo que ela concluísse o curso, seu irmão – na época, o prefeito do município – construiu, ao lado de nossa casa, uma sala de aula, para que os moradores da fazenda pudessem participar do

² FREIRE, 2005, p.7

³ MARTUCCELLI e SINGLY, 2012, p. 11.

⁴ MILLS, 2009, p.22.

⁵ Importante ressaltar como as expressões “roça” e “rua” são aqui usadas: ficar na “roça” significa ficar em casa; enquanto ficar na “rua” significa estar fora de casa, na cidade, sem, contudo, estar abandonado. Estar a “caminho da roça” significa, assim, um caminho conhecido, de casa, familiar.

processo de escolarização. Essa sala de aula – que abrigou pessoas com idades, conhecimento e histórias diversas –, acolheu a vivência da minha tenra infância. Ali, convivi intensamente com a experiência dos estudantes e da professora. Fui me constituindo aluna e professora, enquanto minha mãe lecionava, naquela pequena escola de Itanhomi, cidade da região leste de Minas Gerais. Era certo que eu também cursaria o Magistério. Tornei-me, então, uma professora formada quando ia completar 17 anos e, aos 21 anos, assumi a sala de aula, já morando na capital do Estado. Dessa maneira, constitui-me professora na convivência com minha mãe, com minha avó, minhas tias, irmãs e amigas professoras; era um processo de “formação ambiental”, nas palavras de Júlio Emílio D. Pereira (2008).

A continuidade da minha formação profissional e acadêmica deu-se em Belo Horizonte. A mudança de cidade resultou em uma oportunidade de ampliar os estudos e, quem sabe, “ser outra coisa que não uma professora”. Na capital, após um ano e meio de pré-vestibular, ingressei no curso de Psicologia de uma faculdade particular. Estudava à noite e, durante o dia, lecionava em uma escola particular de educação infantil e em uma escola pública, voltada aos anos iniciais do ensino fundamental. Antes de concluir a graduação, fui aprovada em um concurso público na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) – sonho da maioria das professoras com as quais convivia. Além de um salário maior, havia a condição de estabilidade. Situação muito diferente da que acontecia na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG), em que os concursos eram raros, e os professores estavam submetidos à condição precária das contratações ou designações.

Como professora da RMEBH, durante três décadas, trabalhei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e na Educação Especial. Entre 1997 e 2008, atuei na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/BH), integrando as equipes do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape)⁶ e da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF).⁷ Atualmente, integro a equipe de trabalho da Escola Municipal Vila Fazendinha, na região Centro-Sul da cidade, atuando na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Grande parte dessa minha trajetória esteve articulada às novas exigências que passaram a ser dirigidas às escolas e aos seus professores. A origem dessas exigências está

⁶ O Cape tem por finalidade desenvolver atividades de formação continuada e em serviço para os profissionais da Rede Municipal de Educação/BH e do Sistema Municipal de Ensino.

⁷ A GCPF tinha como principal competência elaborar e implementar as Diretrizes da Política Educacional e coordenar as creches conveniadas e instituições de educação infantil do Sistema Municipal Ensino, de forma articulada com as estruturas intersetoriais da PBH e as Gerências Regionais de Educação. Atualmente, a Smed/BH apresenta outra estrutura de funcionamento.

relacionada às reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, em vários países, mas, em especial, na América Latina. Essas reformas tinham o objetivo de promover a expansão da escolarização, fazendo frente à extrema desigualdade social, de acordo com Dalila Oliveira (2003, p. 33). Com esse foco, tais reformas acarretaram mudanças na organização e gestão escolar, tendo, como elementos comuns, a reestruturação do trabalho docente, que, conseqüentemente, alterou sua natureza e definição. As novas demandas para o ofício docente e novas diretrizes para seu desenvolvimento intelectual e profissional tiveram, como cenário, a responsabilização pessoal dos/as docentes pelo sucesso ou fracasso dos/as estudantes e pelas ações empreendidas diante dessas novas exigências. Esperava-se ou acreditava-se que os esforços da formação docente fossem suficientes para equacionar um abrangente e preocupante grupo de questões que ainda tem dificultado o fazer pedagógico dos/as professores/as e a elevação da qualidade da educação escolar, tais como apontados pelas reformas educacionais.

Ao longo dessa trajetória profissional, tive a oportunidade de conhecer, ouvir e conviver com vários/as professores/as e observar suas ações e reações em relação à realidade das escolas, às demandas dos governos e à profissão docente. Queixas constantes diante da pouca valorização profissional, da falta de incentivos, do desgaste no relacionamento com estudantes e colegas, do aumento de responsabilidades, dos baixos salários marcaram essa convivência e minha trajetória.

Depois da experiência com as equipes técnicas da Smed, voltei à sala de aula. Eram muitas as respostas, e algumas perguntas saltitavam na minha cabeça. Ingressei, então, no curso de Mestrado e, naquela ocasião, investiguei o absenteísmo docente, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.⁸ A temática do absenteísmo docente estudada no mestrado, contou, dessa maneira, com a combinação de fatos e questões vivenciadas como professora e como gestora, aspectos que possibilitaram uma arquitetura edificada e asseguraram sua recriação sob a forma de uma questão sociológica originada da problematização e permeada pelo percurso da pesquisadora.⁹ Ao longo do mestrado, tornei-me pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre a Condição e Formação Docente (Prodoc/FaE/UFMG), grupo de pesquisa do qual ainda faço parte.

Com uma história de 20 anos de pesquisas sobre profissão, formação e condição docentes, o Prodoc reúne professores de outras universidades e, também, da educação básica. As atividades realizadas pelo grupo integram diferentes projetos de pesquisa e consolidam um

⁸ DIAS (2012).

⁹ TEIXEIRA, 2003, p. 82

campo de investigação que interpela a docência e seus modos e condições de ser e fazer na sociedade brasileira e latino-americana. Compartilhamos a ideia de que é preciso compreender os/as docentes para além da sala de aula e da simples execução de tarefas. É preciso compreendê-los/as com base em suas experiências, em suas histórias de vida pessoal e profissional, em seu cotidiano, em suas alegrias e dores, com base na condição docente e nos sujeitos socioculturais que lhe dão vida e historicidade. Com base nas condições sócio-históricas em que a docência se inscreve e se realiza.

Assim, em 2013, participei de um projeto de extensão e pesquisa intitulado: “Além dos muros da escola: cinema na cidade para crianças, jovens, adultos, idosos e suas professoras e professores”,¹⁰ no qual conheci, além de vários/as jovens estudantes, Brenda, Josi, Pollyane, Muriel e Hudson, respectivamente, pedagoga, professoras e professores da Escola Estadual Jovem Protagonista (EEJP). Essa escola – com nome tão forte e significativo “Jovem Protagonista” – funciona dentro de Centros Socioeducativos para jovens que conflitaram com a lei e, por isso, estavam cumprindo a medida “socioeducativa” com privação de liberdade.

Docentes de diferentes escolas públicas de educação básica da região metropolitana participaram daquele projeto. Expandindo-se para além de muros da escola, aproximando arte e educação, organizamos encontros coletivos entrelaçando atividades com os/as docentes e atividades com crianças, jovens, adultos e idosos, todos estudantes das escolas envolvidas. As atividades de educação e cinema propostas tornaram-se um convite ao olhar e, sobretudo, a uma experiência estética e sensível dos/as professores/as com cinema. Não somente o cinema como um lugar, mas como a possibilidade de uma experiência onírica e transcendente, de invenção de mundos e de partilha do sensível, que pode nos envolver pela arte e estética nos terrenos da experiência humana, nos processos educativos e fazeres docentes.¹¹

Na ocasião, éramos, simplesmente, um grupo de docentes e seus estudantes partilhando impressões e sentimentos sobre vidas e histórias, desafios, alentos e desalentos; como, também, sobre os encontros e desencontros em relação ao magistério e ao seu exercício com dignidade, responsabilidade e sensibilidade. Nas sessões de filmes e nos exercícios com a

¹⁰ Este projeto de pesquisa e extensão foi desenvolvido pelo grupo “Mutum: educação, docência e cinema”, criado em 2011 e vinculado ao Prodoc/FaE/UFGM. Temos realizado atividades com o cinema, em especial, com o propósito de criar e aprofundar os vínculos da educação escolar e da docência com a defesa e ampliação dos direitos humanos, na região metropolitana de Belo Horizonte, em parceria com outras Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, e com universidades, em especial, a Universidade Federal Fluminense, por meio do Projeto “Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos”, sob a coordenação do Prof. Dr. César Migliorin.

¹¹ A expressão e crença na possibilidade de o cinema “inventar mundos” e realizar a “partilha do sensível” foram encontradas em elaboração e publicações de César Migliorin e Adriana Fresquet, e de Jacques Rancière, respectivamente.

linguagem cinematográfica, buscamos criar condições para a reflexão sobre a importância da imagem, das narrativas e dos outros olhares; sobre a invenção de outros mundos. Conversamos, também, sobre o significado daquele nosso dia juntos, vendo e falando sobre educação, docência e cinema.

No desenvolvimento dessas atividades, os/as professores/as da Escola Estadual Jovem Protagonista e seus jovens estudantes estavam sempre acompanhados pelos agentes socioeducativos. Os agentes são os profissionais responsáveis pela “segurança da instituição, pela integridade física dos jovens e de toda a equipe que os acompanha”.¹² O que significa sua presença constante em todos os lugares e momentos nos quais os jovens estivessem presentes, como suas “sombras”, como esses mesmos jovens disseram. Nas atividades deste Projeto “Além dos muros da escola”, quando os jovens do Centro Socioeducativo eram levados à sala de cinema na qual elas se realizavam, juntamente com os agentes que os acompanhavam, observava seus olhares vigilantes sobre aqueles garotos, tais como se passam nas engrenagens do pan-óptico dos presídios, analisadas por Foucault.

Terminado o referido projeto, iniciamos outro, com as mesmas características, mas voltado à escola e à sala de aula dentro das instituições com privação de liberdade, especificamente. Meu Diário ou Caderno de Campo tornou-se, então, um importante e inseparável instrumento de trabalho. No prólogo desta tese, o que apresento é o registro da primeira vez que entrei em um espaço “socioeducativo” com privação de liberdade. A experiência de permanecer algumas horas naquele lugar – com muros altos, cercas elétricas, grades, cadeados enormes e cheiros fortes e marcantes – está impressa em páginas e páginas de meu Caderno de Campo.

Surgem, assim, mais nitidamente, e de modo recorrente, questões relativas à docência em espaços prisionais, evocando sempre quão intensa deveria ser a vivência da docência nas escolas, neles, existentes! Ali, em uma instituição de “sequestro”,¹³ estavam jovens, em sua maioria, negros, sob vigilância, para serem reeducados e, supostamente, reintegrados à sociedade pelas mãos do Estado. Como marginalizados, “à margem de”, o que restava para esses/as jovens era passar um período na prisão, compulsoriamente, fora do convívio social aberto para que, posteriormente, voltassem ajustados à “sociedade sadia de onde partiram, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz”, nos dizeres de Freire (2005, p. 69). Quando,

¹²Lei 15.302 2004 Data: 10/08/2004. Institui a carreira de Agente de Segurança Sócio Educativo do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo. Acesso em: www.sindpublicosmg.org.br/.../download?filename...Carreira...AGENTE... Acesso em 12 fev. 2016.

¹³ FOUCAULT, 2010

na verdade, na análise do autor, esses jovens marginalizados, oprimidos, jamais estiveram “fora de”. Sempre estiveram “dentro de”. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Contudo, nessa perspectiva, freirianamente, a solução não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” à estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.¹⁴

Afastando-me, portanto, do tema do absenteísmo docente, que mobilizou minha pesquisa de mestrado, adentrei-me pelos modos de ser professora e professor em escolas de Centros Socioeducativos com privação de liberdade. Assim, como Wright Mills (2009, p. 23), acredito que “ser capaz de confiar na própria experiência, sendo ao mesmo tempo cético em relação a ela, é uma marca do trabalhador maduro”. É em tal perspectiva que destaco minha atuação na EJA, modalidade de ensino nas quais, cada vez mais, são recebidas matrículas de jovens que estão afastados da escola ou são compulsoriamente transferidos do horário diurno, tão logo completam 15 anos.¹⁵ Entre esses jovens, estão aqueles que vivenciam ou vivenciaram, por exemplo, experiências com as drogas e que, por isso, foram enquadrados nos efeitos do termo “em conflito com a lei”. Não são raras as vezes em que recebemos, na EJA, jovens recém-saídos de Centros Socioeducativos, bem como aqueles que deixam ou deixaram de frequentar as aulas, em determinado período, porque estavam acautelados naquelas mesmas instituições.

A citada condição de acautelamento advém das normativas da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC)¹⁶ – aprovada como lei internacional em 1989 e, no Brasil, referendada pelas normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990.¹⁷ Com base na CIDC, os países da região latino-americana passaram a contar com legislações próprias, observando características sócio-históricas, políticas e regionais. Tais legislações fazem distinção entre a criança (de zero a 12 ou 14 anos) e o adolescente (de 12 ou 14 anos até os 18 anos incompletos), tendo em vista a necessidade de oferecer respostas diferenciadas para esse segmento populacional, no que concerne a questões como saúde, trabalho e participação social. Em casos de responsabilização pelos “atos de

¹⁴*Op. cit.*, p. 70.

¹⁵ De acordo com o Censo de 2014, o Brasil conta com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na EJA. Porém, cerca de um milhão desses estudantes ainda estão em idade escolar: 30% das matrículas em EJA, no Brasil, são de jovens com idades entre 15 e 19 anos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 10 dez. 2015.

¹⁶A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC) foi aprovada pelos Estados membros das Nações Unidas por meio da Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989. Somente não foi aprovada pela Somália e Estados Unidos. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id114.htm>. Acesso em 13 maio 2015.

¹⁷BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 14 ago. 2014.

infração”, as crianças estão sujeitas às medidas de proteção, e os adolescentes às medidas e aos ordenamentos jurídicos, cuja finalidade é responsabilizá-los pelos atos cometidos e assegurar seus direitos como sujeitos em processo peculiar de desenvolvimento.

Essas medidas de responsabilização – denominadas “socioeducativas”, em razão de sua natureza “sociopedagógica”, da relação com a garantia de direitos fundamentais e do fomento às ações de formação e exercício da cidadania,¹⁸ são similares em diversos países da América Latina. Em seu aspecto regulamentar, as medidas “socioeducativas” podem ser subdivididas em: medidas em meio aberto, ou seja, a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviço à comunidade, e a liberdade assistida; medidas em regime fechado, que implicam a restrição de liberdade (semiliberdade) e a privação de liberdade ou internação em estabelecimento educacional.

Comum em toda a região latino-americana, a privação de liberdade é a mais severa e excepcional das medidas de responsabilização aplicadas aos jovens. Ela implica, sem eufemismos, a detenção do jovem, privando-o de sua liberdade em instituições exclusivas, ou seja, em local distinto daqueles destinados à detenção de adultos, bem como ao abrigo de crianças e jovens órfãos e abandonados. Tal medida está prevista para casos de infrações que envolvam grave ameaça ou violência à pessoa, reincidência de ato infracional grave ou descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta. De acordo com a legislação, na instituição de privação da liberdade, devem ser assegurados ao jovem seus direitos à educação escolar, profissionalização, atividades culturais, esportivas e de lazer. Além de todas as atividades associadas ao propósito de atender à sua condição de sujeito, em condição peculiar de desenvolvimento, conforme anunciado anteriormente.

Nas primeiras atividades desenvolvidas pelas equipes dos nossos projetos nas escolas dos Centros Socioeducativos – denominação brasileira dada à instituição responsável pela medida socioeducativa com privação de liberdade ou internação em estabelecimento educacional –, encontrei um jovem que foi estudante, desde criança, na escola onde trabalho. Ele estava ali, aguardando o parecer do Juiz. Esse jovem, negro, alto, de 17 anos, era aluno da EJA e já não o via há alguns dias. A ausência dele chamou-me atenção, mas não esperava reencontrá-lo sob essa outra condição, de acautelamento.

Como as afeições e as afetações, a relação com o outro é a matéria que dá densidade à docência,¹⁹ o encontro com aquele jovem, dentro da instituição socioeducativa de privação de liberdade provisória, tocou-me profundamente. Fui “alcançada, tombada, derrubada”, tal

¹⁸ COSTA, 2001

¹⁹ TEIXEIRA, 2007

como aponta Jorge Larrosa (2015), ao considerar como os sujeitos da experiência se apresentam. Um sujeito exposto, à mostra, que nem sempre permanece de pé, seguro de si e autodeterminado. Tal fato causou-me um enorme constrangimento. A nós dois, acredito, pois, quando me aproximei, ele sussurrou em meus ouvidos: “Cê ainda tá na Vila Fazendinha? ”. Diante dessa situação, comecei a indagar o que a nossa escola, da Vila Fazendinha, não fez ou o que ela fez com aquele jovem? Será que a instituição escolar, tal como ela existe, contribui para a construção de um mundo melhor e de uma vida melhor para aqueles meninos e meninas com quem trabalhamos? Será que, de fato, como docente, como cidadã, eu, particularmente, estava contribuindo para a construção de um mundo melhor e de uma vida melhor para aqueles jovens da nossa escola? Decerto, a escola não pode tudo! É preciso ter uma visão desencantada, reconhecendo os limites da escola e da docência. Contudo, se os professores e a escola estão ou parecem estar cada vez mais socialmente inviáveis, estariam eles, ao mesmo tempo, tornando-se cada vez mais imprescindíveis?²⁰

Parecia ficar evidente que a experiência da docência no contexto de Centros Socioeducativos aproxima-se das relações que tenho estabelecido com jovens da escola onde trabalho, a Escola Municipal Vila Fazendinha, localizada dentro do Aglomerado da Serra,²¹ em Belo Horizonte. O Índice da Qualidade de Vida Urbana (IQVU)²² daquela comunidade aponta para a ausência de uma série de serviços que possibilitariam o desenvolvimento de condições para uma qualidade de vida melhor, exercendo direitos de cidadania.

Entre outros problemas, seus moradores, em situação de pobreza, convivem com altos índices de violência, em sua maioria, vinculados ao tráfico de drogas, com participação de crianças, muitos adolescentes e jovens, motivo de preocupação das famílias que encontram refúgio em projetos e programas que atendem à comunidade, na tentativa de afastar seus filhos da criminalidade.

²⁰ TEIXEIRA, 2017

²¹ O Aglomerado da Serra é a maior favela da zona sul da capital, com 46 mil habitantes. Divide-se em oito vilas: Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida, Santana do Cafezal, Novo São Lucas, Vila Fazendinha, Chácara e Marçola. A Vila Fazendinha é uma das áreas prioritárias de inclusão urbana e social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Desde o início do assentamento, as famílias enfrentaram situação de pobreza e desigualdade social elevadas. Atualmente, a Vila possui a maioria de suas vias urbanizadas, as quais contam com acesso parcial à rede de água, luz, esgoto e coleta de lixo. Por localizar-se em uma área muito íngreme, a comunidade enfrenta problemas com áreas de risco de desabamento. Quanto à origem dos seus moradores, há um grupo considerável oriundo do interior do estado de Minas Gerais e de outros estados brasileiros, principalmente da região nordeste do País.

²² O IQVU é um índice multidimensional intraurbano, composto por 38 Indicadores, que quantifica a desigualdade espacial no interior do tecido urbano da cidade em termos do acesso e disponibilidade dos bens e serviços, apontando as áreas mais carentes de investimentos públicos e expressando, em números, a complexidade de fatores que interferem na qualidade de vida dos diversos espaços de Belo Horizonte. Disponível em: www.pbh.gov.br. Acessado em: 12 mar. 2010.

São esses os moradores, meninos e meninas, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Essas realidades, repensadas e entrecruzadas com outras histórias e outros estudos, interpelam a minha docência, fazendo surgir novas indagações. Procuro estar atenta ao fato de que um fato ou fenômeno se constrói e se revela em sua aparência, porém, não basta que o descrevamos para que exista, pois ele não fala por si mesmo. A ação de ruptura contra a ilusão do saber imediato e a renúncia ao dever e direito de construção teórica levam a recusar o empirismo que reduz o ato científico a uma constatação e, ao mesmo, tempo, o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção.²³ Não há como nos esquivarmos de nossa própria experiência quando ela nos toca, nos passa e nos acontece, pois, a cada dia, se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.²⁴ Assim, desde a realização dos estudos de mestrado, vem sendo construída em mim a ideia de que não somos nós que escolhemos o tema da pesquisa, mas é ele que, de alguma maneira, nos escolhe, por entre as circunstâncias que vivemos.

Nesse sentido, é importante ressaltar algumas anotações iniciais oriundas da experiência vivida na observação, estudos e leituras, acompanhando e realizando atividades junto e com alguns docentes da Escola Estadual Jovem Protagonista em dois Centros Socioeducativos,²⁵ ao longo dos anos de 2013 a 2015. Tais apontamentos iniciais expressam um olhar para os acontecimentos da vida escolar nessa escola, que se apresenta de maneira tão singular, e reflete acerca dos viveres docentes junto aos seus jovens adolescentes. Um olhar que é marcado, sobretudo, pelo desejo de retomar e enfrentar questões e situações que compõem minha trajetória profissional, tanto quanto minhas preocupações, inquietações e responsabilidades como cidadã brasileira e como uma mulher, professora, latino-americana.

Ao chegar naqueles espaços, denominados socioeducativos, cravados no final de duas ruas próximas uma à outra, nos deparamos com uma estrutura de muros altos e um imenso portão de aço que se destina à entrada e saída dos próprios veículos do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais. Entre a entrada e a parte interna das instituições, encontra-se uma espécie de área de transição. Transição, seja no aspecto da estrutura arquitetônica de passagem, seja para o registro dos dados de quem entra e quem sai e, no caso das visitas

²³ BOURDIEU, 2010, p. 22

²⁴ LARROSA, 2015, p. 18.

²⁵ A Escola Estadual Jovem Protagonista pertence ao quadro de escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG) e, atualmente, está presente em sete unidades socioeducativas, quatro das quais localizadas nos bairros Horto, Santa Tereza, Instituto Agrônomo e Capitão Eduardo, todos em Belo Horizonte, como veremos adiante.

familiares, na revista completa do que estão levando para os jovens e na guarda de pertences pessoais, seja para demarcar que, dali em diante, a liberdade estará vigiada.

Todas as vezes que entrei e saí desses Centros, um funcionário uniformizado estava sempre a postos para anotar o horário de entrada e saída, todos os dados da minha carteira de identidade e os motivos que me levavam até lá. De tal modo que as portas e portões –com grades fortes de ferro e uma vigilância constante – não deixavam dúvidas de que ali há privação de liberdade e que, a despeito de se constituírem estabelecimentos educacionais, conforme assinala a Lei, em muito se assemelham a estabelecimentos prisionais. Ambientes frios, cinzentos, fechados, pequenos e com pouca luminosidade prevalecem em seu interior. Em alguns momentos, é possível observar que há muitas vozes para poucos espaços, como também existem sons peculiares nesses territórios.

Os pátios, onde ficam as quadras de futebol, são ambientes abertos e ao ar livre, mas também fechados dentro da construção. Entre muros, dentro de muros, sobre muros, intramuros! As salas de aula têm em torno de 16 metros quadrados, com janelinhas gradeadas, quadro para pincel branco ou quadro-negro, cadeira e mesa para o/a professor/a, carteiras no número exato dos jovens estudantes. Durante as aulas, as portas ficam sempre fechadas. Quando o/a professor/a chega, os jovens já estão sentados e os agentes socioeducativos, em pé, estão à sua espera. Todo o material levado para a sala é conferido por esses agentes ao início e ao final de cada aula.

Já as salas dos/as professores/as, onde eles e elas se encontram em curtos intervalos entre uma aula e outra, são desarmonicamente diferenciadas e desorganizadas, mas coloridas pelos cadernos, lápis de cor, papéis, livros didáticos empilhados por todos os lados em estantes que cobrem as paredes. Sobre as mesas, misturam-se espaços para café, água, pequenos lanches, bem como a separação do material para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Nesse ambiente, assim como em variadas escolas, os/as professores/as conversam sobre o dia a dia, a política, satisfações, insatisfações, filhos, compras, sobre os jovens e seus problemas. Como essas salas se localizam próximas às salas de aula, os objetos pessoais dos/as professores/as são guardados em escaninhos que se encontram em outra sala, distantes da proximidade com os jovens.

Todas as atividades a serem desenvolvidas com os jovens – que impliquem a utilização de qualquer objeto ou situação que apresente alguma possibilidade da “disciplina” sair do controle – devem ser combinadas com antecedência com os agentes socioeducativos, mas, aos jovens, só podem ser apresentadas no momento imediato da realização. Vivenciei

essa experiência no desenvolvimento das atividades de cinema na escola. Nossos exercícios com a linguagem cinematográfica exigiam a utilização de equipamentos, tais como o tripé, câmera fotográfica, microfone e ainda um *tablet* para registros simultâneos. Quando os trazíamos conosco, os agentes socioeducativos nos olhavam com muita desconfiança e preocupação. Eram poucos os espaços que podíamos percorrer: a sala de aula, o salão onde eram realizadas reuniões e exibição de filmes, uma área, de 20 metros quadrados, descoberta em frente à sala dos/as professores/as. E nosso desejo era transitar pela quadra, a cantina e outros espaços.

Durante aquelas atividades com cinema, por onde passávamos com quatro jovens, ali estavam também sete agentes socioeducativos. Contudo, nossa presença constante e o protagonismo dos jovens com os equipamentos e com os exercícios contribuíram para que, aos poucos, os agentes se juntassem ao grupo integrando-se às nossas pequenas/grandes filmagens de detalhes que nos chamavam a atenção. Foi uma oportunidade de estabelecer relações mais horizontalizadas entre nós todos. Os agentes passaram a ser “nossos colaboradores”, como disse um dos jovens. E assim, somente não entramos nas celas dormitórios. Será que nossa relação aberta, entremeada por conversas e diálogos coletivos, possibilitaram romper, mesmo que temporariamente, com a relação de imposição e vigia que se tornam práticas rotineiras na ambiência socioeducativa da prisão, pensando com Anton Makarenko (2005)?²⁶

Destaco, ainda, que somente percebi que não podia planejar junto com os jovens nossas atividades, quando sugeri uma sessão de cinema em uma sala de exibição no centro da cidade. A reação dos jovens à minha sugestão foi rápida e cheia de expectativas: “Que dia? Na semana que vem?”. Naquele momento, o professor com quem compartilhava a coordenação das atividades, olhou-me com uma expressão de susto e surpresa. E com um gesto da cabeça me fez entender que eu não poderia ou deveria planejar com os jovens esse tipo de atividade, pois seria uma “oportunidade para que alguém pudesse combinar uma fuga”.

Essa ambiência institucional, aquelas unidades socioeducativas, forjaram minha suposição no sentido de que existe uma singularidade da escola que se encontra inserida na

²⁶ Anton Makarenko é autor do livro “Poema Pedagógico” (2005), uma das primeiras literaturas que tratam da questão do jovem conflitado com a lei e sua relação com a escola. Um romance, contextualizado na União Soviética entre 1920 e 1928, que nos aproxima das dificuldades, desafios e motivações de uma experiência pedagógica com a internação de jovens considerados delinquentes. Suas histórias, extraídas da vida real, com personagens de carne e osso, resgata a possibilidade de acreditar que mudanças são possíveis e que podemos fazer parte delas.

instituição de privação de liberdade de jovens. E, por conseguinte, na docência que nela se realiza. Nessa perspectiva, as perguntas que orientaram minhas reflexões iniciais,²⁷ antes formuladas com base na própria experiência, foram reformuladas com novos elementos, que me foram oferecidos generosamente pelos sujeitos e realidades observados. Ao lado das observações que fui reunindo acerca dos territórios nos quais adentrava cada vez mais, estavam também norteamentos sobre as noções de condição docente e de sujeitos socioculturais professores/as que orientavam minha busca e discussão sobre os viveres de professores/as de escolas e salas de aula entre jovens adolescentes conflitados pela lei, e que estão cumprindo medida socioeducativa com privação de liberdade.

A “condição docente”, de acordo com Tenti Fanfani (2010), designa um “estado” do processo de construção social e histórica do ofício docente. Para o autor, a docência existe como realidade objetiva e diz respeito a sujeitos que trabalham ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado. Para compreender a chamada “condição docente” em sua complexidade, também é preciso considerar certas dimensões subjetivas, tais como, as percepções, representações, opiniões, expectativas que nela estão inscritas, entre outras.

Compartilhando a construção social e histórica da docência, Teixeira (1996, 2006, 2007), por sua vez, destaca o que chamamos teoricamente de “condição docente” como a situação na qual determinado sujeito se torna professor/a, um processo de permanente reconstrução. Para compreender tal processo, uma das propostas da autora consiste em pensar os/as professores/as tendo por base a noção de “sujeitos socioculturais”, ressaltando alguns de seus atributos e singularidades. Entre as dimensões constitutivas desses sujeitos, estão a corporeidade, sua experiência cotidiana, a sociabilidade e a cultura, a linguagem, sua inserção nos diversos espaços e tempos da vida social, a ética, a realização como seres de ação, entre outros. Tais dimensões os constituem em seus modos particulares de ser e estar no mundo.

Assim, passando à discussão dos elementos que singularizam o sujeito sociocultural professor,²⁸ priorizamos, nesta investigação, a primeira condição de ser professor/a: a relação social docente-discente que funda o exercício e a realização da docência. Mediada pelo conhecimento, a docência não pode ser pensada e construída sem essa relação. Tal convivência está no centro da condição docente, considerada o “ponto de origem” ou o

²⁷ Importante esclarecer que por vezes, utilizei a primeira pessoa do singular, reservada para indicar minhas compreensões neste trabalho. Em outros momentos, a primeira pessoa do plural será utilizada para indicar ser esta uma concordância com a orientadora desta pesquisa.

²⁸ TEIXEIRA, 1996, p. 187.

“coração da docência”. As imagens dos professores/as sobre os estudantes dão significado e sentido às suas condutas pedagógicas. Tais imagens também atribuem sentimentos à experiência e à condição docente, imprimindo envolvimento humano e afetividade nas relações pedagógicas. Ou seja, os modos de ser e estar no mundo dos professores se fazem sempre tendo a relação deste “outro” como perspectiva, em contextos coletivos de convívio, encontros por entre partilhas e conflitos. A docência, antes de tudo, é algo exclusivamente humano, e, inevitavelmente, a docência entra em outros campos da existência, nas relações sociais, culturais e políticas.²⁹

Tais explanações nos indicam ser preciso, para iniciar a investigação, de um lado, indagar quem são esses/as jovens conflitados com a lei? Quais são suas histórias humanas e sociais? Quais são as imagens acerca da condição juvenil daqueles jovens com os quais os/as docentes convivem em função de sua profissão: seus estudantes? Em sua grande maioria, no Brasil, são homens, negros³⁰ e pobres, de quem os adolesceres e a jovialidade foram sequestrados pelas estruturas e dinâmicas sociais que marcam a história social da América Latina. Dinâmicas inscritas no que o sociólogo humanista peruano Aníbal Quijano (2005) denomina “racialização das relações de poder”: enxergar o “outro” como dominado e colonizado a partir do conceito de raça. E nesse sentido, levando a diversidade étnico-racial dos povos originários nas Américas a ser transformada em padrão de superioridade versus inferioridade humana, intelectual, cultural e moral, conforme sistema de classificação social, expressão do poder-saber que o capitalismo torna mundial. E nessa situação, esses jovens negros e pobres são os sobreviventes de processos de socialização vividos em territórios marcados por pobreza e violência. Marcados pelo abandono do Estado e das políticas públicas, são jovens adolescentes constituídos socialmente como “infratores”. São jovens marginalizados e oprimidos que foram privados de sua humanidade, nos dizeres de Arroyo (2018).³¹

De outro lado, entre eles e elas estão seus professores e professoras, nas lidas de uma docência “*na tranca*”, entre grades e cadeados. “Se olhadas no espelho de quem são esses/as jovens adolescentes, que docência se constitui nessa escola do “socioeducativo?”³² Quem são esses professores e essas professoras? Quais são as suas histórias humanas e sociais? Como esses/as docentes lidam com a ambiência socioinstitucional da escola e do presídio? Que

²⁹ TEIXEIRA, 2007, p. 440; TEIXEIRA, 1996, p. 188.

³⁰ Brasil. Levantamento Anual Sinase 2013. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH) Brasília, 2015.

³¹ A citação ao autor refere-se à discussão realizada no processo de qualificação, realizada em maio de 2018.

³² *Op. cit.*

desafios e tensões a ambiência de prisão provoca, e como eles/as os enfrentam? Como se inventam e se reinventam entre esses/as jovens adolescentes, entre a arquitetura dos presídios com seus cheiros e cores cinzentas? Como lidam com a segurança e a insegurança que levam à presença constante de agentes socioeducativos em sala de aula? Como lidam com a materialidade, o número de jovens em sala de aula? Como experimentam os “efeitos de lugar”³³ dessa ambiência? Essas perguntas percorrem este trabalho.

Refletir sobre as singularidades da docência – em espaço socioeducativo com a privação da liberdade de jovens – é considerar aquilo que nos move, nos revolve e envolve. Trata-se de histórias humanas e sociais, escolares e profissionais enredadas em uma convivência repleta de calor humano, de sentimentos, e não apenas estabelecida em funções e papéis sociais.³⁴ Além das relações epistemológicas, na docência, as relações humanas estão fortemente presentes entrelaçando e tecendo as vidas, as histórias e as experiências de docentes e discentes, construindo e desconstruindo imagens de si e dos outros, instaurando e fundando o exercício e a realização da docência.³⁵ Estas interações constituem dimensões dos laços sociais que vão circunscrevendo as dores e as alegrias da experiência de ser uma professora, um professor.

Destaco, ainda, que tendo escolhido realizar o Doutorado Latino-Americano em Educação, minhas preocupações e olhares se expandiram: chegaram até à Colômbia³⁶ onde, trazendo comigo as vivências do Brasil e as reflexões acima expostas, encontrei o segundo caso examinado na tese, cuja questão central de pesquisa é a pergunta indicada em seu título: para estes meninos e meninas, qual docência?

A partir de tal questão central, a tese se organiza em cinco planos analíticos: o primeiro, busca compreender as histórias humanas e sociais desses meninos e meninas

³³ BOURDIEU, 2012.

³⁴ A ideia de “papéis sociais” – como a mediação monitorada entre o indivíduo e a sua posição na estrutura social – busquei em Danilo Martuccelli no livro “Gramáticas del Individuo” (2007). Nessa obra, o autor observa que existem várias formas de olhar o indivíduo no mundo contemporâneo, por isso, a utilização do termo “gramáticas” para buscar expressar as múltiplas dimensões do indivíduo, cada uma criando linguagens, sintaxes e imagens próprias. O autor estabelece cinco dimensões sociológicas centrais para compreensão dos indivíduos no mundo moderno: “os suportes”, “os papéis”, “o respeito”, “a identidade” e “a subjetividade”.

³⁵ A esse respeito, conferir: Inês Teixeira (2003; 2007), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), Maurice Tardif (2002).

³⁶ Importante ressaltar que a construção desta tese contou com extensa pesquisa exploratória e bibliográfica. Isto possibilitou-me ampliar o olhar acerca do tema, bem como estabelecer contatos com instituições e profissionais em alguns países latino-americanos. Nesse sentido, ainda em 2015, primeiro ano do doutorado, a participação na Conferencia Latinoamericana y Caribenha de Ciencias Sociales: Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz, em Medellín, oportunizou uma visita ao Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), com sede em Bogotá. No estreitamento desses laços, a proposta de pesquisa foi se delineando e assumindo os contornos e traçados apresentados, e busca o conhecimento recíproco do tema com ênfase em duas realidades latino-americanas: a brasileira (Belo Horizonte) e a colombiana (Bogotá).

conflitados com a lei no Brasil e na Colômbia. O segundo plano apresenta os professores e professoras que participaram das entrevistas semiestruturadas, o problema e os seus aportes teórico-metodológicos; o terceiro plano apresenta e problematiza como esses jovens meninos e meninas são vistos pelas doutrinas e pelas legislações na América-Latina, os casos específicos do Brasil e da Colômbia e, as instituições de privação de liberdade onde os/as professores/as que participaram das entrevistas atuam, em Belo Horizonte e em Bogotá; o quarto plano analisa aspectos que singularizam a ação docente presente em tais territórios; enquanto que o quinto plano dedica-se a apresentar e a refletir acerca das ambiguidades e docentes esperanças “*na tranca*”.

A tese, dessa forma e no contexto citado, desenvolve o argumento de que, em ambientes de privação de liberdade, as vivências docentes estão envoltas, revestidas, encobertas por especificidades que as diferenciam de outras instituições nas quais a educação de jovens acontece. Essas especificidades, ao lado de outras, imprimem certas marcas no exercício da docência, configurando-a de modo singular. Ao mesmo tempo em que as situações cotidianas e próprias àquelas instituições levam a desconstrução de modelos instituídos de docência, elas são a expressão dos antagonismos e contradições sociais, que tanto marcam a sociedade latino-americana.

CAPÍTULO 1: “ELE DISSE QUE CHEGAVA LÁ”: ESTES MENINOS E MENINAS E SUAS JOVENS HISTÓRIAS

O sentido de uma história depende do ponto a partir do qual começamos a contá-la.

(Luiz Eduardo Soares)

Para além de se indignar e mais do que responder, é preciso perguntar. Quem são aqueles meninos e meninas? De onde vieram aqueles guris? Por que ali chegaram aquelas gurias? Quais as suas histórias de humanização? Humanização? Não seriam elas processos de desumanização? O que os teria trazido àqueles territórios apartados, do vigiar e punir, que castigando, violenta vidas e histórias restadas, tão faladas e mal contadas, muitas vezes.

Seriam eles e elas sobreviventes de histórias que somente compreenderemos se observarmos o ponto de onde começam, como aprendemos com Luiz Eduardo Soares? Histórias de prisões sob o tacho de uma justiça que “prende negros e pobres todos os dias, aos milhares, adotando nítido viés de classe e cor, sem qualquer escrúpulo”.³⁷

E, na escola, como foram seus percursos de escolarização, de presença e abandono dos tempos e espaços escolares, de onde foram, não raro, expulsos? O que a escola representa para aqueles/as jovens adolescentes, para aquelas jovens histórias tão preocupantes?

Estas questões percorrem este capítulo para melhor discutir a questão em pauta: para estes meninos e meninas, qual docência? Para estes pequenos/as sobreviventes com suas jovens histórias qual seria a docência na medida?

1.1 “Já foi nascendo com cara de fome...”

Quando, seu moço, nasceu meu rebento / Não era o momento dele rebentar /
Já foi nascendo com cara de fome/ Eu não tinha nem nome pra lhe dar...

³⁷ SOARES, 2011

Estes meninos, estas meninas, são os filhos e filhas da pobreza. Talvez façam parte daqueles guris, aqueles “rebolos que nasceram fora da hora de arrebentar, cuja mãe não tinha nem nome pra lhe dar”, nas maternas palavras em epígrafe, inventadas pelo poeta.³⁸ E ali chegaram acorrentados, dentro do camburão.

Entre aqueles meninos e meninas estão os herdeiros da escravidão. Eles são os sobreviventes de “infâncias (pre) ocupadas”, de “infâncias no sótão”, nas expressões de Walter Ude (2001) e de Cynthia Veiga e Luciano Faria (1999), respectivamente. Eles são, os sobreviventes dos processos de extermínio dos povos originários da América Latina. São herdeiros dos genocídios e epistemicídios cometidos contra os povos originários e afrodescendentes nas terras desse continente. Eles e elas são os “cativos da terra”, na formulação de José de Souza Martins (1981). São aquela “gente pobre”, da qual Dostoiévski (2009) nos falava. Ou seriam eles aqueles meninos que Vitor Hugo (2014) descreveu, vagando pelas vielas e esgotos de Paris, em *Os miseráveis*. Seriam eles e elas essa gente, em sua versão latino-americana? Ou seriam, na verdade, da mesma família humana, da mesma família sócio-histórica dos Capitães da Areia, descritos por Jorge Amado (2009)? Seriam eles da linhagem dos “Filhos de Sánchez” que Oscar Lewis (1979) conheceu e registrou acerca de uma família da cidade do México?

Naqueles “guris”, de que falava a mãe, correm e escorrem as veias abertas da América Latina que empurram suas vidas abertas à violência, ao extermínio. Vidas abertas aos mais cruéis processos de desumanização desde seus tempos de criança, desde tempos passados e presentes de nosso continente?

Em territórios apartados das cidades, entre as grades dos presídios, não raros malditos e maltratados, lá estão eles e elas: jovens adolescentes, os guris e gurias, em sua maioria homens, negros e pobres.

Ali estão meninos e meninas em privação de liberdade, cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, de quem os adolesceres e a jovialidade foram sequestrados pelas estruturas e dinâmicas sociais que marcam toda a história social brasileira e colombiana, processos que circunscrevem suas histórias individuais, suas contingências e escolhas, com alguns dizem. Escolhas? Ali estão garotos e garotas sobreviventes de processos de socialização vividos em territórios marcados pela pobreza e por dificuldades – as favelas, os morros, os aglomerados, as comunidades, as bordas, as periferias.

³⁸ Parte da discussão deste capítulo foi inspirada na canção “O Meu Guri” de Chico Buarque de Hollanda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3wQwBoCo-j4>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Em suas jovens histórias ali estão brasileiros e colombianos em condições subalternas, pois não se trata de exclusão. Eles foram incorporados a processos de marginalização, ao tráfico, ao roubo, processos de inclusão subalterna. Ali estão jovens a quem desde a infância foram negados direitos básicos de cidadania. Deles foi roubada a própria infância. Ali estão jovens histórias marcadas pelas estruturas e dinâmicas das sociedades de classe e das desigualdades sociais, pelas heranças da conquista predatória dos territórios e povos latino-americanos, foram levados às condições de pobreza, de inferiorização, de discriminação e preconceitos étnico raciais. Eles e elas são os sobreviventes do abandono do Estado, privatizado pelas elites, e pela inexistência de políticas sociais. São meninos e meninas a quem restaram os conflitos com a lei. São eles filhos e filhas da condição de pobreza absoluta e relativa, uma parte das classes populares e de uma geração de jovens socialmente constituída e juridicamente instituída como os menores infratores.

1.2 “*Fui assim levando ele a me levar...*”

No Brasil

Como fui levando/ Não sei lhe explicar/Fui assim levando ele a me levar/ E na sua meninice ele um dia me disse/ Que chegava lá/ Olha aí/ Olha aí, aí o meu guri, olha aí/ Olha aí, é o meu guri/ E ele chega...

A ações e os jovens sujeitos que habitam os territórios das unidades socioeducativas são, via de regra, associados à violência, que em seus mais variados contornos e traçados, é uma das principais preocupações da sociedade brasileira na atualidade.

Os jovens são a parcela mais afetada por este fenômeno social, seja na condição de vítima, seja na condição de agressores, vivendo em sociedades “majoritariamente convencida de que, prendendo aceleradamente pobres e negros, está no caminho certo para reduzir a violência e fazer justiça”, como Soares (2011) salienta.

No Brasil, eles estão sempre na mídia. Em notícias nas quais esses jovens, alguns quase crianças, foram envolvidos em agressões, roubos, consumo e tráfico de drogas e homicídios. Esses jovens adolescentes, negros, pobres, moradores das periferias, geralmente

são apresentados nos noticiários como sendo a causa da violência, sendo culpabilizados por ela, quase que exclusivamente. Eles figuram ora entre as notícias policiais, ora em seções e matérias cujo foco são o cotidiano das grandes cidades. Suas imagens negativas e culpabilizadoras, raríssimas vezes vinculadas aos problemas decorrentes da ausência de políticas públicas ou a fatores históricos e sociais. Passa ao largo, nesse entendimento superficial do problema, a consideração das estruturas, das políticas e dos processos sociais que produzem e reproduzem a violência, entre jovens ou como seja.³⁹

Diferentes autores salientam a polissemia acerca da maneira como os jovens adolescentes são vistos na mídia e no senso comum. Em alguns momentos, a juventude é vista em sua potência, ou seja, como uma força capaz de produzir mudanças e transformar o futuro. Em outros, a juventude é associada à irresponsabilidade e à desordem. Em tais últimos tipos de registros, jovens adolescentes são vistos e considerados como verdadeiros “bandidos” ou “monstros”, a depender do ponto de vista de quem está falando, sendo, assim, percebidos como uma grave ameaça à ordem pública, tendo sua imagem associada às representações mais contemporâneas sobre o medo das ruas, dos pobres, dos movimentos e coletivos sociais, da diversidade.⁴⁰

Neste contexto, a discussão em torno de formas de coerção e punição de jovens conflitados com a lei tem ocupado muitos legisladores e políticos. A pressão por respostas mais efetivas do poder público é permanente e a solução encontrada e debatida, por parte considerável dos países latino-americanos, passa pela redução da maioridade penal e pelo aumento do tempo de privação de liberdade de jovens. Mais importante, no entanto, antes mesmo de tratar de penalidades, é urgente criar medidas e instituir ações para impedir os assassinatos brutais de jovens, que vêm acontecendo todos os dias e tornando-se um elemento comum no cenário das periferias brasileiras.

O Mapa da Violência na sociedade brasileira, elaborado pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz (2015),⁴¹ aponta que, entre 1980 e 2012, morreram mais de 800 mil pessoas vítimas de disparo de algum tipo de arma de fogo. Nesse período, as vítimas passam de 8.710 no ano de 1980 para 42.416 em 2012, um crescimento de 387%. Entre os jovens adolescentes com idades entre 15 e 29 anos, a incidência foi ainda maior, registrando um crescimento de

⁴⁰ Relembramos, aqui, o livro organizado por Marília Pontes Sposito (2009), que apresenta “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).

⁴¹ Mapa da violência: Mortes matadas por arma de fogo. Brasília, 2015. Disponível em <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf> Acesso em: 10 outubro de 2018.

463, 6% do número de vítimas, com o aumento de 655,6% de homicídios. Em torno de 93% das vítimas são homens. Homens negros morrem três vezes mais que homens brancos, e as vítimas com baixa escolaridade também são maioria. São mortes “matadas, não são mortes morridas”, lembrando João Cabral de Melo Neto (2007). São mortes matadas por arma de fogo, usadas em 81,9% dos homicídios de jovens adolescentes de 16 anos e em 84,1% dos assassinatos na faixa de 17 anos.⁴²

Essas pesquisas não ignoram que os jovens ampliam os índices de violência e têm participação como autores nos percentuais de mortes. Entretanto, dos 21 milhões de adolescentes envolvidos em algum crime, apenas 0,01% cometeu atos contra a vida e menos de 5% dos delitos são cometidos por jovens, sendo que entre eles, a maioria absoluta, são delitos contra o patrimônio”.⁴³ Nesse sentido, tais discussões além de enfatizarem a importância da desconstrução dos mitos que vinculam os jovens à produção da violência e que os tornam o público a quem se destina o aparato do Sistema socioeducativo brasileiro, evidenciam o tamanho da dívida social do Estado e da sociedade com esses jovens.

No que concerne à sua escolarização, os dados apresentados no relatório “Panorama Nacional: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação”, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ/2012, p. 16, 17),⁴⁴ apontam que 86% dos jovens privados de liberdade estão no ensino fundamental, mostrando a defasagem idade/série entre os cumpridores de medida socioeducativa com privação de liberdade. Além disso, 57% dos jovens privados de liberdade não frequentavam a escola antes de ingressar na medida socioeducativa de internação. A baixa escolaridade é uma das características que compõe o perfil desses jovens. A Nota Técnica do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2015)⁴⁵ corrobora esses dados, revelando que 95% dos jovens eram do sexo masculino, cerca

⁴² Em um universo de 85 países, o Brasil ocupa a terceira posição em relação à taxa de homicídios de jovens entre 15 e 19 anos. São 54,9 mortes a cada 100 mil, atrás apenas de El Salvador, 55,8, e México, 95,6 mortes por 100 mil. Disponível em: <http://www.osul.com.br/homicidio-e-a-principal-cao-de-mortes-de-jovens-de-16-e-17-anos-no-pais-2/> Acesso em: 25 nov. 2015.

⁴³ Conforme a projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para uma população total do país de 202.768.562 em 2014, a população adolescente (12 a 18 anos) é equivalente a 24.042.852. Portanto, a medida de privação de liberdade e restrição de liberdade representa 0,1% dos adolescentes dentre a população de 12 a 18 anos no país. LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2014. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017

⁴⁴ Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/programa_justica_ao_jovem_CNJ_2012/view. Acesso em: 3 maio 2018.

⁴⁵ O IPEA é uma fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Brasileiro. Tem como objetivo principal fornecer suporte técnico e institucional às ações governamentais em vistas à formulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento ao disponibilizar, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/160513_livro_dimensoes.pdf Acesso em 20 de agosto de 2018.

de 60% tinham idade entre 16 e 18 anos, 60% dos jovens privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres.⁴⁶

Trata-se, pois, de jovens com possibilidades de escolha mais limitadas que aqueles das classes com melhores condições financeiras. Carregam como prioridade o trabalho, a obtenção de fonte de renda, fatores que impactam negativamente seus percursos de escolarização. Para os jovens adolescentes conflitados com a lei brasileira, pode-se pensar nessa dupla interferência. Soma-se à condição de pobreza a que estão submetidos, os “convites” da criminalidade, que acabam também redefinindo suas relações com a escola antes do cumprimento da medida socioeducativa com a privação da liberdade. São, assim, levados, muitas vezes ao abandono, ao descaso e a irregularidades na vivência escolar, conforme assinala Brenda Prado (2012).

Procurando outros elementos para compor pequena fotografia, o que diriam sobre eles e elas os seus professores e professoras? Como eles e elas os veem, os percebem, os compreendem? Por certo que há uma polifonia de vozes e uma polissemia de formulações dos/as docentes sobre essa questão. Dentre essas variações e perspectivas, destacamos os relatos de Renata e de Rodrigo em momentos de suas entrevistas, quando dialogávamos com seus jovens alunos e alunas. Renata se lembra:

A gente escuta os relatos deles falando que chega em casa é de madrugada [...] que sai a hora que quer, que a mãe e o pai, aliás, o pai a gente nem fala, que a maioria aqui, 90%, desconhecem o pai; a mãe muitas vezes ou é alcoólatra ou é viciada, não tem aquela, digamos assim, não tem a raiz, não é uma família, o meio envolve muito, aonde que foi a criação, de onde aquela criança vem? Você vai conversar com ela, você vê porque que ela foi parar no socioeducativo: não tem pai, a mãe é envolvida com droga, o lugar que mora... não por que seja uma favela ou uma periferia, tem pessoas boas, tem pessoas trabalhadeiras lá dentro e tudo, mas o meio ali que está não favorece aquela pessoa que está ali sem pai e sem mãe. Está jogado.

[...] . Olha, elas estão privadas de liberdade, mas pode ser até, assim, eu te falaria assim: ‘Nossa, ela está privada de liberdade, mas ela está melhor que lá fora!’. Para muitas aqui é melhor que lá fora. Quantas meninas não querem ir embora para casa, porque muitas vezes não têm nem casa e nem

⁴⁶ Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas (2016). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dimensoes_miolo_cap10.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

família, muitas vezes são meninas de rua. Semana passada nós tivemos uma adolescente aqui, ela não tem pai e não tem mãe, ela vivia em abrigo e ela foi desligada e a madrinha ia pegar ela. Aí na hora do desligamento dela a madrinha recusou...

E Rodrigo observa:

Porque, acaba que eles vivem num mundo ali [...]. Eles falam muito e tal, mas você vê que às vezes é menino que nunca foi ao cinema, que não conhece uma sala de cinema, que não conhece um teatro, que nunca foi na Pampulha, que está aqui em Belo Horizonte, mas nunca foi à Pampulha, nunca foi na Praça do Papa, não sabe o que que é? É uma restrição, mesmo. Então, às vezes ele precisou estar privado da liberdade para poder ter certa liberdade! Porque, ele, lá dentro da comunidade dele, ele trabalhando como traficante, ele não tem liberdade não.

Estes relatos de Renata e Rodrigo são importantes. As cenas e imagens com que se referem aos meninos e meninas que têm diante de si a cada dia de aula, não deixam dúvida. Tanto em um caso quanto no outro, é preciso considerar suas histórias, suas origens na pobreza, os lugares de onde vêm, abandonados pelas políticas públicas, meninos e meninas a quem são negados os direitos de cidadania. Muitos daqueles meninos e meninas viveram, por certo, cenas de crianças como as das canções de Chico Buarque: aquele guri, que “foi nascendo com cara de fome, eu não tinha nem nome pra lhe dar”. Ou aquele outro, o menino Jesus, cuja mãe, “por não se lembrar de acalanto, lhe ninava cantando cantigas de cabaré”. Quicá, ali estejam ou sejam eles filhos e filhas daquele pedreiro, da construção, que “caiu na contramão atrapalhando o tráfego”. Meninos constituídos socialmente como infratores. De quem foram sequestradas suas infâncias. Infâncias herdeiras da pobreza, crescidos ao léu, à deriva dos direitos sociais de cidadania e da proteção do poder público. Infâncias sequestradas e adoleceres inacabados. Meninos e meninas cheios de não.

Neste aspecto, tanto Renata quanto Rodrigo são atentos, sensíveis, desarmados, cuidadosos, livres de estereótipos e pré-noções ao falarem daqueles meninos e meninas, qualidades essas que todos os professores e professoras deveríamos e precisamos desenvolver, exercitar, perseguir, para melhor compreendermos nossos meninos e meninas das escolas públicas. Seja nos nossos modos de olhar para quaisquer meninos e meninas das classes populares que temos diante de nós, seja para olharmos os adolescentes jovens dos Sistemas

Socioeducativos, para melhor escutá-los. Não para dar-lhes a voz, mas para escutar suas vozes, tanto quanto seus silêncios. Não para rotular suas ações, mas para tentar compreender seus sentidos revelados e ocultos, para tentar historicizar suas condutas tentando entendê-las nas circunstâncias, nos contextos e dificuldades em que foram sendo geradas e gestadas, tal como Renata e Rodrigo nos indicaram com suas formulações sobre aqueles meninos e meninas.

Nesses cenários, enredos e cenas, qual docência, por que a docência, para que a docência? Quanto a isso são também significativas as experiências narradas por Renata e Rodrigo, por onde se vê um exercício digno e gratificante do ofício de educar. Ambos relataram felizes realizações com aqueles meninos e meninas.

Por certo que esses relatos de Renata e Rodrigo nos colocam na radicalidade do encontro com as imagens quebradas das infâncias, das juventudes, conforme Arroyo (2004) aponta. É visível nos dois relatos que ambos são igualmente sensíveis e atentos para as trajetórias humanas daqueles meninos e meninas, histórias que extrapolam e que ao mesmo tempo marcam suas empobrecidas trajetórias escolares. Uma história de evasão da escola, uma história de meninos que quando frequentavam a escola, eram os “excluídos do interior”, nos termos de Bourdieu (1996).

1.3 “Com venda nos olhos, legenda e as iniciais...”

Na Colômbia

Chega estampado, manchete, retrato / Com venda nos olhos, legenda e as iniciais / Eu não entendo essa gente, seu moço / Fazendo alvoroço demais / O guri no mato, acho que tá rindo / Acho que tá lindo de papo pro ar / Desde o começo, eu não disse, seu moço / Ele disse que chegava lá ...

A Colômbia, como outros países do continente latino-americano, tem enfrentado muitos problemas relacionados à violência concernente a jovens. Os dados da *Secretaria de Integración Social de Bogotá da Alcaldia Mayor* evidenciam um aumento de 53,7% no número de jovens adolescentes vinculados a processos judiciais, entre os anos de 2008 a

2011. Na mesma direção, para o período de 2005 a 2011, a principal causa de morte entre crianças e adolescentes foram os homicídios, concentrando um percentual de 52% do total de casos.⁴⁷ Muitas crianças e jovens adolescentes colombianos têm seus direitos violados, porque estão à mercê de situações de violência intrafamiliar, de abuso sexual, do narcotráfico, de deslocamentos forçados, de trabalho infantil, de exclusão social, de ausência de espaços de recreação e não vinculação ao sistema formal educativo, entre outros problemas. A esses grupos sociais são negados direitos humanos, direito à vida, à saúde, à educação, à moradia decente. Em consequência, nesses ambientes socioeconômicos e culturalmente inseguros, como uma das formas de escapar dessas situações, muitos jovens são conduzidos e cooptados pelo crime.⁴⁸ São induzidos às mais violentas e deploráveis condições, tal como as jovens do filme colombiano “*Maria eres llena de gracia*”, dirigido por Joshua Marston, em 2004, que ingerem e transportam em avião a droga, realizando tarefas para traficantes, sob o risco de morte e de prisão.

Os estudos da *Procuraduría General de la Nación y el Instituto de Estudios Del Ministerio Público* da Colômbia sobre a evolução do Sistema de Responsabilidade Penal de Adolescentes apontam que, em geral, nos *Centros de Atención Especializados*, encontra-se alta proporção de jovens (75%) provenientes de extratos socioeconômicos 1 e 2,⁴⁹ caracterizados como grupo social de mestiços (38,2%), brancos (36,1%), negros (4,4%), indígenas (1,0%) e rom (gitanos) (0,4%).

Os motivos pelos quais esses jovens cometem atos infracionais se agrupam em motivos combinados dentre os quais, o maltrato e o abandono familiar, o consumo de substancias psicoativas, as dinâmicas culturais juvenis e, sobretudo, à satisfação de suas necessidades básicas.⁵⁰ A compreensão dessa situação se volta para o tema da guerra e do conflito armado em uma longa história de um pouco mais de 60 anos, que tem antecedentes nas lutas pela terra e na disputa pelo domínio de territórios. Mais recentemente, desde os anos de 1970, a população colombiana sofreu e sofre as consequências do narcotráfico e, posteriormente, da paramilitarização, conforme estudos realizados na Universidade de

⁴⁷ COLOMBIA. PROYETO 760: Protección Integral y Desarrollo de Capacidades de Niños, Niñas y Adolescentes. Secretaria Distrital de Integración Social de Bogotá, 2004. Disponível em: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_proy_boghum/proyecto_760.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

⁴⁸ A pesquisa intitulada “Jóvenes infractores de la Ley Penal, víctimas o victimarios?” realizada por Alejandra Trujillo Restrepo, em 2012, busca contribuir com as análises sobre o sistema penal para adolescentes, ressaltando as diversas situações de opressão que caracterizam a vivência de jovens adolescentes colombianos.

⁴⁹ Compreendido como o extrato social no Brasil, todavia dividido numericamente, sendo os mais altos a base da pirâmide. Os extratos 1, 2 e 3 são considerados “*estratos bajos*”.

⁵⁰ Tais estudos encontram-se na *Revista Del Observatorio de Derechos Humanos - Rostos e Rastros. Justicia, comunidad y responsabilidad social*. Edição: Año 8/ nº 13/ julio-diciembre de 2014, p. 28.

Manizales.⁵¹ A pobreza, a precariedade, a situação e o sentimento de injustiça e a posição tênue que o Estado ainda ocupa diante do conflito armado, mesmo que influenciem diretamente toda a população de diversas formas, afetam especialmente as crianças, os adolescentes e os jovens. Essa população morre por causa dos campos minados, por ataques em seus povoados fazendo com que elas experimentam a crueldade da violência, seja como testemunhas do assassinato e tortura de seus pais, familiares, vizinhos, incêndios ou destruição de seus lares. As marcas da violência ficam em seus corpos. São vítimas de abuso sexual, tortura, recrutamento forçados nas facções da guerrilha, dos paramilitares e dos treinamentos para a guerra por parte dos grupos armados. Estudos feitos pelo *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF) indicam que aproximadamente dois milhões e meio de crianças e jovens adolescentes têm sido deslocadas do campo, vítimas de violência sexual, desaparecimentos forçados, homicídios ou recrutamento nas facções da guerrilha e paramilitares.⁵²

Tal como as histórias das *Marias* que o cinema colombiano atual vem retratando, aqui são histórias da vida cotidiana de crianças e jovens como Manuel e Júlían, no filme “*Los Colores de La Montaña*”.⁵³ Em algum lugar na zona montanhosa do campo colombiano, os amigos buscam resgatar a bola que foi parar em um campo minado durante uma partida de futebol ao lado da escola. São eles os jovens conflitados com a lei colombiana revelados pelo professor Ivan Torres (2018).⁵⁴

⁵¹ De acordo com Germán Muñoz, professor da *Universidad de Manizales* e coordenador da linha de pesquisa “Jovens, Culturas e Poderes” no Doutorado em Ciências Sociais, a guerra segue como parte da vida na Colômbia. Assim, apesar do processo de negociação de paz envolvendo representantes das Forças Revolucionárias da Colômbia (FARC) e o governo, permanecem as “forças obscuras da economia e da política nacional que não estão interessadas em que o processo tenha sucesso”. Os estudos citados assinalam que, embora existam programas de restituição de terras e atenção às vítimas por parte do governo, não está claro que os camponeses conseguirão receber suas terras de volta, pois há muitos interesses implicados e, se voltam a seus territórios, sendo que ainda existe a possibilidade real de serem novamente vitimados por quem se apoderou ilicitamente de suas terras. No governo de Juan Manuel Santos, considerado continuidade do governo de Álvaro Uribe Vélez - primeiro governo reeleito na Colômbia, permanecendo grande tempo no poder (2002 a 2010) sob a justificativa de “pacificar” o país – o confronto armado continuou em níveis semelhantes ao governo anterior. *Revista Desidades. Revista eletrônica de divulgación científica de la infancia y la juventud. N° 8, ano 3, septiembre de 2015.* Pág. 30-39. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/v8n1ESP-1.pdf> Acesso em: 14 jun. 2018.

⁵² ICBF. *Boletín Especial. Observatorio Del Bienestar de la Niñez* n° 1, Diciembre, 2012, p. 3. Disponível em: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-26.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

⁵³ “*Los colores de la montaña*” é um drama colombiano de 2011 dirigido e escrito por Carlos César Arbeláez. Narrado pelos jovens, protagonistas da história, o longa metragem descortina a brutalidade da guerra na disputa pela terra na Colômbia.

⁵⁴ O professor Ivan Torres atua no *Ministerio de Justicia de Colombia* no programa *Alternatividad Penal para Jóvenes que cometen delitos y tienen problemas de consumo*. Entrevista concedida em Bogotá no dia 17 de junho de 2018.

[...] cuando yo estaba aquí en el distrito yo coordiné este tema en la alcaldía de Bogotá un tiempo, yo hice un mapa de donde vienen estos muchachos, es que no los tengo acá para que los vieran ¿de qué partes del país vienen? Entonces hicimos un mapa geo-referenciado de todos los lugares de donde vienen y todos los lugares de donde vienen eran zonas de conflicto armado [...]

[...] es decir que muy probablemente son familias monoparentales porque el padre puede haber muerto en la guerra, o podría haber estado en ese momento en un grupo armado, o podría estar desaparecido que tenemos miles de desaparecidos en el país [...].

As famílias monoparentais citadas pelo professor Torres são geralmente representadas pelas mães que ficam encarregadas do desenvolvimento familiar em todos os seus aspectos, desde economicamente até aspectos relacionados às normas e regras familiares. Sem possibilidades de assumir e exercer autoridade com esses jovens, essas relações familiares contribuem para que não tenham papéis determinados. Com frequência, o jovem adolescente assume o papel de provedor, onde a figura parental evita conhecer a origem de seus recursos econômicos. As necessidades começam a serem supridas através de condutas delitivas, pelas quais recebem muito e não demandam uma formação que ainda não alcançaram. Esses jovens convivem com grupos de “amigos adultos” que com frequência constituem “ganguês” que facilmente os seduzem para o caminho da ilegalidade. O meio familiar, dessa maneira pode se transformar de entorno protetor a entorno de risco, como aponta Mesa (2012),⁵⁵ pois são famílias ou *pueblos* que vivem rodeadas por “*las hoyas de expendios de droga*”.

⁵⁵A pesquisa intitulada “Procesos y procedimientos en la atención al adolescente que ha sido sancionado bajo privación de libertad en centros de atención especializada”, realizada no ano de 2010, na cidade de Medellín, teve dentre seus objetivos, identificar os tipos de delitos cometidos pelos jovens que se encontravam cumprindo a sanção de privação de liberdade, levando em consideração algumas características pessoais e familiares como fatores de risco. A pesquisa contou com a participação de 101 jovens adolescentes, entre homens e mulheres, que se dispuseram a participar, resguardando aspectos éticos básicos como a confidencialidade, o anonimato e o consentimento do ICBF e da instituição de privação de liberdade. De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa se deu a partir das seguintes categorias: a) informação pessoal e familiar: aproximação com as características sócio demográficas como idade, sexo, local de nascimento, de residência, conformação familiar, a experiência educativa e as atividades que se desenvolviam antes de ingressar na instituição e se já eram pais ou mães; b) informação institucional: condições particulares que levaram o jovem a estar institucionalizado, o tempo da medida e as razões que os levaram a cometer o delito, o conhecimento das sanções que geram, as pessoas envolvidas. Ademais se era a primeira vez que estava institucionalizado, se havia reincidido no mesmo delito e para terminar algumas vivências dentro de seu processo na instituição, tal como a relação com os

Nesse sentido, chama a atenção a vinculação de crianças e jovens ao chamado “microtráfico”, que constitui a parte inicial do narcotráfico e da delinquência organizada. Essa vinculação, geralmente, se realiza por dois caminhos que se relacionam entre si. Por um lado, oferecem drogas de graça para envolvê-los no ciclo do consumo. Por outro, oferece-lhes a oportunidade de vender “pequenas” quantidades de drogas e tornarem-se *jíbaros*,⁵⁶ possibilitando, além do consumo, a ilusão do dinheiro fácil e, sobretudo, a oportunidade de obterem reconhecimento social frente a seus grupos de pares, que de outra forma não conseguiriam. Os maiores alvos são os adolescentes do sexo masculino, compreendendo em torno de 92,1%, e 7,9% do sexo feminino, conforme revela a pesquisa citada por Mesa (2012).

Outro de nossos entrevistados na Colômbia, o Professor Jacobo Amado, foi claro e direto ao falar sobre quem são aqueles *chicos* e por que chegaram ao Sistema Socioeducativo. Ele observa,

O que te pudo decir las historias son pesadas. Las historias son muy pesadas, la vulneración, ósea digamos, yo personalmente, yo entendí que estas personas eran mucho más víctimas, ósea muchísimo más víctimas que victimarias, todas están por algún tipo de crimen. Pero sus crímenes son crímenes sociales como digo yo. Son crímenes de supervivencia, ósea nadie está acá por desfalcos a bancos, nadie está acá robar carros o por robar joyas. Está acá es por atraco. Por microtráfico ósea crimines de bajo nivel. Hay un o otra por asesinato sí, por qué. Pero sus historias son bien pesadas, bien crueles, bien buen duras. Las vulneraciones de derechos de esas chicas son desde toda su vida, ósea toda su vida hay tenido vulneración de derechos.

Pesadas histórias vindas de suas infâncias roubadas, presentes e pretéritas histórias, na Colômbia, como no Brasil, marcadas pela pobreza. E o professor Jacobo prossegue,

Sobretudo son pobres, ósea, uno allá no encuentra, no encuentra, es verdad que uno no encontra a alguien de recursos, no lo encuentra. [...] Y todos son, todos son de escasos recursos. Se les nota que son de escasos recursos

profissionais, os companheiros e a visão que têm da família ou pessoas que o acompanham do lado de fora. Revista Eleuthera. Vol.6, enero-junio 2012, pág. 127-147. Disponível em: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera6_9.pdf Acesso em: 10 jun. 2018.

⁵⁶ “*Jíbaros*” são as pessoas que vendem as drogas nos bairros.

y si tú hablas con ellos te vas a dar cuenta que sus familias son de barrios marginales o de pueblos en marginalidad...muchas venían de Mosquera, de las hoyas de Mosquera, de las hoyas de Funza, de las hoyas

E como em uma síntese, na qual vai ao fundo do problema daquelas pesadas histórias, o professor Jacobo enfatiza:

Elles son el rostro de que el sistema está malo, de que el sistema económico, de el sistema político está malo. Elles son el rostro de eso [...] Elles son el rostro del abandono estatal, pero no solo del abandono, si el rostro de las víctimas del Estado... Es mucho dolor, mucha tristeza. [...] En la cárcel se respira mucha tristeza, se respira mucha tristeza...

Nesse cenário, estão os *Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley* (GAOML). São grupos de adultos que constituem redes ilícitas do crime organizado utilizando e recrutando os jovens, aproveitando-se de que serão sancionados sob leis “diferenciadas e mais brandas”.⁵⁷ Para tanto, recrutam jovens prometendo-lhes trabalhos, por exemplo, ou capturam jovens camponeses em seus pedaços de terra, em diversas regiões do país. Os camponeses e indígenas, quando sobrevivem a esse processo, fogem da guerra e chegam às cidades, mas não encontram a acolhida necessária. Não existem programas coerentes nem políticas públicas estruturadas para atendê-los. Assim, eles se estabelecem nas periferias das cidades de forma precária, sendo confrontados com muitas humilhações por

⁵⁷ O recrutamento e a utilização de crianças e adolescentes por parte de *Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley* (GOAML) constitui uma problemática para a Colômbia. A estratégia de prevenção do ICBF considera fundamental a compreensão desse fenômeno que se apresenta a partir de três eixos de vulnerabilidade: por ameaça e vitimização; por exclusão social e econômica; e associadas a atributos culturais de masculinidade. Com respeito ao eixo das ameaças e da vitimização, as autoridades do Governo, UNICEF e o ICBF estabelecem as zonas de maior risco como aquelas onde tem maior presença de GAOML. As situações de violência que sofrem as crianças e os adolescentes, por exemplo, o maltrato infantil, a violência sexual especialmente com as meninas, a perda de pessoas queridas por ações desses Grupos Organizados, se convertem em meios para que busquem a proteção naqueles mesmos que os violentam. Com respeito aos riscos por exclusão social e econômica, as crianças e adolescentes buscam se vincular a esses Grupos Organizados na ilusão de suprir suas necessidades econômicas. Em relação aos atributos culturais, os Grupos Organizados consideram que as crianças e adolescentes são mais facilmente manipuláveis e doutrináveis para o recrutamento. Além de gerarem menores custos econômicos, adquirem competências militares mais rapidamente. Da mesma maneira, é importante destacar que as próprias famílias, manipuladas em seu desconhecimento e acreditando em ofertas falsas de melhores condições de vida, entregam seus filhos aos Grupos Organizados. Por último, no caso de jovens, especialmente, são manipulados pelos atributos de masculinidade que está relacionada à provisão econômica e à identidade como guerrilheiros. ICBF. *Boletín Especial. Observatorio Del Bienestar de la Niñez. N° 3, diciembre, 2012*, p. 6. Disponível em : <http://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1622/72.%20Boletín%20no%203%20ICBF.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 jun. 2018.

suas origens étnicas, cor da pele, costumes camponeses, modos de falar, tudo que implica degradação em situações que são, geralmente, de extrema pobreza.

Violentados pelo Estado que deveria protegê-los, seguem perseguidos, pois as Forças Nacionais consideram que, como fugiram, faziam parte de algum grupo armado. Nessa perspectiva, quando vão à escola, são identificadas como filhos de “deslocados” e assim, continuam marcados, segregados, discriminados e estigmatizados. São mais vistos como agentes de atos de violência e essas são as imagens que a pedagogia tem deles.

A pesquisa realizada em Medellín (2012),⁵⁸ já citada, chama a atenção para o fato de que somente 05% dos jovens apreendidos haviam terminado sua formação escolar ou a formação secundária. Ao se relacionar esse dado com a idade, observa-se que quase 70% desses jovens têm entre 17 e 18 anos. A este respeito, o professor Torres salientou em sua entrevista que:

[...] son pelados que han sido expulsados del sistema educativo o que han abandonado el sistema educativo tempranamente, esa es una característica que luego estos profesores que van a trabajar no comprenden bien y les queda muy difícil, si? Porque ya los encuentras grandes, pero tienen niveles de desescolarización o años de desescolarización, están en esta extra edad, requieren otros modelos educativos [...].

Para o professor Torres (2018), depois de pouco mais de dez anos de vigência do *Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes* (SRPA), não existe uma política para o enfrentamento da justiça juvenil específica, nem pedagógica, pensada para os jovens conflitados com a lei. Menos ainda, políticas sociais que possam dissuadir os jovens de escolher o caminho do delito. As “operadoras” contratadas para desenvolver a proposta educacional dentro dos Centros de Atención Especializados, constroem seus próprios programas, mas “*tampoco saben, tampoco conocen, que han visto esa realidad por televisión si al caso*”. As propostas pedagógicas não se perguntam sobre o que está por traz da situação desses jovens adolescentes tidos como “infratores”. De acordo com o professor em uma cidade como Bogotá, os setores mais vulneráveis são controlados por atores armados. Comparando com a realidade brasileira, Torres, com os braços abertos, aponta o espaço em nossa volta e diz:

⁵⁸ MESA, 2012, p. 136.

[...] parecido a como pasa en muchas favelas de allá en su país ¿sí? Tú no ves eso aquí, tú ves todo tranquilo, pero cuando tú vas a esos barrios de los bordes, esos barrios tienen dueños, son bandas armadas que mandan y cumplen las funciones del Estado y el Estado lo permite. ¿Sí? Esas bandas cobran impuestos que eso solo lo puede hacer el Estado, esas bandas ponen horarios de restricción a la movilidad que eso solo lo puede hacer el Estado, esas bandas tienen el monopolio de la violencia [...] el Estado los deja abandonados a su suerte ¿cierto? Pero cuando ellos bajan aquí y roban o hacen cualquier cosa les cobran, pero allá arriba es muy poco lo que se puede optar [...].

[...] entonces como han visto y han sido socializados en la violencia, en el robo pues reproducen eso, son consumidores de droga muchos, generalmente, poli consumidores, chicos que han comenzado a consumir drogas a los ocho, nueve años y consumen ocho, diez, doce sustancias diferentes [...].

No caso do envolvimento de jovens mulheres, Torres (2018) assevera que nos últimos anos elas têm se envolvido em delitos de grandes impactos como homicídio, extorsão e sequestro, como não se via há muito tempo: “*seguramente muito ligado ao sicariato, pois sozinhas não poderiam cometer tais delitos, pois são crimes que necessitam de uma infraestrutura*”. Tal situação denuncia a participação de grupo armado como nas guerrilhas, como nas ações dos paramilitares, por isso usam das mesmas técnicas de recrutamento.

[...] la chica estaba con el novio que se consiguió y lo acompañaba a trabajar, ella lo acompañaba en la moto y lo cogieron, el man era un extorsionista que extorsionaba comercio y como los comerciantes le debe dijero ‘si él siempre venía a cobrar con ella’. La pelada entra por extorsión a la cárcel [...].

[...] el mandar un chico bonito para reclutar una chica o mandar una pelada guapa para reclutar un pelado fue una práctica de las guerrillas y de los paramilitares en el contexto de la guerra. Há sido usada, es una estrategia ¿sí? Un peladito bonito le ponían camufladito de nuevito y bajaba al pueblo a conquistar chiquitas y camine para la guerrilla [...].

Orientadas por defensores públicos, essas jovens mulheres de 16, 17 anos assumem a responsabilidade por atos de extorsão, sequestro, homicídio na expectativa de obterem a pena

rebaixada ou uma sanção que não seja “tão dura”, encobrindo a responsabilidade do Estado em sua ausência de uma política adequada. Não obstante toda essa descrição de jovens colombianos conflitados com a lei, o professor Torres alerta:

[...] Pues digamos hay una caracterización general que es como lo que rueda son pelados de los bordes de la ciudad, de los sectores más pobres lo cual no quiere decir que los ricos no cometan delitos, sino que ellos no van al sistema de responsabilidad penal porque sus papás los sacan del país antes de que vayan al sistema de responsabilidad penal, entonces mira el riesgo de cuando uno dice eso si no hace esa aclaración entonces que sola los pobres cometen delitos” [...].

Assim, se de um lado um grupo de jovens enfrenta maiores dificuldades de inserção social, o que amplia as chances de inscreverem em suas histórias humanas e sociais atos considerados socialmente infracionais, de outro, jovens colombianos oriundos de famílias de origem de classe privilegiadas, se envolvem tão ou mais com drogas, uso de armas e gangues, conforme acentua Torres (2018), escapam às punições, não são culpabilizados nem aprisionados. A diferença é que tendo origens de classe, posições e pertencimentos sociais não apenas diferentes, mas desiguais, os jovens de classes privilegiadas possuem mais recursos para se defenderem, sendo mais raro terminarem sentenciados pela Lei, ao passo que os jovens adolescentes que vivem nas situações sociais de inclusão subalterna, além de terem seu acesso à justiça dificultado, ainda são vítimas de preconceitos diversos, sobretudo de classe social, comuns nas práticas judiciais latino-americanas.

1.4 “Eu consolo ele, ele me consola”

Chega suado e veloz do batente / E traz sempre um presente pra me encabular / Tanta corrente de ouro, seu moço / Que haja pescoço pra enfiar / Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro / Chave, caderneta, terço e patuá / Um lenço e uma penca de documentos / Pra finalmente eu me identificar, olha aí / Olha aí, ai meu guri, olha aí / Olha aí, é o meu guri / E ele chega ...

Chega no morro com o carregamento / Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador / Rezo até ele chegar cá no alto / Essa onda de assaltos tá um horror

/ Eu consolo ele, ele me consola / Boto ele no colo pra ele me ninar / De repente acordo, olho pro lado / E o danado já foi trabalhar, olha aí / Olha aí, aí o meu guri, olha aí / Olha aí, é o meu guri / E ele chega ...

Se as sociedades os classificam e os nomeiam com rótulos, se as doutrinas os concebem e os regulam, se os professores/as têm suas visões sobre eles, constituindo ditos saberes sobre esses meninos e meninas, é premente pensarmos como eles e elas mesmos se sabem, na expressão de Arroyo (2018). Como eles contam as suas histórias? Como eles e elas mesmas se narram, se dizem, se veem? O que contam sobre si mesmos/as? Nesta seção, buscamos escutá-los, um pouco que fosse e aqui estão algumas de suas falas, numa primeira aproximação a esta questão, de como eles e elas se narram, se sabem. Partindo de um pequeno material recolhido na pesquisa de campo, vimos algo do que procurávamos: suas narrativas, ainda que escritas em situações discursivas formais e estruturadas. E embora esse pequeno *corpus* documental seja de meninos e meninas brasileiros, imaginamos que algo semelhante seria dito pelos/as jovens do Sistema de Responsabilidade Penal de Adolescentes da Colômbia.

Nos pequenos poemas dos livretos da Coleção “Cordel do Estudante”, um projeto realizado pela professora Josiane, da área de Letras, na Escola Estadual Jovem Protagonista, em Belo Horizonte, estava algo precioso para o que procurávamos. Ali estão pequenos poemas, pequenas narrativas desses meninos e meninas sobre si mesmos. Ali estão aqueles/as jovens adolescentes grafados/as em suas próprias narrativas textuais sobre si mesmos/as. Ali estão suas histórias em pedaços. Histórias despedaçadas pelas dificuldades da vida escritas sob papéis. Ali estão eles e elas, escondidos/as nas iniciais de seus nomes, escritos somente com as letras maiúsculas ou com os codinomes que escolheram. Eles e elas não podem mostrar seu rosto, não podem grafar seus nomes reais, quando autores e autoras de textos. Em sua condição de prisioneiros, em geral não podem se mostrar. São obrigados a se esconder.

Ao ouvi-los/as, na leitura dos poemas, foi possível compreender um pouco mais, ainda que numa primeira aproximação, como eles se sabem, em seus pequenos textos eles vão se revelando, e em um dos poemas, o autor, avisa aos leitores logo primeira estrofe: “Não vão falar mentiras, vão falar de realidade”.

Seus saberes de si vão aparecendo. As autoimagens, as expressões identitárias vão se revelando. Elas se mostram nos adjetivos com os quais se designam: bandidos, é um dos mais comuns. Ali estão suas frustrações, suas crenças, seus desejos, suas ideias sobre o mundo que têm e que gostariam de alcançar. “Ele disse que chegava lá”, como dizia a mãe do guri, que

por certo, na ambiguidade do verso, não imaginaria que ele chegaria lá, em uma prisão. Chegaria em outras partes: “o guri no mato, acho que está lindo, acho que tá rindo de papo pro ar...”.

Sim, as mães e a escola estão presentes nessas narrativas. As mães estão, por exemplo, logo na dedicatória do pequeno livro “Vozes da Liberdade”,⁵⁹ ao lado de outros “personagens” de suas vidas e enredos: as professoras e os professores do socioeducativo. Ali está, por certo, a liberdade. Logo na primeira página do livro lê-se a dedicatória:

Para os que sonham com a liberdade. Para as mães que aguardam pacientes na fila de visita. Para as professoras perseverantes. Para os que sócio educam.

“Vozes da Liberdade”, segundo palavras da professora Roberta Rocha, na Apresentação do livro, foi uma criação da equipe do Tempo Integrado da Escola Nacif Selim de Sales – Centro Socioeducativo de Ipatinga, cidade do interior de Minas Gerais. Segundo Roberta, “após alguns meses de trabalho dentro da unidade, (ela) sentiu necessidade de desenvolver um projeto chamado ‘Caçador de Mim’, para que fosse trabalhada a baixa autoestima dos alunos”. E ainda segundo a professora:

As poesias são um pouco singelas, ternas, floridas para iluminarem a escuridão. Os poetas são os alunos da escola de tempo integral. Adolescentes que sonham, ou estão a permitir o sonho. Almejam a liberdade. Que estão a conhecer um pouco da poesia e de encontrar o vôo com ela. [...] Portanto, Vozes da Liberdade é uma coletânea singular e de apreço educativo, em que seus poetas compõem o seu desejo de ser livre. Eles buscam e querem saber onde está a liberdade. Se ela voa, se ela chegará num alvará. Se ela é apenas uma flor de primavera. Sendo assim, o Projeto ampliou e a ideia de um livro artesanal passou a ser o objetivo de todos.

Poetas alunos, na imagem da professora, que almejam a liberdade e que têm sonhos, temas muito presentes nos escritos. Essas e outras narrativas desses meninos nos auxiliam na procura de elementos que indiquem como ele e elas se sabem. Como se (re) conhecem, se

⁵⁹ Os codinomes indicados nos poemas do livreto “Vozes da Liberdade” são: Jay Charles; Pensador; Hood; Always; Bart; Secreto; e Fefa Gulart.

identificam, se intitulam? Com quais adjetivos e expressões se nomeiam? Quais ideias, questões, visões, salientam naqueles seus escritos, ainda que sejam formalizadas e restritas as situações discursivas em que os textos foram elaborados?

Em outras palavras, vendo, lendo e relendo aquelas jovens histórias, escutando-as, lendo e relendo algumas de suas escritas vindas de trabalhos de suas professoras, os guris se dão a ver. Seus escritos contêm pedaços de suas vidas, de suas dificuldades, de seus sentimentos e visões de mundo. Elas nos dão a ver o que tiveram e o que lhes faltou em seus enredos vividos até aquele momento. O que gostariam de conquistar, verbo presente nos poemas, também está ali registrado. Conquistar, porque eles e elas sabem que para as suas infâncias e juventudes, nada é, nada foi e nem será fácil. Terá que ser uma conquista: “estudar para ser doutor” e “ter um carro no estacionamento”, nas palavras deles em seus textos. O problema está em conseguir o que almejam. Eles sabem e registram, que suas vidas “não são um mar de rosas”. E sabem, e escrevem, que “ser estudante é melhor do que ser traficante”. E o futuro? Alguns/as nem sabem se têm futuro, pois eles estão ou se sentem “com um futuro’ da hora”’.

Eles e elas se sabem meninos cujas infâncias lhes foi negada. Eles desconhecem o que seria um tempo da infância “sem passar necessidade”. Entre as infâncias e infâncias que existem, a deles e delas foi prenhe de dificuldades.

A família também aparece nos textos como um fator de felicidade, de afeto e de acolhida. Aparece como algo de que têm saudade e de que sentem falta. E nos grupos familiares, está a figura da mãe. É ela quem nunca os abandona naquelas jovens histórias tão abandonadas. É ela quem sempre cuida. É ela que sempre espera e acredita neles, ainda que castigue, quando os conselhos já não resolvem. Algo parecido com a mãe do guri, sempre à espera de que ele chegue. “E ele chega...”. Seria a mãe aquela que sofre e que ri junto, que sempre os vê de forma afetiva e generosa, “que fazem o melhor” por eles, como dito no verso, a quem eles devem explicação e pedidos de desculpas? Ainda que se oponham a seus atos e condutas, que lhes provocam sofrimentos e preocupações tantos, as mães estão presentes, diferentemente de inúmeros pais. Ainda assim, é ela quem afaga, que pega no colo? Seria ela que imagina que seu guri deve estar ali no mato, rindo, lindo, de papo para o ar. É a mãe que nunca desiste deles, nem delas. Eis o poema que ilustra: “Mae, Ser Especial”, assinado por Hood, publicado no “Vozes da Liberdade”:

Na vida, o ideal não é ser perfeito.
 Porém tentar ser a cada dia uma
 Pessoa melhor.
 Mãe, ser especial em minha vida,
 Ela não tem valor igual.
 Agora que estou aqui
 Ela deve achar que fiz algo errado.
 Fez nada não, eu sou o culpado.
 Sim, erreí
 Mas não foi por não te amar.
 Errei por não saber o valor do amor.
 Peço desculpa pelo que fiz,
 Eu não sou perfeito.
 Mãe, ser especial,
 Você fez o melhor por mim.

Como se se salvassem de suas frustrações, como se quisessem perseguir seus sonhos, segurando e diminuindo o peso de suas vidas saturadas de dificuldades, outras ideias aparecem em escritas dos meninos ao lado dessas já registradas.

E a escola, reiterando a pergunta, como se apresenta? No Cordel ⁶⁰ de J.K., estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, há importantes indicações, inclusive sobre as outras escolas, “da vida”, por exemplo.

Sou novo na idade
 Mas esse quase cordel é objetivo
 Quem me dera eu estudasse para ser doutor
 Não para ser bandido
 Eu estudo todo dia
 Não na escola
 Mas na vida.

Excluídos que são das instituições escolares onde estão outros jovens e crianças, nas quais se formam os doutores, mas não os bandidos, como disseram, eles sabem que suas escolas são outras: da vida pesada, da bandidagem, do crime, como costumam dizer. Foi lá que eles chegaram. Foi isso que aprenderam. Aquela escola, para outros meninos e meninas eles a almejam, mas sabem que não é para eles.

⁶⁰ Cordel “Tom da Palavra”. Projeto Cordel do Estudante. Escola Estadual Jovem Protagonista – Centro Socioeducativo Horto, Profa. Josiane Felix, 2015.

A escola e o estudo aparecem em muitas escritas, supomos que não somente porque um dos projetos com escrita tinha como temática do “Dia do Estudante”, mas porque eles sabem que seria ela a única forma de melhorarem suas vidas, filhos que são da pobreza e do abandono. E em todas as escritas onde estão presentes, a escola e o estudo são falados como um caminho promissor para as “conquistas”, para “vencer” na vida, nas palavras dos autores.

Nestas jovens histórias, há escolas, no plural, como os poemas destacam. Nelas há saberes vindos da rua, do crime, do tráfico, tanto quanto se sabe que há saberes vindo do afeto das mães, das avós, vindos das crenças e das religiões, da mídia, vindos da ideologia do consumo, do querer ter e parecer, de pedagogias da opressão às quais esses meninos e meninas estão expostos. A escola é sempre enaltecida, valorizada, bendita nos poemas do Cordel, como neste que segue, intitulado “*Dia do Estudante*”, assinado por P.H. e de M.C. do 8º ano:

Ser estudante é melhor do que ser traficante
 Porque você não vai preso
 E tem a mente brilhante
 Aprendendo coisa interessante
 Quem estuda muda a sua vida
 E também a sociedade
 É importante pra a sua família
 E para sua comunidade
 Para não passar dificuldade
 E levar a vida com bondade
 E estudar e trabalhar
 E levar a vida com dignidade
 Podendo levar coisas para ensinar
 Na comunidade
 Para as crianças aprenderem a estudar
 E ter felicidade

Em outro poema, do Cordel “Dia do Estudante”, assinado por E.F., J. G. e L. H, do Ensino Médio, pode-se ler:

Vamos à escola
 Para não pedir esmola
 Vamos ser estudante
 Para sermos elegantes
 Vamos estudar
 Para não roubar nem traficar

Vamos estudar
Para trabalhar e poder nos sustentar
Com conhecimento
E com carro no estacionamento.

Em direção semelhante, lê-se o poema Aprender a vencer – assinado por M.Z. e W.A., do 8º ano do Ensino Fundamental:

Agradecendo pelo dia do estudante
Vamos levar adiante
O estudo constante
Para ter um futuro brilhante
A escola é importante para nossa vida
E nela aprendemos cada vez mais
Sabemos que ela é do futuro a saída
Para nossos filhos não ficarem na esquina.

Percorridas essas narrativas e ideias, como para abrir novas questões e análises para estudos posteriores, transcrevemos abaixo um Rap do jovem E.S.S.,⁶¹ durante o período de cumprimento da medida socioeducativa no Centro de Atendimento ao Adolescente (CEAD) em Belo Horizonte, entendendo que essa narrativa pode ser uma síntese para a discussão aqui registrada, inacabada e incompleta, mas necessária, porque reiterando o dito, nelas estão palavras ditas e escritas por eles:

Uma história
Você tá ligado, que o mundo é isso aí / Vamos curtir o Rap; vamos ouvir / A vida é embaçada; se eu fosse um vento / O vento é uma vida; te leva o pensamento / Eu fico olhando que eu tô ficando louco / Tipo assim: como se fosse um poço/ Os meus pais não vêm aqui me ver / Fico bolado e começo a sofrer / Penso em matar; penso em morrer/ Penso em salvar; penso em viver/ Na vida do crime eu entrei muito cedo /Achava que era o tal para ter conceito / Traficava, fumava um; que prejuízo / Na infância perdi vários amigos / Mas é Deus o meu verdadeiro amigo / Porque sempre está comigo / Refrão: Quero que minha vida tenha um final feliz /

Final feliz, final feliz

⁶¹ Esse jovem foi estudante da Educação de Jovens e Adultos na turma da pesquisadora. A letra do Rap foi entregue à professora em sala de aula, em 2011.

Final feliz é um novo começo / Levar a minha vida e corrigir os meus erros /
A vida que eu levo não é fácil não / Um rapa de treta tenho no coração /
Morar em um abrigo amanhã, quem sabe? / Ficar longe da bandidagem /
Arrumar um trampo e voltar a estudar / É melhor do que cheirar e roubar /
/Pois sei que no presídio não vai ser bom / Quero correr atrás e investi no
meu dom / Cantar e dizer o que eu vivo/ Dizer o que eu penso e o que eu
sinto /No mundão, a família, a diversão / Na escola e numa profissão /
Sangue bom, fico por aqui, um abraço / Tenha fé em Deus e valorize esse
espaço.

CAPÍTULO 2 JUNTO DESSES MENINOS E MENINAS, SEUS PROFESSORES E PROFESSORAS... E UMA PESQUISA

Como anunciado em *Palavras Primeiras*, o objeto desta investigação remete-se às vivências da docência em escolas que funcionam dentro de espaços “socioeducativos” com privação de liberdade em Belo Horizonte (Brasil) e em Bogotá (Colômbia). Após apresentar quem são os jovens e as jovens meninas no primeiro capítulo desta tese, passamos a apresentar, na primeira seção deste capítulo, um breve perfil dos/as cinco docentes que participaram das entrevistas em Belo Horizonte, em 2017, e dos/as três docentes que participaram das entrevistas em Bogotá, em 2018. Assim, com suas histórias de vida comuns e ao mesmo tempo singulares, podemos torná-los mais visíveis em sua humanidade. É importante sublinhar que os/as professores/as fizeram a opção de manter seus nomes verdadeiros nas entrevistas realizadas. Ainda nessa seção apresentamos a situação funcional dos/as docentes que são vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Belo Horizonte e dados relativos ao Formulário de Caracterização Docente aplicados nas escolas pesquisadas.

A escolha dos formulários como um dos instrumentos de investigação empírica ⁶² teve como objetivo apresentar um traçado geral do perfil docente dos sujeitos da investigação. O Formulário utilizado foi semiestruturado, combinando perguntas fechadas, ou estruturadas, e abertas, onde os indivíduos têm a possibilidade de escrever sobre o tema proposto, como proposto por Minayo (2010, p. 108).

Para nos inspirar a construção do Formulário voltamos ao instrumento elaborado para a pesquisa “Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema” e adequamos ao objetivo de caracterizar os/as docentes nesta investigação. Assim, o Formulário que utilizamos tratou as questões em 02 (dois) blocos:

a) Dados de identificação pessoal: que contou com questões como sexo, idade, pertencimento étnico-racial, religião declarada, composição de grupos familiares, renda, entre outros;

b) Trajetória escolar, acadêmica e profissional: cujas questões estiveram relacionadas a informações sobre a educação superior dos docentes, tempo de magistério, situação atual de trabalho na/s escola/s em que atua/m e situação atual de trabalho remunerado não escolar. E

⁶² Como o Formulário de Caracterização Docente não foi utilizado com a mesma amplitude no Brasil e Colômbia, optamos por trazer aqui as indicações desse instrumento de pesquisa e não na seção dos “aportes teóricos- metodológicos”.

uma questão aberta: “Por que você veio trabalhar nesta escola, inserida em uma unidade socioeducativa?” Em seguida, perguntamos sobre o interesse em participar da pesquisa, além da participação com os formulários, com a opção de marcar “sim” ou “não”.

Optamos por colocar somente uma questão aberta, pois observamos que na utilização do instrumento na atividade anterior as questões fechadas foram mais respondidas, em detrimento das questões abertas, o que era esperado, visto que as questões abertas exigem mais elaboração e dedicação do/a informante, entre outros aspectos que podem dificultar as respostas.

Salientamos, contudo, que a mesma discussão acerca da situação funcional e do perfil dos/as docentes em Bogotá não foi possível ser feita com a reflexividade necessária, pois o contrato para exercer a função dentro dos *Centros de Educación Especializados* é de responsabilidade de “operadoras”, conforme veremos adiante, e os professores e as professoras não possuem vínculos com a *Secretaria de Educación Distrital de Bogotá*. O professor e as professoras que participaram das entrevistas, nesta pesquisa, são contatados pela *Corporación Educativa Minuto de Dios* e não foi possível para aplicar os “Formulários de Caracterização Docente” em todos os *Centros de Atención Especializados* em Bogotá.

A *Corporación Educativa Minuto de Dios*⁶³ é uma entidade de caráter privado e sem fins lucrativos que faz parte da *Organización El Minuto de Dios*. Tem como objetivos coordenar de forma centralizada o funcionamento de estabelecimentos educativos pertencentes à *Organización*, que desde 1958 atende às necessidades de formação integral de crianças e jovens, desde a primeira infância até a educação média. Para a escolarização dentro dos *Centros de Atención Especializados*, a *Corporación* realiza uma seleção para contratação de docentes oferecendo a educação básica e média aos jovens. A seleção considera a experiência, o conhecimento dos lineamentos, a normatividade ante o Sistema de Responsabilidade Penal de Adolescentes, bem como os ordenamentos da Justiça Restaurativa. Mensalmente, a *Corporación Educativa Minuto de Dios* realiza jornadas pedagógicas, que visam ao acompanhamento da atividade pedagógica desenvolvida junto aos jovens privados de liberdade, ao fortalecimento e ao cuidado emocional dos/as professores/as.

A Educação Básica na Colômbia⁶⁴ apresenta-se semelhante ao ensino fundamental no Brasil. Ela compreende do primeiro ao nono anos, sendo os cinco primeiros anos chamados

⁶³ Disponível em: www.colegiosminutodedios.edu.co/.../202-corporacion-educativa.. Acesso em: 20 ago. 2018.

⁶⁴ O Sistema de Ensino na Colômbia é regido pela Lei 114 de 1994, a Lei Geral de Educação e está sob a coordenação do Ministério da Educação da Colômbia. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

de Básica Primária e os quatro seguintes, de Educação Secundária. Após a Educação Básica, vem a Educação Média com duração de dois anos (10º e 11º anos), também chamada *Bachillerato*. Ao final o estudante sai com o título de *bachiller* (bacharel).

Com vistas a assegurar a continuidade da escolarização, a Educação Básica nos *Centros de Atención Especializados em Bogotá* está organizada em: multiciclos, compreendendo o 1º e 2º anos; o ciclo 3, compreendendo o 6º e 7º; o ciclo 4, compreendendo o 8º e 9º anos; o ciclo 5, compreendendo o 10º ano e, o ciclo 6, compreendendo o 11º ano.

Na segunda seção, para delinear o campo teórico-conceitual da investigação, buscamos estudos sobre a escola e a condição docente com jovens, bem como estudos acerca da caracterização da docência na América Latina, sobretudo, a partir dos anos de 1990, cenário no qual se insere a docência nas escolas das instituições de privação de liberdade de jovens conflitados com a lei.

2.1 Professores e professoras: uma fotografia

Em Belo Horizonte

A professora Renata tem 37 anos, é casada, autodeclara-se branca, tem um filho de 13 anos e mora em bairro próximo ao local de trabalho. Renata nasceu e viveu em Corinto, cidade do interior de Minas Gerais. Veio morar em Belo Horizonte logo que se formou no curso de Ciências Biológicas, em 2005, onde o marido já estava. Em Belo Horizonte, Renata se formou cursando a graduação em Gestão Ambiental.

Sua primeira experiência como professora, ainda em Corinto, foi no projeto do Telecurso 2000, com uma turma de adultos e idosos. Começou a trabalhar no Centro Socioeducativo por indicação de um amigo, agente penitenciário. Renata nos contou que no início das atividades com os jovens ela sentiu medo, mas quando os conheceu melhor, tudo passou. Trabalhou nove anos na unidade socioeducativa que recebe meninas e dois anos e meio na unidade de Justinópolis, na região metropolitana de Belo Horizonte. Ao longo desse período, também complementou a jornada em outras duas unidades destinadas aos meninos.

Com contrato de trabalho como designada na Escola Estadual Jovem Protagonista, no momento da entrevista sua jornada de trabalho era de 24 horas semanais, lecionando Ciências e Biologia em oito turmas de jovens meninas cursando o ensino fundamental e o ensino médio. Com 15 anos de magistério, já lecionava há 12 anos em escolas do Sistema socioeducativo.

O professor Said tem 42 anos, autodeclara-se branco, é casado, tem dois filhos com idades de 20 e 10 anos. Mora em Betim, região metropolitana de BH. É formado em Administração e em Matemática.

Sua primeira experiência como professor foi no Serviço Social da Indústria (SESI), no qual permaneceu durante 13 anos. Nesse período, lecionou no Sistema Prisional APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados)⁶⁵ e durante quatro anos em uma escola de ensino médio da Rede Estadual em Betim. Começou a trabalhar no centro socioeducativo há dois anos. A experiência como professor da APAC contribui para o trabalho com os jovens.

Com o contrato de trabalho como designado na Escola Estadual Jovem Protagonista, no momento da entrevista, sua jornada de trabalho era de 24 horas semanais, lecionando Matemática para seis turmas de jovens meninos cursando o ensino médio em duas unidades socioeducativas. A falta de estabilidade no trabalho é um dos desafios que ele enfrenta.

A professora Elaine tem 42 anos, autodeclara-se parda, é casada, tem uma filha de oito anos e mora na divisa em Justinópolis, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Sua graduação é em Normal Superior.

Elaine começou a trabalhar no Centro Socioeducativo pela oportunidade de enfrentar desafios. Ela conhecia o público com quem iria trabalhar, porém não sabia que a cada dia seria uma experiência nova. Ela nos conta que está cumprindo uma missão com o trabalho que realiza e pretende ficar até quando Deus permitir.

Com o contrato de trabalho como designada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Justinópolis, no momento da entrevista sua jornada de trabalho era de 30 horas semanais, e ela estava responsável pela turma de jovens do início do

⁶⁵ APAC é uma entidade civil de direito Privado, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, com o objetivo de auxiliar a justiça na execução da pena, recuperando o preso adulto, protegendo a sociedade e promovendo a Justiça Restaurativa. Constitui-se em forma alternativa ao modelo prisional tradicional. Disponível em: <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/como-fazer/apac-o-que-e> Acesso em: 23 abr. 2018.

ensino fundamental e também por assumir outras turmas em caso de falta de professores/as. Com quase dez anos de experiência em magistério, lecionava há nove anos na escola. Não teve experiência em nenhuma outra escola.

O professor Rodrigo tem 43 anos, autodeclara-se branco e não tem filhos. Sua primeira graduação é em Psicologia. Após morar durante nove anos na Espanha, voltou ao Brasil e iniciou nova graduação em Letras. Mora com a mãe, que é líder comunitária, nas proximidades de uma das unidades socioeducativas.

Rodrigo veio trabalhar no Centro Socioeducativo, pois acredita ter perfil para o trabalho e se sente útil e realizado. Recebe muito apoio de um amigo, advogado e ex-diretor da unidade.

Com o contrato de trabalho como designado na Escola Estadual Jovem Protagonista, no momento da entrevista sua jornada de trabalho era de 24 horas semanais. Era seu segundo ano como professor, lecionando Ciências e Biologia para jovens meninos no ensino médio. É também sua primeira experiência como professor.

A professora Gilmara tem 39 anos, autodeclara-se parda, é casada, tem uma filha de 11 anos e um filho de 17 anos. Mora em Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nasceu e viveu em Timóteo, cidade no interior de Minas Gerais, e veio para Belo Horizonte estudar. É formada em Belas Artes.

Gilmara tem 18 anos de magistério e durante nove anos trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI), em Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Relata que deixou o trabalho no Sesi porque a última gerente começou a implicar com a cor de seu cabelo e com as tatuagens em seu corpo. Durante dois anos desenvolveu projetos nas casas de semiliberdade masculina em Belo Horizonte. Gilmara veio trabalhar em escolas do Centro Socioeducativo porque acredita na possibilidade da transformação através da arte.

Além do trabalho nas escolas do Centro Socioeducativo, desenvolve em torno de 40h semanais de atividades como Artista visual em outros espaços educativos. Com contrato de trabalho como designada na Escola Estadual Jovem Protagonista, no momento da entrevista sua jornada era de 24 horas semanais, lecionando Arte/Desenho para oito turmas de jovens cursando o ensino médio em cinco unidades socioeducativas. Estava atuando na Escola Estadual Jovem Protagonista há dois anos.

Em Bogotá

Elci Ortega, tem 31 anos, é casada e autodeclara-se mestiça. Tem um filho de dois anos. Possui licenciatura em Educação Básica com Ênfase em Língua Castelhana, em curso à distância, desde 2010. Elci é professora da Educação Média há dez anos.

No momento da entrevista sua jornada de trabalho era de 48 horas semanais e a forma de contratação era por prestação de serviços por hora *labor*. Era responsável por duas turmas de jovens meninas, cursando os ciclos 4, 5 e 6, lecionando Espanhol, Matemática e Ciências Sociais. Estava no *Centro de Atención Especializado Hogar Femenino La Esmeralda* há um ano e meio. Elci ressalta: “*trabajo aqui, puesto que he encontrado que con mi dedicación, puedo ayudar a transformar vidas. Por amor a mi profesión*”. Elci é professora contratada pela *Corporación Minuto de Dios*.

Lina Iohana Amaya Mancipe, tem 32 anos, é casada e autodeclara-se mestiça. Tem dois filhos, de 12 e 2 anos. Possui Licenciatura em Matemática, desde 2011. Lina é professora da educação secundária há oito anos.

No momento da entrevista, sua jornada de trabalho era de 48 horas semanais e a forma de contratação é por prestação de serviços por “*hora labor*”. Era responsável por duas turmas de jovens meninas cursando os ciclos 2, 3, 4, 5 e 6, lecionando Espanhol, Matemática e Ciências Sociais no *Centro de Atención Especializado Hogar Femenino La Esmeralda*.

Lina ressalta que trabalha com esse público “*por amor a la docência, me gusta enseñar, aportar, poder dar un granito de arena, me encanta esta población. Se que con compromiso y dedicación estas personitas hijas de Dios pueden aportar aspectos positivos a la sociedad*”. Ela era professora contratada pela *Corporación Minuto de Dios*.

Jacobo Amado, tem 26 anos, é solteiro, não tem filhos. Autodeclara-se mestiço. Possui licenciatura em Educação Básica com Ênfase em Matemática, desde 2016. É professor da Educação Média há três anos.

No momento da entrevista, Jacobo era responsável pelas aulas de matemática do sexto ao décimo primeiro ano em seis turmas de jovens meninas no horário da manhã. Sua jornada semanal era de 16 horas e a forma de contratação por prestação de serviços por hora cátedra. No horário da tarde, Jacobo trabalhava há dois anos e meio na *Escuela Mediática* com a

Educação Média com jornada semanal de oito horas e com a forma de contratação também por hora cátedra.

Para Jacobo, trabalhar no *Centro de Atención Especializado Hogar Femenino La Esmeralda* é “*la oportunidad laboral que me ofrecieron para trabajar com población privada de la libertad, entendiendo la necesidad de apoyar a población que há sido victima del estado y que merece segundas oportunidades*”. Ele era contratado pela *Corporación Educativa Minuto de Dios*.

2.1.1 Situação funcional dos docentes de Belo Horizonte

Até o final do ano de 2016, a composição do quadro de professores/as que atuam nas escolas/turmas de jovens privados de liberdade nos Centros Socioeducativos se dava conforme orientações gerais para todo o Estado: sem uma regulamentação específica. O que é preciso salientar é que o quadro docente das escolas ou turmas vinculadas que funcionam dentro das unidades socioeducativas de MG é constituído somente por professores designados. Ou seja, não concursados.

O vice-diretor de uma escola criada especialmente para o atendimento dentro da instituição socioeducativa em Belo Horizonte recorda que até o final de 2015 “o quadro de professores sempre foi de designados, à exceção do período da Lei 100⁶⁶ e não existe e nunca existiu resolução específica para a designação”⁶⁷. Segundo o vice-diretor, o candidato à vaga de docente comparecia na escola munido da sua Autorização para lecionar a título precário em escola estadual de educação básica (CAT) e passava por uma entrevista diretamente com a equipe de direção da escola, que buscava selecionar o perfil profissional compatível com o desenvolvimento do trabalho naquele ambiente. Como os critérios para estabelecer o perfil

⁶⁶ A Lei Estadual Complementar nº100 de 7 de dezembro de 2007 concedeu a nomeação, mesmo sem concurso público, a cerca de cem mil servidores que atuavam há mais de cinco anos por meio de contratos temporários no âmbito da administração pública estadual, a maioria da área da Educação. Para entender melhor o “caso da Lei 100” é importante destacar que em julho de 2007, o então governador Aécio Neves (PSDB) enviou à Assembleia Legislativa de MG um projeto de lei complementar que efetivava sem concurso público 98 mil servidores da educação básica. A maior parte desses servidores era lotada em escolas e universidades públicas estaduais em funções como professores, vigilante e faxineiros. A despeito da inconstitucionalidade do projeto, a lei foi aprovada e sancionada na íntegra pelo Executivo. Com a medida, o estado de MG garantiu um acerto de contas com o Ministério da Previdência estimado em R\$ 10 bilhões, o que lhe valeu o certificado de regularização previdenciária (CRP) necessário à obtenção de novos financiamentos internacionais.

⁶⁷ Informações trocadas, via contato pelo aplicativo móvel de mensagens instantâneas WhatsApp, com o vice-diretor da escola em julho de 2017.

adequado não eram expostos claramente, podemos conjecturar que os/as candidatos/as selecionados/as fossem conhecidos/as pelo trabalho desenvolvido em outros locais.

A prática de designação nas escolas/turmas dos Centros Socioeducativos sempre foi uma prática comum. Desde os primeiros contatos com os docentes de uma dessas escolas de Belo Horizonte, em 2013, essa questão nunca foi destacada por eles e elas, pois eram “todos efetivados pela Lei 100”: o quadro docente dessa escola correspondia à terceira situação de vínculo de trabalho na Rede Estadual de Educação/MG. Os/as docentes poderiam permanecer no trabalho de um ano para o outro, de acordo com a avaliação da equipe pedagógica da escola. Possuíam, dessa maneira, certa “estabilidade” em relação aos docentes das demais escolas estaduais fora do centro socioeducativo. Entretanto, a partir de 2016, com a inconstitucionalidade da lei 100, o quadro de efetivados/as voltou a compor o quadro de designados/as como em toda a Rede Estadual de Educação/MG.

O “Formulário de Caracterização Docente” utilizado nesta investigação foi aplicado em sete unidades socioeducativas da Região Metropolitana de Belo Horizonte ao longo do ano de 2016. Os docentes que responderam ao formulário, um grupo de 70 docentes perfazendo 58% em um quadro composto por 120 docentes, à exceção de uma unidade socioeducativa com quatro professoras que eram vinculadas a uma escola da Rede Municipal de Educação, todos os demais 66 docentes comprovam a situação do quadro composto por professores/as designado/as.

Ainda sobre o processo de designação, é importante observar que, em 2017, ano em que, nesta tese, se deu a coleta de dados diretamente com os docentes, a inscrição para o processo de designação foi realizada no sistema *online* da SEE/MG, juntamente com as demais escolas da rede. O que diferenciou a designação para essas escolas das demais foi a realização de uma entrevista realizada presencialmente na escola, cuja banca passou a ser composta por representantes do próprio centro socioeducativo e da Superintendência de Ensino à qual a escola estava vinculada, além da direção da própria escola. A inscrição no sistema *online* foi necessária pelo critério classificatório, no entanto, não houve impedimento de um/uma candidato/a não inscrito/a participar do processo, ser aprovado/a na entrevista e, em consequência, designado/a, afirmou o vice-diretor com o qual conversei.

Salienta-se, contudo, que ainda no mês de janeiro de 2017, a SEE/MG, por meio da publicação de uma “Orientação de Serviço”, complementou a Resolução do ano anterior tratando especificamente da designação nas escolas que atendem aos jovens em cumprimento

da medida socioeducativa de internação.⁶⁸ A “Orientação de Serviço” estabelece que o candidato à vaga apresente na entrevista, além da CAT, o currículo acompanhado de comprovante de tempo de serviço prestado em escolas do sistema socioeducativo ou informações sobre suas experiências com trabalhos desenvolvidos com jovens. O quadro de pessoal, seja nas escolas próprias, seja para as turmas vinculadas, passou a se orientar considerando novas diretrizes para o atendimento educacional no sistema socioeducativo.⁶⁹ A designação para os anos iniciais do ensino fundamental considerou a unidocência. Para os anos finais do ensino fundamental, a designação se deu por componente curricular; e para o ensino médio, de acordo com a área de conhecimento.

A nova proposta de atendimento promoveu um reordenamento na organização da educação básica nas escolas que funcionam dentro dos centros socioeducativos, alterando também o quadro docente. Com os novos reagrupamentos, as turmas foram reduzidas e conseqüentemente o quadro de docentes. Até então, as turmas eram criadas a partir da demanda. Quando chegavam jovens adolescentes que estavam em anos escolares para os quais não haviam turmas, eram criadas turmas específicas para eles. Essa situação possibilitava ter turmas com quatro, dois e até um jovem. Para os anos iniciais do ensino fundamental os estudantes se agrupavam em uma só turma; para os anos finais do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, os agrupamentos eram organizados por ano de escolaridade.

Com o novo reordenamento, o ensino fundamental passou a ser organizado em turmas de aceleração de estudos, com em média 12 jovens estudantes. As turmas de Aceleração I são compostas de jovens que estão cursando do 1º aos 5º anos e se organizam em um ano. As turmas de Aceleração II destinam-se aos jovens dos anos finais do ensino fundamental e se organizam em dois períodos, sendo o 1º Período correspondente aos estudos do 6º e 7º anos e o 2º Período, aos estudos do 8º e 9º anos. Cada período das turmas de Aceleração I e II tem a duração de um ano, totalizando, 200 dias letivos e o mínimo de 800 horas para o cumprimento da Base Nacional Comum.

⁶⁸ Orientação de Serviço SB/SG/SEE nº 01/2017. Informações Complementares à Resolução SEE nº 3.205, de 26 de dezembro de 2016, sobre o processo de designação ou em substituição em 2017, em cargo vago para as escolas estaduais que atendem aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Internação no Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2-Vh6U4nDWZeW1PSkR5aHlwTEU/view> Acesso em 07 dez. 2017.

⁶⁹ Diretrizes Pedagógicas para o Atendimento Educacional ao Sistema Socioeducativos no Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de MG/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8553-secretaria-de-educacao-define-diretrizes-pedagogicas-para-escolas-do-sistema-socioeducativo>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Já o ensino médio se organiza em três anos letivos com duração mínima de 2.400 horas e cada centro socioeducativo conta com três turmas. Os componentes curriculares são distribuídos em cinco áreas de conhecimento e os/as docentes responsáveis são assim organizadas/os: 1) Linguagens, docente de Língua Portuguesa; 2) Matemática, docente de Matemática; 3) Ciências da Natureza, docentes de Física ou Química ou Biologia; 4) Ciências Humanas, docentes de Geografia ou História ou Filosofia ou Sociologia; 5) Plano de participação cidadã.

No ensino médio, cada área de conhecimento passou a contar com um professor orientador das unidades formativas e um professor articulador de um plano de Participação Cidadã, que deverão ajudar os jovens a produzir textos, compondo um livro-portfólio, em eixos integradores que farão a articulação entre o eixo estruturador trabalhado ao longo de um ano letivo em cada área do conhecimento e em sua experiência vivenciada.⁷⁰

Essa organização nos remete às discussões apontadas por Dalila Oliveira (2002) acerca das transformações na organização do processo de trabalho docente e a necessidade de análise das condições efetivas nas quais se realiza o trabalho na escola, diante da ampliação do direito à educação no Brasil e em toda a América Latina. A autora faz a distinção entre os conceitos de “organização do trabalho escolar” e “organização escolar”. Esses dois conceitos são fundamentais para a compreensão das relações sociais de trabalho na escola. Embora distintos, atuam em uma relação de interdependência e são fundamentais para a compreensão da condição docente e as relações entre trabalho e saúde dos professores. A “Organização escolar” refere-se, segundo a autora, à forma como o ensino está estruturado e compreende desde o currículo, passando por os programas de ensino, as metodologias e procedimentos didáticos, as formas de avaliação, bem como por a sequência dos conteúdos, os horários de aula, os calendários letivos, a distribuição dos conteúdos em termos de hora-aula, dentro da carga horária anual, estabelecida na legislação. Já a forma como as atividades são organizadas na escola, referem-se à “organização do trabalho escolar”, pois discrimina a divisão dos tempos, das tarefas e competências de cada um, compreendendo uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo.

Cabe ressaltar que a organização dos tempos/espacos dos professores acompanha a organização de toda a REE/MG: um cargo completo é de 24h semanais, sendo 16h de

⁷⁰ De acordo com o documento são três temas integradores no ensino médio: Identidade do jovem e os “Territórios” da Juventude; Juventude e Qualidade de Vida; Identidade Juvenil e Responsabilidade Social. Esses Temas integradores deverão dialogar com os Eixos Estruturadores de cada ano: ano I – Juventudes e Território; ano II – Juventude e Política; ano III – Juventude e Transformação (p. 8-12).

regência; 8h/ de planejamento (4h na unidade, divididas em 2h coletivas e 2h por área e mais 4h em casa). Dessa maneira, é possível organizar o quadro de horário de maneira que cada professor possa trabalhar quatro (4) dias na escola e um (1) em casa.

A designação na forma de ingresso no quadro docente dessas escolas também adquire magnitudes que, de um lado, contribuem para a rotatividade e a instabilidade das equipes docentes, evidenciando a precariedade dos contratos e afetando a profissionalização docente. Além da baixa remuneração do trabalho docente de forma geral, que não estamos priorizando nesta discussão e nem tampouco naturalizando a forma de contratação sem concurso público, evidencia a desvalorização profissional do trabalho docente.

De outro lado, a forma de ingresso dos docentes nessas escolas específicas, sendo todos necessariamente e exclusivamente designados, ainda poderia nos conduzir a reflexões acerca das políticas públicas voltadas para aqueles a quem se destinam as vagas nas escolas dentro dos centros socioeducativos. A despeito do reconhecido avanço nas determinações do ECA ao conceber a criança e o jovem adolescente como “sujeito de direitos e em peculiares condições de desenvolvimento”, não deveriam ser os professores desses jovens adolescentes, docentes com formação específica para atendimento das necessidades formativas desse público e, necessariamente, efetivos para que essa formação fosse contínua e em serviço, aprofundando a cada ano, para o que a rotatividade de contratos temporários é obstáculo?

E diante desse público, o Estado de Minas Gerais, impõe um grupo de docentes contratados “temporariamente”. Como construir vínculos com uma proposta específica que leve em consideração a condição social desses jovens, com um quadro de docentes em possibilidade constante de rotatividade? A situação precária de vida dos jovens em conflito com a lei se alia à situação funcional também precária dos docentes. Tal aspecto precisa ser melhor discutido e analisado nos estudos sobre este grupo profissional em particular.

Além da condição funcional de designados, que por si já acarreta desafios para os/as docentes, que podem tanto ser contratados por um ano letivo ou por períodos ainda menores, quanto podem ter seus contratos cancelados em qualquer época do ano nas situações de transferência de efetivos, nomeações, fusões de turma, dentre outras. No caso dos/as docentes que atuam nas escolas do Sistema Socioeducativo de privação de liberdade essas situações se intensificam quando se tratam de docentes que lecionam as disciplinas específicas do final do ensino fundamental e ensino médio que podem não encontrar um cargo completo para sua atuação na mesma unidade socioeducativa. Situação que também acontece com os demais docentes da Rede Estadual de Educação/MG.

As escolas no contexto da privação de liberdade lidam, ainda, com uma “flutuação” constante do número de jovens estudantes nas turmas, exigindo ainda mais dos/as docentes. Ao longo do ano, alguns jovens são desligados da medida socioeducativa, ao passo que há outros que iniciam seu cumprimento. São novos vínculos a serem estabelecidos. São novos planejamentos de trabalho.

A designação é, pois, uma marca estrutural presente nas experiências desses docentes. E, assim, o quadro docente das escolas que funcionam dentro das unidades socioeducativas em Minas Gerais vai se constituindo, entre tensas e intensas construções sócio-históricas.

Destacamos o perfil dos/as docentes que preencheram os Formulários de Caracterização em Belo Horizonte como uma fotografia ampliada da docência que se realiza em tal contexto específico. É preciso ressaltar que não encontramos uma base de dados que explorasse, especialmente, o perfil desse grupo docente, seja no estado de Minas Gerais ou nacionalmente. O diálogo, para essa análise, aconteceu entrecruzando investigações que elaboraram o perfil dos professores designados na Rede Estadual de Educação/MG, em especial o estudo de Augusto (2012), Amorim e Barreiros (2017), bem como outras investigações que trouxeram aspectos do perfil docente no sistema socioeducativo no cenário nacional, anunciadas a seguir, neste estudo.

O perfil dos/as docentes que vamos apresentar diz respeito ao grupo de professores/as que preencheu o formulário de caracterização e que estavam trabalhando nos dias que fui às quatro escolas que atendem ao Sistema Socioeducativo na Região Metropolitana de BH, nos meses de setembro e outubro de 2016. Estas escolas, por sua vez, funcionavam em sete diferentes centros socioeducativos, criados a partir do final da década de 1990. Juntas, as escolas contavam com um conjunto de 120 docentes, sendo que, destes, 70 professores/as preencheram os formulários, perfazendo 58% do total de docentes das unidades pesquisadas.

A Escola Estadual Jovem Protagonista, localizada em quatro unidades socioeducativas pesquisadas, atende a 61,8% dos jovens e também concentrou a mesma proporção de docentes pesquisados neste estudo, alcançando 60,8% dos respondentes. Quanto às demais escolas, 22,5% dos docentes lecionavam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Justinópolis; 13,13%, na Escola Estadual Dr. Aurino de Moraes e os demais 3,3% trabalhavam na Escola Municipal Antônio Sales Barbosa.

A seguir, apresentamos e analisamos alguns dados referentes aos 70 docentes que responderam ao Formulário, visando traçar um quadro geral do perfil desses professores e professoras. Abordamos aspectos ligados ao sexo, idade, pertencimento étnico-racial, religião

declarada, composição de seus grupos familiares, formação acadêmica, além da situação de trabalho atual dos/as professores/as.

Os professores segundo sexo, idade, pertencimento étnico-racial e religião declarada

a) Sexo

Quanto ao sexo, observou-se dentre os respondentes que 40 eram do sexo feminino (55,7%) e os demais 30 do sexo masculino (44,3%). Em pesquisa realizada por Celso Inversen (2011), na Fundação CASA em SP, identificou-se que 65% do corpo docente era composto por mulheres, aproximando-se dos dados aqui encontrados. Por um lado, tal percentual reflete de certa forma, a situação do magistério no Brasil, particularmente no que tange à predominância de mulheres no exercício da docência. Por outro lado, no entanto, embora o dado reflita a porcentagem de professoras, nota-se que o quadro de magistério vem perdendo tal exclusividade feminina, o que também acontece no grupo aqui estudado.

Em pesquisas realizadas por Fanfani (2005), Gatti e Barreto (2009) e pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da FaE/UFMG (Gestrado), em 2015, com professores/as da Educação Básica no Brasil, identificou-se que mais de 80% era composto por mulheres. Esses dados corroboram os dados no cenário da Rede Estadual de Educação/MG, que em 2015, dentre os/as docentes designados, 78,9% eram do sexo feminino. Dentre os/as professores/as efetivos, esse percentual é ligeiramente menor, 77,4%.⁷¹

Contudo, observam-se distinções entre diferentes modalidades de ensino, sendo que a maioria das professoras se concentra na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Na pesquisa realizada pelo Gestrado (2015), por exemplo, identificou-se que nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, 98% dos participantes da pesquisa eram do sexo feminino. Nas demais etapas, observa-se um aumento do percentual de participantes do sexo masculino, sendo 36,6% nos anos finais do Ensino Fundamental e 39,2% no Ensino Médio.

Dentre outros motivos existentes para a masculinização da docência nestas modalidades de ensino, encontra-se a falta de emprego ou as inúmeras dificuldades de

⁷¹ OLIVEIRA e AMORIM, 2017

inserção no mercado de trabalho por homens em profissões liberais, o que pode estar associado ao desaparecimento progressivo de postos de trabalho no setor primário e secundário. Pode-se apontar, ainda, a desprofissionalização da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, especialmente nas áreas das ciências “duras” ou exatas (como matemática, física e química, por exemplo), as mais carentes de professores no ensino médio brasileiro, por exemplo, conforme levantamento do Tribunal de Contas da União (2015).⁷² Na Rede Estadual de Educação/MG, na qual atua a maior parte dos/as professores/as pesquisados no âmbito desta tese, a contratação temporária de profissionais não licenciados para o exercício da docência pode ser apontada como um dos motivos desta maior presença de professores no exercício da profissão nas referidas modalidades. Tal aspecto parece ser ainda mais acentuado em unidades socioeducativas, nas quais predominam professores contratados, conforme já mencionado.

Ainda cabe mencionar, conforme discute Fanfani (2005, p. 45), que “representações sociais bastantes difundidas sobre professores e professoras parecem acompanhar essas distinções na composição, por sexo, do quadro docente dos diferentes níveis de ensino”. Dialogando com Louro (1997), o autor destaca que

[...] o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças (*op.cit.*, p. 45-46).

De modo geral, tendo em vista que grande parte dos/as docentes pesquisados nesta tese lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em contextos de atuação específico, os motivos anteriormente expostos, dentre outros, podem ser motivos apontados para a pequena diferença de participação relativa de mulheres dentre o corpo docente atuante junto a jovens que cumprem medidas socioeducativas.

⁷² Disponível em: <https://goo.gl/VDBuCM>, Acesso em: 01 jan. 2018.

b) Idade

A idade de uma categoria profissional está relacionada a uma série de regulações que podem variar em cada contexto nacional. No caso da docência, salienta-se ser este um ofício em que se pode ingressar com, relativamente, pouca idade em comparação com outras profissões, que demandam um maior tempo de investimento em estudos para obtenção de título e/ou concurso. A idade dos professores interfere no desenvolvimento de seu ofício, imprimindo algumas marcas em seu exercício profissional.⁷³

No grupo de 70 docentes pesquisados, identificou-se que a média etária é de 37,7 anos. Esse dado correspondente ao quadro de designados na Rede Estadual/MG, que em 2015, equivalia a 38 anos e corroboram dados nacionais.

De acordo com o relatório da pesquisa Perfil Profissional no Brasil (2014), identificou-se que a média etária de docentes da Educação Básica no país é mais jovem que a média internacional (43 anos). No Censo Escolar da Educação Básica de 2009, os docentes se apresentaram com uma média de 30 anos de idade, sendo que na pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da FaE/UFGM (Gestrado), realizada em sete estados brasileiros em 2009 e no estado de Pernambuco em 2012 e 2013, essa média foi de 41 anos. Salienta-se, pois, que em comparação com outros estudos, o grupo pesquisado nesta tese tem média de idade relativamente próxima.

Ainda em relação aos dados aqui analisados e detalhando-os um pouco mais, nota-se que há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas etárias de 31 a 40 anos, que se somados representam 54,4%. Enquanto a faixa etária de 41 a 45 anos (17,6%) é maior do que a porcentagem das/os professoras/es jovens, com até 25 anos e de 26 a 30 anos, que somam 16,2% do total.

Contrastando os dados de BH, na Fundação CASA em São Paulo, no ano de 2011,⁷⁴ identificou-se que 43% das/os docentes estavam na faixa etária de 20 a 25 anos e, somados aos docentes com idade até 35 anos, alcançavam um percentual de 66% do total de docentes. O autor da pesquisa trabalha com a perspectiva do primeiro emprego ou da falta de opção de emprego, uma vez que na primeira oportunidade, grande por parte da maioria das/os professoras/es, deixa de atuar na Fundação CASA, sendo que poucos completam um ano letivo atuando na unidade.

⁷³ FANFANI, 2005.

⁷⁴ IVERSEN, 2011.

Por outro lado, o grupo de docentes investigados em pesquisas realizadas na FEBEM/SP (2006), CASE/Santa Maria (2008), CASE/Goiânia (2013), CASE/ Salvador (2016), ⁷⁵ apontam a idade entre 47 a 57 anos. Esses dados também diferem da realidade do conjunto docente aqui pesquisado, mas evidenciam um grupo de docentes menos jovens como uma característica, se comparado a outros grupos docentes, conforme estudos mencionados.

c) Pertencimento étnico-racial

Concernente ao aspecto étnico-racial, ao serem solicitados que se autoclassificassem conforme critério proposto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 71,7% dos professores apontaram serem não-brancos (pretos e pardos), com predomínio dos pardos; 23,9% dos docentes indicaram serem brancos (amarelos e brancos) e apenas 4,5% não responderam.

Considerando outras pesquisas sobre perfil docente, a exemplo de Gatti e Barreto (2009, p. 24), pesquisa na qual 61,3% dos pesquisados se autodeclarou como brancos, havendo diferenças significativas conforme a modalidade de ensino, sendo maior o número de não brancos na educação infantil e no ensino fundamental, pode-se inferir sobre a relevância da profissão docente para a inserção profissional de pretos e pardos.

Particularmente no sistema socioeducativo, acreditamos que tal descoberta ganha relevância nesta tese, dado que a proporção de sujeitos jovens não brancos que se encontram acautelados em unidades do sistema socioeducativo também é elevada (SINASE/2014, p. 33). A partilha do mesmo pertencimento étnico-racial pode imprimir traços particulares na constituição do exercício da docência para os professores pesquisados, aspecto que precisa ser mais bem investigado. Reforçando essa hipótese, a pesquisa de Oliveira e Amorim (2017) sobre as/os docentes designados da Rede Estadual/MG de 2015, grupo ao qual estão inseridos os docentes aqui investigados, aponta que 42,1% das/os docentes se autodeclararam não-brancos e 39,8% se autodeclararam brancos.

Ainda sobre a elevada declaração de docentes pardos e pretos, cabe salientar que o aumento de tal afirmação também pode ser observado nos censos demográficos realizados pelo IBGE nos anos 2000 e 2010, nos quais a declaração de brancos caiu de 53,4% para

⁷⁵ LOPES (2006), LENA (2008), SANTANA (2013), ALMEIDA (2016).

47,7%.⁷⁶ O aumento das declarações referentes às categorias parda e preta pode estar associado ao fortalecimento do movimento negro, que tende a tornar mais recorrente, aceitável ou até mesmo desejável a autodeclaração em uma dessas duas opções. Essa seria, dentre outras questões, uma das maneiras de reafirmar identidades coletivas em contexto de lutas e reivindicações, vividas de modo mais intenso desde o início deste século. Isso estaria, portanto, manifestando-se entre os/as docentes, colocando em perspectiva a discussão sobre seu pertencimento étnico-racial e, de modo mais amplo, a questão da diversidade.

d) Religião declarada

Quanto à religião, aqui entendida como fenômeno que estrutura as práticas socioculturais do país e assume relevante importância na vida de boa parcela da população brasileira, encontramos uma cena diversa. De modo geral, 68,1% dos docentes apontaram possuir uma religião, diferente dos demais 31,9%. Tal dado reflete percentual relativamente distinto daquele identificado em 2010 pelo IBGE⁷⁷ para a população brasileira, cujo número daqueles que declararam não possuir religião alcançou 8% do total.

Dentre os docentes aqui estudados, observa-se que não existe média etária predominante daqueles que indicam ter religião com aqueles que não possuem religião. Aliado ao fato do quantitativo de docentes afirmarem que possuem uma religião, poderíamos conjecturar alguma relação com o contexto específico de atuação? Conforme o histórico apresentado, as instituições de privação de liberdade guardam uma forte herança religiosa no Estado de Minas Gerais.

Dentre os que declararam ter alguma religião, nota-se a predominância de católicos (cerca de 45%), seguida por evangélicos (26,5%), espíritas (18,4%) e aqueles que possuem outras religiões diversas (10,2%). Tais dados expressam o quadro encontrado pelo IBGE para o Brasil em 2010, especialmente no que tange às maiores religiões, sendo que a católica alcançou 64,6% e a evangélica, 22,2%.

Ao cotejar com a pesquisa de Fanfani (2005), nota-se que, no Brasil, a participação habitual de docentes em instituições de caráter religioso apresentou-se como a mais alta (39,5%) em relação aos outros países pesquisados, tal como o Uruguai (13,7%), que possui

⁷⁶ Disponível em: <https://goo.gl/FyhDS5>. Acesso em: 01 jan. 2018

⁷⁷ Disponível em: <https://goo.gl/MvRUHt>. Acesso em: 01 jan. 2018

forte tradição laica. O pesquisador observa que não há distinções preponderantes quanto às modalidades de ensino, mas em relação ao gênero e idade, sendo que mulheres de maior idade apresentam maior frequência. E também em relação à posição na estrutura social, sendo mais comum a participação religiosa entre professores mais empobrecidos, “criados em lares com baixo capital escolar”.⁷⁸

e) Composição de seus grupos familiares

A família, grupo e fenômeno social, além de importante agente de socialização, é aqui entendida em sua capacidade de influenciar as condutas e experiências docentes. Nesse sentido é que indagações relativas ao contexto familiar de professores vêm assumindo destaque em investigações que buscam traçar seus perfis. Neste estudo, sublinham-se, com relação à composição familiar dos docentes, questões relacionadas aos filhos e, ainda, à renda familiar dos professores.

Dos sujeitos pesquisados, 57,4% apontaram terem filhos. Do referido total, 62,5% eram mulheres e 37,5% eram homens, sendo predominante, portanto, a presença de mães professoras no grupo investigado. Quanto ao número de filhos, a maioria (90%) possuía entre um e dois filhos, refletindo a atual configuração no Brasil de pequenos núcleos familiares. Do total de respondentes, 80% indicaram residir com os filhos, sendo que os filhos, em sua maioria, são menores de 15 anos.

Relativo à renda familiar declarada pelos docentes, 72,9% recebiam entre um e cinco salários mínimos por mês. Em pesquisa feita por Fanfani (2005) identificou-se que 33,4% dos docentes possuíam renda familiar mensal de até quatro salários mínimos. A considerar tais dados como referência, destaca-se que os docentes aqui pesquisados refletem uma condição de precarização tanto quando o conjunto de profissionais que atuam na Educação Básica no Brasil. Salienta-se, ainda, mais de uma década de diferença de uma pesquisa para outra, o que também pode estar demonstrando, de alguma maneira, o congelamento e/ou a redução salarial pelo qual passam parte dos docentes brasileiros, que estão vinculados a determinados sistemas de ensino e/ou encontram-se vivendo certas condições de trabalho, a exemplo da contratação temporária e precária.

⁷⁸ Op. cit., p. 217.

Em suma, pesquisas sobre o perfil pessoal sociodemográfico dos docentes da Educação Básica brasileira, ⁷⁹ demonstram que os professores constituem um público predominantemente feminino, adulto, casado, com família nuclear e de classe média baixa. O perfil geral dos docentes investigados nesta tese, que lecionam no sistema socioeducativo, não difere deste quadro, dado que tais atributos também caracterizam o grupo aqui pesquisado.

Os docentes conforme escolaridade e situação atual de trabalho

a) Formação acadêmica e profissional

Quanto à escolaridade dos/as professores/as, a maioria (84,1%) possui curso superior completo. Dos demais, 8,7% ainda não completaram a graduação e outros 7,2% finalizaram um curso superior e ingressaram em outro, que ainda não foi concluído. A tal respeito, também se identificou que 14,7% dos/as docentes pesquisados/as concluíram mais de um curso superior. Daqueles que cursaram a pós-graduação, que correspondem a 54,3% do conjunto de professores, a maior parte esteve vinculada a cursos de especialização, sendo que os demais cursaram mestrado (3,1%) e doutorado (3,1%).

Se balizarmos pela investigação de Fanfani (2005), os percentuais de docentes com curso superior não concluído parece ser elevado. Entre os/as docentes da Educação Básica, o sociólogo encontrou 5% de sua amostra nessas condições e, relativos ao ensino médio, o percentual alcançou somente 2,8% do total, enquanto a pesquisa de Oliveira e Amorim (2017)

⁷⁹ O relatório da pesquisa Perfil profissional no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas apresenta parte dos resultados da consultoria prestada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, ao longo de 2014. O estudo compara e analisa os relatórios dos principais *surveys*, realizados na última década (2004-2014) sobre o perfil dos docentes brasileiros da educação básica e formula críticas e sugestões para o desenvolvimento de instrumentos de pesquisa sobre o tema. O estudo analítico e comparativo focalizou a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem 2007-2008 e 2013 (Teaching and Learning International Survey (TALIS)) e contou com a participação e 34 países da OCDE; o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2009); O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam (UNESCO, 2004); o *survey* do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO, 2010); e o estudo sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras realizado pelo Instituto Paulo Montenegro (2010) com vistas a elaborar uma sinopse dessas cinco pesquisas (FLEURI, 2014).

confirma um percentual de 10,7% de docentes na Rede Estadual de Educação/MG com o Ensino Médio.

Por outro lado, entretanto, se referenciarmos pelos dados disponibilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), relativos ao Censo Escolar de 2015, nota-se menor discrepância. Tal fonte registrou que, dos 2,2 milhões de docentes que atuavam na educação básica do país, aproximadamente 24% não possuía formação de nível superior. A contratação precária e temporária dos docentes é um dos motivos que leva à manutenção e, por vezes, à elevação destes percentuais, dado que as exigências para o exercício da docência não passam pela devida formação profissional.

b) Situação de trabalho atual

Dados relativos à situação de trabalho dos docentes possibilitam ampliar o conhecimento sobre as muitas configurações que a organização da escola e o perfil do docente podem assumir. Sobre os docentes pesquisados, identificou-se que 71,4% trabalham em uma escola, ao passo que os demais 28,6% lecionam em duas escolas. Nota-se que a maior parte atua em estabelecimentos pertencentes à REE/MG.

Referente aos turnos de trabalho, a maior parte dos/as docentes leciona apenas no turno da manhã (47,8%) ou nos turnos da manhã e da tarde (39,1%), somando 86,9% do total de sujeitos pesquisados. Com relação às etapas de ensino em que atuam, constatou-se que a maior parte dos professores (61,4%) concilia o magistério nos Ensinos Fundamental e Médio.

Sobre o vínculo laboral concernente à unidade socioeducativa em que atuam, 92,9% dos/as professores/as são contratados de modo temporário e precário, o que no âmbito da Rede Estadual/MG denomina-se de “designação”, sendo tais profissionais chamados de “designados”. Tal percentual é notadamente elevado se comparado, por exemplo, ao conjunto de professores que lecionavam na referida rede de ensino no ano de 2015. Conforme pesquisa realizada por Oliveira e Amorim (2017, p. 83), em 2015, o percentual de docentes contratados alcançou 53,5% do total. Conforme as autoras, esta é uma situação crítica ou, em outros termos, pode ser considerado um desafio para as políticas públicas de valorização docente na Rede Estadual/MG. Ao se considerar os dados aqui apresentados, pode-se indicar que a contratação temporária é um traço específico que caracteriza os docentes que lecionam em

unidades socioeducativas em Minas Gerais. Tal aspecto precisa ser melhor discutido e analisado nos estudos sobre este grupo profissional em particular.

É preciso ressaltar que os docentes que atuam na Escola Estadual Jovem Protagonista que atende a quatro unidades socioeducativas que participaram da pesquisa, organizam suas jornadas de trabalho, ao longo da semana, entre as unidades. Nota-se que quase 90% atuam nestas escolas por períodos de quatro a cinco dias por semana. Quanto à jornada de trabalho semanal, 71,9% das/os professores trabalham entre 16 e 25 horas.

Concernente à escola na qual 28,6% do total de docentes trabalham, nota-se que 78,9% o fazem há menos de cinco anos, sendo que os demais 21,1% têm dupla jornada há um período que varia entre seis e dez anos. Mais de 70% destes/as professores/as trabalham na segunda escola entre três a cinco dias da semana. Em tais escolas, a maior parte dos/as docentes (75%) está vinculada por meio de contrato temporário, uma vez que são estabelecimentos da própria REE/MG. O demais 20% são concursados e os outros 5% possuem vínculos de outra natureza. Sobre a jornada de trabalho semanal na segunda escola em que atuam, 64,7% dos docentes trabalham entre 16 e 25 horas.

Sobre a realização de outras atividades remuneradas, para além de duas pessoas que não responderam à questão e de 67% que responderam negativamente, 24% dos pesquisados indicaram que as possuem de maneira regular e cerca de 6% indicaram que as realizam de maneira eventual, somando 30% do grupo investigado. Ressalta-se que tal percentual é relativamente elevado se comparado, por exemplo, aos dados encontrados por Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009, p. 22). As autoras identificaram que 12,2% dos docentes por elas pesquisados possuíam trabalho secundário, sendo que apenas 6,1% conciliavam a docência com outra profissão. Pode-se considerar, dentre outros motivos, que a baixa renda familiar dos/as docentes investigados nesta tese, além da docência realizada através de contratação temporária e precária, conforme apresentamos anteriormente, possa ocasionar este percentual mais elevado de realização de outras atividades para além do magistério.

Ainda sobre a atuação na escola que funciona na unidade socioeducativa, há dois aspectos a serem destacados: o tempo de trabalho no magistério e a chegada ao trabalho nestes locais. Com relação ao tempo de trabalho na Unidade Socioeducativa, ressalta-se que 74,3% dos professores estão vinculados às mesmas há menos de cinco anos.

Conforme pesquisa realizada pelo grupo do Gestrado (2015),⁸⁰ constatou-se que, em relação ao tempo de trabalho em educação, a média ficou em torno de 14 anos. A divisão por faixas demonstra que 5,7% dos participantes trabalham na área de educação há um ano ou menos; 11,4% entre um e três anos; 8,9% entre três e cinco anos; 21,1% entre cinco e 10 anos; 9,8% entre 10 e 15 anos; 39%, que corresponde à faixa com maior percentual, entre 15 e 30 anos; e 4,1% possuem mais de 30 anos de atuação na área de educação. A Educação infantil é a etapa que apresenta maior presença de docentes com menor tempo de atuação em Educação. O Ensino Médio foi a etapa que apresentou os docentes com maior tempo de atuação na área, prevalecendo aqueles que trabalham entre 15 e 30 anos em Educação.

Com relação ao grupo investigado nesta tese, nota-se que o tempo de trabalho na escola da unidade socioeducativa é relativamente reduzido, se comparado à média encontrada na pesquisa acima mencionada, por exemplo. A este respeito, cabem cotejamentos com pesquisas realizadas com docentes que atuam nestes contextos específicos, a fim de tecermos análises a respeito.

Na Fundação CASA, a pesquisa de Iversen (2011) observou que 35% dos professores não possuíam um ano de experiência e outros 35% chegavam a três anos de magistério. De acordo com o autor, os professores considerados com uma experiência acima de três anos, supostamente têm um domínio maior dos conteúdos e uma vivência de práticas pedagógicas mais diversificadas para atuação com esse público. Porém, esses professores rejeitam trabalhar com adolescentes autores de ato infracional, em virtude do seu tempo de serviço e a garantia de um processo educacional supostamente mais tranquilo. Conforme edital do processo seletivo, deveria se considerar essa característica um fator preponderante, no processo de atribuição de aulas, que sem dúvida acaba refletindo em todo processo educativo, porém não consideramos essa experiência como regra de qualidade, mas como um instrumento para melhor atuação docente.

Outra pesquisa, realizada por Finoqueto (2007), aponta que dentre doze professoras que trabalhavam no CASE/Santa Maria (Rio Grande do Sul), nove delas encontravam-se com 21 anos ou mais de experiência profissional. A maioria das/os docentes que trabalhavam nessa escola encontra-se em final de carreira e são do sexo feminino. Observou-se que, em geral, todos os docentes investem muito pouco na sua formação continuada. A maioria não possui preparação para trabalhar em instituições desse caráter e a seleção para ingresso independe da existência dessa experiência.

⁸⁰ Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio_Gestrado_TDEBBII.pdf. Acesso em: 26 abr. 2017.

Ademais, a autora identificou que os/as docentes são motivados/as a trabalhar nessa instituição devido a fatores alheios à sua identificação com as tarefas docentes que tem que realizar. Sobre os motivos pelos quais levaram os docentes a exercer a docência no CASE/SM são variados, tais como: pela experiência anterior em presídios e atuação em outra unidade no Rio Grande do Sul (três citações); pela aceitação do convite oriundo da direção da escola (três citações); pelo caráter desafiador do contexto (duas citações); pelo sentimento de valorização e realização como docente (duas citações); pela proximidade com a residência (uma citação); pela perspectiva de melhorias salariais (uma citação), pela promessa de implementação de um laboratório de informática na Escola (uma citação), em período em que a Escola não tinha nenhum computador destinado a tal fim.

Com relação ao grupo investigado nesta tese, de modo geral, ao serem indagados sobre os motivos pelos quais chegaram para trabalhar na escola em que atuavam, inserida em uma unidade socioeducativa, encontramos seis conjuntos de respostas que podem ser assim sistematizados: a) indicação/convite de terceiros/oportunidade decorrente de atuação profissional anterior, sendo que alguns profissionais já possuíam experiência anterior de trabalho com o público em questão (gestão, trabalho com oficinas de arte, atuação no sistema prisional *etc.*), sendo tal motivo o que ganha destaque dentre o grupo pesquisado; b) processo de contratação temporária e precária (designação) no âmbito da Rede Estadual de Educação; c) comodidade, devido à proximidade da residência e/ou outras razões correlatas; d) oportunidade de emprego, com destaque para o primeiro emprego no magistério e aquisição de experiência profissional, além de incremento de renda pessoal e/ou familiar; e) desejo de conhecer novas realidades e sujeitos, diversificando a experiência de atuação na área da Educação; enfrentamento de novos desafios na vida profissional e/ou necessidade de desenvolvimento conhecimento nesta área de atuação específica; f) crença na possibilidade de transformação dos jovens em conflito com a lei por meio do processo educativo (sentir-se útil, realizado, satisfeito, cativado pelo trabalho *etc.*).

Considerando a situação funcional das/os docentes participantes desta pesquisa, designados/contratados, nos leva a interrogar se os motivos que os fazem chegar a essa realidade não seria uma questão casual do próprio mercado de trabalho. Isto é, as vagas nesse contexto podem ser menos disputadas, conforme a discussão feita anteriormente sobre a realidade da docência na Rede Estadual/MG.

Podemos observar, em muitas respostas, que o motivo que impulsiona o ingresso no sistema socioeducativo nem sempre é aquele pelo qual muitos docentes decidem permanecer

leccionando nestas escolas. De modo especial, observa-se que o altruísmo e a crescente identificação com o trabalho passam a ser a tônica principal apontada pelos profissionais para justificarem a manutenção de sua atuação nestes contextos educativos específicos.

2.2. A pesquisa: o problema e seus aportes teórico-metodológicos

Visto que a escola e a docência são construções de caráter social, histórico e cultural, que circunscrevem seus contornos, os estudos acerca da docência discutidos – neste estudo – destacam a função da escola na construção do Estado-Nação, como também no âmbito das transformações sociais. De outra parte, como indicam vários autores, as reformas educacionais, em curso desde o final do século XX, incidem diretamente sobre o trabalho, a socialização profissional e as identidades dos professores⁸¹. Além disso, é importante considerar o passado de colonização dos países dessa região, que os torna semelhantes em muitos aspectos, ainda que sejam eles também diversos. Somos um continente com nações diferentes, umas com concentrações urbanas elevadas, outras com preponderância de uma população rural; países com população originária, com idioma e cultura específicos que se rompem em nacionalidades singulares, conforme dizia Darci Ribeiro (1986).

Nesse sentido, para analisar a docência experimentada e exercida pelas mulheres e homens que, como professoras e professores, atuam em escolas latino-americanas, é necessário levar em consideração o contexto histórico e o sentido da educação em cada país da região e, ainda, ter em vista as reformas dos anos 1990, as alterações ocorridas nas funções do Estado e em suas políticas educacionais. Deve-se considerar, igualmente, a influência do mercado na política e o protagonismo de organismos internacionais – o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – e sua decorrente influência sobre as respectivas reformas educacionais.

No início da década de 1990, período considerado como marco inicial do neoliberalismo pedagógico, a Conferência Mundial de Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, aprovou a “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Tal declaração estabeleceu novas linhas

⁸¹Refiro-me a Hargreaves (1998), Fanfani (2005, 2011), Evangelista e Shiroma (2007), Oliveira (2004, 2005, 2007), Birgin (2010), Ávalos (2014), Almeida e Tello (2014).

norteadoras para as reformas educacionais nos países mais pobres e populosos do mundo.⁸² A Conferência contou com a participação da Unesco, Unicef, além do apoio do Banco Mundial e de várias organizações intergovernamentais e regionais, entidades que se dedicaram, naquela ocasião, ao estabelecimento das metas para a educação básica, tendo em vista a preocupação com equidade social.

Com a intenção de cumprir os compromissos firmados naquela Conferência, os países em desenvolvimento propuseram reformas educacionais e sinalizaram a necessidade da expansão do ensino como um dos meios para que as populações mais pobres sobrevivessem à reestruturação capitalista e à ofensiva neoliberal.⁸³ No bojo dessas reformas educacionais, grande importância foi atribuída à escola e aos professores. E, como Oliveira (2005, p. 70) demonstra, ocorreu uma reestruturação do trabalho docente e uma consequente alteração em sua natureza e em sua definição. As novas exigências lançadas sobre os professores acarretaram consequências para a organização escolar, trazendo à tona discussões, já muito difundidas em outras décadas, acerca da desvalorização e desqualificação docentes e de seu necessário profissionalismo.

A equidade social almejada pelas reformas educacionais não foi acompanhada pela equidade em políticas de financiamento, por parte dos Estados. O que houve foi a determinação de custos mínimos na alocação de recursos públicos, como também restrições quanto à sua aplicação, especialmente, no que diz respeito aos gastos com os trabalhadores envolvidos.⁸⁴ Isso porque era preciso pagar as dívidas dos países. E mesmo não oferecendo condições adequadas de trabalho aos docentes, as reformas educacionais os tornaram “agentes responsáveis pela mudança”, constrangendo-os a “tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas”.⁸⁵

Verifica-se, então, uma intensificação do trabalho dos professores e professoras, que passam a responder pelo que fazem cotidianamente, como fazem e para que fazem⁸⁶. Tratados como principais responsáveis pelos processos de escolarização, as/os docentes devem se preocupar com sua atuação e com os resultados de seu ensino, sobretudo, porque são avaliados por órgãos centrais. Vistos pelas organizações internacionais como obstáculos, não somente à reforma educacional, mas à reforma do próprio Estado, professoras e professores são desqualificados teórica e politicamente, como denunciam Evangelista e Shiroma (2007).

⁸² OLIVEIRA (2004).

⁸³ SILVA (1994).

⁸⁴ OLIVEIRA, 2004.

⁸⁵ *Op. cit.*, p. 132

⁸⁶ OLIVEIRA, 2007.

Segundo as autoras, de um lado, argumenta-se que professores/as são corporativistas, obsessivos por reajustes e descomprometidos com a educação dos pobres. De outro, são considerados incompetentes e responsáveis pelas falhas e lacunas na aprendizagem dos estudantes. A compreensão de que essas circunstâncias perpassam a construção do fazer-se docente, configurando modos de pensar, agir e sentir a docência, torna-se, assim, essencial.

O processo de expansão da educação básica na região latino-americana, por sua vez, aconteceu de forma diferenciada, tanto entre os países como no interior de cada um deles, e foi marcado pela extrema desigualdade e exclusão social, como salientam Birgin (2010) e Fanfani (2011). A ampliação das vagas nas escolas públicas possibilitou maior acesso à educação escolar, porém, atrelada à pobreza e à exclusão social, resultou no fato de que muitos jovens em condições de pobreza e exclusão vivessem processos de idas e vindas, de constantes rupturas, criando graves distorções entre a idade e o ano de escolarização, entre outros problemas. Diante dessa realidade, os autores salientam que é impossível separar injustiça social, para com os pobres, e escolarização, já que os efeitos dessas condições objetivas estão, diretamente, refletidos na instituição escolar.

Esse contexto provoca a reflexão sobre a relação dos jovens com a escola. Baseadas na ampliação das vagas nas escolas públicas, várias questões começaram a surgir em torno das relações entre juventude e escola, mais, acentuadamente, entre juventude pobre e escola.⁸⁷ No interior da escola, não há como fechar os olhos para a realidade desses sujeitos. São histórias, são “trajetórias humanas e inumanas” que eles e elas carregam para a sala de aula, pois essa instituição está impregnada de todos os problemas sociais e não há como fragmentar essas múltiplas experiências. São histórias que se repetem não por serem iguais, mas por fazerem parte de coletivos que, segregados ao longo dos séculos, vivenciam práticas de exclusão social, política e cultural (ARROYO, 2011). Nesse sentido, as experiências, as tensões e as representações que dão forma ao universo escolar, também atribuem àqueles jovens “outros” a responsabilidade por seu fracasso escolar e social. Esses “outros” jovens, com tamanhas irregularidades em suas histórias, chegaram a escola e não conseguiram se adaptar à regularidade dos currículos escolares⁸⁸ e passaram a incomodar.

O enlaçamento entre essas dimensões sócio-históricas articula, também, a construção da docência e o seu exercício em escolas inseridas nas instituições de privação de liberdade de jovens, focalizados nesta tese. Acolhem jovens “[...] marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes

⁸⁷ LEÃO, 2011.

⁸⁸ ARROYO, 2011.

possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola”.⁸⁹ São jovens histórias que foram excluídas em diversos momentos e em diversas instâncias, inclusive nas escolas por onde passaram. Chegam para cumprir “medida” ou “sanção” já tendo vivenciado a exclusão dentro e fora dos muros escolares.

Com frágeis vínculos com as escolas, os/as jovens adolescentes conflitados com a lei encontram-se evadidos, não matriculados, ou mesmo, quando matriculados, estão infrequentes. As consequências desse fenômeno refletem um grande número de jovens com distorção idade-série, dificuldades na relação com a escola e na construção e consolidação dos conhecimentos escolares. Segundo levantamento realizado pela Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa (DIP) da Subsecretaria de Atendimento às medidas socioeducativas de Minas Gerais (Suase), em 2015, a taxa de distorção idade-série dos jovens adolescentes – que chegam à medida de internação e semiliberdade – atingiu o índice 99,7%, e, desse percentual, cerca de 20% dos jovens adolescentes apresentam média de 4,3 anos de distorção entre a idade e o ano em que se encontram matriculados.⁹⁰

Na mesma situação, encontram-se os jovens colombianos. A pesquisa realizada em Medellín atenta para o fato de que somente 5% dos jovens sancionados pela lei, em 2012, haviam terminado sua formação escolar ou a formação secundária.⁹¹ A baixa escolaridade, portanto, é uma das características dos jovens brasileiros e colombianos conflitados pela lei, cumprindo medida socioeducativa ou sanção com a privação da liberdade. Reprime-se o comportamento do jovem adolescente conflitado com a lei sem questionar, no entanto, a ausência de políticas sociais que podem gestar tais desvios.⁹²

Nessa direção, é importante considerar como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida, e como são organizadas as políticas públicas em torno da garantia de seus direitos, conforme salientam Paulo Carrano e Juarez Dayrell (2003). Os autores fazem uma observação fundamental acerca da discussão sobre adolescência e juventude na implantação de políticas públicas. Enquanto o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) estabelece que adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, o “Estatuto dos Jovens” (Lei nº

⁸⁹ DAYRELL, 2007, p.1116

⁹⁰ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 5 out. 2017.

⁹¹ Pesquisa “Procesos y procedimientos en la atención al adolescente que ha sido sancionado bajo privación de libertad en centros de atención especializado (MESA, 2012, p. 136).

⁹² O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no âmbito de suas competências, orienta a política judiciária nacional e, cabe destacar, o Programa Justiça ao Jovem, que tem por tarefa elaborar diagnósticos sobre o cumprimento das medidas socioeducativas de internação de jovens. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/programa_justica_ao_jovem_CNJ_2012. Acesso em: 10 out. 2017.

12.852/2013) declara que são jovens as pessoas cuja faixa etária esteja entre 15 e 29 anos de idade. Desse modo, parte dos adolescentes em conflito com a lei compõe a categoria jovens.

Ainda quanto à atenção das políticas públicas para a juventude, Marília Sposito e Paulo Carrano (2003) alertam que esse recorte etário (adolescente), proposto pelo ECA,⁹³ impõe modos próprios de conceber as ações públicas que, se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade penal, acabam por excluir um conjunto de indivíduos que permanecem no campo possível de ações. De um lado, porque esses jovens adolescentes ainda estão, efetivamente, na condição juvenil. De outro, porque as políticas públicas desconsideram uma faixa de jovens pobres, filhos de setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas.

Ao deixar em aberto o período da juventude, a legislação acaba provocando frequentes imprecisões e lacunas na consideração das realidades e demandas dos que estão acima de 18 anos de idade. Além de uma tendência a homogeneizar uma condição social, tais imprecisões colaboram para que as análises recaiam sobre o fenômeno da violência, e não sobre o sujeito sociocultural e suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. A noção de juventude, como permanente construção, permite-nos pensar além dessas fronteiras e considerar a multiplicidade dos grupos juvenis, bem como suas várias formas de interação com a sociedade, de organização e de expressão social, econômica, cultural e política.

Saliento essas proposições e a importância de considerar os contextos sócio-históricos que constituem e circunscrevem a condição juvenil, que não se reduz a uma passagem para a vida adulta. Sobre isso, Carrano e Juarez Dayrell (2003), discutindo as reflexões de Alberto Melucci (1992), declaram-nos que há outra forma de compreender a adolescência e a juventude, partindo da ideia de que o início da juventude pode ser marcado fisicamente por algumas características corporais e psicológicas, como a capacidade para uma vida sexual ativa e para assumir responsabilidades sem a intervenção familiar. Existe um desenvolvimento físico, psíquico, social e econômico que marcaria a entrada nessa etapa da vida, porém, esse caminho temporal não implica, necessariamente, uma evolução linear, crescente ou, simplesmente, cronológica.

Tendo em vista essas reflexões, justifico a opção de chamar de “jovens”, ou mesmo “jovens adolescentes”, os/as estudantes com os/as quais os/as docentes atuam nas escolas de centros socioeducativos. Ao conjugar as noções de adolescência e juventude, acredito alargar a compreensão sobre essas categorias socialmente construídas e ampliar as possibilidades de

⁹³A mesma delimitação está presente em legislações dos demais países latino-americanos, signatárias da “Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (CIDC).

discussão das políticas públicas que lhes são dirigidas. Ressalto também a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem, tal como formula Dayrell (2006). Além do mais, estamos tratando de sujeitos socioculturais que vivem sua condição com base nos modos de ser e de viver, característicos de sociedades distintas, embora unidas pela construção social que configura a América Latina.

Efetuada essas considerações e tecendo relações entre os diversos tempos e espaços de atuação da docência nesta investigação, enfoco um tipo de escola inserida em um espaço singular: a instituição de privação de liberdade. Local onde os jovens adolescentes conflitados com a lei cumprem a medida socioeducativa com privação de liberdade como forma de responsabilização pelos atos infracionais cometidos.

O Sistema Socioeducativo, em funcionamento na América Latina, reflete uma legislação formulada com base na Doutrina de Proteção Integral, que tem como antecedente direto a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC, 1989), e em outros preceitos defendidos em normativas internacionais.⁹⁴ Considerada uma das legislações mais avançadas da América Latina, o ECA (1990) inaugurou novos parâmetros no atendimento às crianças e aos adolescentes e influenciou a quase totalidade das legislações latino-americanas signatárias da CIDC, como informa o *Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para La Prevención del Delito y el Tratamiento Del Delincuente* (ILANUD).⁹⁵

Desde a aprovação da CIDC (1989), constata-se que, na América Latina, existem sistemas especiais de responsabilidade penal juvenil, que indicam a idade entre 12 ou 14 anos como a que jovens adolescentes podem e devem responder por atos infracionais e sofrer a aplicação de medidas “socioeducativas”. Tais sistemas pretendem apresentar uma mudança paradigmática significativa quanto ao tratamento oferecido às crianças e aos adolescentes. São leis diferenciadas, que têm como escopo uma pretensão socioeducativa estatal, ressaltando o jovem em sua condição especial de sujeito em desenvolvimento e, por isso, não sujeito à aplicação de medidas de responsabilização meramente sancionatórias. Tais medidas se constituem em ordenamentos políticos, jurídicos e pedagógicos de responsabilização penal dos jovens adolescentes latino-americanos que, conforme afirmado, são similares nos diversos países da região, podendo ser subdivididas em medidas em meio aberto e medidas em regime fechado. Em sua operacionalização, as medidas “socioeducativas” notificam os jovens

⁹⁴ Refiro-me à “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1959), “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores” ou “Regras de Beijing” (1985), “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Infratores” (1990), “Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil” ou “Diretrizes de Riad” (1990).

⁹⁵ MÉNDEZ e CARRANZA, 1992.

conflitados com a lei a responderem pelos seus atos, ao mesmo tempo que devem oferecer possibilidades para que eles possam construir outra experiência para além do ato infracional.

O Brasil e a Colômbia – países focalizados nesta investigação – contam com seus próprios sistemas especiais de responsabilidade penal juvenil. Um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração do ato infracional até a execução da medida “socioeducativa”. Na Colômbia, por sua vez, o *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* (SRPA) instituiu um conjunto de princípios, normas, procedimentos, autoridades judiciais especializadas e entes administrativos que devem orientar a investigação e o julgamento de delitos praticados por jovens adolescentes, definindo as responsabilidades, penal e civil, conforme as diretrizes do “*Código de La Infancia y La Adolescencia* (2006)”.⁹⁶ O SRPA é responsável, assim, pela elaboração das diretrizes para a execução das medidas que se apresentam ao mesmo tempo protetoras, educativas e restauradoras⁹⁷ no atendimento aos jovens adolescentes com idades entre 14 e 18 anos. Ao confrontar esses dois sistemas, verificamos que as medidas “socioeducativas” colombianas são semelhantes às brasileiras. As medidas em meio aberto são a “*admoestación, imposición de reglas de conducta, prestación de servicios a la comunidade, libertad assistida*”, e as medidas em meio fechado são “*médio semi-cerrado e privación de la libertad en Centro de Atención Especializado*”.

Nos dois países, cada uma das medidas de responsabilização comporta um tempo e um conjunto de regras específicas. No que concerne à aplicação da medida de privação de liberdade, ela é praticada em toda a região latino-americana, e conforme já explicitado, é a mais complexa, severa e excepcional das medidas de responsabilização aplicadas a jovens adolescentes. Ela está prevista para casos de infrações que envolvam grave ameaça ou violência à pessoa, reincidência de ato infracional grave ou descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta. Tal medida deve ser aplicada somente em último recurso, quando todas as demais já tiverem sido executadas, e deve durar o menor tempo possível.

No Brasil, mediante a comprovação de indícios suficientes de autoria de um ato infracional, é decretada a internação provisória do jovem adolescente, pelo período máximo

⁹⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 de 2006. Art.139.

⁹⁷ O paradigma da “justiça restaurativa” significa que “*todo proceso en el que la victima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestión es derivada del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador*” (COLOMBIA. *Código de Procedimiento Penal* Ley 906/2004, p. 400). Disponível em: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/CODIGO%20DE%20PROCEDIMIENTO%20PENAL.php>. Acesso em: 7 out. 2015.

de 45 dias, conforme Art. 183º do ECA. Diferentemente, na Colômbia, a internação, denominada preventiva, pode chegar a quatro meses, com a possibilidade de sua prorrogação por mais trinta dias, segundo as orientações expressas no Art. 180º da “Ley 1098”. Tais normativas prescrevem, igualmente, que, durante o período de internação provisória ou normativa, devem ser realizados estudos técnicos para subsidiar a decisão judicial referente à aplicação de medida “socioeducativa”.

No Brasil, a medida de privação de liberdade de jovens pode variar de seis meses a três anos.⁹⁸ Já na Colômbia, a detenção do jovem em um *Centro de Atención Especializado* tem duração mínima de um e máxima de cinco anos. No entanto, a detenção somente é permitida para os maiores de 16 anos, exceto em caso de homicídio doloso, sequestro ou extorsão. Nesses casos especiais, a privação de liberdade tem sua duração mínima ampliada para dois anos e máxima para oito anos.⁹⁹

Além da formalização de orientações e regras quanto à medida de responsabilização com privação de liberdade, as legislações dos dois países preveem a garantia, aos jovens adolescentes, de seus direitos à escolarização e à profissionalização; à participação em atividades culturais, esportivas e de lazer; ao recebimento de visitas e de correspondências com seus familiares, no mínimo, semanalmente. Aos jovens adolescentes, devem ser asseguradas, ainda, a inclusão em programas comunitários de auxílio à família; a requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, além de outras medidas de proteção previstas tanto no ECA como no *Código de La Infancia e La Adolescencia*.

O que os idealizadores dessas normativas esperam é que tais punições, associadas à assistência oferecida, constituam meios para que o jovem adolescente modifique atitudes e condutas sociais e possa se recuperar. Sublinha-se, nessa direção, que a denominação “socioeducativa” da medida diz respeito à natureza sociopedagógica da responsabilização do jovem adolescente, e seu condicionamento à garantia de direitos fundamentais e ao desenvolvimento de ações que contribuam para sua formação e o exercício de sua cidadania.¹⁰⁰ Por isso, em todas as instituições de privação de liberdade e na aplicação de medidas socioeducativas, a escolarização ocupa um papel central. Dentro daquelas instituições, a escola, como direito e como dever, é obrigatória e um dos eixos fundamentais do atendimento em seu aspecto “socioeducativo”.

⁹⁸ BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Art. 121º.

⁹⁹ COLOMBIA. LEY 1.098. Art. 187º.

¹⁰⁰ COSTA, 2001.

O direito à educação, portanto, faz parte do conjunto de direitos que devem ser observados pelo poder público, e assegurados com absoluta prioridade, mesmo sob o contexto de privação de liberdade. E o caráter punitivo e educativo das medidas socioeducativas, determinado pelas lógicas de coerção (privação de liberdade) e de socialização (escolarização) que confere uma forma singular às instituições escolares abrigadas em sistemas prisionais. Além das características próprias às relações escolares, jovens e docentes precisam enfrentar as condições objetivas e determinantes da “*tranca*”, termo utilizado por eles. Precisam enfrentar, sobretudo, as contradições contidas no próprio termo “medidas socioeducativas com privação de liberdade” e, ainda, sobreviver à densidade desse lugar atravessado e cingido pelos antagonismos, pelos autoritarismos e pelas desigualdades sociais.

Os educadores que trabalham em tais escolas, enredados em múltiplas experiências, convivem, lado a lado, com a necessidade de garantir a segurança da sociedade, da instituição e de prestar contas à justiça, ao lado da necessidade de oferecer, aos jovens, a possibilidade de se reintegrarem à sociedade. Decerto, considerando que portões, grades, cadeados e paredes são elementos definidores na vivência dos/as jovens e dos professores e professoras nessas escolas, esses espaços e projetos caracterizam-se como menos educativos para os que estão privados de liberdade, e mais protetores das liberdades das classes altas, nos dizeres de Arroyo (2018). Concordando com o autor, neste estudo, utilizaremos aspas na palavra socioeducativo para assinalar e problematizar o termo em algumas passagens da tese.

Para dar continuidade e buscar a questão central de pesquisa – para estes jovens, qual docência? – é preciso apresentar, de um lado, elementos levantados na revisão da literatura a respeito da temática, de modo a localizar este estudo na produção bibliográfica deste campo temático. De outro, é necessário registrar as escolhas metodológicas deste trabalho, no sentido de surpreender os acontecimentos da vida escolar nesses Centros Socioeducativos e *Centros de Atención Especializados* e de refletir acerca da construção da vivência docente junto aos seus jovens adolescentes.

2.2.1 Localizando o problema de pesquisa na produção acadêmico-científica

No que concerne ao Brasil, na busca por estudos sobre o sistema de responsabilidade penal de jovens adolescentes, no site da Capes e da Biblioteca Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTC), destaca-se a disparidade de abordagens diante do uso de descritores. Sob o descritor “adolescentes em privação de liberdade”, aparecem pesquisas cujo objeto é o Sistema Socioeducativo. Quando a busca se dá pelo descritor “jovens em privação de liberdade”, encontramos pesquisas sobre o sistema prisional.

Em uma primeira aproximação, constata-se, ainda, que as pesquisas, de modo geral, apresentam os sujeitos submetidos às medidas socioeducativas, mesmo que ditas “educativas” em situação de privação de liberdade, ora como adolescentes, ora como jovens. Estes últimos associados, frequentemente, ao sistema prisional e às penas dirigidas a adultos.¹⁰¹

No estudo e cruzamento das pesquisas analisadas, é possível perceber tendências, visibilidades, silenciamentos e lacunas nas investigações que se dedicam a esta temática. Na análise realizada por Geraldo Barros (2015) na Universidade do Pará, por exemplo, há a indicação de que, a partir de 2005 e com mais vigor no ano de 2008, a maior produção de conhecimento sobre o tema coincidiu com um momento em que surgiram, no Brasil, diversos documentos oficiais, elaborados para denunciar as irregularidades existentes nos Sistemas Socioeducativos do País. O autor salienta, também, que as discussões sobre a “Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo” (Sinase), criada em 2006 e sancionada em 2012, mobilizaram pesquisas sobre a educação e a escolarização dos jovens conflitados com a lei. As regiões com maior concentração de pesquisas são, principalmente, as regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Na leitura das investigações localizadas, é possível constatar que as relações, entre os espaços e os tempos de privação de liberdade e de educação, são conflituosas e têm sido objeto de preocupação de vários autores. A formação e a vivência dos/as professores/as, por outro lado, têm sido pouco estudadas e são escassas as pesquisas que se dedicam à condição específica de ser docente no contexto da medida “socioeducativa” de privação de liberdade de jovens e adolescentes.

Sobre a perspectiva do direito e das políticas públicas para a efetivação do direito à educação no sistema prisional, destaco o artigo “Escolas em Instituições Prisionais: Estado da Arte (2003/2004)”, de Arlindo Lourenço (2005), em que o autor apresenta parte da pesquisa

¹⁰¹ A pesquisa bibliográfica, para efeito de Revisão da Literatura, foi realizada no Banco de Teses da Capes, na BDTD, em periódicos vinculados à Associação Nacional de Pesquisa Educacional (Anped), em periódicos brasileiros e estrangeiros disponibilizados nos sites da SciELO, da Clacso, da Flacso, da Red Estrado, da Redalyc, entre outros. A busca de autores e estudos foi feita com as expressões: docência em privação de liberdade de adolescentes; escola em privação de liberdade de jovens; professores em escolas de privação de liberdade de jovens; práticas de escolarização de adolescentes em privação de liberdade; escola no contexto socioeducativo; docência no contexto socioeducativo. O período que abrangeu este levantamento e produção bibliográfica refere-se ao ano de 1990 no Brasil, e 2006 na Colômbia até os dias atuais.

realizada no mestrado da PUC (SP). A pesquisa traça um panorama dos estudos sobre as escolas e os processos de escolarização de jovens e adultos encarcerados. Como destaca o autor, há uma busca por uma abordagem educacional ideal, bem como uma preocupação com o que pensam os presos acerca de sua educação escolar, e o que pensam os educadores sobre seu próprio trabalho dentro dessas instituições.

Ainda sobre o sistema prisional, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, ao estabelecer as “Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, aponta para a necessidade de mudar a cultura, o discurso e a prática exercida nas prisões, visando a compatibilizar as lógicas da segurança e da educação. O texto das “Diretrizes...” sintetiza importantes discussões, estudos e projetos que eram desenvolvidos nos anos que as precederam, a exemplo do “Projeto Educando para a Liberdade”.¹⁰² Contudo, para o pesquisador Alexandre Aguiar (2012), o direito à educação, embora reconhecido e amparado por legislações nacionais e internacionais, não está sendo de fato assegurado no Brasil. A oferta é insuficiente para atender à demanda e tem sido realizada, na maior parte das vezes, desconsiderando aspectos importantes para garantir a qualidade das práticas pedagógicas, em sua relação com o público e com o ambiente prisional. A investigação realizada pelo autor ressalta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - “ProJovem Urbano em Unidades Prisionais” (PJUP), resultado de um termo de cooperação firmado no ano de 2008 entre a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretária-geral da Presidência da República, e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI).

O ProJovem Urbano,¹⁰³ implantado em 2009, em caráter experimental, em presídios no Acre, Pará e Rio de Janeiro, atendendo inicialmente a um público de 560 jovens, apesar da promessa de que em 2010, um número equivalente a 6,8 mil detentos seria beneficiado pelo

¹⁰²A “Resolução CNE/CEB n.2”, 04 /2010 apresenta uma bibliografia comentada, cuja intenção é nortear o desenvolvimento de ações educativas. Dessa bibliografia, vale destacar: PORTUGUÊS (2001), ONOFRE (2002), JULIÃO (2009), VASQUEZ (2008), ALMEIDA (2009), GRACIANO (2010), bem como a indicação de algumas publicações da Inglaterra, do México, da Red Latinoamericana de Educación em contextos de Encierro (RedLECE) e o documentário brasileiro “Cárcere e a rua”, de Liliana Sulzbach (2004).

¹⁰³ “O PJUP prevê a conclusão do ensino fundamental, com uma carga horária de 936 horas, distribuídas em três ciclos, com duração de seis meses cada. Além da educação fundamental, os jovens recebem qualificação profissional com carga horária de 234 horas e participam de atividades que visam ao resgate da cidadania, com carga horária de 78 horas. Ao todo são 1.248 horas, ao longo de dezoito meses. Prevê ainda atividades de inclusão digital, através de laboratório de informática instalado nas unidades penais, e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00 ao mês condicionada à frequência dos alunos às aulas (mínimo de 75% ao mês) e à entrega dos trabalhos previstos. No caso dos alunos de unidades prisionais, a bolsa é repassada para um parente indicado pelo bolsista”. (AGUIAR, 2012, p.66, p. 118)

Programa em outras capitais. Em 2011, após a conclusão das primeiras turmas em fevereiro e abril, o Programa deixou a Secretaria Nacional de Juventude e vinculou-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), na estrutura do Ministério da Educação (MEC). O pesquisador Alexandre Aguiar ressalta, que até o final da investigação, a Secadi/MEC não havia iniciado “a nova etapa do Programa, como também não anunciou disposição em dar continuidade à sua oferta em unidades prisionais”.¹⁰⁴

Em que pese as considerações de Aguiar (2012) acerca da descontinuidade do Programa, a vinculação com a Secadi/MEC possibilitou a sua ampliação como uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Em 2013 outras experiências de realização do ProJovem Urbano em sua modalidade prisional foram empreendidas no Acre, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, conforme assinala a pesquisa de Maria Olívia Queiroz Borba (2015, p.71). A autora ressalta que devido à elevação dos índices de aprisionamento de jovens mulheres nos últimos anos, a orientação principal do órgão gestor é de que o Programa seja ofertado, preferencialmente, nas unidades prisionais femininas.¹⁰⁵ De acordo com os dados coletados naquele estudo, dois municípios do estado de Pernambuco – município de Buíque e município de Abreu e Lima, o Programa foi realizado no interior das Colônias Penal Feminina, com 80 jovens mulheres matriculadas em cada uma delas. Também no estado da Paraíba – na capital João Pessoa e no município de Campina Grande, o Programa foi oferecido com êxito à população carcerária feminina.

É importante fazer essa breve menção à educação escolar em presídios destinados aos adultos, a fim de qualificar o olhar para as escolas em espaços de privação de liberdade de jovens adolescentes, e para a efetivação do direito à educação escolar. Apesar de se identificarem em vários aspectos, presídios e centros socioeducativos são espaços diferenciados, tendo em vista, entre outras coisas, a idade diferenciada de seus internos, as características e o tempo de cada penalidade e a obrigatoriedade ou não da escolarização. Nos presídios, apesar de a escola não ser obrigatória, por meio dela, é possível a remissão da pena. De acordo com estudos de Julião (2015, p. 102), no Brasil, a “Lei nº 12.433/2011” – que altera a “Lei de Execução Penal” – permite às pessoas presas diminuir sua pena contando-se suas horas de estudos. Na Venezuela, já é uma realidade desde 1993, com a “*Ley de*

¹⁰⁴ *Ibidem*, 2012, p. 71.

¹⁰⁵ “Essa orientação equivale, na verdade, a uma direção, uma vez que a oferta do Programa não dispensa certas condições físicas do estabelecimento penal, aspectos relacionados à segurança interna da unidade e, mesmo, o perfil das populações carcerárias, embora o faça de maneira tácita. Nesse sentido, a quase totalidade das experiências realizadas, ou em andamento, nos estados que a implementaram como política, abrange também jovens do sexo masculino”. (BORBA, 2015, p. 72)

redención judicial de la pena por el trabajo y el estudio”. A Colômbia, também, é outro exemplo na América Latina, pois reconhece o direito à remissão da pena por meio de horas de estudos, conforme seu “Código Penitenciário e Carcerário”, editado em 1993.

Nos presídios, quaisquer que sejam os papéis atribuídos às escolas, a frequência às aulas se justifica desde o desejo de aprender, de preencher o tempo, de acatar as regras da casa, até buscar um parecer positivo nos exames criminológicos; parecer que possibilite a saída da prisão, como destaca Elenice Onofre (2007).¹⁰⁶ A Apresentação do livro feita por José Geraldo Silveira Bueno da PUC SP ressalta que debruçar-se sobre as políticas e os processos de escolarização que ocorrem no interior das instituições prisionais é ter que enfrentar a forma mais evidente da contradição entre a formação e a desumanização do ser humano. As pesquisas organizadas no livro, mesmo considerando todas as limitações de desvelar práticas, muitas vezes pequenas e localizadas e aparentemente pouco relevantes, de resistência, de confronto, de seres humanos que, colocados na situação mais opressora – a da privação de liberdade –, procuram dar desesperadamente algum significado às suas vidas, mesmo em espaços construídos, em última instância, para tirar delas qualquer sentido.¹⁰⁷

Também nas instituições socioeducativas, conforme pesquisa realizada por Brenda Prado (2012, p. 96), “a escola faz parte da medida” e está enraizada nas práticas e no imaginário dos profissionais da instituição, bem como no imaginário dos jovens, que veem, na frequência às atividades escolares, a possibilidade de agilizar o processo de cumprimento de sua medida de internação. Esses “imaginários”, destacados por Prado (2012), podem ser avistados no Regimento Único da Unidade Socioeducativa por ela pesquisada, que prevê sanções para quem descumprir a tarefa de frequentar a escola, o que contribui para que a escola seja vista como parte da punição do ato infracional cometido pelo jovem adolescente. Nesse sentido, a pesquisadora defende que os sujeitos submetidos àquela penalidade aprendem o “ofício de socioeducando”, desenvolvendo estratégias peculiares para cumprir as tarefas do Centro Socioeducativo e de sua escola, com o notório objetivo de acelerar sua “liberdade”. Mas a aprendizagem desse ofício, também, reveste-se da intenção de viabilizar o jogo de futebol, a hora da televisão, a participação em atividades externas, o direito de telefonar ou de visitar a família.

¹⁰⁶ A autora organizou, no livro “Educação escolar entre as grades” (2007), uma coletânea de textos de pesquisadores que se debruçaram sobre o desafio de repensar as escolas em prisões. A Apresentação do livro feita por José Geraldo Silveira Bueno da PUC SP destaca debruçar-se sobre as políticas e os processos de escolarização que ocorrem no interior das instituições prisionais é ter que enfrentar a forma mais evidente da contradição entre a formação e a desumanização do ser humano.

¹⁰⁷ ONOFRE, 2007, p.8

O forte caráter disciplinar e punitivo dos processos educativos e escolares que ocorrem dentro dos presídios latino-americanos, sejam aqueles destinados aos jovens adolescentes ou aos adultos, foi um assunto intensamente debatido no encontro sobre educação em cárceres, realizado em novembro de 2017 em Tandil, na Argentina.¹⁰⁸ As reflexões e denúncias levantadas por investigadores de cinco países – Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai – testificaram a necessidade de se conceber a educação em contextos de privação de liberdade como um direito, e não como um benefício ou moeda de “trocas”, conforme as descritas acima.

O que verificamos é que o tema das políticas públicas– voltadas à garantia de direitos de jovens em privação de liberdade– é tratado em vários estudos.¹⁰⁹ Estudos que, de modo mais abrangente, abordam a constituição, a eficácia e a aplicação da medida “socioeducativa” de internação ou privação de liberdade, bem como os fatores que levam o jovem adolescente a cometer infrações.

Alguns estudos, diferentemente dos anteriores,¹¹⁰ explicam as trajetórias escolares e sociais dos/as jovens adolescentes que se encontram conflitados com a lei; as representações que eles/as possuem sobre a educação escolar, sobre a violência ou sobre o Centro Socioeducativo; a cultura escolar no Sistema Socioeducativo; as representações de professores sobre os autores de atos infracionais, acautelados e não acautelados; a relação da escola com a liberdade assistida.¹¹¹

A complexidade dessa política, decorrente da coexistência de lógicas de coerção e socialização, e de suas várias formas de interpretação, resulta na dificuldade de metodologias únicas e objetivas de intervenção. Assim, é cabível que não exista apenas uma política, mas várias “políticas” a esses adolescentes e jovens, como destaca o estudo de Clarissa Menicucci (2010), da Fundação João Pinheiro em Minas Gerais. Da mesma maneira, Janaína Abdalla (2013) aponta que no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro, as práticas punitivas de

¹⁰⁸ O Primeiro Encontro Internacional de Tesistas e Investigadores em Temáticas de Cárceres e Acesso a Direitos Educativos (Eitice) foi organizado pelo Programa *Universidad en la Cárcel de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional Del Centro de la provincia de Buenos Aires* (UNICEN), nos dias 10 e 11 de novembro de 2017, no Centro Cultural Universitário de Tandil. O evento reuniu investigadores da Argentina, Chile, Brasil, México e Uruguai em torno dos seguintes eixos de discussão: o direito à educação, sentido e significados; a educação em privação de liberdade: investigações desde uma perspectiva pedagógico/didática; ler e escrever na prisão; pensar a formação docente desde as práticas; a universidade no cárcere e a perspectiva do direito/política criminal.

¹⁰⁹ Refiro, principalmente, a estudos realizados no Brasil e na Colômbia (OLIVEIRA, 2003; CARREIRA, 2005; SILVA, 2003; PEDRON, 2012; MENICUCCI, 2012; CAMACHO, 2015; AMARAL, 2006; MARINO e RUIZ, 2015).

¹¹⁰ Com destaque para SOUZA (2011); PRADO (2012); SANTOS (2009); LOPES (2006).

¹¹¹ Destaco os trabalhos de LOURENÇO (2012) e REIS (2011).

sanção e de socioeducação se articulam com as tensões históricas e cotidianas, fortalecendo, assim, os dispositivos disciplinares de encarceramento e de controle.

A efetivação do direito à educação escolar em Centros Socioeducativos, o funcionamento das escolas e o significado que elas adquirem no interior de instituições de privação de liberdade, são os objetivos de estudos mais encontrados no conjunto das pesquisas. Esses objetivos estão presentes em estudos brasileiros e dos demais países da região latino-americana, realizados no período de 1990 a 2016, conforme verifiquei por meio da pesquisa bibliográfica realizada.

É importante destacar que a vivência descontínua do processo escolar de jovens adolescentes é também ressaltada em grande parte dos trabalhos encontrados.¹¹² Como é possível constatar na leitura das pesquisas realizadas sobre a escola em contexto socioeducativo, os/as professores/as enfrentam, além desse desafio, outro que é o de contribuir para que os jovens desconstruam suas imagens acerca da escola e deles mesmos. Para a maioria desses jovens, o período escolar é lembrado com descaso ou desgosto. Em suas trajetórias escolares, de classe, de raça, eles carregam, quase sempre, lacunas que são consequências de mais um abandono, entre outros tantos. Justamente na privação de liberdade, eles retornam aos estudos, mesmo que não reconheçam a escola como importante para sua vida.

De maneira geral, a escola dos Centros Socioeducativos em seus aspectos físicos e estruturais, com suas salas pequenas, com a pouca luminosidade que escapa aos pequenos basculantes, com seu ambiente estagnado e pouco arejado, e com a presença constante do agente socioeducativo, assemelha-se às tantas outras escolas que funcionam no “*mundão*”.¹¹³ Mesmo nessas escolas, em particular, sobrevive o entendimento de que tais instituições servem à preparação das novas gerações para a vida social, conforme a paradigmática compreensão de Emile Durkheim (1978, p. 41). Sustentando, ainda, essa compreensão está presente em alguns estudos, nos quais a expectativa da função desses institutos seja de promover a solução de problemas sociais; sobretudo, aqueles que encontramos no contexto da

¹¹² Entre as pesquisas localizadas, destaco: em Minas Gerais, REIS (2001), GUALBERTO (2011), MENICUCCI (2010), PRADO (2012); em São Paulo, CELLA (2006), LOPES (2006) e SANTOS (2009); na Bahia, CARRERA (2005); em Rondônia, OLIVEIRA (2011); no Rio Grande do Sul, FINOQUETO (2007) e LENA (2008); no Amazonas, COSTA (2007); no Rio de Janeiro, SANTOS (2009) e ABDALLA (2013); no Piauí, NUNES (2012); no Maranhão, SOUZA (2012); em Goiás, SANTANA (2013); no Pará, ARRUDA (2013) e, em Sergipe, DANTAS (2014).

¹¹³ A expressão “*mundão*” é usada pelos/as jovens que estão privados de liberdade para se referirem à vida fora da prisão.

privação de liberdade de jovens adolescentes que se enquadram nos efeitos da expressão “em conflito com a lei”.

No Brasil, são escolas que funcionam como extensão de outra escola ou são instituições criadas, especialmente, para atender aos Centros Socioeducativos. E, assim como outras escolas, elas funcionam com uma infraestrutura comprometida, com uma materialidade precária, com a improvisação, com o absenteísmo docente, com sua falta de tempo para o planejamento de aulas, com a baixa atratividade da carreira, com os salários baixos. Todas essas mazelas, comuns às várias escolas públicas brasileiras. De acordo com análises de Aline Barros (2015, p. 105), essas instituições reproduzem os problemas e entraves do sistema regular de ensino, que, muitas vezes, são percebidos como uma característica intrínseca às escolas públicas.

A diferença está em seu formato peculiar de atuação, pois seu funcionamento precisa se adequar ao funcionamento do próprio Centro Socioeducativo, fato que ocasiona a reduzida autonomia de professores na condução dos processos pedagógicos. Dessa maneira, além de reproduzir o calendário e as propostas das secretarias de educação de cada estado, tais instituições sofrem adequações conforme as rotinas e os procedimentos da instituição que as acolhe; rotinas e procedimentos como a redução da carga horária, o cancelamento de aulas, a falta de funcionários, as visitas dos jovens às suas famílias, as consultas médicas. Essas e outras rotinas institucionais sobrepõem-se às atividades pedagógicas. Tais situações, segundo pesquisa de Gilka Carrera (2005), reforçam a secundarização da escola e da educação escolar destinada àqueles jovens adolescentes.

No caso de Bogotá, como em toda a Colômbia, a escolarização nos *Centros de Atención Especializados* é oferecida por meio de convênio entre o *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), a Secretaria Distrital de Educação e os “operadores”, conforme veremos adiante. De acordo com os delineamentos estabelecidos pelo ICBF, os “operadores” do sistema devem elaborar a proposta pedagógica a ser desenvolvida pelos educadores nos centros de atenção especializados.

A priorização da segurança sobre os processos pedagógicos, também, é indicada nas pesquisas localizadas para a América Latina, conforme constatei na pauta do Encontro Internacional de Tesistas e Investigadores em temáticas de cárceres e acesso a direitos educativos (Eitice). As tensões que se constroem e se reconstroem entre a prática educativa e a lógica da privação de liberdade são pontos centrais nas reflexões desenvolvidas por vários pesquisadores. Ao analisar as experiências educativas em unidades prisionais na província de

Santa Fé, na Argentina, Routier (2017, p. 1) aponta que essas experiências se encontram “*supeditadas a un conjunto de prácticas y sentidos vinculados a la necesidad de las insituiciones penitenciarias de preservar el orden y la seguridad interna*”. E, desse modo, as experiências educativas acabam por ser ditadas mais por um padrão de relações buriladas e polidas, construídas nos diversos pavilhões da prisão e tendo em vista a pacificação da convivência entre detentos.

Os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico nessas escolas já estão estabelecidos, pois, a despeito da obrigatoriedade da educação, a prioridade é manter a ordem e o controle. Por certo, nessas escolas, onde as lógicas de privação de liberdade condicionam as lógicas do trabalho escolar, mais ênfase é atribuída à organização, à administração e à priorização da segurança. Tais escolas, como seu público, também estão aprisionadas e sob o julgo da “tranca”.

Tendo em vista seu caráter punitivo e, ao mesmo tempo, educativo, de acordo com as legislações durante o cumprimento da medida socioeducativa (Brasil) ou da sanção (Colômbia) de privação de liberdade, os jovens participam de atividades escolares, de profissionalização, de cultura, de esporte e de lazer, dentro e fora dos centros de internação. Para tanto, as equipes das instituições “socioeducativas” latino-americanas são formadas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento. No Brasil, por exemplo, a equipe mínima deve ser composta por um diretor, um coordenador técnico, dois assistentes sociais, dois psicólogos, um pedagogo, um advogado, outros profissionais para o cuidado com a saúde, a escolarização, o esporte, a cultura, o lazer, a profissionalização e a administração, mais os agentes socioeducativos (SINASE, 2006, p. 45). Quanto à Colômbia, a equipe é formada por professores e pedagogos, profissionais da área da saúde – clínico geral, enfermeiro, dentista, psiquiatra, psicólogo e terapeutas ocupacionais – além de assistentes sociais, conforme estudo de Amaral (2006, p. 108).

Ora, com esse conjunto de profissionais com responsabilidades distintas e, ao mesmo tempo, objetivos comuns, a promoção de uma cultura participativa e colaborativa, nos termos de Andy Hargreaves (1998), poderia articular intencionalidades, executar e unir diferentes vozes em torno de princípios éticos em um espaço/tempo onde a escola possui um formato peculiar de atuação.

O que as pesquisas brasileiras permitem constatar, no entanto, é que cada um desses setores da instituição “socioeducativa” tem suas próprias práticas, prevalecendo uma sólida concepção de “atendimento”, de “prestação de serviço”, sem sua integração em torno de uma

ação comum e, por isso, isolados de um projeto pedagógico institucional. Isso é o que aponta uma professora, citada em pesquisa realizada por Carrera (2005, p. 120), acerca das dificuldades do trabalho coletivo em um Centro Socioeducativo da Bahia, ao dizer: “Não é pela falta de comunicação, mas pela falta de estratégia mesmo que cada um trabalha na sua praia e quer mostrar o seu serviço”. Essa declaração denota a dificuldade das equipes em manter o diálogo ante concepções e objetivos profissionais e educativos distintos e distantes de uma dinâmica de colaboração, nos termos apresentados por Hargreaves (1998); diálogo e integração que poderiam contribuir para a efetividade da medida.

A centralidade conferida às medidas de controle e disciplinamento suscita, ainda, a necessidade da presença dos agentes socioeducativos ou de segurança.¹¹⁴ Nesse contexto, enquadrados às regras da instituição, não só os alunos estão sob vigilância, mas também seus docentes, conforme destaca Juliana Lopes (2006) em sua pesquisa. Tal controle e vigilância apresentam-se, a princípio, na forma da restrição da materialidade e dos recursos usados em sala de aula. Os/as professores/as entram na sala de aula somente com aquilo que é absolutamente necessário ao desenvolvimento de seu planejamento: cadernos, livros, canetas, lápis, devidamente, apontados e borrachas para cada um dos jovens presentes; seus próprios objetos, como o pincel e apagador para o quadro, alguma atividade xerocada e/ou livro didático. Todo material é conferido pelos agentes e formadores no início e no final de cada aula.

Esses “cuidados” com a segurança, de acordo com a pesquisa de Ângela Lena (2008), não são percebidos por alguns docentes somente como proteção ou auxílio, mas como vigilância sobre seu próprio fazer pedagógico; situação que dificulta a inovação pedagógica e gera constrangimento às/aos professoras/es.

Embora o agente socioeducativo seja reconhecido como um socioeducador, principalmente, pelo contato diário com os jovens adolescentes, o exercício dessa função, mais a tarefa de manter a segurança, ainda estão sujeitos à existência de concepções distintas acerca do trabalho nos Centros Socioeducativos, das causas da violência, da pobreza, do analfabetismo *etc.*¹¹⁵ A presença e atuação desses profissionais nesses ambientes, além dos constrangimentos aos quais são submetidos os jovens adolescentes e professoras/es, funcionam como lembrete, aos jovens adolescentes acautelados, da possibilidade da extensão

¹¹⁴ Conforme já ressaltado, são profissionais concursados ou contratados, responsáveis pela segurança dentro do centro socioeducativo. Em Minas Gerais, até o ano de 2016, eram profissionais vinculados à Secretaria de Estado de Defesa Social. A partir de 2017, estão vinculados à Secretaria de Estado de Segurança Pública de MG.

¹¹⁵ A esse respeito, referencio-me em MENICUCCI (2010) e GUALBERTO (2011).

da medida de privação de liberdade, tendo em vista que a punição de atos de indisciplina e da recusa em participar da experiência pode ser informada por esses profissionais, segundo destaca Juliana Gualberto (2011) em seu estudo a respeito.

Outro sentido decorrente da presença desse agente, nos tempos e espaços das unidades socioeducativas, é o impacto de seu trabalho sobre as relações entre docentes e jovens. Rita Almeida (2016), na pesquisa que realizou em um Centro Socioeducativo de Salvador, Bahia, verificou que os alunos são mais respeitosos nessas salas de aula do que em outras, porém, há um distanciamento muito maior entre eles e seus professores. Esse distanciamento, entre os/as docentes e os jovens, foi também abordado por Celso Iversen (2011) em pesquisa sobre a Fundação Casa, em São Paulo. Para o autor, a proximidade docente/jovem, nessa sala de aula, se dá sob a égide da desconfiança e da insegurança.

Os/as docentes brasileiros/as, bem como os/as docentes colombianos que atuam nessas instituições, convivem, assim, lado a lado, com a necessidade de garantir a segurança da instituição e das pessoas que por ela transitam, e de prestar contas à justiça, como também estão submetidos à exigência de criar condições para que seus alunos se reintegrem à sociedade. Tal situação, por certo, pode explicar a afirmação de uma professora ao declarar que: “cada ano que (seu) trabalha lá seria equivalente a dez anos aqui fora”, conforme registrado por LOPES (2006, p. 135) em sua pesquisa.

Estudos de Leila Finoqueto (2007) e de Ângela Lena (2008), elaborados em outra direção, tiveram como objetivo contribuir com a formação docente para a atuação em instituições de atendimento aos jovens adolescentes em “conflito com a lei”. Além de apontar os desafios mencionados acima, suas investigações buscaram tratar dos saberes e dos conhecimentos que se constroem na prática docente no contexto do cárcere. Os “saberes docentes” identificados foram organizados por Finoqueto (2007), em tipologias, que possibilitam explicar os diferentes conhecimentos e saberes construídos por professoras/es do Centro Socioeducativo de Santa Maria, Rio Grande do Sul. As tipologias construídas auxiliaram na compreensão de algumas características presentes no processo de ensino em curso, na caracterização das relações existentes entre os sujeitos pesquisados, os conhecimentos e saberes produzidos em sua prática e a própria docência.

A autora verificou que os docentes reconhecem as limitações da instituição e, ao longo do tempo, passaram a criar estratégias e truques que possibilitaram o desenvolvimento das suas atividades. Essas estratégias consistem na “flexibilidade e simultaneidade” com que trabalham os conteúdos, em vistas à rotatividade de jovens em sala de aula; a prática do

“convencimento” aos jovens sobre a importância da função da educação na sua vida, entre outras estratégias dos docentes empregadas nesses contextos educativos, com mais ênfase nesses contextos do que nos demais. Essas iniciativas, desenvolvidas pelos docentes, apresentam resultados ou efeitos interessantes, pois os jovens participam ativamente da aula, fazem questionamentos pertinentes, mantêm-se motivados, constroem novas aprendizagens e deixam de utilizar justificativas referentes ao seu estado emocional para não realizarem o que lhes é proposto.

Ainda na esteira da formação docente, Ângela Lena (2008) acentua o contexto da privação de liberdade como formador de saberes e representações. A abordagem biográfica assumida pela autora e utilizada para análise dos dados, reunida na dupla perspectiva da investigação e da formação, permitiu, às professoras que participaram da investigação, a identificação, em suas histórias de vida, daquilo que foi realmente formador.¹¹⁶ Nesse sentido, em um processo de auto formação que ocorre no próprio espaço de sua atuação, as singularidades do contexto de privação de liberdade foram pensadas e articuladas com base nas crenças, ideias, valores, expectativas e da leitura de cada professora sobre seu próprio mundo.

Nessa compreensão dos quadros referenciais pessoais e profissionais das próprias professoras, além de considerar os conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências de ensino, é preciso considerar o “*ethos* da escola em que atua e/ou que tenha atuado, ou seja, as propriedades, práticas e valores que caracterizam uma escola, assim como o subgrupo das normas que diferenciam grupos particulares dentro de uma mesma escola”.¹¹⁷ Mediante esses entendimentos, Lena (2008) busca inspiração nas pesquisas desenvolvidas por Maria Mizukami (1996),¹¹⁸ e reconhece que, sendo a docência uma atividade interativa, as/os docentes encontram-se diariamente diante de situações complexas, que desafiam suas próprias experiências acumuladas.

Os saberes das professoras, suas fontes e os modos de integração no trabalho docente foram organizados e analisados em pesquisa de Lena (2008) no quadro de análise proposto por Maurice Tardif (2002),¹¹⁹ e a abordagem biográfica permitiu, à autora, analisar um dilatado conjunto de elementos formadores da docência dos sujeitos de sua pesquisa.

¹¹⁶ Também, conforme NÓVOA e FINGER (1988).

¹¹⁷ LENA (2008).

¹¹⁸ Ver MIZUKAMI (1996).

¹¹⁹ O autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes docentes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. TARDIF (2002, p. 63)

Revirando memórias e revisitando situações vividas no decorrer da vida docente, a pesquisa de Lena (2008) ressalta a importância da observação de expressões faciais, gestuais, sorrisos, silêncios, e suspiros na condução das entrevistas com professoras/es. Segundo a autora, nessas formas de expressão, podemos encontrar pistas sobre os momentos que foram significativos e, portanto, formadores em suas histórias de vida.

A vantagem de haver um pequeno número de jovens nas escolas e salas de aulas dos Sistemas Socioeducativos é ressaltada por Finoqueto (2007) e Lena (2008), pois isso ajuda o/a professor/a no desenvolvimento de um olhar mais sensível e mais próximo de seus jovens alunos e alunas. Embora esse seja um aspecto marcante no trabalho docente que ocorre dentro da “*tranca*”, tal temática não foi abordada e nem discutida nas demais investigações encontradas.

Apesar de as pesquisas analisadas abrangerem o perfil dos docentes, elas se tornam mais completas quando analisam o processo educacional e a necessidade de determinadas características para o atendimento no Sistema Socioeducativo. A forma de inserção das/dos docentes nessas escolas acompanha a mesma orientação oferecida aos docentes que atuam na rede básica de ensino. O que diferencia uma experiência de outra, no entanto, é a necessidade de a/o candidata/o à vaga submeter-se a uma entrevista com a equipe diretora das unidades socioeducativas.

No que concerne à regulamentação do trabalho docente, de maneira geral, cada estado de federação prescreve a sua própria regulamentação para o trabalho nessas instituições. Em Minas Gerais, as/os docentes são contratadas/os sem concurso público. Em São Paulo, algumas instituições contam com docentes concursados, como Celso Irvsen (2011) constatou na Fundação Casa. A forma precária de inserção das/dos docentes nessas escolas é um desafio, além de definir o modo como os docentes vivenciam essa ambiência institucional, que é a da privação de liberdade de jovens adolescentes em “conflitos com a lei”.

Devido à prioridade de questões, neste estudo, evidencio apenas algumas das pesquisas que localizei no levantamento bibliográfico realizado. Por meio dessas leituras e dos excertos e comentários que apresentei acima, é possível constatar que são recorrentes as análises que identificam uma tensão entre o que é da ordem da escola e o que é da ordem da instituição de privação de liberdade. Tal tensão contribui para a configuração de um espaço confuso, em que discursos e percursos são cerceados, mobilizando superficialmente ou colocando em suspensão as relações sociais e afetivas que compõem os processos de ensino-aprendizagem; relação que, também, tomam formas confusas, conforme destaca Juliana

Gualberto (2011). Contudo, é a presença de uma escola de ensino básico dentro da “*tranca*”, perceptível, como um lembrete incômodo, que os jovens negros e pobres internados são mais do que bandidos irrecuperáveis. Possuem direitos e, nessa esfera, a escola ameaça e denuncia o regime disciplinar do cárcere.

Nesse contexto, a escola poderia se constituir como uma brecha, porque é capaz de criar “rachaduras”, de abrir “fendas”, na forma de uma instituição total, como salienta Juliana Lopes (2006, p. 143). Decerto, as dificuldades impostas nas relações entre a instituição de privação de liberdade e a escola, funcionam de modo a evitar que as atividades educacionais possam interferir na dinâmica disciplina/repressão. Desse modo, também as discussões realizadas no encontro de investigadores (EITICE) em Tandil/Argentina apontam a importância de cuidarmos para que a escola não seja, simplesmente, uma aliada do confinamento no cárcere. Manter a tensão entre as lógicas da escola e da privação de liberdade pode ser uma proposta possível para conseguirmos extrair, dessa escola, a função que lhe é característica: a da socialização, a da apresentação de um mundo que é comum, às novas gerações, tornando-se propriamente socioeducativa.¹²⁰

Pensar a docência em diferentes escolas com diferentes grupos sociais, de classe, raça e etnia continua sendo um desafio na atualidade. Embora apresentem traços comuns em quaisquer espaços onde acontecem processos educativos formais, a compreensão do que é ser professora ou professor em contextos socioeducativos em privação de liberdade de jovens adolescentes ainda é território que apresenta iniciativas tímidas se comparadas aos demais contextos escolares latino-americanos.

A análise de trabalhos desenvolvidos por outros pesquisadores, sobre a temática, a confrontação de teorias utilizadas por eles e aquelas escolhidas para esta investigação, no momento de assentamento do problema de pesquisa, possibilitaram um contato com novas referências bibliográficas e definiram a linha investigativa que desejávamos seguir. De outra parte, a pesquisa bibliográfica transcorreu todo o processo de investigação, pois o seu papel foi de suma importância para nos colocar em contato com outros pesquisadores que escreveram sobre o objeto, para ver mais além, retirar do objeto em questão aquilo que já foi defendido e acrescentar questões que ainda estão por investigar. Ressalto, porém, que a pesquisa bibliográfica acerca da realidade colombiana foi reduzida pela ausência de um banco de dados como o existente no Brasil, o que demandaria uma pesquisa nos sites de cada universidade em Bogotá.

¹²⁰ LOPES, 2006

2.2.2 O desenho metodológico e estratégias de investigação

A nossa opção por realizar uma investigação de natureza sociológica levou em consideração os indivíduos que inscrevem sentidos e interesses em suas ações e que estão situados em lugares, instituições, estruturas e processos sócio-históricos. Dessa maneira, conforme já explicitado, o problema de pesquisa, nesta investigação, foi sendo construído e desconstruído, elaborado e reelaborado, e delimitado gradativamente nos encontros de orientação, com as leituras e estudos realizados e com o material empírico que foi sendo recolhido.

Desse modo, no processo de construção da metodologia de pesquisa que deu origem a esta tese buscamos considerar alguns princípios que permitissem uma coerência entre o objeto de pesquisa e a forma de abordá-lo. O levantamento do material empírico do estudo abriga um conjunto de instrumentos com o objetivo de descrever e analisar os elementos imbricados nas vivências da docência, que se constituem e se revelam nas interpretações que os/as professores/as fazem a respeito de como vivem, pensam e sentem a condição docente, o trabalho docente, os viveres da docência em escolas e salas de aula de sistemas socioeducativos, que se inscrevem, por sua vez, em ordenamentos jurídicos específicos circunscritos em processos sócio-históricos mais amplos.¹²¹

A fim de responder aos questionamentos e propósitos da pesquisa, ao lado das escolhas teórico-conceituais, realizou-se estratégias e procedimentos metodológicos para o levantamento empírico, quais sejam: o levantamento e análise documental; a observação direta de escolas e salas de aulas em Belo Horizonte, e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras e professores das escolas.¹²²

¹²¹BOGDAN e BIKLEN (1994); MINAYO (2010).

¹²² As pesquisas que envolvem seres humanos requerem parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP) em uma tentativa de garantir que todos os procedimentos éticos sejam respeitados. Afinal, a pesquisa com seres humanos necessita cuidados extras, pois a preservação da intimidade e da vida pessoal dos sujeitos deve estar prevista na conduta do pesquisador. Quando se trata de unidades educacionais, o COEP exige ainda, uma autorização prévia da instituição para que possa avaliar o projeto de pesquisa e a autorização seja formalizada. No caso desta investigação, a experiência da docência em escolas de sistema socioeducativo de privação de jovens em conflito com lei, a Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE MG), por meio da Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa (DGIP), também faz uma avaliação de todas as pesquisas que serão realizadas nas unidades socioeducativas. E, o processo de escolarização dentro das unidades socioeducativas é fruto de um convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SEE MG). Tendo isto em vista, dois caminhos precisavam ser percorridos antes do envio do projeto ao COEP: obter a autorização da DGIP e da SEE. Além da autorização da DGIP, ainda, solicitamos autorização à Secretaria de Estado de Educação (SEE MG) para chegar até às escolas e seus/as professores/as. Tais documentos encontram-se nos anexos desta tese.

Esse percurso de coleta de dados foi organizado em etapas complementares sem que tenha havido, necessariamente, uma ordem de encadeamento. Ao contrário, por vezes se emaranharam, se imbricaram e tiveram sequência invertida no processo de investigação.

O estudo de caso

Na Educação, o estudo de caso aparece nas décadas 1960 e 1970 como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. Dentre os principais estudiosos acerca da metodologia do estudo de caso, Yin (2005) conceitua essa técnica como uma ferramenta de investigação científica, utilizada para compreender processos da complexidade social na qual o objeto se manifesta. E essa é uma realidade do campo de pesquisa neste estudo: a docência com jovens conflitados com lei.

O Estudo de Caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa na sua realidade, ou um programa, uma instituição, utilizando-se, para isso: de entrevistas, de observações, de documentos, de questionários. Assim, o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Quanto às vantagens, o método possibilita análises e reflexões ao longo dos estágios da pesquisa, fazendo com que o pesquisador esteja a todo tempo recorrendo às anotações de campo, observações e informações, devidamente registradas num diário de campo (MARTINS, 2008, p. 10). Tem, ainda, um potencial de contribuir para a solução de problemas da prática educacional, visto que fornece informações valiosas que permitem também decisões políticas. O conhecimento produzido a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras metodologias, tornando-se mais concreto, mais contextualizado e se caracterizando por ser descritivo, analítico e indutivo, conforme Lüdke e André (1986). Tal proposta metodológica pressupõe, em alguns casos, a existência de uma teoria prévia, que será testada no decorrer da investigação e admite, também, em outros casos, a construção de uma teoria a partir dos achados da pesquisa.

O levantamento documental

O levantamento documental, entendido como a busca dos mais variados tipos de documentos que podem conter evidências empíricas necessárias à discussão e análise das questões e dos propósitos da investigação, envolveu a consulta de bases de dados nacionais e internacionais, com foco para o que está sendo produzido na América Latina, nos anos posteriores a 1990, mas, sobretudo, na busca de informações sobre o Brasil e sobre a Colômbia.

Nessa direção, deve-se salientar que é necessário tomar uma série de cuidados quando tratamos de fontes históricas e documentais. Não se pode perder de vista a necessidade da crítica ao documento analisado, o que inclui reflexões sobre o contexto de sua criação, sobre quem o elaborou, sob quais condições, com quais interesses, a quem se dirige, para quê e porque foi elaborado. Qual seja, é preciso considerar a situação discursiva em que o documento foi produzido.

Nessa perspectiva, levei em consideração a advertência de Déa Fenelon (2000), quando diz que os documentos passam pelo “crivo seletivo” de quem os elaborou e que, portanto,

num estudo de retrospectiva histórica é importante uma análise das evidências de documentos existentes e ‘não existentes’; dos relatos de memórias existentes e todo o processo de dominação diante disso [...] E a legislação é um ótimo exemplo; se vê apenas a lei que foi adotada, o seu efeito, sem averiguação maior de todo o processo que conduz a adoção da lei [...] procurar entender o processo que as constituiu, as necessidades etc.¹²³

Compartilhando dessa concepção, Étienne François (1998, p. 158) salienta que uma fonte só começa a se expressar a partir do momento em que a interrogamos, e que as fontes não dizem tudo. A esse respeito, o autor destaca dois movimentos necessários à leitura e interpretação de documentos. O primeiro se refere à conciliação entre o trabalho empírico e o estudo teórico, entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. O segundo movimento relaciona-se a certo deslocamento no tempo, ou seja, é preciso não “ver tudo em função do fim”.

¹²³ FENELON, 2000, p. 135.

Considerando as especificidades do tema em estudo e os objetivos desta pesquisa, optamos por trabalhar com um *corpus* documental que incluiu o arcabouço legal e normativo, referente à constituição e à implementação dos Sistemas Socioeducativos na América Latina, em especial, no Brasil e na Colômbia. Nesse levantamento preliminar, identificamos um conjunto significativo de orientações legais:

- A “Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança”/ONU (1989); a “Lei 17.943/27” e a “Lei 6.697/79”, ambas conhecidas como o “Código de Menores”; o ECA (1990); a “Lei 12594/12”, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase); a “Resolução nº 119/2006” do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (Conanda); a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (1996); a “Resolução nº 1 de 3º de maio de 2012” do Conselho Nacional de Educação; as “Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos”; as “Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais” do Conselho Nacional de Educação (2010); o “Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais”; os relatórios referentes ao “Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei” (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) da Secretaria Nacional de Direitos Humanos; o “Relatório Estatístico da Vara Infracional da Infância e Juventude” do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais.

Além desses documentos, foram consultadas diversas Portarias e Resoluções acerca do atendimento “socioeducativo” no estado de Minas Gerais.

Outro conjunto de fontes, igualmente, relevante para o estudo realizado, diz respeito ao sistema de privação de liberdade de jovens na Colômbia, mais detidamente, em sua capital Bogotá. Importa dizer que a leitura e o estudo dos documentos desse país foram realizados, sobretudo, com o cotejamento dos balanços e dados encontrados no decorrer da pesquisa bibliográfica. Os documentos relativos ao caso colombiano foram:

- O “Decreto 2737/1989, Código del Menor”; “Ley 599/2000, Código Penal Colombiano”; “Ley 2084/2005, Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes”; “Ley 1098/2006, Código de la Infancia y la Adolescencia”; “Consejo Superior de La Judicatura. ABC del Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes, esquema operacional y catálogo de audiencias”; a Serie documental N° 8/12 (2010); o “Documento CONPES 3629/2010. Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA): Política de Atención al Adolescente en Conflicto con la Ley”; “Ley 1450/2011, Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014”; “Ley 1453/2011. Por medio de la cual se reforma el Código Penal, el Código de

Procedimiento Penal, el Código de Infancia y Adolescencia, las reglas sobre extinción de dominio y se dictan otras disposiciones en materia de seguridad”; “Boletín Especial do Observatorio del Bienestar de la Niñez N°01 e N°3 (2012)”; “*Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Guía para su comprensión. El ABC del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Bogotá (2013)”;* “*Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Lineamento para Servicios y Sanciones del Proceso Judicial – Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Bogotá (2016)”;* “*Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona al Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación”.*

A leitura e a crítica dessas fontes documentais – a maioria delas oriundas de órgãos legais e normativos, como também da pesquisa bibliográfica – foram indispensáveis para compreender a história, a complexidade e as contradições que envolvem o processo de constituição da medida de privação de liberdade de jovens adolescentes na América Latina. Seu estudo e análise foram indispensáveis, ainda, para captar e perceber a vivência da docência que é tecida junto ao público atendido pelas escolas dos Sistemas Socioeducativos.

A observação de campo

Minha experiência anterior ao período das observações de campo para efeito da elaboração da tese, quando realizava, em escolas do Sistema Socioeducativo brasileiro, projetos de educação e cinema, definiu, em parte, o roteiro seguido nas observações de terreno no período da pesquisa de tese propriamente. Tal experiência, no entanto, precisou ser confrontada e adensada tanto com estudo de documentos, trabalhos e autores relativos às normativas dirigidas ao Sistema Socioeducativo, tanto quanto foi acrescida com a realização da observação dos espaços e dinâmicas existentes nas escolas e salas de aula dos dois casos investigados.

A Observação, de larga tradição na pesquisa social, considerada como um importante instrumento de coleta de dados, auxiliou-me a observar, mais proximamente, o contexto e as experiências tecidas pelos sujeitos do estudo.¹²⁴ Ao longo desta tese, portanto, vários excertos

¹²⁴ LUDKE e ANDRÈ, 1986, p. 26.

do meu Caderno de Campo, elaborado durante os períodos de campo, vão compondo as descobertas, as análises propostas e a narrativa da pesquisa realizada.

Lembrando que o caderno de campo ou caderno de bordo permite, ao/a pesquisador/a, o registro detalhado das observações, das informações obtidas e de algumas das reflexões que surgem durante a realização da pesquisa, esse registro foi uma feliz e fecunda companhia ao longo de toda a pesquisa, especialmente nos períodos em que passei em escolas de Belo Horizonte e Bogotá. Nas “notas de campo”, podemos registrar o que vimos e ouvimos, o que pensamos e sentimos no decorrer do processo investigativo, em um exercício de “distanciamento disciplinado”, como orientam os antropólogos Clifford Geertz (1989) e Roberto de Oliveira (1998).

As observações que realizei durante as atividades desenvolvidas pelos/as docentes e os jovens estudantes na Escola Estadual Jovem Protagonista durante os anos de 2013 e 2015, em longas e diversas manhãs e tardes passadas em salas de aula e outros espaços, compõem várias páginas de meu caderno de bordo. Trata-se de registros que contêm situações havidas, descrição de cenas, cenários e seus respectivos personagens e enredos, relatos de acontecimentos vividos e sentidos. Naquelas páginas, há um exercício que me permitiu desnaturalizar o olhar sobre aquele cotidiano que me era tão familiar: o da escola, o da docência e o da juventude pobre.

Ainda neste processo de pesquisa, tentei organizar os registros em três partes: na primeira registrei os caminhos percorridos, as impressões sobre as instituições e os sujeitos que encontramos nas escolas e centros socioeducativos, as novidades que surgiram no decorrer da pesquisa, bem como um conjunto de questões sobre o trabalho e os sujeitos envolvidos, seguidas de algumas reflexões; na segunda parte priorizei citações importantes, referências encontradas nas leituras, comentários acerca de obras e autores, dentre outros aspectos; por fim, na terceira, as descobertas do/no campo, sua descrição, aspectos sobre os sujeitos, possibilidades de interpretação dos relatos, categorias analíticas, dentre outros.

A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada individual foi um dos instrumentos privilegiados para a aproximação e para a compreensão das vivências dos/as professores/as que trabalham junto aos jovens meninos e meninas em privação de liberdade.

Acerca dessa modalidade de entrevista, nos termos de Michel Marie Le Ven (2008, p.50), ela não é nem um conjunto de perguntas e resposta e não é uma conversa livre de marcações sociais e formalidades. A pesquisa por meio de entrevistas pode ser entendida como uma relação social e uma situação discursiva *sui generis*, pois, configura-se por entre a estrutura e a conjuntura social. Conforme Bourdieu (2012), a entrevista é um “exercício espiritual”, é “uma espécie de amor intelectual”, que visa a obter uma conversão do olhar do pesquisador e, também, a compreensão de si, do outro e do mundo. É, ao mesmo tempo, acolher e olhar o outro e se colocar no lugar do outro.

Em direção semelhante, Augusto Triviños (1987) e Eduardo Manzini (1990) definem e caracterizam a entrevista semiestruturada como um instrumento que permite tanto a descrição dos fenômenos sociais estudados como a explicação e a compreensão de sua totalidade, além de nos alertar sobre nossa presença consciente e atuante no processo de coleta de informações.¹²⁵ Em comum entre tais autores, está a preocupação com a elaboração de um roteiro, como instrumento que permite, ao pesquisador, se organizar e se preparar para o processo de interação com o entrevistado.

Preocupamo-nos, nessa perspectiva, com a confecção de um roteiro que tomou a forma descrita a seguir. Partimos de uma questão mais geral, solicitando aos/as docentes que nos contassem: como é ser professor/a no Centro Socioeducativo em Belo Horizonte e no *Centro de Atención Especializado* em Bogotá? Essa questão, tomada como uma pergunta geradora porque é ampla e, ao mesmo tempo, específica, poderia nos permitir chegar aos aspectos e às informações desejadas, como nos indica Flick (2004, p. 118). Dessa questão geral, outras foram se desdobrando e nos conduzindo para reflexões sobre as condições de trabalho, as rotinas escolares, as relações entre professores/as e jovens estudantes, as relações entre colegas professores/as, as relações entre professores/as, estudantes e agentes socioeducativos ou educadores, conforme designado na Colômbia, bem como sobre as expectativas e os sentimentos vividos por estas pessoas que transitam por esses lugares tão singulares. Dito de outra maneira, combinamos elementos da entrevista narrativa, centralizada em uma pergunta geradora, com a entrevista semiestruturada, norteadas por um roteiro.

Realizamos cinco entrevistas em Belo Horizonte e duas em Bogotá, sendo uma entrevista realizada com duas professoras ao mesmo tempo. A escolha dos/as docentes, para a realização das entrevistas em Belo Horizonte, não foi aleatória. Os critérios definidos foram: ter idades diferenciadas; o tempo de magistério e tempo de atuação no Sistema

¹²⁵ TRIVIÑOS (1987, p. 152).

Socioeducativo, também, diferenciados; docentes que lecionam disciplinas distintas e, por fim, disponibilizar-se para a realização das entrevistas. No mês de março de 2017, voltamos a fazer contato com as escolas para saber como estava o quadro docente das escolas da pesquisa. Como o número de jovens é muito diferenciado ao longo dos meses, pois a permanência no Centro Socioeducativo depende do tempo de cumprimento da medida socioeducativa, o quadro docente, também, sofre alterações constantes. Como verificamos, entre os 70 docentes que responderam aos formulários em 2016 e se dispuseram a continuar participando da pesquisa, só 25 permaneceram nas escolas. Na Escola Estadual Jovem Protagonista, ficaram 19 professores/as; na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Justinópolis, ficaram duas professoras; na Escola Estadual Doutor Aurino de Moraes, ficaram quatro professores/as. E, na Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, saíram as quatro docentes devido ao término do convênio com a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A mudança no quadro de docentes aconteceu porque, de um lado, eram todos professores/as designados ou contratados da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e não tinham vínculo laboral estável. De outro, porque a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais fez uma nova proposta para a educação escolar, realizada nos Centros Socioeducativos de todo o Estado de Minas Gerais, que alterou o quantitativo de docentes para um menor número.

Entre aqueles 25 docentes, fizemos contato com nove, e cinco deles se dispuseram, imediatamente, a participar. Por fim, no início deste ano de 2018, recebi as mensagens de uma professora e de um professor, perguntando se ainda daria tempo de conceder a entrevista. Lembrei-me de Bourdieu (2012), para quem o tempo e o momento da situação de entrevista pertencem ao entrevistado. Entretanto, as entrevistas não foram realizadas, pois os horários disponíveis não possibilitaram os encontros. As entrevistas tiveram duração média de 2h30, foram individuais, gravadas e realizadas nas escolas onde os professores e professoras trabalhavam, na sala da supervisão escolar, em um corredor de passagem e até mesmo o passeio frente à escola serviu de cenário para uma entrevista. Esses momentos aconteceram em horários livres durante as aulas, no horário do almoço ou fora do horário de trabalho.

Quanto a Bogotá, fizemos contato direto com os/as docentes e realizamos uma entrevista com duas professoras na própria escola, entre um turno e outro de aula, e uma entrevista à noite em uma lanchonete próxima à faculdade onde o professor estuda. Importante ressaltar que para conseguir o contato com essas professoras, realizamos uma

“entrevista” com uma professora que já havia atuado em uma das unidades de *internamiento preventivo* em Bogotá. Quanto ao professor entrevistado, contamos com o contado de um colega colombiano cursando o Doutorado Latino-Americano em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal em Belo Horizonte.

Todas as entrevistas foram acompanhadas de um Formulário Caracterização Docente dos/as entrevistados/as e de termo de cessão dessas entrevistas, formalizados em documento próprio, de acordo com as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG). Todas as entrevistas foram transcritas e devidamente enviadas aos/as entrevistados/as para seu conhecimento e posse, tendo se constituído em um arquivo de entrevista e de material empírico coletado na pesquisa, sob a guarda da pesquisadora.¹²⁶

Durante o período do estudo de campo em Bogotá, foram realizadas entrevistas com três outros profissionais. Uma entrevista com *Diana Plazas*, do *Instituto Colombianos de Bienestar Familiar*, na sede do Instituto em Bogotá. Outra entrevista com o Professor Ivan Torres que atua no *Ministerio de Justicia* no programa *Alternatividad Penal para Jóvenes que cometen delitos y tienen problemas de consumo*. A entrevista aconteceu em sua residência em uma tarde do mês de junho. Outra entrevista com *Jymmy Castellanos*, psicólogo e subdiretor do *Instituto Psicoeducativo de Colombia* (IPSICOL) de Bogotá. A entrevista aconteceu durante o trabalho de campo no *Centro de Atención Especializado Escuela de Trabajo El Redentor*.

¹²⁶ Importa destacar que os Formulários de Caracterização Docente foram aplicados, em Belo Horizonte, em quatro escolas que atendem à escolarização em sete Centros Socioeducativos: a EEJP (Centro Socioeducativo São Jerônimo, Centro Socioeducativo Horto, Centro Socioeducativo Santa Teresinha, Centro Socioeducativo Santa Clara); EE de Ensino Fundamental e Médio de Justinópolis (Centro Socioeducativo de Justinópolis); EE Dr. Aurino de Moraes (Centro Socioeducativo Santa Helena); EM Antônio Sales Barbosa (Centro de Atendimento ao Adolescente – Cead), de acordo com autorização da Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa (DGIP) da Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SuaseMG), bem como a autorização da Secretaria de Estado de Educação (SEE MG).

No caso de Bogotá, por sua vez, os formulários de caracterização foram aplicados somente aos professores e às duas professoras que participaram da entrevista e que atuam no Centro de Atención Especializado Escuela de Trabajo Hogar Femenino La Esmeralda.

CAPÍTULO: 3 PARA ESSES MENINOS E MENINAS, ALGUMAS DOCTRINAS, AQUELAS INSTITUIÇÕES, ESTAS ESCOLAS

Depois de mais de um século da publicação do livro *Memórias do Cárcere* de Dostoiévski (2015), uma questão continua a nos incomodar: afinal, o que é o presídio na sociedade moderna? A que serve, a quem serve? As condições de existência dessas instituições sociais já foram exploradas, especialmente, por Foucault (2004, 2010, 2015) e Goffman (1974). Tais autores concordam em afirmar que essas instituições, definidas por Foucault, como “disciplinares”, e por Goffman, como “instituições totais”, configuram-se como elementos articuladores das relações entre produção de saberes e modos de exercícios de poder, constituindo-se peças datadas e relevantes para as engrenagens que movimentam as sociedades modernas.

O surgimento da instituição prisão é anterior à sua sistematização nos códigos penais. Aparece à margem do aparelho judiciário, como prática de isolar indivíduos que cometem atos contra as regras sociais, e está presente nas diferentes sociedades desde seus primórdios. Sua finalidade não era a mesma que observamos na atualidade. Eram espaços destinados apenas para esperar a pena do suplício ou para abrigar aqueles que transgrediam os códigos sociais de conduta. Constituíam-se como o meio, e não o fim da punição.

As formas de punição e a concepção do que seja o crime, sempre foram determinadas e aceitáveis nas sociedades, conforme seus contextos sócio-históricos; políticos e econômicos; as concepções hegemônicas; as forças e os interesses em jogo na vida social. A punição por meio dos suplícios, a condenação à morte e ao exílio baseavam-se na ideia da necessidade do castigo, e sua aplicação se dava de forma ostentosa e em praça pública. O objetivo era que as punições servissem de exemplo, intimidando os cidadãos e afirmando o poder do Estado soberano sobre o corpo dos sujeitos, sobre suas ações e sobre sua subjetividade.¹²⁷

O que se modificou na passagem do século XVIII para o século XIX foi a penalidade de detenção e de encarceramento: surge o aprisionamento físico em um espaço institucional criado para disciplinar os criminosos.

Conduzidos pelas ideias iluministas, que elegeram a liberdade como um bem maior e, ao mesmo tempo, criticaram os procedimentos medievais de suplício, a reação do poder público foi a de punir o crime com a supressão da liberdade por um determinado tempo, tendo

¹²⁷ FOUCAULT, 2010, p. 164.

em vista que a visão construída pela justiça é a de que a pena deve ter a humanidade como medida. Essa mudança não acontece ao acaso, mas marca o processo de substituição do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista, conforme acentuam Rusche e Kierchheimer (2004).

O sistema carcerário torna natural e legítimo o exercício da punição, conferindo legalidade aos mecanismos disciplinares ali praticados. Uma concepção utilitarista da pena é introduzida à área do direito penal. Para Foucault (2010, p. 73), as críticas dos juristas, que iniciaram a remodelagem das instituições penais da época, não dizem respeito à fraqueza ou ao excesso de crueldade do poder soberano, mas “à má economia do poder” de punir, centrada no poder pessoal dos imperadores. Nesse sentido, a reforma penal se sustentou “em função da coincidência de seus princípios humanitários com a necessidade econômica”, ¹²⁸ que emergia junto, como uma das características do sistema capitalista de produção. Surgiram os contornos da sociedade burguesa, valor de mercado ao trabalho e às forças de produção.

A reestruturação do direito criminal foi concebida, portanto, como uma estratégia para o remanejamento do poder de punir, de modo a torná-lo mais regular, mais eficaz e detalhado em seus efeitos, diminuindo os custos econômicos e políticos. Imbuída de uma “concepção burguesa da vida baseada no valor-trabalho medido pelo tempo”, ¹²⁹ a racionalização da pena de privação de liberdade torna-se seu princípio fundamental. Para cada crime, um determinado período de tempo de reclusão. No tempo de reclusão, o controle de corpos e de mentes.

A prisão surge assim, no Ocidente, não mais como espaço de custódia, mas como pena destinada tanto para sancionar a infração quanto para controlar o indivíduo, neutralizar e modificar suas disposições criminosas e regenerá-lo. À pena, é conferido um caráter educativo, sob a suposição de que o desrespeito às normas esteja relacionado à falta de disciplina para o convívio social. O poder de punir passa a integrar um sistema de controle social mais amplo, e as prisões contemporâneas vão assumindo três distintas funções: punir o delinquente, proteger a sociedade e ressocializar transgressores. Tal discurso constituiu-se o cerne da Reforma Penal, tendo o jurisfilósofo italiano Cesare Beccaria como um de seus maiores expoentes. ¹³⁰

¹²⁸ RUSCHE e KIERCHHEIMER, 2004, p. 123.

¹²⁹ MELOSSI e PAVARINI, 2006, p. 92.

¹³⁰ Os estudos de Cesare Bonesana Beccaria estão no livro *Dos delitos e das Penas*. Disponível em: http://www.oab.org.br/editora/revista/revista_08/e-books/dos_delitos_e_das_penas.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

Em seu percurso sócio-histórico, a pena de privação de liberdade vai assumindo e adotando padrões de funcionamento próprios, mesmo que as prisões mantenham suas características mais essenciais, como a divisão em celas, a separação entre homens e mulheres, a separação por tipo de delito e a rotina rígida de controle de tempos, de espaços e de subjetividades. Como descrito por Goffman (1974), nessas “instituições totais”, que servem de “local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos, separados da sociedade, leva uma vida fechada e formalmente administrada”,¹³¹ as portas trancadas, as paredes altas, os arames farpados, constituem-se como barreiras reais e simbólicas que bloqueiam as relações com o mundo exterior.

Nessa ambiência de convivência forçada, forja-se aquele “mundo especial” que Dostoiévski descreve em “Memórias da casa dos mortos”. Com a máxima restrição, tudo o que se faz dentro das paredes da prisão – dormir, trabalhar, comer, tomar banho, estudar *etc.* – compõe uma prática unificada. Cada momento do dia é vivido sob a companhia de certo número de pessoas – que, a princípio, é tratado da mesma maneira –, todas obrigadas a fazerem as mesmas coisas e obedecendo aos mesmos horários e regras impostas explicitamente, autoritariamente.¹³²

Com o intuito de preservar a finalidade produtiva – atribuída a cada um dos indivíduos que subsistem como parte do sistema capitalista –, a disciplina é exercida como vigilância e como sanção normalizadora, dos locais de trabalho a outros tantos, como os presídios.¹³³ O exame de condutas, nesse sentido, serve à aferição dos desempenhos individuais, ao mesmo tempo que alimenta os mecanismos de documentação e registro que, por sua vez, permitem que pessoas possam ser comparadas umas às outras, tendo sempre, como referência, modelos sociais ideais, preestabelecidos, normatizados.

Em meados do século XVIII, observamos, então, a elaboração da figura arquitetural do pan-óptico, conforme apresentada pelo filósofo britânico Jeremy Bentham, em 1785.¹³⁴ Esse exercício de vigilância e controle total dos indivíduos constitui, segundo os sociólogos

¹³¹ Para o autor, existem cinco grupos de instituições dessa natureza: aquelas criadas para cuidar de pessoas consideradas incapazes e inofensivas; aquelas criadas para os/as incapazes de cuidar de si mesmos e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional; aquelas organizadas para proteger a comunidade contra os perigosos intencionais, não constituindo problema imediato o bem-estar dessas pessoas isoladas; aquelas criadas com a intenção de realizar, de modo mais adequado, alguma tarefa de trabalho; e, por último, as instituições de caráter religioso para pessoas que se refugiam do mundo. Presídios, manicômios e conventos são os três principais grupos (GOFFMAN, 1974, p. 11-17).

¹³² DOSTOIÉVSKI, 2015, p. 16.

¹³³ FOUCAULT, 2010, p. 164.

¹³⁴ O pan-óptico é uma “máquina de vigilância” que permite que alguns indivíduos consigam vigiar, eficiente e permanentemente o comportamento de muitos, com base em três elementos arquitetônicos principais: um espaço circular e fechado, uma divisão em celas e uma torre central (FOUCAULT, 2010, p. 190).

Melossi e Pavarini (2006, p. 70), “ao mesmo tempo, uma ideia arquitetônica e a materialização da ideologia que a sustenta”. A vida isolada na “célula elementar”, tal como Bentham denunciava, funcionava como uma armadilha para a garantia da ordem. O princípio da “inspeção” possibilitava, com poucos homens, manter a vigilância ou fazer crer – a todos os indivíduos encerrados naquela instituição – que se estava sob uma vigilância contínua.

Ao eleger a prisão como objeto de reflexão, Foucault descortina as características do cárcere, mas, sobretudo, revela os elementos definidores das práticas sociais e do poder exercido por alguns indivíduos sobre muitos outros, tanto quanto revela as condições que tornam tais práticas de controle aceitáveis em dado momento histórico. O autor busca compreender, portanto, o modo como, em nossa cultura, os indivíduos são objetos de uma série de tecnologias específicas de poder, sendo a prisão uma delas. Tecnologias que perpassam o corpo social, que formam e moldam o caráter do próprio indivíduo.

Naquele mesmo século, começam a surgir os primeiros sistemas prisionais dos Estados Unidos da América. O modelo Filadelfiano ou Pensilvânico de 1790, instituído na cidade da Filadélfia, e o modelo Aurbuniano de 1821, praticado na cidade de Nova Iorque, tornaram-se os modelos ideais para os governos da época. Em ambos, as construções eram no estilo pan-óptico, assegurando a vigilância, o controle e acentuando o caráter disciplinador das prisões. O modelo Filadelfiano caracterizava-se pelo completo isolamento do mundo exterior, mantendo os presos em celas individuais e em absoluto silêncio, tanto durante o dia quanto durante a noite. O que se pretendia era, por meio da leitura da bíblia, levar o preso a se arrepender e a buscar sua redenção. As principais críticas efetuadas a esse modelo prisional eram sua severidade e a ineficiência do isolamento completo, que dificultava a reabilitação social do condenado.

No intuito de superar tais críticas, surgiu o modelo Auburniano, que, apesar de valorizar o silêncio absoluto, previa que o isolamento em celas individuais ocorreria apenas no período noturno, tendo em vista que o trabalho e as refeições seriam realizados coletivamente. A vantagem do modelo de Auburn residia na possibilidade de adaptar o preso a uma rotina de trabalho que poderia chegar até a dez horas diárias. Esse modelo, no entanto, continuou sendo alvo de críticas. Ainda para os contemporâneos, em quase nada ele contribuía para que os criminosos se transformassem em fiscais de si mesmos, conforme propugnava Bentham. A quantidade crescente de presos e a demanda pela construção de celas individuais; a rotina limitada de trabalho e de comportamentos e, ainda, o suposto ostracismo

dos detentos tornaram esse modelo muito oneroso, aos olhos de gestores e políticos. Trata-se de um modelo do passado que sobrevive no presente.

Para alguns estudiosos, a exemplo do professor Julião (2009), a punição torna-se a parte mais obscura do processo penal. O Estado tenta transmitir a imagem de que esse poder sobre os indivíduos é benevolente e não visa à punição. Contudo, a intolerância crescente contra qualquer desvio das normas de comportamento e de conduta revela as contradições desse modelo que prevê a punição e, ao mesmo tempo, a ressocialização. Constatação esta que não nega a necessidade de legislar sobre crimes ou construir prisões, mas funciona como lembrete para o fato de que não é só o desejo de justiça que move a construção de cadeias e do próprio sistema prisional, como Michel Foucault já denunciou.

Servindo-se, também, desses modelos, que aliam técnicas e procedimentos punitivos e encontram inspiração no pan-óptico de Bentham, as “penitenciárias” ou “casas correcionais” latino-americanas passaram por uma transição – lenta, gradual e desigual – dos antigos cárceres até chegar às prisões instituídas pelos Estados-Nação. Conforme estudos sobre o surgimento das prisões na região,¹³⁵ os objetivos dessas instituições eram diferentes dos modelos europeu e norte-americano. Funcionavam mais como observatórios para a construção de explicações científicas sobre os problemas sociais. E, desse modo, produziam e modelavam as relações estabelecidas entre o Estado e os imigrantes, os negros, os indígenas, as mulheres e as crianças, entre outros sujeitos.

Uma das primeiras penitenciárias latino-americanas foi a Casa de Correção do Rio de Janeiro, cuja construção foi iniciada em 1834 e finalizada somente dezesseis anos depois, em 1850. Ao longo desse período, surgiram penitenciárias em outras cidades brasileiras, como São Paulo, Recife, Fortaleza, Salvador e Porto Alegre. Além do Brasil, também o Chile, o Peru e o Equador sobressaíram na construção e adoção desse modelo de punição e penalização de crimes. Os demais países da região foram seguindo, conforme suas realidades, essa tendência e, cada vez mais, a perda da liberdade foi se destacando no continente como a punição mais adequada. Mesmo com suas peculiaridades culturais e econômicas, conforme sublinha Zaffaroni (1988), o que se manteve na América Latina foi a lógica comum de ação das elites coloniais e pós-coloniais para assegurar o poder “conquistado”.

Pesquisas recentes, no entanto, têm mostrado um movimento de mudanças nas formas de interpretação da criminologia e das concepções quanto à aplicação da pena privativa de liberdade e, consequentemente, têm provocado um questionamento sobre as reais finalidades

¹³⁵ Refiro-me aos estudos de SALVATORE (1996), ZAFFARONI (1998), AGUIRRE (2009) e MAIA (2009) e, também, AMORIM-SILVA (2016) e SEGUNDO (2011).

da instituição prisional. Tal movimento foi consolidado, sobretudo, pela ampla discussão em torno do respeito à dignidade da pessoa humana, discussão presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, conforme acentua Amorim-Silva (2016, p. 40). Em tais discussões, busca-se um novo conceito para essa instituição social, agregando uma perspectiva educativa ou “socioeducativa”,¹³⁶ entendida como o caminho que prepara o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas com base em valores. Em outras palavras, preparação para o convívio social.

Nessa perspectiva, pensando acerca da violência juvenil como um “desvalor social”,¹³⁷ pois acarreta dano ou perigo a um bem ou valor da vida social, o delito praticado por um jovem adolescente – que é semelhante a um crime ou a uma contravenção penal, conforme descrito no Código Penal – torna-se uma ação contra o equilíbrio, a tranquilidade e as relações sociais e demanda, por isso, a intervenção do Estado no sentido de garantir a reparação do dano e de coibir novos danos.

Em busca de uma compreensão mais ampla dessas relações e seus significados, e considerando os propósitos desta tese, é essencial compreender o lugar atribuído aos jovens adolescentes, pobres, negros e mestiços, conflitados com a lei em normativas internacionais e nacionais, em legislações brasileiras e colombianas.

3.1 As doutrinas e a legislação no Brasil e na Colômbia

A história da infância é a história de seu controle (MÉNDEZ e CARRANZA, 1992). A história da infância pode ser narrada com base no estudo dos mecanismos punitivos e assistenciais que a inventam, modelam e reproduzem. Mas essa história não é a mesma para todas as crianças. Ela se faz baseada nas desigualdades sociais, na iniquidade entre crianças que têm sua infância e sua adolescência garantidas, e aquelas, chamadas “de menores”, que

¹³⁶ JULIÃO, 2013, p. 376.

¹³⁷ A expressão “desvalor social” é utilizada por Garrido de Paula (2006, p. 25) fazendo referência a renomados teóricos da área jurídica, como Basileu Garcia, Professor Emérito da Faculdade de Direito da USP. De acordo com a teoria clássica do delito, o crime é uma ação devidamente tipificada (escrita em lei como delito), acompanhada da antijuridicidade (ilicitude) e tendo, na culpabilidade (elemento subjetivo do autor), o pressuposto para a aplicação da pena. Por conseguinte, não pode haver um crime sem que este esteja, antes, previsto em lei. Da mesma maneira, não pode haver pena sem crime e essa, também, deve estar devidamente tipificada pela norma penal. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/ilanud/book_just_adol_ato_infrac.pdf. Acesso: em 20 set. 2017.

estão submetidas aos aparatos jurídicos e assistenciais, pretensamente destinados a abrigar, a educar ou a corrigir, reeducando-as para o convívio social. Qual convívio social? Convívio, do viver junto? Dessas crianças, foi sequestrada a infância, lembrando as crianças no sótão na formulação de Veiga e Faria Filho (2009). Nas infâncias do Brasil e da Colômbia, destacadas neste estudo, estão violentamente inscritas as desigualdades sociais em todas as suas formas e desdobramentos. Nelas, estão outras tatuagens: das historicidades de classe, de gênero, dos pertencimentos étnico-raciais. Nas histórias de milhares e milhares de crianças latino-americanas, parafraseando Eduardo Galeano (2010), estão “as vidas abertas” aos mais cruéis mecanismos de violência, de atrocidades, de ausência de direitos, de impossibilidades de uma vida digna e feliz.

Sob os nossos meninos e meninas pobres, negros e negras, das favelas, dos mocambos, das florestas, dos sem-terra, dos sem-teto e milhares de outros, seus semelhantes, seus parentes, como dizem os indígenas brasileiros, para os nossos chicos e chicas pobres, nossos guris, sob essa gente “sem eira nem beira, nem ramo de trigueira, que não se encontrava sob a égide de ninguém”¹³⁸, incidiu a chamada Doutrina da Situação Irregular. Tal doutrina, ainda que vagamente formulada, marcou decisivamente as legislações destinadas aos “menores” do continente latino-americano (MÉNDEZ, 2001, p. 63). Ela consistia na suposta proteção de uma categoria de sujeitos pobres e abandonados, “futuros delinquentes”, argumento que legitimava formas irrestritas de intervenção e de controle desses sujeitos. Assim, imbuídos da intenção de manter a ordem e a dita felicidade social, legisladores e políticos instituíram instâncias específicas de recolhimento, controle e sanção, como os Tribunais de Menores.

A fim de compreender de quem seriam esses “menores”, Méndez e Carranza (1992) recorrem à pesquisa patrocinada pelo *Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento Del Delincuente* (ILANUD).¹³⁹ Em sua segunda etapa, tal investigação reuniu dados de dezoito países da região, entre eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México,

¹³⁸ RIZZINI e PILOTTI, 2011, p. 324.

¹³⁹ Em 1988, o *Instituto Interregional de las Naciones Unidas para Investigaciones sobre el delito y la Justicia* (UNICRI) e o *Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento Del Delincuente* (ILANUD) realizaram um projeto de investigação dividida em duas etapas: a primeira destinou-se a resgatar a história do controle sociojurídico da infância no contexto latino-americano em cinco países (Argentina, Colômbia, Costa Rica, Uruguai e Venezuela), no período compreendido desde suas origens coloniais até as primeiras leis específicas na década de 1920. A segunda etapa contou com a participação do Brasil e objetivou analisar as origens e a evolução das legislações destinadas ao tratamento dos “menores”, comparando os textos atuais com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e outros instrumentos da Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral da Infância. Essa parte da pesquisa encontra-se no livro *Del Reyes al Derecho. La condición jurídica de la infancia en America Latina* (1992), organizado por Emílio García Méndez e Elías Carranza.

Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Peru, Uruguai e Venezuela. Os jovens adolescentes que passaram pelos Tribunais desses países pertenciam a um setor social e econômico bem específico que, como sinalizado acima, desde muito cedo, são privados de direitos básicos, marginalizados e criminalizados.

Ainda de acordo com a pesquisa, os “menores” que passaram pelos Tribunais desses países eram, em sua maioria, do sexo masculino (75%); encontravam-se com quatro anos de atraso escolar; viviam em periferias; trabalhavam em atividades que não requeriam qualificação ou obtinham recursos financeiros em atividades ilícitas; e, por fim, contribuíam com o sustento de seu núcleo familiar. Eles viviam com o pai e a mãe subempregados ou desempregados ou, na maioria das vezes, viviam com sua mãe e conviviam com a ausência do pai.¹⁴⁰

As realidade e histórias difusas desses “menores” latino-americanos, abandonados pela sociedade, podem ser vistas não apenas nas ruas e instituições socioeducativas, tanto quanto estão presentes em estudos dos domínios das Ciências Humanas e Sociais, como também as distinguimos na literatura e nas artes. No cinema, entre outros filmes produzidos na cinematografia latino-americana, pelas lentes surrealistas de Luis Buñuel, esses e essas menores estão no filme “*Los Olvidados*” (1950), como também, em “*Tirè Diez*” (1960), obra prima do cinema documental de Fernando Birri, na Argentina. Estão presentes, também, em inúmeras outras películas de curta e longa duração na cinematografia latino-americana.

No caso de “*Los olvidados*” – obra seminal no sentido de trazer ao cinema latino-americano essas crianças, adolescentes e jovens –, são observadas situações de crueldade, em que eles se sentem culpados, porém, das quais são vítimas, na verdade. Entre misérias, roubos, abandonos afetivos e conflitos familiares, a marginalidade e a delinquência ocupam a tela e transcendem aos personagens.

A Doutrina da Situação Irregular baseou-se em um modelo jurídico de legitimação da intervenção estatal sobre os mundos desses “menores”; intervenção por tempo indeterminado, limitada somente pela chegada de sua maioridade. Constituiu-se, dessa maneira, como um eficiente instrumento de controle social, especialmente pelo suposto potencial de criminalização da pobreza. Persistindo, por um longo período na América Latina, como a principal matriz de pensamento em seus domínios, a Doutrina da Situação Irregular foi o fundamento para a produção das legislações referentes aos direitos dos “menores”.

¹⁴⁰ MÉNDEZ e CARRANZA, 1992, p .9-10.

Essa etapa, denominada por Méndez (2008) como “tutelar”, surgiu como uma reação de indignação ante as condições promíscuas em que viviam os “menores”, dentro de alojamentos carcerários compartilhados com adultos.¹⁴¹ Com base na experiência da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, que, por volta de 1920, já haviam criado uma legislação e uma administração especializadas na “questão do menor”, tais iniciativas são adotadas na América Latina.

Primeiramente foram adotadas na Argentina, que, em 1919, aprovou a “Lei Agote”.¹⁴² Em pouco tempo, os demais países latino-americanos adotaram esse novo modelo. Antes de romper com o velho sistema, contudo, tais reformas coexistiram com a concepção de criança e de jovens como “menores” abandonados e delinquentes, por isso, sujeitos às medidas judiciais, às práticas e aos métodos coercitivos. Como variações de uma mesma melodia, as leis que caracterizaram esse modelo tutelar vigoraram na América Latina de 1919 até 1989.

As características das leis baseadas na Situação Irregular incidem sobre um complexo tutelar que pode ser sistematizado da seguinte maneira: as crianças e os jovens são objetos de proteção e não sujeitos de direitos; são incapazes e, portanto, sem opinião; essas leis valem somente para os “menores” em situação de risco ou circunstâncias especialmente difíceis; é o “menor” quem está em situação irregular, por isso, ele é objeto de intervenção estatal; o poder de decisão centralizava-se na figuração do Estado protetor, por meio do juiz de menores, agente com competência ilimitada e discricionária; centralizam-se em uma só preocupação: a ocorrência de delitos e as políticas assistenciais, isto é, a decisão de privar os jovens adolescentes de sua liberdade dependeria, exclusivamente, da situação de risco em que se encontravam. Esse sequestro e essa judicialização dos problemas vinculados à infância empobrecida e à patologização dos conflitos de natureza social acabam por inventar, também, a delinquência juvenil como “*profecia autocumplida*”,¹⁴³ criminalizando a pobreza.

Após quase um século desses pretensos movimentos que se apresentavam como salvadores de crianças, nos dizeres de Beloff (1999), em 1989, foi inaugurada a etapa da Proteção Integral dos Direitos da Infância, com a aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC). Embora a CIDC

¹⁴¹ Período conhecido pelo tratamento penal indiferenciado, em que os menores de idade, à exceção dos menores de sete anos, eram considerados da mesma forma que os adultos. A única diferenciação consistia, geralmente, na diminuição da pena em um terço em relação aos adultos (MÉNDEZ, 2008).

¹⁴² A “Lei Agote” nasceu com propósitos discricionários dirigidos aos filhos de estrangeiros nascidos na Argentina. Como não podiam ser expulsos, a lei foi criada para “confinar” os menores de 16 anos. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/145/frames/fr_nuestra_america.aspx. Acesso em: 10 fev. 2017.

¹⁴³ BELOFF, 1999, p. 15.

não seja o primeiro documento legal acerca do tema, é o mais relevante, tornando-se o símbolo da fase que se inicia a partir da década de 1990, pois ele representa o principal dispositivo da nova doutrina, a Doutrina da Proteção Integral.

Essa nova doutrina busca romper, radicalmente, com a Doutrina da Situação Irregular, pois adota – como referencia-os direitos humanos, sobretudo, aqueles específicos de todas as crianças e jovens adolescentes. Em primeiro lugar, “igualar” todas as crianças e jovens adolescentes, considerando suas especificidades, e, em segundo lugar, reconhece-os como sujeitos de direitos.

É importante retomar e ressaltar o contexto político e econômico em que se ratificou a CIDC, na região latino-americana. Em meados de 1980, a América Latina começa a deixar os tempos duros do autoritarismo e das ditaduras que marcaram sua história. Ainda que incipientes, processos de redemocratização despontam pelo território dessas Américas, demonstrando uma maior sensibilidade de governos e da própria população para a discussão dos direitos das crianças e dos jovens adolescentes.

No estudo produzido pela *Red Latinamericana y Caribenha por la Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (REDLAMYC)*,¹⁴⁴ encontramos a indicação de que esse período foi a “década perdida na história do desenvolvimento econômico da América Latina”. Ao lado do endividamento dos países e de suas populações, da perda significativa de renda em quase todos os países da região, observamos, porém, o fortalecimento dos movimentos sociais, das instituições democráticas e avanços em relação à organização da sociedade civil. A situação das “crianças de rua”, então, passou a receber a atenção dos movimentos sociais que impuseram a adoção de abordagens diretas e imediatas concernentes “*a simple vista la presencia de niños y adolescentes en las calles de las áreas centrales de medianos y grandes centros urbanos*”.¹⁴⁵

Tal movimento ocorreu, contudo, em meio à implementação de uma série de austeras medidas políticas e econômicas. Sob o argumento de gerar “caixa” para o pagamento da dívida externa, as políticas neoliberais, praticadas na região delegaram, ao livre mercado, a regulação dos bens e serviços públicos, e autorizaram privatizações e terceirizações que aprofundaram as desigualdades na América Latina. Paradoxalmente, é nesse contexto que os

¹⁴⁴ A REDLAMYC construiu um balanço regional sobre a implementação da CIDC na América Latina e Caribe, após 20 anos de sua aprovação. Tal estudo se encontra no documento intitulado “Estudio de balance regional sobre la implementación de la Convención sobre los derechos del niño en América y el Caribe. Impactos y retos a 20 años de su aprobación, nov. 2009.” Disponível em: <http://www.derechosinfancia.org.mx/libro%20balance%20regional%20interior%20web.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

¹⁴⁵ REDLAMYC, 2009, p. 22.

países da região firmaram e ratificaram a CIDC, comprometendo-se a garantir os direitos das crianças e dos jovens adolescentes, formulados pelos preceitos de uma proteção integral e direcionados para todas as crianças e adolescentes.

A Doutrina da Proteção Integral é um documento de regulação que faz referência a um conjunto de instrumentos jurídicos relativos aos direitos da infância e da adolescência. O principal marco legal de interpretação dessa doutrina é a CIDC, oficializada como lei internacional e instrumento de direitos humanos em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, tendo, como antecedente direto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1959). Tal Doutrina condensa os preceitos expressos em três documentos internacionais: “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing” (1985); “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens privados de liberdade” (1990); “Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência juvenil – Diretrizes de Riad” (1990).

Trata-se de uma Carta Magna que visa à proteção integral de crianças e adolescentes de todo o mundo, consubstancia nas etapas da separação, da participação e da responsabilidade. O conceito de separação refere-se à necessária distinção, a começar pelo plano normativo, entre os problemas de natureza social e aqueles conflitos específicos com a lei. O conceito de participação se refere ao direito de formar uma opinião e de expressá-la livremente. O caráter progressivo do conceito de participação pressupõe o conceito de responsabilidade social e, concomitantemente, uma responsabilidade de tipo especificamente penal.

A concepção de “proteção integral”, como a proteção de direitos,¹⁴⁶ é uma noção aberta, que pressupõe a busca permanente de melhores condições para assegurar as garantias constitucionais às crianças e jovens adolescentes. Nessa perspectiva, um sistema legal e institucional de proteção integral de direitos de crianças e jovens adolescentes deve apresentar, em termos gerais, as seguintes características: o reconhecimento e a promoção de direitos que, quando ameaçados ou violados, precisam ser restabelecidos pelo Estado, pela família e pela sociedade por meio de mecanismos e procedimentos administrativos e judiciais; o entendimento de que toda criança e jovem adolescente são considerados sujeitos titulares de direitos e não objetos de proteção; o abandono da concepção “de menor” e das representações de que a criança “não tem”, “não sabe” ou “não é capaz”, e o decorrente respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e possuidora do direito de ser ouvida e de

¹⁴⁶ BELLOF, 2009, p. 35.

ter a sua opinião respeitada; a compreensão de que a situação irregular não é da criança ou do jovem adolescente, e, sim, das condições de vida a que estão submetidos; a distinção entre as competências próprias às políticas sociais e as questões penais; o reconhecimento, quando e, se necessário, do direito de ser julgado por tribunal específico, distinto em suas formas e sanções.

Com base nos ordenamentos da Doutrina da Proteção Integral, cada país da região latino-americana criou suas próprias legislações. Em tais documentos legais, juristas, educadores e representantes políticos buscaram romper, ao menos no âmbito normativo, com um modelo penal que era indiferenciado dos adultos e com aquela antiga concepção tutelar, trazendo a criança e o jovem adolescente para a condição de sujeito de direitos. Assim, caso alguma criança se envolva em atos ilegais, somente poderá responder por meio de medidas de proteção. Os jovens adolescentes, por sua vez, assim com as crianças, são inimputáveis, porém, penalmente responsáveis de acordo com a lei de responsabilidade penal juvenil, específica de cada país.

Em artigo na “*Revista de La Universidad de Palermo*”, Viña (2010, p. 153-154) aponta que, independentemente de como cada país interpreta o processo dirigido a crianças e jovens adolescentes, todas as leis latino-americanas reformadas comungam com a ideia de que é necessária uma intervenção educativa, que se efetiva, sobretudo, por meio da imposição de regras de conduta.¹⁴⁷ É por essa razão que o conjunto de ordenamentos jurídicos, advindos dessas legislações latino-americanas, recebe denominações como “sanções”, “medidas”. Em sua operacionalização, essas “medidas” ou “sanções” notificam os jovens de que devem responder pelos seus atos, e, ao mesmo tempo, buscam criar condições para que eles encontrem um caminho diferente daquele do crime e da violência. Para tanto, tais “medidas” preveem um conjunto de práticas políticas, jurídicas e pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições e órgãos executores do sistema de responsabilidade penal juvenil.

Outro importante levantamento para a compreensão da situação de jovens adolescentes em situação de privação de liberdade na América Latina, foi organizado pela Agência Católica para a Infância (Bureau International Catholique pour l’Enfance/BICE) e financiado pela União Europeia e pela Fundação Universitária Luis Amigó (FUNLAM). Realizada entre

¹⁴⁷ De acordo com o autor, as legislações da América Latina podem ser divididas em três grandes grupos. No primeiro grupo, encontram-se as leis da Bolívia, da Venezuela e de El Salvador, que compreendem o processo juvenil como um fim estritamente instrumental para a elucidação do fato, para a atribuição de responsabilidade e para a mensuração da pena. No segundo grupo, estão as leis do Brasil, do Peru, do Panamá, da República Dominicana e de Honduras, que avançam ao afirmar a existência de uma finalidade educativa na atuação da justiça juvenil. E, por fim, no terceiro grupo, estão as leis do Equador, da Nicarágua, da Guatemala e de Costa Rica, que reconhecem uma finalidade educativa precípua nesse tipo de processo judicial.

os anos de 2003 e 2004, essa pesquisa foi sistematizada no livro “Infância sem grades. Desencadeando uma promessa. Crianças privadas de liberdade na América Latina e um país da América Central (Guatemala) ”. Contemplando 11 países – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela –, o estudo em questão envolveu a análise de documentos governamentais e não governamentais, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a observação *in loco*.

A despeito do tempo transcorrido entre a realização dessa pesquisa e a situação atual, as condições de atendimento aos jovens privados de liberdade na América Latina devem ser exploradas neste estudo, pois, conforme observaremos adiante, esse panorama persiste atualmente. Os dados reunidos apresentam muitas semelhanças entre aqueles 11 países. De modo geral, observou-se uma discrepância significativa entre o que é propugnado nas leis e as situações cotidianas. A despeito do caráter de excepcionalidade, a “medida” com privação de liberdade, é uma das mais aplicadas pela justiça da infância e juventude. E, ainda, os jovens em situação de proteção e em cumprimento desta “medida socioeducativa” encontram-se todos juntos em instituições com privação de liberdade. Em quase todos aqueles países, o isolamento e a suspensão de visitas de familiares são utilizados como castigo para o descumprimento de regras disciplinares. Os jovens adolescentes, em sua maioria, desconhecem seus próprios processos judiciais e têm pouca clareza sobre quais são os seus direitos. A estrutura física dos centros socioeducativos de internação se assemelha à das instituições carcerárias destinadas ao público adulto. Observa-se, igualmente, que, para os 11 países latino-americanos pesquisados, uma característica marcante dos jovens adolescentes privados de liberdade é a sua baixa escolaridade.

Considerando essa situação, é preciso salientar que nenhuma lei vinculada com a condição jurídica da infância, nem mesmo a CIDC ou as legislações locais dela decorrentes, conseguem transformar, automaticamente, a realidade de crianças e de jovens pobres latino-americanos. Entretanto, como acentua Beloff (2009, p. 43), sem um marco legal e um desenho institucional de legitimação das políticas, práticas e abordagens da Proteção Integral, certamente o desafio se tornaria ainda maior. Ao receber o Prêmio Nobel, em 1982, Gabriel García Márquez afirmou que se sentia no direito de crer que não era tarde para empreender a utopia contrária de aniquilação do homem:

Una y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre segunda oportunidad sobre la tierra.

Inspirando-se no autor, Beloff (2009, p.42 e 45) afirma que a CIDC “se converteu em um desenho, não no sentido de utopia regressiva, senão em um texto, em uma narrativa que nos fala de como queremos que o Estado e o mundo adulto em geral, se relacionem com a infância”.

Após essa incursão reflexiva sobre o contexto sócio-histórico do atendimento à infância e à jovem adolescência latino-americana, constata-se que responsabilidade penal juvenil na região é um tema que tem sido discutido desde a constituição dos estados nacionais, e que tem perpassado três grandes etapas, de acordo com Méndez (2006). A primeira, que se estende até 1919, diz respeito ao tratamento penal indiferenciado. A segunda, conhecida por seu caráter tutelar, inspira o paradigma da Doutrina da Situação Irregular. A terceira etapa surge com a CIDC, marcando o início da mudança de referenciais e paradigmas na concepção de criança e adolescente em todos os países da região, instituída pela Doutrina de Proteção Integral.

Essas jovens histórias no cenário brasileiro

Até a Constituição Federal – CF de 1988 – e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) –, as questões relacionadas à criança e à adolescência empobrecida eram resolvidas por meio de instituições de caridade e de repressão. As legislações que tratavam o assunto foram construídas em um contexto histórico marcado pelas desigualdades sociais e refletem os períodos elucidados por Méndez (2006). No caso das crianças brasileiras, foram muitas as mãos pelas quais passaram: as dos jesuítas; as dos senhores de escravos; as das Câmaras Municipais e da Santa Casa de Misericórdia; dos asilos; dos higienistas e dos filantropos; dos tribunais; da polícia; dos patrões; das famílias; do Estado; das Forças Armadas; dos Juízes de Menores e, por fim, da sociedade civil¹⁴⁸.

¹⁴⁸ O livro “A arte de governar crianças: A Infância sem disfarces: uma leitura histórica”, organizado por Irene Rizzini e Francisco Pilloti (2011), constitui referência para compreender a situação atual da infância brasileira, tanto pela riqueza interpretativa dos períodos históricos, como pelo enfoque que combina essa análise com uma visão integrada da inter-relação entre referencial jurídico, políticas sociais, resposta institucional com base no Estado e as ações empreendidas pela sociedade civil.

São numerosos os paradoxos e as contradições existentes nessas propostas vindas de diferentes mãos. Elas espelham as diferentes conjunturas políticas ao longo da história, bem como as relações entre as forças que forjaram as políticas para a infância latino-americana, tanto quanto refletem concepções, preconceitos e estereótipos relativos aos pobres, de um modo geral.¹⁴⁹

Se, na colonização, as crianças indígenas sofreram um processo de violência simbólica, quando não, um extermínio físico, bem como um cenário de aculturação pelos jesuítas, no período do Império, a exploração dos escravos deu continuidade a esse processo. Esse período foi marcado por um elevado índice de mortalidade infantil das crianças negras por falta de cuidados advindos das condições precárias de vida.

Muitas crianças já nasciam “irregulares”. As que não eram de boa família, que eram abandonadas, que viviam na rua, os filhos ilegítimos, eram “postos para fora”, por meio da Roda da Casa dos Expostos. A educação não era vista nem como uma necessidade para a infância pobre deste País e, muito menos, como um direito. Era comum, ainda, que essas “crianças desvalidas”¹⁵⁰ tivessem a assistência em asilos, onde aprendiam uma profissão, preparando-as para ocupar seus lugares na sociedade. Aos meninos, era oferecida a educação industrial, e às meninas, a educação doméstica. Assim se manteve no século XIX, quando diversas instituições foram criadas. A proposta pedagógica dessas instituições estava voltada para a educação profissional, com o objetivo de formar sujeitos úteis, que ocupassem o seu lugar na sociedade e mantivessem a ordem social vigente: desigual, hierárquica, fixa.

Em meados do século XIX, os higienistas, em geral, médicos, estavam preocupados com a alta taxa de mortalidade infantil e se propuseram a intervir nas precárias condições higiênicas das instituições que abrigavam os menores. Os asilos, os abrigos e as Casas dos Expostos tiveram de se adequar aos novos preceitos de higiene social. Os higienistas identificavam-se com os movimentos filantrópicos, que se distinguiam dos movimentos caritativos por seus métodos, considerados científicos e independentes da caridade alheia. Contudo, logo, os dois movimentos se tornaram sinônimos. Tanto as instituições encarregadas da prevenção como aquelas destinadas à regeneração tinham como objetivos adequar a criança pobre ao hábito do trabalho e preservar a ordem pública.

É importante destacar, que nesse período, no Brasil, as fábricas cresciam vertiginosamente, assim como a demanda por trabalhadores. Várias crianças passaram a trabalhar nelas, com carga horária igual à dos adultos, sujeitos às mesmas condições de

¹⁴⁹FALEIROS, 2011.

¹⁵⁰RIZZINI e PILLOTI, 2011.

trabalho e com menor custo financeiro. Os grandes empresários viam como positiva essa prática de adoção da mão de obra de crianças, pois acreditavam que retiravam das ruas sujeitos que estavam próximos ao perigo e na ociosidade.

Mesmo com a promulgação do Código de Menores Mello Matos em 1927, que proibia o trabalho de menores de 12 anos, essa prática teve continuidade por um longo período, e a lei ficou em descumprimento por várias décadas.

Na passagem do século XIX para o século XX, a ideia de um “novo direito” começa a ser defendida por juristas em congressos internacionais. Isso porque os estudos da medicina e da psicologia avalizavam novas possibilidades de formação do homem, com base na criança. Dessa maneira, se, por um lado, as crianças eram vistas como futuro da nação, por outro, elas representavam uma ameaça à ordem social e ao futuro, caso se desviassem da norma. Assim, deveriam ser retiradas das ruas e de ambientes viciosos o mais rápido possível, para que não se embrenhassem pelos caminhos da criminalidade. Era, portanto, a justiça para as crianças consideradas criminosas, e assistência/prevenção para aquelas que poderiam estar em perigo. As propostas foram elaboradas baseadas nessas duas frentes. Por determinação do Código de Menores de 1927, são criadas as “escolas de reforma”, dirigidas apenas àqueles considerados em “situação irregular”. Nessa “situação”, estavam os menores, de um ou outro sexo, abandonados ou delinquentes, com menos de 18 anos de idade.

A infância tornou-se objeto dos juristas, e o termo “menor” foi incorporado ao vocabulário corrente. Foram classificados como “menores abandonados”, os desamparados, vadios, mendigos e libertinos. E como “menores delinquentes”, foram designados os autores ou cúmplices de crimes e os pervertidos. Para cada grupo de classificação, o Código de Menores estabeleceu as idades por meio das quais a menoridade deveria ser tratada. O saber científico-jurídico que sustentava a “situação irregular”, preconizada pelo Código, denominava como “menor” em situação de “abandono”, todos aqueles menores de 18 anos, que não tinham pais, e aqueles que estavam, sob o foco da lei, moralmente abandonados, seja porque suas famílias não tinham condições financeiras ou morais de educá-los. Os agrupados na categoria “menores delinquentes” eram aqueles maiores de 14 e menores de 18 anos ¹⁵¹ e autores de algum delito.

Com esse aparato legal, o Juiz de Menores adquire amplos poderes para decidir pelo destino das crianças e adolescentes em situação de abandono e delinquência. Os menores, considerados em “situação irregular” pela justiça, deveriam ser encaminhados para as

¹⁵¹RIZZINI e PILOTTI, 2011.

instituições disciplinares, podendo, em alguns casos, ficar em liberdade vigiada sobre a proteção do Estado ou, ainda, entregues a tutores escolhidos pelo Juiz de Menores. Nesse período, já estava presente a ideia da proteção da sociedade daqueles que poderiam lhe causar dano.¹⁵² As políticas direcionadas aos “menores” e às crianças se consolidavam com base em órgãos públicos diferenciados. Os “menores” eram de responsabilidade da assistência e da justiça, enquanto as crianças estavam sob a responsabilidade da educação e da saúde.

Nesse contexto, o governo de Getúlio Vargas, em 1940, criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr),¹⁵³ órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de coordenar, normatizar, estabelecer diretrizes mais “científicas” às atividades de atenção à infância. Um ano depois, foi criado o Serviço de Assistência aos menores (SAM),¹⁵⁴ o primeiro órgão federal responsável pelo controle da assistência no Brasil. Vinculado ao Ministério da Justiça e aos Juizados de Menores, o SAM exercia uma função parecida com a do sistema penitenciário, porém, direcionado aos menores de dezoito, orientava e fiscalizava os educandários particulares, investigava esses “menores”, com exame psicopedagógico, distribuindo-os pelos estabelecimentos específicos para cada público.¹⁵⁵ Os carentes e abandonados eram direcionados para escolas agrícolas e urbanas, com o intuito de aprenderem um ofício e saírem da ociosidade. Os que infringiam as leis eram internados em Casas Correcionais e Reformatórios.

O SAM foi extinto na década de 1960, e, já no contexto do regime militar, em 1964, foi substituído pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Fundabem), que criou a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM).¹⁵⁶ O cenário nacional era de intenso processo de urbanização e migração de pessoas para as cidades, e as famílias viviam em extremas dificuldades econômicas. Observa-se, nesse sentido, o surgimento das regiões metropolitanas em paralelo com a expansão da pobreza. O mercado de trabalho não conseguia absorver a todos, seja quanto ao número, seja pelas limitações quanto a sua qualificação como mão de obra, o que levou a um processo de marginalização social de segmentos da população brasileira.¹⁵⁷ Embora a PNBEM e Funabem se preocupassem com o fortalecimento

¹⁵² FALEIROS, 2011, p. 47.

¹⁵³ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2017.

¹⁵⁴ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2017.

¹⁵⁵ FALEIROS, 2011, p. 54.

¹⁵⁶ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2017.

¹⁵⁷ VOGEL, 2011, p. 291.

econômico e social das famílias, questões como o desemprego, a saúde precária e a má distribuição de renda, não eram discutidas.

Como as famílias apresentavam dificuldades para dar conta dos filhos, esses “menores” tornaram-se o alvo da PNBEM, que recorreu ao internamento em instituições destinadas à reeducação e posterior readaptação social. A Funabem articulou um modelo de atendimento, operacionalizado e executado pela Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem) nos órgãos estaduais, inovando a forma de organização do trabalho técnico com equipes interdisciplinares. Contudo, também a Funabem sucumbiu à doutrina do encarceramento, repetindo os mesmos erros do SAM. A diferença era que agora, ao lado da ação desumana e desagregadora no interior das instituições, havia o discurso humanista. A internação ainda era vista como uma saída possível aos pobres, colocando-os em um local onde poderiam ser educados, onde tinham comida e assistência social. A rigor, o discurso repetido à exaustão, encobria as desumanidades recorrentes nessas unidades de readaptação.

Em plena ditadura militar, em 1979, o novo Código de Menores foi promulgado, adotando expressamente a Doutrina da Situação Irregular. O novo Código define a situação irregular como a privação de condições essenciais de subsistência, por ação ou irresponsabilidade dos pais.¹⁵⁸ A vítima torna-se o réu. As questões sociais não são problematizadas, mas reduzidas à questão jurídica e assistencial. Como um problema de segurança nacional, a questão passou a ser competência do Governo. O Estado adquire o poder de declarar, como irregular, uma parte da população, em geral, a população pobre. Por meio de mecanismos jurídicos, a pobreza fica convertida em hipótese de irregularidade. O novo Código enfatizava, assim, a associação entre a pobreza e os comportamentos desviantes¹⁵⁹ e, novamente, elaborado, exclusivamente, por juristas, esse novo Código manteve a visão assistencialista e repressiva, revelando uma associação direta entre a pobreza e a delinquência, conforme disposto no Artigo 2º.¹⁶⁰ Além disso, esse documento deixou de se referir à criança e ao adolescente como “menor abandonado” e “delinquente”, adotando a expressão “Menor em Situação Irregular”.

¹⁵⁸FALEIROS, 2011

¹⁵⁹ARANTES, 2011.

¹⁶⁰ Lei 6697/1979. Artigo 2º: “Para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal”.

Mantendo a dimensão política das desigualdades sociais, os “menores em situação irregular” eram aqueles que já estavam em alguma dificuldade ou “em perigo” de estarem. Em nome de uma suposta proteção do “menor”, amplia-se o poder do Juiz de Menores para intervir desde a privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais, até a autoria de infração penal.¹⁶¹

Em análise realizada no campo do Direito Penal, Sposato (2011) aponta que as categorias que conceituam a doutrina jurídica da Situação Irregular fizeram do Juiz de Menores “um pai de família”. O termo “menor” tornou-se ainda mais pejorativo, estigmatizou os filhos das classes pobres, que foram rotulados por estarem numa situação de miséria, em “situação irregular”. Trata-se, pois, de uma política que atrelava diretamente pobreza e criminalidade. Assim, a criança pobre era vista como potencialmente sujeita ao mundo do crime. Para os adolescentes oriundos das classes média e alta, visto que tinham meios de saída da questão jurídica em caso de infração à lei penal, essa legislação não se aplicava. Com o objetivo central de “prestar a assistência, proteção e vigilância a ‘menores’ que se encontravam em situação irregular”, o Código misturou, em um mesmo espaço físico, todos os “menores”.

No início dos anos de 1980, começam a surgir, no Brasil, políticas alternativas às governamentais, com movimentos populares pela infância e juventude, tais como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Tal movimento se destacou ao propor um atendimento às crianças e adolescentes de forma diferenciada, no sentido de discutir – com os jovens moradores de rua – questões para que percebessem que a realidade em que estavam inseridos não era natural, mas fruto de um sistema que a produz. Surgem, também, as Organizações Não Governamentais (ONG) e grupos que passaram a elaborar estudos e pesquisas sobre os direitos da criança e do adolescente (VOLPI, 2015; RIZZINI e PILOTTI, 2011), reivindicando mudanças nas legislações. Após uma ditadura de mais de vinte anos, o País caminhava para um processo de democratização e de conquista de direitos.

A partir de então, os direitos da criança e do adolescente são colocados em evidência por organizações civis, como também, nas discussões internacionais. O processo de reivindicação desencadeado por esses movimentos sociais teve, como um de seus resultados, o artigo 227 da Constituição Federal (CF BRASIL, 1988), que validou, com absoluta prioridade, a definição dos direitos da criança e do adolescente e atribuiu, à família, à sociedade e ao poder público, o dever de garantir a sua execução. Saindo à frente dos demais

¹⁶¹RIZZINI e PILOTTI, 2011, p. 28.

países da região e inspirando-se nos ideais daquela Constituição Cidadã, o Brasil ratificou a CIDC e, em 13 de julho de 1990, promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA). Nesse contexto, houve a revogação de ambas as versões do Código de Menores e da PNBEM, consagrando-se a Doutrina da Proteção Integral como o paradigma de referência por excelência. Inaugurando novos parâmetros para o atendimento às crianças e aos jovens adolescentes, o ECA tornou-se uma das legislações mais avançadas da América Latina, influenciando reformas legislativas em diversos outros países do continente, conforme ocorreu com juristas como Méndez (2006).

Os princípios fundamentais do ECA definem que crianças de zero a 12 anos incompletos, e adolescentes de 12 a 18 anos incompletos são prioridade absoluta, sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. A prioridade absoluta compreende a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, a precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, a preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas, e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Os direitos civis, políticos e sociais devem ser garantidos pela família, pela sociedade e pelo Estado. Nesse conjunto, encontram-se o direito à sobrevivência (vida, saúde e alimentação); o direito ao desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização) e o direito à integridade física, psicológica e moral (dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária).

De outra parte, a Doutrina da Proteção Integral adota, como diretriz, uma ação integrada e integradora por parte do Estado e da sociedade civil, seja no âmbito das políticas sociais universais, seja no âmbito de programas específicos. Para tanto, prevê a criação dos Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes e dos Conselhos Tutelares, órgãos deliberativos e paritários com a sociedade civil, cuja função é a formulação de políticas sociais e a administração dos recursos destinados às suas ações. Com a intenção de garantir a aplicabilidade dos preceitos legais e a proximidade com as comunidades, esses Conselhos são criados em âmbito estadual, municipal e no Distrito Federal.

O sistema de administração e execução dessa justiça voltada à infância e à juventude passa, a partir de então, por uma grande reestruturação. Na dimensão institucional, foram criados órgãos especializados, tais como: Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente, Promotorias, Juizados e Centros de Atenção Socioeducativos. As atribuições dos Estados e dos municípios são redefinidas. Os abrigos para atendimento de crianças e adolescentes, em

situação de “vulnerabilidade social”, tornaram-se responsabilidades dos municípios, e as instituições destinadas ao atendimento de jovens adolescentes em “conflito com a lei” passaram a ser geridas pelo Estado.

O ECA está estruturado em três sistemas de garantias harmônicos e dialéticos: o sistema primário, que diz respeito às políticas de caráter universal, destinadas a toda a população infanto juvenil; o sistema secundário, referido às medidas protetivas, de natureza preventiva, dirigidas às crianças e aos adolescentes vitimados pela violação e direitos; o sistema terciário, que trata das medidas socioeducativas propriamente ditas. Na esfera das medidas socioeducativas, o ECA prevê a garantia do acesso às políticas sociais, entre elas, à política educacional.

A esse respeito, o documento apresenta um capítulo especialmente dirigido ao jovem adolescente autor de ato infracional. O ECA estabelece, como ato infracional, aquelas condutas, definidas, no Código Penal, como contravenção ou crime.¹⁶² De acordo com a Constituição Federal e o ECA, os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis e sujeitos à normativa especial. A inimputabilidade diz respeito à sua condição de pessoas em desenvolvimento. O adolescente, bem como a criança, não recebe sua pena conforme um adulto receberia. Quando a criança comete algum ato infracional, os pais ou seus substitutos é que devem comparecer com ela perante a autoridade policial e judicial e, então, aplicam-se, a ambos, as medidas de proteção.

Quanto ao “autor” de ato infracional, com idade entre 12 e 18 anos incompletos, está prevista a aplicação de “medidas socioeducativas”, cuja finalidade é responsabilizá-los pelos seus atos, qual seja, a condição de inimputável não impede a sua responsabilização. A responsabilização pelo cometimento de um ato infracional é, portanto, a exclusiva razão pela qual a “medida” pode ser imposta. O que se propõe, dessa maneira, é o rompimento com o paradigma anterior, segundo o qual os sujeitos poderiam ser submetidos às intervenções judiciais quando considerados fora da “regularidade”. Ao considerar o jovem adolescente como responsável por suas ações, por outro lado, deixa-se de vitimá-lo, exclusivamente, por

¹⁶² Conforme anunciado, “de acordo com a teoria clássica do delito, o crime é uma ação devidamente tipificada (escrita em lei como delito), acompanhada da antijuridicidade (ilicitude) e tendo na culpabilidade (elemento subjetivo do autor) o pressuposto para a aplicação da pena. Por conseguinte, não pode haver um crime sem que este esteja, antes, previsto em lei. Da mesma maneira, não pode haver pena sem crime, e essa também deve estar devidamente tipificada pela norma penal” (GARRIDO, 2006, p. 25). Assim, definidos juridicamente, uma vez que a legislação opera na vida social, em sociedades estratificadas e desiguais, a questão é pensar nos critérios e forças políticas e jogos de interesse que definem os crimes, de um lado, e as formas como diferentes grupos e indivíduos, socialmente, desiguais são colocados diante dos crimes, tais como definidos. Em uma sociedade desigual, na qual imperam privilégios de classe, étnico-raciais, políticos, *etc.* os crimes cometidos pelos pobres, por frações das classes populares, são tratados de forma diferente do tratamento que se dá aos mesmos crimes cometidos pelas classes privilegiadas, por exemplo.

causa das suas condições sociais e familiares. A aplicação da medida socioeducativa pode assumir uma dimensão pedagógica quando não o desresponsabiliza, implicando-o como sujeito de direitos, e não como mero destinatário de políticas públicas.

O conceito de “socioeducação” ganha destaque e assume forma adjetiva em expressões como “programa socioeducativo” e “medidas socioeducativas”.¹⁶³ Nesse entendimento, o conceito assume um objetivo eminentemente pedagógico, e a metodologia do atendimento refere-se à intencionalidade da ação educativa ou socioeducativa conforme pontua Costa (2010).¹⁶⁴ Assim, a “medida socioeducativa” comporta as dimensões jurídica e educativa em seu caráter pedagógico e de responsabilização. As seis “medidas socioeducativas” previstas no ECA estão subdivididas em medidas em meio aberto (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e medidas em meio fechado (semiliberdade, privação de liberdade em internação provisória e internação em estabelecimento educacional).¹⁶⁵

Das medidas socioeducativas em meio aberto, a “advertência” é a mais branda. Consiste em uma repreensão verbal, que será registrada e assinada. É dirigida ao jovem adolescente que cometeu, pela primeira vez, um ato infracional de gravidade leve. Tem como objetivo alertá-lo e a seus pais ou responsáveis para os riscos do envolvimento no ato infracional. Já a “obrigação de reparar danos” consiste em restituir algum dano patrimonial ou

¹⁶³ Curiosamente, tal termo não é empregado nos tratados internacionais que deram origem ao ECA. O termo “medidas”, por sua vez, já era empregado no Código de Menores. Quando o ECA estabelece que a responsabilização pelo ato infracional seja feita por meio do cumprimento de “medidas socioeducativas”, a potência do ordenamento parece depender mais do conceito de “socioeducação” do que propriamente das “medidas” (BISINOT *et. al.*, 2015).

¹⁶⁴ O professor Antônio Carlos Gomes da Costa foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça). Atuou como diretor da Escola-Febem Barão de Camargos, em Ouro Preto. Suas contribuições estão organizadas no conjunto de documentos publicados para nortear o trabalho socioeducativo do Estado do Paraná, no ano de 2005. Tal documento foi reeditado e disponibilizado *on-line*, sob o título de Cadernos de Socioeducação, no ano de 2010. Tais Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP) tornaram-se referência não apenas no Paraná, mas em todos os Estados da Federação, por apresentar uma proposta metodológica de trabalho. Disponível em: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/cadernos_de_socioeducacao.pdf Acesso em: 5 de dez. 2017.

¹⁶⁵ BRASIL. ECA, 1990. Capítulo IV, art. 112. Além dessas “medidas socioeducativas”, os jovens adolescentes podem receber qualquer uma das medidas citadas no art. 101: “verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98 [violação ou ameaça aos direitos da criança e do adolescente], a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - abrigo em entidade; VIII - colocação em família substituta”.

compensar o prejuízo da vítima. Quando não há condições de o próprio adolescente reparar o dano, a medida é imputada aos pais ou poderá ser substituída por outra mais adequada.

A “prestação de serviços à comunidade”, por sua vez, consiste na prestação de serviços comunitários junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, bem como junto a programas comunitários ou governamentais e não governamentais. A sua aplicação não deve ultrapassar a seis meses, a jornada de trabalho não deve exceder a oito horas por semana e não pode prejudicar a frequência do jovem adolescente à escola.

A “liberdade assistida”¹⁶⁶ tem como objetivo acompanhar, auxiliar e orientar o jovem adolescente e contará com a designação de uma pessoa capacitada para o acompanhamento do caso, para providenciar a matrícula na escola e supervisionar sua frequência, para encaminhá-lo à profissionalização, para garantir à sua família a inserção em programas de auxílio e apoio assistencial e, por fim, para apresentar relatórios ao sistema judiciário. Comporta o prazo mínimo de seis meses e pode ser, a qualquer tempo, prorrogada, revogada ou substituída por outra “medida”. Tanto essa medida quanto a prestação de serviços à comunidade são executadas pelos municípios, na tentativa de garantir que o vínculo com a comunidade não seja rompido.

Quanto às medidas socioeducativas em meio fechado, a “semiliberdade” caracteriza-se, sobretudo, pela restrição da liberdade do jovem adolescente e implica sua institucionalização. Pode ser determinada pelo juiz, desde o início da sentença, seja como forma de progressão de “medida” (passagem de uma medida mais grave para uma mais leve) de internação ou como transição para o meio aberto. Nessa “medida”, o jovem adolescente permanece privado de liberdade por um tempo e é recolhido em uma “unidade institucional”, que deve ser semelhante ao espaço físico de uma casa e deve ser localizada em região urbana, com acesso fácil aos equipamentos sociais. As atividades escolares e profissionalizantes são obrigatórias e devem ser realizadas nas escolas mais próximas e em instituições diversas do município. Como eles/as poderão circular pela cidade, os atendimentos médicos e as atividades culturais, de esporte e de lazer, deverão ser realizadas nos equipamentos sociais. É prevista, também, a diversificação de atividades de cunho pedagógico, culturais e reforço escolar no interior de cada unidade institucional.

A “medida semiliberdade” não comporta um prazo determinado, deve ser revista a cada seis meses e não pode ultrapassar o período de três anos. Tendo como objetivo preservar os vínculos familiares e sociais, o ECA busca inovar, ao permitir a aplicação dessa medida

¹⁶⁶Entre as medidas em meio aberto, a liberdade assistida é a que existe há mais tempo. Era denominada pelo Código de Menores, de 1927, como “liberdade vigiada” e, em sua versão de 1979, como “liberdade assistida”.

desde o início do atendimento e ao possibilitar a realização de atividades externas, na expectativa de contribuir para que o jovem adolescente reconheça os equipamentos públicos de seu município e seu direito de acesso à cultura.

A medida de privação de liberdade, por sua vez, representa a mais complexa penalidade aplicada ao jovem adolescente. A “internação cautelar ou provisória” refere-se à privação da liberdade antes da definição da sentença, quando o jovem adolescente é autuado em “flagrante”. O ECA prevê o tempo máximo de 45 dias para que a instrução do processo seja finalizada. Durante esse período, o jovem fica privado da sua liberdade em uma “Unidade ou Centro Socioeducativo de Internação Provisória”. Uma equipe de atendimento, que deve ser composta por profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Assistência Social e Direito, nela trabalha, a fim de resgatar o histórico-infracional e informações sobre o relacionamento familiar e sobre os atendimentos pregressos dos adolescentes e jovens na rede de saúde, na assistência social e na rede educacional. Com base na reunião desses dados, um relatório é encaminhado ao sistema judiciário para subsidiar as decisões em torno da aplicação da “medida”. Na “internação provisória”, são obrigatórias as atividades pedagógicas, ainda que restritas e com carga horária reduzida.

Após esse período, os jovens adolescentes sentenciados cumprem a “medida socioeducativa de privação de liberdade”, designada “internação em estabelecimento educacional”. O local onde os jovens adolescentes cumprem essa medida, em regime fechado, é denominado “Centro Socioeducativo” ou “Unidade socioeducativa”, que pode ser compreendido como o espaço arquitetônico que unifica, concentra e integra o atendimento. Ele tem autonomia técnica e administrativa para o desenvolvimento de um “programa socioeducativo” e para a elaboração de um projeto pedagógico específico.

Conforme proposta metodológica de trabalho orientada por Costa (1999, p. 75), a prática da “socioeducação” converge para uma ideia de educação humanista e emancipadora, de acordo com proposição de educação social do pedagogo russo Anton Makarenko, no trabalho na Colônia Gorki, em 1920.¹⁶⁷ Sob a inspiração de Poema Pedagógico, o autor apresenta a Pedagogia da Presença, elencando os saberes e o perfil necessário aos educadores para a prática educativa, assinalando o fazer-se “presente” de forma solidária, aberta e construtiva na vida do educando, como um dos pilares para a sua aprendizagem. A orientação

¹⁶⁷ No livro Poema Pedagógico (2005), Makarenko narra sua experiência como diretor de uma instituição para jovens abandonados e infratores na União Soviética, no período de 1920 a 1928. Considerando a educação como um processo social de tomada de consciência de si e do meio que cerca o jovem, o autor propõe o trabalho como a essência da educação, tanto para os educandos como para os educadores, comprometendo a todos com os ideais da coletividade e da vida comunitária.

“sociopedagógica” de base, na Pedagogia da Presença, é a afirmação do que há de positivo na conduta dos educandos, sem rotulações classificatórias e preconcebidas.¹⁶⁸

A privação de liberdade é a mais severa de todas as medidas previstas no ECA. Constitui-se como uma medida extrema e deve ser aplicada somente em casos graves, em caráter excepcional e se não houver outra medida cabível. Deve ser destinada, conforme o art. 122 do ECA, aos jovens adolescentes que “cometeram atos infracionais mediante grave ameaça ou violência à pessoa; reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado ou injustificável da medida anteriormente imposta”, e deve ser efetivada em centros de detenção exclusivos para jovens e em locais distintos daqueles destinados ao abrigo de crianças e adolescentes órfãos. Tal penalidade não comporta prazo determinado, mas não pode exceder a três anos. Sua manutenção deve ser reavaliada a cada seis meses, por meio de relatórios da equipe técnica. Atingido o limite de três anos, o jovem adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de “semiliberdade” ou de “liberdade assistida”. A “liberação” do jovem somente ocorrerá quando ele completar 21 anos de idade, conforme previsto no art. 121 § 5º daquele mesmo documento.

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

A ampliação dos debates e o compartilhamento da agenda com os demais atores do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD)¹⁶⁹ tiveram como objetivos alinhar a aplicação da “medida socioeducativa”, bem como subsidiar o Conanda na elaboração de diretrizes norteadoras aos governos e aos gestores desse mesmo Sistema. Como resultado do debate

¹⁶⁸ Nesse sentido, a “socioeducação” compreende na educação social uma diversidade de práticas educativas, tais como, educação cidadã, educação para o trabalho, dentre outras, e engloba a educação escolar e a não escolar. Essas práticas educativas devem guardar o compromisso ético e político com a sociedade (COSTA, 1999, p. 75).

¹⁶⁹ O SGD constitui-se na articulação e na integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. BRASIL. Resolução 113/ CONANDA, 2006. Disponível em: www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/.../Res_113_CONANDA.pdf. Acesso em: 2 ago. 2017.

promovido por essas diferentes agências e órgãos, em 2004, foi sistematizada a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).¹⁷⁰

A publicação do Sinase só ocorreu em 2006, ano em que o ECA já comemorava 16 anos de existência. Foi instituído pela “Resolução nº 119/2006” do Conanda, em parceria com a SEDH, a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Após diversas discussões e revisões, tanto em seu texto como em relação às suas concepções, a Resolução foi sancionada como lei no dia 18 de janeiro de 2012, sob a gestão da presidenta Dilma Rousseff e sob o amparo do Partido dos Trabalhadores.

De acordo com a “Resolução Conanda nº 119/2006”, o Sinase “constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais”. Essa compreensão foi ratificada pela “Lei nº 12594/12”, que define o Sinase como um “conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve o processo de apuração, aplicação e execução da medida socioeducativa”. Como um subsistema do SGD, o Sinase foi criado para possibilitar a implementação da Doutrina da Proteção Integral e está interligado aos demais subsistemas para garantir o direito à saúde, à educação, à assistência social, à justiça e à segurança pública. Esses subsistemas, direcionados ao atendimento de jovens adolescentes conflituados com a lei, comunicam-se entre si, o que é necessário, uma vez que a incompletude institucional é o princípio que norteia toda a articulação dos programas e toda a rede de serviços convocada à execução desse programa em especial.

A legislação distribui, ainda, tarefas entre os órgãos federativos. Aos estados e ao Distrito Federal, atribui a responsabilidade pela execução das “medidas socioeducativas de semiliberdade e de privação de liberdade”. Aos municípios, determina a gerência das “medidas” em meio aberto. À União confere, entre outras competências, o estabelecimento das diretrizes para a organização do Sistema, para o funcionamento das unidades, para a

¹⁷⁰O documento do Sinase está organizado em nove capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma breve análise sobre a adolescência, especialmente, sobre os jovens adolescentes “em conflito com a lei” e sobre as “medidas socioeducativas”, com ênfase para as privativas de liberdade. O segundo capítulo trata do conceito e da integração das políticas públicas. O terceiro capítulo aborda os princípios e o marco legal que referenciam o documento em questão. O quarto capítulo contempla a organização do “Sistema Socioeducativo”. O quinto capítulo apresenta a gestão dos programas. O sexto capítulo discorre sobre os parâmetros orientadores da gestão pedagógica no atendimento proposto pelo sistema socioeducativo. O sétimo capítulo trata dos aspectos arquitetônicos que devem ser observados na construção dos prédios destinados aos programas socioeducativos. O oitavo capítulo retoma aspectos da gestão do sistema e define as formas de financiamento e, finalmente, o último capítulo propõe a construção de mecanismos de monitoramento e de avaliação.

definição de normas disciplinares e pedagógicas de referência, destinadas ao cumprimento das “medidas” com a privação de liberdade.

A legislação vigente determina, ainda, que as três esferas de governo trabalhem em cooperação, em um modelo de financiamento conjunto. Determina, do mesmo modo, que as unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo construam seu projeto educativo explicitando os princípios norteadores de seu trabalho, os objetivos que pretendem alcançar, o planejamento de suas ações, o modelo de gestão adotado, a frequência de realização de assembleias e reuniões, a descrição de suas equipes, o detalhamento de sua rotina, o organograma e o fluxograma da instituição, o regimento interno, a realização de estudos de caso, a elaboração e o monitoramento do Plano Individual de Atendimento (PIA).

Os gestores dos programas socioeducativos, nos níveis estadual e municipal, devem assegurar a formação de equipes multidisciplinares, capazes de orientar a construção do PIA e de envolver os jovens adolescentes e suas famílias nessa mesma construção. A escolarização, a profissionalização e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários são esforços fundamentais em seu processo de ressocialização. O Sinase, tampouco o ECA, não faz referência especificamente aos docentes que devem atuar em escolas situadas nos espaços “socioeducativos” com privação de liberdade. Tratam sobre os profissionais que atuam nesse contexto de forma geral no art. 12, determinando que a composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência e com a “medida” imputada.¹⁷¹ Quanto ao art. 28, aponta a responsabilização dos gestores, operadores e entidades de atendimento “no caso do desrespeito, mesmo que parcial, ou do não cumprimento integral às diretrizes e determinações” previstas nessa lei.

Por consequência das determinações estabelecidas pelo Sinase, foi expedida, em agosto de 2013, uma Nota Técnica por meio do Ministério da Educação (Mec), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que expõe orientações para as Secretarias Estaduais de Educação implementarem a política educacional no Sinase.

¹⁷¹ Na privação de liberdade ou internação, para atender até quarenta jovens, a equipe deve ser composta por um diretor, um coordenador técnico, dois assistentes sociais, dois psicólogos, um pedagogo, um advogado, além de outros profissionais das áreas de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração. Compõem, também essa equipe, os socioeducadores, também denominados “agentes socioeducativos”, cuja principal função é a “preservação da integridade física de jovens adolescentes e funcionários”. A definição do número de “agentes socioeducativos” deve igualmente, considerar as dinâmicas próprias da instituição, como férias, licenças e afastamentos de funcionários e atendimentos técnicos, visitas de familiares, audiências e atividades externas dirigidas aos jovens adolescentes. Nesses casos, um “agente socioeducativo” será destinado para acompanhar dois ou três adolescentes ou para manter-se junto de cinco adolescentes, a depender de seu perfil e das circunstâncias pedagógicas do momento (BRASIL, 2006, p. 49).

Esse grupo interministerial, observando os dados do Censo Escolar da Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta um diagnóstico inicial da escolarização para adolescentes em cumprimento de “medida socioeducativa” em âmbito nacional.

No que se refere especificamente às medidas privativas de liberdade, o diagnóstico aponta a inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação; a ausência de formação específica dos profissionais de educação para atuação no sistema socioeducativo; a subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação; a dificuldade na operacionalização de programas do Mec (Mais Educação, Programa de Saúde na Escola, Pronatec, Dinheiro Direto na Escola, entre outros), nas escolas que atendem unidades de privação de liberdade.

Embora o acesso à educação escolar se apresente como um dos eixos fundamentais do atendimento “socioeducativo”, a Nota Técnica n. 38/2013 indica problemas em seu diagnóstico inicial da escolarização daqueles jovens adolescentes em cumprimento de “medida socioeducativa”, que comprometem seus processos educacionais, denunciando, inclusive, a ausência de atendimento escolar nas “Unidades Provisórias de Internação”. A realidade apresentada pela defasagem em relação à idade escolar, portanto, significa que um direito fundamental – o acesso à educação escolar – foi negligenciado e/ou negado ao jovem adolescente ainda em liberdade.

Tal situação eleva o número de matrículas na modalidade de EJA¹⁷² em contexto de “medidas socioeducativas” privativas de liberdade. Importa ressaltar que o atual Plano Nacional de Educação (PNE), estruturado para vigência decenal, prevê – entre os objetivos e metas da educação de jovens e adultos que devem assegurar em todos os espaços prisionais – programas de educação em nível fundamental e médio, assim como de formação profissional. Em maio de 2010, baseado em um conjunto de reivindicações sociais e atendendo às recomendações da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, com base no Parecer CNE/CEB 04 de 2010, que traça as principais diretrizes para a educação de jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade. Embora essas diretrizes não tratem questões específicas relacionadas ao Sistema Socioeducativo, elas mantêm a referência do Sinase para a execução das medidas

¹⁷² Do total de 20.317 matrículas em turmas em de Centros Socioeducativos, em todo Brasil, no ano de 2014, 6.115 estavam matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2015).

socioeducativas, referendando a educação escolar no conjunto de seus ordenamentos jurídicos.

Dando prosseguimento às reflexões apresentadas na Nota Técnica acima citada, como também às recomendações advindas do “Seminário Nacional: o papel da educação no Sistema socioeducativo”, realizado em 2013 em Brasília, foi elaborado o Parecer n. 8/2015 do CNE/CEB, que trata das “Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”, homologado em 11 de maio de 2016.

De acordo com esse Parecer, o CNE/CEB expediu a Resolução n. 03/2016 que aborda, entre outros assuntos, sobre os/as professores/as que atuam especificamente nos espaços de privação de liberdade, nos seguintes termos contidos em seus artigos 20 e 21: os docentes que atuam nos espaços de privação de liberdade devem, prioritariamente, pertencer aos quadros efetivos dos órgãos próprios dos sistemas de ensino; nos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais, devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como temas relativos aos processos de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento “socioeducativo”.

De acordo com o relatório da Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público, publicado em 2015 com os dados de 2014, funcionavam, no Brasil, 369 unidades ou Centros Socioeducativos destinados à internação provisória e a privação de liberdade, após a sentença do juiz. No ano de 2014, estavam assim distribuídas: 158 unidades no Sudeste, 48 no Nordeste, 45 no Sul, 41 no Norte e 25 no Centro-Oeste.¹⁷³

Em se tratando do Estado de Minas Gerais, especificamente, entre os anos de 2015 e 2017, período de realização do trabalho de campo desta pesquisa, existiam 24 centros socioeducativos, doze dos quais localizados no interior do Estado, e nove em Belo Horizonte: dois deles específicos para “internação provisória”; um destinado a jovens meninas, com “internação provisória e privação de liberdade”; cinco destinados à “privação de liberdade” de jovens entre 15 e 18 anos, e um destinado à “privação de liberdade” de adolescentes entre 12 e 15 anos. A Região Metropolitana de Belo Horizonte dispõe ainda de mais três centros: um em Ribeirão das Neves, com “internação provisória e privação de liberdade”; dois em Sete Lagoas, um deles, “internação provisória”.

¹⁷³ Conselho Nacional do Ministério Público. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2015, p.21 Disponível em: http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

A educação escolar existente nesses Centros Socioeducativos, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, é oferecida por meio de um convênio de cooperação mútua entre a Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDS/MG) e a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG).¹⁷⁴ As cinco escolas que atuam dentro desses Centros são escolas públicas estaduais de ensino fundamental e de ensino médio, criadas com esse fim, e escolas públicas estaduais que atendem na forma de extensão de turmas sob a denominação de “2º endereço”. As direções das escolas – instituídas especialmente para atender à escolarização daqueles jovens – são ocupadas por professores/as concursados/as indicados/as pelos órgãos responsáveis, diferentemente das demais escolas da rede estadual em que o processo é de eleição na comunidade escolar.

Essas jovens histórias no cenário colombiano

A história do tratamento dado às crianças e aos adolescentes colombianos, ante as normas jurídicas e legais que sancionam suas condutas, percorre o mesmo caminho da situação de outras partes da América Latina.

Também no caso da Colômbia, Códigos “de menores” foram as primeiras normas de caráter penal criadas para corrigir e controlar “os menores delinquentes”.¹⁷⁵ As primeiras legislações colombianas acerca desse tema datam de 1837, como foi o caso do Código de Santander. De acordo com esse documento, os “menores” de sete anos e aqueles entre os sete e os dez anos de idade, estariam sujeitos aos cuidados e à correção de suas próprias famílias. Enquanto aqueles, entre dez e dezessete anos de idade, deveriam ser encaminhados a uma casa de reclusão, por tempo determinado e sem diferenciação em relação ao tratamento dado aos adultos.

No início do século XX, a “Lei 98 de 1920”, instituiu o Juizado de Menores e Casas de Reformas e Correções, sob a justificativa da proteção e da necessária reeducação de crianças, adolescentes e jovens. As primeiras casas correccionais começaram a funcionar nas cidades de Medellín, Ibagué e Bogotá. Posteriormente, a “Lei 83 de 1946”, conhecida como

¹⁷⁴ Resolução conjunta SEDS/SEE N° 170, de 14 de dezembro de 2012. São dezessete escolas públicas localizadas em quinze cidades do estado.

¹⁷⁵ BELLOF (1998); MÉNDEZ (1987).

“*Ley Orgánica para la Protección Del Niño y del Adolescente*” (LOPNA). De acordo com o documento da Lei:

“*se entiende por niño toda persona con menos de doce años de edad. Se entiende por adolescente toda persona con doce años o más y menos de dieciocho de edad. Si existieren dudas acerca de si una persona es niño o adolescente se le presumirá niño, hasta prueba en contrario. Si existieren dudas acerca de si una persona es adolescente o mayor de dieciocho años, se le presumirá adolescente, hasta prueba en contrario*”.¹⁷⁶

A *Ley Orgánica para la Protección Del Niño y del Adolescente* estabeleceu novas medidas de assistência e proteção para os “menores”, constituindo estabelecimentos próprios para a reeducação, seja daqueles em estado de abandono físico ou moral, por parte da família, seja daqueles considerados “infratores”.

No ano de 1964, diante da necessidade de diferenciar o tratamento dispensado aos menores de 12 anos daquele oferecido aos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, o “Decreto 1818” criou o *Consejo Colombiano de Protección Social del Menor y de la Familia*, atribuindo, à *División de Menores Del Ministerio de Justicia*, a responsabilidade de assegurar a proteção social, tanto da família como dos “menores” de 12 anos, denominados “infratores” e submetidos à tutela dos Juízes de Menores e de instituições de reeducação. A partir de 1968, os procedimentos administrativos para essas situações ficaram sob a coordenação do *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF)¹⁷⁷ e do *Sistema Nacional de Bienestar Familiar* (SNBF).¹⁷⁸

Mantendo a visão do Estado protecionista e garantidor dos direitos dos “menores”, conforme paradigma da Situação Irregular, o “*Código del Menor*” (Decreto 2737/1989) passou a considerar o “menor infrator” como inimputável. Ou seja, incapaz de compreender sua conduta por estar em condições de abandono ou perigo social e, portanto, demandando a intervenção do Estado no sentido de prover sua segurança e proteção. O “*Código del Menor*”

¹⁷⁶COLOMBIA. LOPNA, 1946, atr. 2º. Disponível em: http://www.mpppst.gob.ve/mpppstweb/wp-content/uploads/2014/03/LEY_ORGANICA_PARA_LA_PROTECCION_DE_NINOS_NINAS_Y_ADOLESCENTES.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

¹⁷⁷ O ICBF é uma entidade governamental, descentralizada, com personalidade jurídica, autonomia administrativa e patrimônio próprio. A “Ley 75 de 1968”, criou o ICBF a partir da fusão do Consejo Colombiano de Protección del Menor y de la Familia, os comités seccionais, os comités municipales e a División de Menores Del Ministerio de Justicia. Disponível em: <https://www.icbf.gov.co/instituto>. Acesso em: 5 nov. 2015.

¹⁷⁸ “Ley 7 de 1979, por la cual se dictan normas para la protección de la Niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dicta otras disposiciones”. Consejo Nacional de Política Económica y social (CONPES 3629, 2009, p. 12).

condensou toda a normativa do país em relação ao tema e adotou, como um de seus principais objetivos, a definição das situações irregulares e das sanções a serem aplicadas. O Juiz de Menores, com a assessoria de uma equipe interdisciplinar do ICBF, deveria ser a autoridade a investigar, julgar e controlar a sanção imputada. Os *Centros de Atención Especializados* surgem, dessa maneira, como “*Centros de Ressocialización de menores*”.

Em 1991, a Constituição Política da Colômbia estabelece que os tratados e convênios internacionais devam prevalecer, consagrando a prioridade dos direitos das crianças e dos adolescentes, sua proteção integral e a corresponsabilidade entre o Estado, a sociedade civil e a família. Foi, nesse contexto, que ocorreu a ratificação da *Convención Internacional sobre los Derechos Del Niño* (CIDN), aprovada pela Assembleia Geral da ONU. Entretanto, importa destacar que permaneceu a visão dos “menores” como objetos de proteção e de tratamento, visão fundamentada na prevenção e manutenção da ordem social e na disciplina.

Somente em 2006, mais de uma década após a publicação da CIDN, a “Ley 1098” aprovou o *Código de la Infancia y la Adolescencia* (CIA), cuja principal finalidade é “*garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo, desde una perspectiva de los derechos*”.¹⁷⁹ De acordo com o documento do *Consejo Nacional de Política Económica y Social* (CONPES 3629/2009), o *Código de la Infancia y la Adolescencia* constituiu-se como uma legislação de proteção integral, em contraposição ao caráter tutelar vigente até então, e apresentou tanto regulações de proteção e garantia de direitos como normas sobre a responsabilidade penal.¹⁸⁰ Assim, o *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* (SRPA) foi gradativamente instituído no país,¹⁸¹ e se materializou, também, na forma de procedimentos diferenciados do sistema penal destinado aos adultos infratores.

O *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* (SRPA) colombiano é entendido, no marco da lei, como “*un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y el juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes entre catorce y*

¹⁷⁹ COLOMBIA. Ley 1098 de 2006, art. 1 e 3.

¹⁸⁰ Os três livros que constituem o “Código de la Infancia y la Adolescencia” (CIA) são: I. Protección Integral; II. Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes e y procedimientos especiales cuando los niños, las niñas o los adolescentes son víctimas de delitos; III. Sistema de Bienestar Familiar, políticas públicas de infancia e inspección, vigilancia y control (COLOMBIA, CONPES 3629, 2009, p. 14).

¹⁸¹ As seis fases de implementação do SRPA, na Colômbia, compreendem os distritos judiciais de: I. Bogotá e Calli (2007); II. Armenia, Manizales, Pereira, Buga e Medellín (2008); III. Tunja, Santa Rosa de Viterbo e Popayán (2008); IV. Cúcuta, Pamplona Bucaramanga e San Gil (2008); V. Antioquia, Cundinamarca, Ibagué, Neiva, Barranquilla, Santa Marta, Cartagena, Riohacha, Sincelejo, Montería e Valledupar (2009); VI. San Andrés, Villavicencio, Pasto, Quibdó, Yopal (FLORENCIA e ARAUCA, 2009).

dieciocho años al momento de cometer un hecho punible".¹⁸² Em seu teor, considera que as políticas de responsabilização penal – direcionadas aos jovens adolescentes – compõem um conjunto de políticas públicas que devem garantir e materializar a proteção integral desses sujeitos. Como forma institucional de controle e possível cenário de ressocialização dos jovens ante a conduta de ato infracional, o enfoque adotado pelo *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* compreende os jovens adolescentes como sujeitos de direitos e deveres, identificando a família, a sociedade e as instituições do *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* como responsáveis por esse exercício.¹⁸³ Quaisquer atuações desses atores institucionais do *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* devem atender a três dimensões, quais sejam: I. Prevenção de conflitos; II. Atenção restaurativa, reparadora e transformadora e III. Inclusão social com a participação dos atores do *Sistema Nacional de Bienestar Familiar* (SNBF).

As finalidades do SRPA determinam que tanto o processo como as medidas de responsabilização a serem adotadas são de caráter pedagógico, específico e diferenciado do sistema penal de adultos. O modelo de justiça adotado pelo SRPA, denominado Justiça Restaurativa (JR),¹⁸⁴ tem como objetivo central garantir a verdade e a reparação do dano desde o estabelecimento do processo de responsabilização, bem como a “sanção” a ser imputada. Entendida como um modelo alternativo, a Justiça Restaurativa considera o fato punível como consequência de um conflito social, e, nesse sentido, os danos devem ser reparados com a participação do ofensor, da vítima e da comunidade, propiciando a reconciliação e a inclusão social com base na intervenção de atores e instituições do SNBF.

185

As consequências jurídicas advindas do cometimento do ato considerado infracional impõem, ao jovem, a aplicação de “sanções” em programas e instituições de atenção especializadas do SNBF e de acordo com os lineamentos técnicos elaborados pelo ICBF. Tais

¹⁸² COLOMBIA. Ley 1098 de 2006, art. 139.

¹⁸³ As instituições e atores que compõem o SRPA são formados tanto por autoridades judiciais como por autoridades administrativas especializadas, quais sejam: *Fiscalía Geral de la Nación (Fiscal Delegado)*; *Policía Nacional (Policía de Infancia y Adolescência)*; *Consejo Superior de la Judicatura (Jueces Penales para Adolescentes)*; *Defensoría del Pueblo (Defensorías y Comisarías de Familia)*; *Ministerio de Justicia*; *Ministerio de Salud*; *Ministerio de Cultura*; *Ministerio de Educación Nacional*; Ente Territorial; *Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)*; *Sistema Nacional de Juventud (ICBF, 2013a.)*

¹⁸⁴ O paradigma da Justiça Restaurativa, como Procedimento Penal (Ley 906/2014, p. 400) colombiano, define “*todo proceso en el que la víctima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestión es derivada del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador*”. Disponível em: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/CODIGO%20DE%20PROCEDIMIENTO%20PENAL.php>
Acesso em: 7 out. 2015.

¹⁸⁵ Ley 1098 de 2006, Artigo 140.

lineamentos visam a desenvolver processos de reestabelecimento de direitos, inclusão social e reparação tanto aos próprios jovens, como em relação às vítimas e comunidades. Nessa perspectiva, quando apreendido em flagrante, o jovem é encaminhado para um *Centro Especializado de Servicios Judiciales* (CESPA) ou *Centro Transitório para Adolescentes* (CETA), onde deverá permanecer, no máximo durante 36 horas, para as indagações iniciais do processo judicial. Quando declarado responsável penalmente, a autoridade judicial pode impor alguma das sanções estabelecidas pela Ley 1098/2006 (artigo 179), observando os seguintes critérios: a idade do jovem adolescente; suas particularidades e contexto; a natureza e gravidade da conduta punível; o dano causado; as necessidades da vítima e da sociedade.

De acordo com os princípios do SNBF, o artigo 148 da Ley 1098/2006 estabelece as seis “sanções” aplicadas como protetoras, educativas e restaurativas. Tais “sanções” se subdividem em:

- Não privativas de liberdade (*amonestación, imposición de reglas de conducta, prestación de servicios sociales a la comunidad, libertad asistida o vigilada, internación en médio semi-cerrado*);
- Privativas de liberdade (*internamiento preventivo y privación de la libertad en Centro de Atención Especializado*).

A “*amonestación*” é a recriminação verbal por parte da autoridade judicial ao jovem e aos seus representantes legais, sobre as consequências de seus atos, e a exigência da reparação do dano causado. Adicionalmente, o jovem deve participar de um curso oferecido pelo *Instituto de Estudios Del Ministerio Público*, sobre o respeito aos direitos humanos e a convivência. A “*imposición de reglas de conducta*”, com duração máxima de dois anos, consiste na imposição de uma série de normas e obrigações que têm como objetivos redirecionar o comportamento do jovem e contribuir para a sua formação.

A “*Prestación de Servicio sociales a la Comunidad*”, por sua vez, diz respeito à realização de tarefas de interesse geral da comunidade. A sua aplicação não deve ultrapassar seis meses, e a jornada de trabalho não deve exceder a oito horas por semana, bem como prejudicar a frequência à escola. Quanto à “*libertad asistida*”, diz respeito à liberdade concedida pela autoridade judicial sob a condição obrigatória de o jovem submeter-se à supervisão, à assistência e à orientação em um programa de caráter especializado. O tempo máximo de cumprimento dessa sanção é de dois anos.

A sanção “*internación en médio semi-cerrado*” se caracteriza pela vinculação obrigatória do jovem ao programa de atenção especializada nos fins de semana ou durante a

semana, desde que não interfira no horário escolar. Trata-se de uma sanção similar à “*libertad asistida*” a não ser pela sua duração, que pode chegar a até três anos. De acordo com os Lineamentos estabelecidos pelo ICBF, a “*internación en médio semi-cerrado*” apresenta três tipos de sanções distintas, bem como diferentes formas de internação: a) “*externado jornada completa*”: destinados aos jovens adolescentes que vivem com suas famílias e cumprem a jornada integral de oito horas diárias, que deve vincular-se, obrigatoriamente, com as atividades escolares; b) “*externado media jornada*”: os jovens vivem com suas famílias e participam de atividades em jornadas que compreendem quatro diárias alternadas com a jornada escolar; c) “*internado abierto*”: destinado a jovens adolescentes que não contam com suas famílias, sendo que desenvolve-se em instituição que presta serviço 24 horas e compreende o acesso à educação formal e a todos os espaços culturais, desportivos, recreativos e artísticos para favorecer a inclusão social.

Nos três casos, os jovens devem usufruir os mesmos serviços da “*libertad asistida*”, acrescidos do direito à alimentação e transporte. Nenhum dos casos implica a privação de liberdade. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o “*internamiento preventivo*” do jovem pode ser determinado pelo Juiz em qualquer momento do processo, antes da definição da sentença, como uma decisão provisória. Por se tratar de privação de liberdade, essa “sanção” somente poderá ser usada como último recurso e quando exista o risco de o jovem evadir do processo, de destruição de provas ou perigo grave para a vítima, a testemunha ou a comunidade. Não poderá exceder a quatro meses, prorrogáveis por mais um mês. Após esse período, os jovens adolescentes sentenciados cumprem a “sanção” com privação de liberdade em *Centros de Atención Especializados* (CAE) ou podem ser encaminhados para o cumprimento de qualquer sanção não privativa de liberdade.

A medida de privação da liberdade em *Centro de Atención Especializado* (CAE), em caráter excepcional e como último recurso, é entendida como “*toda forma de internamiento, em um establecimiento público o privado, ordenada por autoridad judicial, del que no se permite al adolescente salir por su propia voluntad*”.¹⁸⁶ Ela somente é permitida aos jovens adolescentes maiores de 16 anos e menores de 18 anos, pelo período de um a cinco anos para delitos considerados graves. No entanto, em casos de delitos considerados gravíssimos, como homicídio, sequestro, extorsão e delitos contra a liberdade, integridade e formação sexual, a privação de liberdade terá duração mínima ampliada para dois anos e máxima de oito anos, incluindo os adolescentes a partir de 14 anos. O artigo ressalta, ainda, que estando vigente a

¹⁸⁶Ley 1098 de 2006, art. 181.

sanção de privação de liberdade quando o jovem completar 18 anos de idade, ele continuará cumprindo a sanção até o seu encerramento. Os *Centros de Atención* deverão prestar atenção pedagógica diferenciada entre os jovens menores de 18 anos e aqueles que alcançaram a maioridade e se encontram em cumprimento da “sanção”, resguardando a separação física entre eles. Todos os serviços oferecidos devem garantir a efetivação dos direitos consagrados na Constituição e tratados internacionais.

Os lineamentos técnicos necessários à execução das “sanções” cabem ao *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*, instituição que trabalha pela prevenção e proteção integral da primeira infância, da criança e da adolescência e do bem-estar das famílias na Colômbia. Dessa maneira, o *Instituto* como responsabilidade: “*la articulación de las entidades responsables de la garantía de los derechos, la prevención de su vulneración, la protección y el restablecimiento de los mismos, en los ámbitos nacional, departamental, distrital, municipal y resguardos o territorios indígenas*”.¹⁸⁷

De acordo com o artigo 188 da Ley1098/2006, são direitos dos jovens privados de liberdade: permanecer na mesma localidade, município ou distrito ou mais próximo do domicílio de seus pais ou responsáveis; acesso aos serviços públicos essenciais à sua formação integral; ser examinado por um médico imediatamente ao seu ingresso no programa; continuar seu processo educativo conforme sua idade e tempo de escolarização; participar e receber informações sobre as regras de convivência; não ser submetido a nenhuma forma de isolamento; se corresponder com familiares e amigos pelo menos uma vez por semana; ter acesso à informação pelos meios de comunicação.

O *Ministerio de Educación Nacional*, as *Entidades Territoriales Certificadas* e os estabelecimentos educativos do setor oficial, em articulação com o *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)*, deverão assegurar o direito à educação dos jovens vinculados ao *Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes (SRPA/Decreto 2383/2015)*. Assim, a proposta educacional a ser desenvolvida dentro dos *Centros de Atención* deve estar vinculada à idade e ao nível de escolaridade do jovem, de maneira que ele possa continuar ou retomar seu processo acadêmico a qualquer momento. Para tanto, a instituição responsável pela escolarização dentro dos *Centros* deve ter certificado de reconhecimento aprovado pelo *Ministerio de Educación Nacional*.¹⁸⁸

¹⁸⁷A Ley 1098 de 2006, art. 205.

¹⁸⁸DECRETO 2383/2015-Artículo 2.3.3.5.8.1.3. Propósito y características del servicio educativo en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescente - SRPA.

De acordo com o Decreto 2383/2015, para efeitos da prestação dos serviços educativos, a Entidade Territorial reconhecerá – como sedes das instituições educativas – os *Centros de Atención Especializados* (CAE) e os *Centros de Internamiento Preventivo* (CIP). E o ICBF deverá garantir que os CAE e CIP disponham de um espaço para a prestação do serviço educativo. O “operador” contratado pelo ICBF, para desenvolver o serviço, deverá adequar os espaços e o mobiliário para que a atenção educativa seja adequada.

As *Entidades Territoriales Certificadas* podem celebrar contratos para a prestação do serviço educativo com pessoas jurídicas públicas ou privadas, proprietárias de um estabelecimento educativo legalmente autorizado, com experiência superior a dois anos na prestação de serviço educativo formal em nível básico e médio.¹⁸⁹ Nesse sentido, cabe ao ICBF a contratação de “operadores”¹⁹⁰ que serão responsáveis pela intervenção pedagógica fundamentada e orientada pelo Modelo Pedagógico do SRPA. Os “operadores” deverão preparar e apresentar ao ICBF, anualmente, o *Proyecto de Atención por Modalidad* (PAM), com intervenção em nível individual, grupal, familiar e contextual. Devem especificar as particularidades do público, e, de acordo com a modalidade da “sanção” implementada, desenvolver ações com base em cinco categorias: acesso a serviços, vinculação à rede de apoio, atividades educativas não formais, atenção especializada e ações para elaboração e execução do *Plano de Atención Individual* (PLATIN). Tal Plano deve ser elaborado com cada jovem e sua família, visando a alcançar os objetivos restauradores, pedagógicos e de ressocialização. Essas ações devem ser interdisciplinares, integrando a psicologia, o trabalho social e a pedagogia, oferecendo atividades educativas formais e não formais.¹⁹¹ De acordo com os lineamentos, o PLATIM se traduz em uma aposta no desenvolvimento de um processo que possibilite visualizar, ao mesmo tempo, a responsabilidade dos jovens sobre suas condutas e sua inclusão social no contexto familiar e comunitário.

O Documento do *Consejo Nacional de Política Económica y Social* (CONPES 3629/2009),¹⁹² por sua vez, registra a existência de 20 *Centros de Atención Especializados* para todo o SRPA colombiano. Especificamente em Bogotá, existem seis unidades institucionais voltadas para o atendimento ao jovem conflitado com a lei, uma delas é

¹⁸⁹ Artículo 2.3.3.5.8.4.3. Contrato del servicio educativo para los Centros de Atención Especializada o Centro de Internamiento Preventivo – SRPA (Decreto 2383/2015).

¹⁹⁰ Entende-se que a denominação “operadores” diz respeito a instituições que, conveniadas com o ICBF e ou Secretaria Distrital de Educación, deverão prestar os serviços necessários a cada medida socioeducativa, de acordo com os lineamentos estabelecidos.

¹⁹¹ ICBF (2010, p. 18-19).

¹⁹² O Documento apresenta considerações acerca da Política Pública para o *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* (SRPA), cujo marco temporal vai de 2010 a 2013.

específica para o “*internamento preventivo*” (*Centro de Internamiento Preventivo La Acogida* (CIPLA)), e cinco para o cumprimento da “sanção” com privação de liberdade. Entre essas cinco, três estão localizadas em um grande complexo denominado CAE *Escuela de Trabajo El Redentor*: uma destinada a jovens meninas (CAE *Hogar Femenino La Esmeralda*); outra destinada a jovens adolescentes entre 14 e 18 anos (CAE *El Redentor Adolescente*); e a última destinada aos maiores de 18 anos (CAE *Programa Cree Jovenes*). Existem ainda, outras duas unidades: CAE *Belen* e CAE *Bosconia*.

Para o desenvolvimento das atividades que se apresentam, ao mesmo tempo, como protetoras, educativas e restauradoras em Bogotá, o ICBF estabelece convênios com o *Instituto Psicoeducativo de Colombia* (IPSICOL), com a *Fundação Família, Entorno, Individuo* (FEI) e com a *Congregación de Religiosos Terciários Capuchino*. Essas instituições agregam profissionais das áreas de psicologia, trabalho social, terapia ocupacional, odontologia, medicina, enfermagem, técnico em *talleres* de panificação, artesanato, marcenaria, etc. assim como os “educadores” que acompanham os jovens em todas as atividades.

O direito à educação escolar dos jovens adolescentes em cumprimento da sanção nos *Centros de Atención Especializados da Escuela de Trabajo El Redentor*, é oferecido por meio de um convênio entre a *Secretaria de Educación del Distrito* e a *Corporación Educativa Minuto de Dios*.¹⁹³ Nesse sentido, conforme já explicitado a *Corporación* realiza uma seleção para contratação de docentes que atuam nos CAEs oferecendo a educação básica e média aos jovens. A seleção realizada considera a experiência, o conhecimento dos lineamentos e a normatividade frente ao *Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes*, bem como os ordenamentos da Justiça Restaurativa. Mensalmente, a *Corporación Educativa Minuto de Dios* realiza jornadas pedagógicas que visam o acompanhamento da atividade pedagógica desenvolvida junto aos jovens privados de liberdade, fortalecimento e cuidado emocional dos/as professores/as.

Em síntese, salientamos que, quando nos referimos à privação de liberdade para jovens conflitados com a lei, seja no Brasil ou na Colômbia, observa-se que as considerações acerca do tema se encontram repletas de justificativas. A despeito das legislações desses dois países reconhecerem que a “medida socioeducativa de internação” tanto quanto a “sanção”

¹⁹³ De acordo com contatos estabelecidos, como o SRPA, durante o trabalho de campo em Bogotá, nos meses de maio e junho de 2018, o convênio entre a *Secretaria de Educación del Distrito* e a *Corporación Educativa Minuto de Dios* foi estabelecido no início do ano de 2018.

significam a privação de liberdade, é recorrente o discurso de que, em alguns casos, seria o único lugar para esses jovens estudarem, profissionalizarem-se e aprenderem as regras sociais. Desse modo, tal intervenção jurídica resulta em “um bem” para aqueles/as jovens. Nessa direção, encontram-se as reflexões referendadas por Volpi (2002), para quem a privação de liberdade não é a “medida socioeducativa” em si, mas, sim, a condição para sua aplicabilidade, significando a limitação no exercício do direito de ir e vir e, ao mesmo tempo, a forma de garantir direitos como o acesso à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer e à saúde.

Essa forma de compreensão, que autoriza, explica e referenda a prisão, como forma de proteção e de cuidado para com os/as jovens adolescentes se apoia na lógica e na prática de um Estado que tem reduzido, cada vez mais, os investimentos no fortalecimento de políticas sociais estatais e se omitindo em relação àqueles que se encontram expostos à extrema desigualdade e injustiça social.¹⁹⁴ O cenário da privação de liberdade torna-se, nessa perspectiva, uma alternativa para retirar aqueles jovens do convívio social, atribuindo-lhes o lugar e o rótulo daqueles que desrespeitam as leis e a vida em comum, portanto, sujeitos de responsabilidade penal, encobrendo as responsabilidades do Estado. Nessas propostas e políticas, chama a atenção o fato de que os oprimidos aumentaram e os processos de opressão não só permaneceram, mas se aperfeiçoaram em refinamentos; são políticas “socioeducativas que se apresentam inclusivas e corretivas das desumanidades dos oprimidos” (ARROYO, 2018, p. 12). Por essa razão, para o autor o termo socioeducativo deveria vir sempre entre aspas, pois é preciso problematizar essa maneira de assegurar os direitos de jovens, meninos e meninas, pobres, negros e mestiços na América-latina.

O caráter excepcional da sanção ou medida socioeducativa com privação de liberdade é denunciado pelas estatísticas e informações divulgadas pelos órgãos oficiais dos dois países. De outra parte, o cotejamento dos dados indica que o judiciário dos dois países tem dado preferência para a aplicação das “medidas” ou “sanções” mais severas, como a semiliberdade ou privação de liberdade, mesmo em casos de delitos que não se configuram como graves.

Na Colômbia, os dados do ICBF mostram que, entre os anos 2007 e 2013, em torno de 21,9% dos jovens adolescentes colombianos que cometeram “atos infracionais” foram enviados a *Centros de Atención Especializados*, caracterizando a terceira sanção mais imposta. A maior ocorrência de infrações se concentrou nas idades de 17 anos (34%), 16 anos (29%), 15 anos (22%) e uma porcentagem de 10,6% com 14 anos. As transgressões de maior

¹⁹⁴ ARROYO (2018).

ocorrência são o furto, o tráfico, a fabricação e o porte de entorpecentes. As regiões do país que registram maior ingresso no SRPA são Bogotá, Antioquia e Valle.¹⁹⁵

A porcentagem de jovens por etnia ¹⁹⁶ está assim apresentada em Bogotá: Mestizo (38,2%), Blanco (36%), Negro (4,4%), Indígenas (0,4%), Rom (Gitanos) (19,8%). Esse quadro revela que os/as jovens conflitados com a lei são jovens específicos que vivenciam a pobreza e as desigualdades sociais na Colômbia.

O Documento CONPES 3620 (2009) assinala que os *Centros de Atención Especializados*, em sua maioria, requerem adequações nos serviços de infraestrutura, bem como o direito à proximidade do jovem com sua família. O Documento ressalta ainda, que o ICBF tem identificado fragilidades da aplicação do princípio da corresponsabilidade por parte das entidades territoriais, e dificuldades na prestação dos serviços pelos “operadores”, que tendem a oferecer um modelo tutelar de atenção em detrimento de um enfoque de direitos e da justiça restaurativa.¹⁹⁷

No Brasil, por sua vez, o Levantamento anual do Sinase de 2014 ¹⁹⁸ destaca o crescimento contínuo do número de jovens cumprindo medida com privação de liberdade. Os dados indicam um número total de 24.628 jovens adolescentes em restrição e privação de liberdade. A privação em Centros socioeducativos representa 66% desse total, enquanto, na internação provisória, estão 22% e 9% na semiliberdade. A maior proporção dos jovens está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos, com 56% (13.867), seguida pela faixa etária 18 e 21 anos com 24%, entre 14 e 15 anos com 18% e 12 e 13 anos com 2%. Conforme mostram as informações, as transgressões como furto, roubo e envolvimento com o tráfico de drogas constituíram-se os principais delitos praticados pelos jovens, em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, no Brasil nos últimos anos.

Os dados do Levantamento Sinase/2014 apontam que 55,77% dos jovens em restrição e privação de liberdade são pardos/negros, sendo que a 21, 16% foram atribuídos a cor branca e a 0,63% a cor amarela, a 0,25% a etnia indígena e 22, 16% estão sem tal informação. Assim como no caso colombiano, no Brasil os jovens que estão nessas condições têm cor, tem classe social.

¹⁹⁵ Observatorio Del Bienestar de la Niñez – ICBF/ Consolidado Nacional. Outubro de 2015. Disponível em: <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez>. Acesso em: 17 jan. 2019.

¹⁹⁶ BOGOTÁ, Dirección de Equidad y Políticas Poblacionales. Rostros e rastros: Razones para construir ciudad. Año 2, n.9, Jan.-Mar, 2015. Disponível em: http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/rostros_rastros_9.pdf. Acesso em: ago. 2018.

¹⁹⁷ CONPES 3620 (2009, p. 52).

¹⁹⁸ BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. LEVANTAMENTO ANUAL Sinase 2014. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017.

A Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público divulgou, em 2015, o relatório “Um olhar mais atento às unidades de internação e de semiliberdade para adolescentes”¹⁹⁹ apontando o quadro de superlotação de unidades de internação de adolescentes em 16 estados. Em alguns desses estados, a superlotação chegou a 300% superior à capacidade de atendimento. A maior parte dos estabelecimentos não separava os jovens em “internação provisória” daqueles que estavam cumprindo a sentença do juiz, tampouco por idade, por compleição física e pelo tipo de infração cometida. E ainda, em todas as regiões do Brasil, em, pelo menos, 20% das unidades inspecionadas, a maioria dos jovens não está cumprindo a “medida” na unidade mais próxima da residência dos pais e/ou responsáveis. Essas situações referendam a pesquisa realizada entre os anos de 2003 e 2004 pela Agência Católica para a Infância (Bureau International Catholique pour la’ Enfance/BICE), já mencionada neste capítulo.

3.2 Os Centros Socioeducativos (Belo Horizonte), os *Centros de Atención Especializados* (Bogotá) e suas escolas

Em Belo Horizonte

Apresentamos, neste estudo, somente as duas escolas que funcionam dentro de cinco Centros Socioeducativos com privação de liberdade onde atuam os/as professores/as que participaram das entrevistas semiestruturadas, em 2017. Na apresentação dessas duas escolas, iniciamos com a que atende a quatro Centros Socioeducativos que participam desta investigação:

1) A Escola Estadual Jovem Protagonista (EEJP), criada em 2004, é responsável pela escolarização de jovens adolescentes – com idades entre 15 e 18 anos – cumprindo a medida com privação de liberdade na maior parte dos Centros Socioeducativos em Belo Horizonte.

¹⁹⁹ Disponível em: http://www.cnpm.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf. Acesso em: 5 nov. 2017.

²⁰⁰A história da escola não se encontra em documentos escritos e tem sido reconstruída por meio de conversas informais com professores/as que, nela, atuam há mais tempo. Os relatos testificam que a escola foi criada para atender aos filhos e filhas de mulheres presidiárias do Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto, localizado no bairro Horto. Depois, seu atendimento foi crescendo e passou a ser ofertado, também, aos jovens de unidades “socioeducativas” localizadas nas redondezas. Somente em 2004, a escola foi desmembrada de sua sede original, tornando-se, exclusivamente, dedicada ao atendimento de jovens adolescentes privados de liberdade. A partir daquele ano, a escola se desenvolveu com aumento de turmas e de unidades socioeducativas, seja nas redondezas ou outros bairros na capital mineira. Era designada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, posteriormente, Escola Estadual Jovem Protagonista (EEJP).

A direção e a secretaria escolar se localizam na Unidade do bairro Horto. As demais unidades da Escola Estadual Jovem Protagonista compreendem apenas a equipe de docentes e uma professora supervisora que é responsável pela coordenação pedagógica do trabalho escolar, bem como pela comunicação e articulação, seja com a direção da escola para os encaminhamentos burocráticos referentes aos jovens e docentes, seja com a equipe de atendimento, segurança e direção da própria unidade socioeducativa de internação.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2016, a Escola Estadual Jovem Protagonista tem 98 funcionários, entre professores/as, direção e supervisoras pedagógicas. Em relação à sua infraestrutura e às suas dependências, a escola dispõe de água filtrada, energia elétrica, acesso à Internet banda larga, e fornece alimentação escolar para os/as jovens adolescentes.

A Escola Estadual Jovem Protagonista atende aos jovens nos seguintes Centros Socioeducativos nos quais atuam os/as quatro docentes nesta investigação:

a) Centro de Reeducação Social São Jerônimo (CRSSJ). Instituído em 2000, o Centro de Reeducação Social São Jerônimo está localizado no bairro Horto e recebe jovens adolescentes do sexo feminino com idades entre 12 e 18 anos, em regime de privação de liberdade e internação provisória. A calçada (passeio) do prédio serve como estacionamento, sua entrada é gradeada, pedestres e viaturas policiais passam sob as vistas da guarita e tem acesso ao ambiente interno: um corredor com bancos de madeira, nos quais os visitantes e os

²⁰⁰ A Escola Estadual Jovem Protagonista é responsável pela escolarização em sete Centros Socioeducativos localizados nos bairros Horto, Santa Tereza, Instituto Agrônomo e Capitão Eduardo, a maior parte das unidades socioeducativas de Belo Horizonte, conforme já anunciado.

familiares aguardam o atendimento, e uma sala, onde deixam seus pertences. De um lado do corredor, há uma porta com acesso para três salas, seguido de outro corredor onde há mais quatro salas; uma delas é destinada à supervisão pedagógica da escola e as demais à parte administrativa da unidade. Do outro lado do corredor, há um espaço que conduz à quadra coberta, ao refeitório e a cinco salas de aula. No segundo andar, de um lado, duas salas utilizadas pelos/as professores/as. Nesse espaço, sala e antessala, têm dois banheiros, armários, geladeira e uma mesa retangular com oito cadeiras. Os três alojamentos são coletivos e se localizam no andar de cima, separado da área de admissão e da área de atividades. Em 2016, a Escola Estadual Jovem Protagonista atendia a 33 jovens em cinco turmas de ensino fundamental e médio dentro do Centro de Reeducação Social São Jerônimo.

b) Centro Socioeducativo Horto (CSEH): criado em 2010, está localizado no bairro Horto e atende a jovens adolescentes do sexo masculino com idades entre 15 e 18 anos em regime de internação. No final de uma rua, o Centro Socioeducativo Horto é vizinho contíguo do Centro Socioeducativo São Benedito, que atende em regime de internação provisória. Na entrada do CSEH, encontramos um portão de ferro por onde passam os pedestres e os carros da unidade. Logo à frente estão as salas da direção e da secretaria da escola. À direita, em um corredor, há uma ampla sala, constantemente fechada com cadeado. À esquerda, há um caminho de acesso às salas administrativas, dois banheiros e a mais um portão, também fechado com cadeado; portão que dá acesso ao refeitório e a três salas de aula. Depois de atravessar outro portão, bem ao centro do prédio, encontramos a quadra de esportes. E, depois, ao lado, um corredor com quatro salas de aula e a sala dos/as professores/as. Em 2016, a Escola Estadual Jovem Protagonista atendia a 84 jovens em sete turmas de ensino fundamental e médio dentro do Centro Socioeducativo Horto.

c) Centro Socioeducativo Santa Teresinha (CSEST): criado em 1999, está localizado no bairro de Santa Tereza. Atende jovens adolescentes do sexo masculino entre 15 e 18 anos, em regime de privação de liberdade. O prédio se localiza no final de uma rua onde também constam o Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto e o Centro Socioeducativo Andradas. A entrada de visitantes do Centro Socioeducativo Santa Teresinha é próxima à entrada da penitenciária feminina. Na guarita do portão de entrada, identificamos a sala para a revista de visitantes e familiares. Para entrar nas dependências desse Centro, atravessamos um pequeno jardim e logo nos deparamos com um portão cadeado. Após atravessar esse portão, à esquerda, encontramos uma sala com bancos de alvenaria e uma mesa retangular. Uma parte do teto dessa sala é coberta com telhado transparente, deixando entrever um pouco do céu. A

sala é fechada por uma grade que ocupa toda a extensão daquilo que deveria ser uma parede para o corredor. De um lado, encontramos as salas da administração, de outro, logo à frente, um banheiro e outras três salas: duas destinadas às aulas, e uma aos/as professores/as. Na sala dos/as docentes, há uma antessala com pia, geladeira e fogão, onde constam armários e estantes, um computador e duas mesas redondas com seis cadeiras. Ainda, nesse espaço, está um portão que dá acesso aos alojamentos. Seguindo em frente está a quadra e mais um portão gradeado que dá acesso a outras três salas de aula. Mais alguns passos, e outra grade ocupando o lugar de uma parede e separando esse espaço por meio do refeitório. Em 2016, a Escola Estadual Jovem Protagonista atendia a 51 jovens em cinco turmas de ensino Fundamental e Médio dentro do Centro Socioeducativo Santa Teresinha.

d) Centro Socioeducativo Santa Clara (CSESC): instituído em 2006, está localizado no Bairro Capitão Eduardo, periferia de Belo Horizonte e é destinado a jovens do sexo masculino, com idades entre 15 e 18 anos, em regime privação de liberdade. O projeto arquitetônico do espaço foi planejado pelo Centro Educativo Marcelino Champagnat que, em parceria com o Estado de Minas Gerais, seria responsável pela sua gestão. No entanto, já na inauguração do local, em julho de 2006, houve o rompimento dessa parceria e, desde então, o governo assumiu a gestão da instituição.

Visto de longe, o local não transmite a ideia de “cadeia”, mas sim, de um grande loteamento. Quando nos aproximamos, entretanto, vai tomando forma um grande muro ornado com sua “concertina” (espiral de arame farpado). Na primeira entrada, há um portão com cadeado e um porteiro que recebe os visitantes. Alguns metros à frente, há uma guarita com outro segurança e um portão que dá acesso a uma área coberta, onde se encontram três salas pequenas para a revista dos jovens e dos visitantes. Esse espaço tem um gramado bem extenso ao centro.

À direita, está localizada a sala dos/as professores/as, que é afastada das outras repartições do Centro Socioeducativo: área administrativa, refeitórios, salas de aula e alojamentos. Nessa sala, há uma antessala com uma pia, geladeira, filtro de água e um banheiro. Na sala, há um computador, uma mesa retangular com seis cadeiras, um armário e escaninhos. Ao lado dessa sala, há um espaço de um galinheiro abrigando várias galinhas e pintinhos. À esquerda, encontra-se o núcleo administrativo da Unidade, com sala para os diretores, equipe técnica, supervisão de segurança, dois banheiros, uma pequena cozinha e o setor administrativo. Em frente ao setor administrativo, instala-se o refeitório. Para chegar a ele, é preciso atravessar um portão que separa o espaço administrativo da área na qual se

localizam os alojamentos dos adolescentes, 12 salas de aula, as salas de oficinas, as salas de atendimentos individuais, as salas de atendimentos da saúde, a quadra esportiva e a sala de jogos. Em 2016, a Escola Estadual Jovem Protagonista atendia a 114 jovens em doze turmas de ensino Fundamental e Médio dentro do Centro Socioeducativo Santa Clara.

Apresentamos agora, a segunda escola que funciona dentro do segundo Centro Socioeducativo onde atua uma professora que participou da entrevista semiestruturada:

2) A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Justinópolis está vinculada ao Centro Socioeducativo de Justinópolis (CSEJU). Criado em 2001, e nomeado como Centro Socioeducativo Dom Luiz Amigó e Ferrer, o Centro Socioeducativo de Justinópolis foi construído em uma área cedida pela Associação Divina Providência, e gerenciado pela Congregação dos Terciários Capuchinos Amigonianos da Colômbia. Tal gerência ocorreu até 2007, ocasião em que a instituição foi denominada Centro Socioeducativo de Justinópolis e o convênio com a Congregação foi extinto. Localizado na cidade de Ribeirão das Neves, Região Metropolitana de Belo Horizonte, a instituição acolhe jovens adolescentes do sexo masculino, com idades entre 14 e 18 anos, em cumprimento à medida de internação provisória e de privação de liberdade.

Nesse complexo de construções, observamos, do lado direito, amplos pátios, quatro quadras e uma quadra coberta, uma piscina e três núcleos de alojamentos, cada um com espaço para até 20 jovens em dormitórios individuais. Em cada núcleo, há lavatórios coletivos, bem como banheiros. Do outro lado do complexo, existem duas outras construções: uma destinada à administração geral, à enfermaria e à sala dos agentes socioeducativos; outra criada em 2009 e destinada à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Justinópolis.

Em 2016, a escola atendia a 91 jovens em 16 turmas, 13 das quais de ensino fundamental, e três turmas do ensino médio. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Justinópolis possui prédio independente dentro do Centro Socioeducativo, composto de diretoria, secretaria, sala dos professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, corredor com bebedouro e dois banheiros, copa, depósito e seis salas de aula. Outro prédio anexo à escola, com mais sete salas de aulas, é destinado às oficinas. E, logo após as salas de aula, encontramos um grande refeitório com mensagens religiosas espalhadas pelo ambiente como “Deus quer o melhor para você! Faça por merecer!”.

Como os demais Centros Socioeducativos descritos, a entrada da instituição não se diferencia do modelo prisional, apresentando o característico portão de ferro que favorece a entrada de pessoas e veículos. Do outro lado do complexo de prédios, no entanto, os muros são baixos, com dois metros e meio de altura, acrescidos com uma cerca de concertina. Entre um lado e outro da construção, há um espaço livre com calçamento e arborização. Internamente, é possível ver as ruas e casas do “*mundão*”; do lado de fora, é possível ver parte do cotidiano daqueles que estão sob a “*tranca*”.

Em síntese, as três professoras e os dois professores que participaram das entrevistas, em 2017, atuam em duas escolas da rede pública estadual de educação básica, que funcionam dentro do espaço institucional de cinco centros socioeducativos na Região Metropolitana de Belo Horizonte, atendendo a 373 jovens em um total de 45 salas de aula:

- A Escola Estadual Jovem Protagonista que é responsável pelo ensino fundamental e médio de 282 jovens meninos em 29 salas de aula ou turmas, 84 dos quais são jovens meninos no Centro Socioeducativo Horto em sete turmas; 51 jovens meninos no Centro Socioeducativo Santa Teresinha em cinco turmas; 33 jovens meninas no Centro Socioeducativo São Jerônimo em cinco turmas; e 114 jovens meninos no Centro Socioeducativo Santa Clara em doze turmas.

- A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Justinópolis, responsável por 91 jovens meninos no Centro Socioeducativo de Justinópolis, tendo 16 salas de aula ou turmas.

Em Bogotá

Em Bogotá, em 2018, ano de realização da pesquisa de campo, existem cinco unidades institucionais direcionadas ao cumprimento da sanção de responsabilização penal de atendimento ao jovem conflitado com lei em cumprimento da sanção com privação de liberdade.²⁰¹

Assim como no caso Belo Horizonte, apresentamos, neste estudo, somente o *Centro de Atención Especializado* (CAE), onde atuam o professor e as professoras que participaram

²⁰¹CAE Escuela de Trabajo El Redentor, onde estão localizados três Centros de Atención Especializados: CAE Hogar Femenino La Esmeralda, CAE El Redentor Adolescente, CAE Programa Cree Jovenes; o CAE *Belen* e o CAE *Bosconia*

das entrevistas semiestruturadas, em 2018. Ressalta-se que, em Bogotá, a educação escolar existente dentro dessas instituições é de responsabilidade de “operadores” contratados pela *Secretaria Distrital de Educación de Bogotá* e pelo *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF). Os/as professores/as que atuam dentro do *Centro de Atención Especializado*, apresentados a seguir, estão vinculados à *Coporaación Educativa Minuto de Dios*, “operadora” responsável pelo processo de escolarização dos jovens conflitados com a lei.

O *Centro de Atención Especializado Escuela de Trabajo El Redentor*, grande complexo arquitetônico criado em 1952, está localizado no bairro *Villa Jimena*, zona sul de Bogotá, vizinho à *Ciudad Bolívar*, uma das áreas mais pobres e a terceira mais extensa da cidade. De longe, a grande edificação parece um clube campestre, rodeado de áreas verdes. Quando nos aproximamos, deparamo-nos com um muro de quatro metros de altura, aproximadamente, no qual está uma concertina e guaritas de vigilância. Grafitado em cores fortes de amarelo, azul, vermelho, rosa com imagens de pássaros, animais, jovens, palavras estilizadas, o muro se destaca naquele cenário.

No interior dessa construção, estão três *Centros de Atención Especializados*, um ao lado do outro, sem comunicação interna e com entradas independentes. Nelas, permanecem, em torno de sete guardas distritais, exercendo a segurança externa. De cada lado da construção, está o CAE *Hogar Femenino La Esmeralda*. Do outro, o CAE *El Redentor Adolescente*. Entre os dois, está o *Centro de Reeducação Cree Jovenes*, destinado aos jovens que, ao completarem 18 anos, permanecem presos até o cumprimento final da sanção estabelecida pelo juiz.

Os/as docentes entrevistados nesta investigação atuam no CAE *Hogar Femenino La Esmeralda*, destinado às jovens meninas em cumprimento do internamento preventivo e da sanção com privação de liberdade. Nele, há estrutura física com vários canteiros de flores bem cuidados. Um desses canteiros floridos está logo após a entrada. Ao longo do complexo de prédios existente no espaço, observamos, de um lado, uma construção destinada à administração geral, com salas contendo, em suas portas, plaquinhas definindo sua utilização: “Coordenação Geral do IPSICOL”, “Terapia Ocupacional”, “Trabalho Social”, “Sala de Reuniões”, além de dois banheiros, um feminino e outro masculino. A porta de entrada para esse espaço é trancada com um cadeado. Do outro lado, há um grande canteiro vertical para cultivo de hortas hidropônicas de alface e tomates. Uma quadra esportiva se encontra entre um espaço e outro.

À frente, encontram-se outras construções independentes. Quatro salas de 18 metros quadrados, aproximadamente, pintadas na cor marrom, são salas de aula. Outras quatro construções, pintadas na cor branca, são os dormitórios das jovens meninas. Em cada um desses dormitórios, há cinco beliches e armários para guarda de pertences, e um banheiro.

Um amplo galpão se destaca logo à frente. Nele, encontram-se espaços destinados a atividades de corte e costura, informática, salão de beleza e artes marciais. O refeitório localiza-se em outro galpão. À esquerda, dentro do refeitório, estão as instalações da cozinha com fogões, pias e prateleiras com pratos e talheres de plástico, e toda a estrutura para o serviço individual da refeição. À direita, as mesas onde as meninas se alimentam após se servirem. Nesse mesmo refeitório, existem mesas para os funcionários que são servidos pelas mulheres que trabalham na cozinha.

Entre um lado e outro da construção, há espaços com jardins e arborização. Existe, ainda, um campo de futebol e outro de basquete ao lado de uma grande área verde. Desse local, é possível ver o lado de fora do *El Redentor*; ao contrário, do outro lado, de onde se observa as ruas e casas do entorno.

Em síntese, as duas professoras que participaram das entrevistas, em 2018, eram responsáveis por duas turmas de educação básica, com dez a quinze jovens meninas, que funcionam dentro do espaço institucional de uma unidade feminina de privação de liberdade em Bogotá. A carga horária de trabalho de cada professora era de 48 horas semanais. O professor que participou da entrevista era responsável por uma turma, com dez a quinze jovens meninas, dentro da mesma unidade institucional de privação de liberdade. A carga horária de trabalho do professor era de 16 horas semanais.

CAPÍTULO 4 NESSAS ESCOLAS, A DOCÊNCIA “NA TRANCA”

Tecendo relações entre os diversos tempos-espços de atuação da docência, neste estudo, ressaltamos uma escola que se encontra inserida em um espaço singular. Nele se dá a instituição de privação de liberdade. Tal espaço é um local onde os/as jovens adolescentes brasileiros e colombianos conflitados como a lei cumprem medida socioeducativa ou sanção com privação de liberdade como forma de responsabilização pelos atos cometidos. No fluir da vida escolar na prisão, uma trama entrecortada por uma sucessão de silêncios e ruídos é construída no cenário de uma docência que se encontra entre tensas e intensas jovens histórias na “*tranca*”.

Retomando a discussão sobre os elementos que singularizam o sujeito sociocultural professor, destaca-se, em especial, a relação social docente-discente, que funda o exercício e a realização da docência em seu “ponto de origem” ou seu “coração” e que nos aponta imagens humanas de professores e professoras, de jovens meninos e meninas, sujeitos do processo de escolarização.²⁰² Assim, buscamos (des) cobrir as imagens humanas de jovens e de docentes que vivenciam a escola e a sala de aula nesses territórios, aqui trazidas nas vozes de oito professores/as, entrevistados nesta pesquisa: três professoras e dois professores de Belo Horizonte e duas professoras e um professor de Bogotá.

Em tal direção, em busca da singularidade da docência nesse contexto, a primeira seção do capítulo apresenta a arquitetura e o ambiente peculiares desses territórios, que além de muros altos, cercas elétricas, grades e cadeados que caracterizam o espaço da privação de liberdade (da prisão), também contém várias outras tessituras, como os ruídos, os cheiros, a luminosidade, os encontros e desencontros com a ordem disciplinar que regula o ambiente.

Na segunda seção, assegurando a ordem disciplinar nessa arquitetura e ambiente peculiares, apresentamos um personagem presente na docência que inexiste em outras escolas: os agentes socioeducativos em Belo Horizonte e os formadores em Bogotá.

Na terceira seção, junto aos agentes socioeducativos e formadores, discutimos as singularidades presentes nos momentos da aula a partir de três características principais: a primeira, os/as jovens estão presos, como já dito. “*Na tranca*”, entre grades. Nessas condições, surge a segunda característica abarcando a complexidade do processo: as relações contextualizadas por uma ordem maior. A ordem do vigiar e punir. Nesse contexto, a autoridade docente é partilhada com agentes socioeducativos e formadores, permanecendo

²⁰² TEIXEIRA, 1996, p. 187; ARROYO, 2004, p. 29.

sob suspeita e revista, caracterizando uma forma particular de controlar a docência. A terceira característica diz respeito aos sujeitos da aula e suas interações. Ou seja, os/as docentes lidam com jovens meninos e meninas com histórias peculiares de abandono e opressão. Em salas de aula com um número menor de jovens, e uma constante rotatividade, essas jovens histórias encontram-se e tornam-se mais densas e intensas.

Na quarta seção, discutimos as especificidades das atividades escolares, destacando alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica na escola e nas salas de aula que funcionam dentro das instituições de privação de liberdade: a restrição de materiais, a imprevisibilidade e descontinuidade das atividades, e as estratégias pedagógicas desenvolvidas.

Na quinta e última seção, apresentamos as imagens relativas às concepções ou visões que os/as docentes têm desses meninos e meninas “*na tranca*”, sobre a escola e sobre a própria docência nessas instituições.

As dimensões analíticas ressaltadas neste trabalho emergiram dos próprios enredos e reflexões que os professores e as professoras entrevistadas foram nos oferecendo ao longo de seus relatos. Nesse sentido, na escrita do texto, optamos por um procedimento metodológico e de estrutura no qual os professores e as professoras nele estivessem presentes como sujeitos falantes e não como sujeitos falados. Essa foi uma das razões pelas quais mantivemos longos trechos de suas narrativas na entrevista, fazendo poucas interferências, exceto no sentido da transcrição da narrativa oral para a narrativa escrita. Assim, optamos por uma escritura na qual, a partir de seus relatos textualizados, os/as professores/as fossem mostrando-nos suas formas de viverem, de sentirem e de pensarem suas experiências da docência entre essas jovens histórias conflitadas com a lei. Junto às estas narrativas alguns excertos do Caderno de Campo da pesquisadora, em alguns momentos, vão compondo as descobertas e as análises propostas.

4.1 Uma arquitetura e ambiente peculiares

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço em que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as

comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 2010, p. 139).

A arquitetura escolar interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções de cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida *a priori*. (DAYRELL, 1996, p. 147)

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras e expressam uma expectativa de comportamentos. São pensadas para interferir na forma como as pessoas circulam no espaço, como também nas funções e ocupações de cada um de seus espaços físicos, pontua Dayrell (1996), ao apresentar a dinâmica do espaço e tempo da escola para a juventude. Funcionando como um “dispositivo disciplinar”,²⁰³ nos temos de Foucault, o efeito colateral dessa arquitetura se torna a expressão indiscreta da vigilância, pois está em toda a parte e sempre alerta, porém discreta, no sentido de que, silenciosamente, funciona permanentemente e em grande parte, em silêncio. De maneira flexível e fina, cada indivíduo em seu lugar, em cada lugar um indivíduo,²⁰⁴ conferem o caráter anônimo do exercício do poder do olhar.

Nas instituições de privação da liberdade de jovens, a começar pelos muros altos com suas concertinas tentando separar e demarcar duas realidades que insistem em aproximarem-se – “*mundão*” e a “*tranca*” –, tudo é delimitado formalmente para assegurar a ordem e a disciplina impostas. Compostas por grades, portões, trancas e chaves, as construções dos prédios objetivam a ruptura dos laços com o “*mundão*”. Apesar dessas instituições se encontrarem assentidas e em conformidade com o que se convencionou denominar Doutrina da Proteção Integral, a maioria de suas estruturas mantêm-se antigas, fechadas e isoladas.

O esquadramento disciplinar desenvolvido na pesquisa foucaultiana acerca dos espaços e tempos das instituições, estão fortemente presentes na condição de jovens privados de liberdade. As instituições de privação de liberdade que abrigam as escolas e as turmas escolares onde os/as docentes estão atuando possuem arquiteturas que se assemelham e são aqui apresentadas em dois grupos. No primeiro, a instituição localiza-se em meio à outras edificações e logo na entrada, encontramos um portão de ferro por onde passam os pedestres e

²⁰³ O conceito de “dispositivo” desenvolvido por Foucault compreende igualmente, instituições e práticas. Diz respeito à uma estratégia que pretende abarcar em sua definição as múltiplas relações de poder e as dimensões de seu exercício permitindo compreender os diversos espaços fabricados da realidade social. (REVEL, 2005)

²⁰⁴ FOUCAULT, 2010, p. 164 -170.

os carros da unidade. Logo à frente estão as salas da direção e da secretaria da escolar. De um lado, em um corredor, há uma ampla sala, constantemente fechada com cadeado. De outro, há um caminho de acesso às salas administrativas, dois banheiros e a mais um portão, sempre fechado com cadeado; portão que dá acesso ao refeitório e a três salas de aula. Depois de atravessar outro portão, bem ao centro do prédio, encontramos a quadra de esportes. Atravessando outro portão, ao lado, um corredor, também com porta trancada, com quatro salas de aula e a sala dos/as professores/as. As portas dessas salas de aula são fechadas e possuem uma pequena abertura gradeada na parte de cima.

No segundo grupo, geralmente, afastadas de outras edificações e em espaços mais abertos, na primeira entrada, há um portão com cadeado e um porteiro que recebe os visitantes. Alguns metros à frente, há uma guarita com outro segurança e um portão que dá acesso a uma área coberta, onde se encontram três salas pequenas para a revista dos jovens e dos visitantes. Esse espaço tem um gramado bem extenso ao centro. De um lado, está localizada a sala dos/as professores/as, que é afastada das outras repartições do centro socioeducativo: área administrativa, refeitórios, salas de aula e alojamentos. Em tal sala, há uma antessala com uma pia, geladeira, filtro de água e um banheiro. Na sala, há um computador, uma mesa retangular com seis cadeiras, um armário e escaninhos. À esquerda, encontra-se o núcleo administrativo da Unidade, com sala para os diretores, equipe técnica, supervisão de segurança, dois banheiros, uma pequena cozinha e o setor administrativo. Em frente ao setor administrativo, instala-se o refeitório. Para chegar a ele, é preciso atravessar um portão que separa o espaço administrativo da área na qual se localizam os alojamentos dos jovens e as doze salas de aula, as salas de oficinas, as salas de atendimentos individuais, as salas de atendimentos da saúde, a quadra esportiva e a sala de jogos. As instituições desse grupo se diferenciam das demais pela área gramada e jardins em seu interior.

Nos dois grupos, a entrada da instituição não se diferencia do modelo prisional, apresentando o característico muro ornado com concertinas (espiral de arame farpado) e portão de ferro que favorece a entrada de pessoas e veículos. Podemos observar que para chegar às salas de aula, que têm em torno de 16 metros quadrados, aproximadamente, precisamos atravessar portões que são abertos e fechados com cadeados a cada vez que alguém entra e sai. Com tantas grades a serem abertas e fechadas com cadeados e trancas grossas, a paisagem sonora do presídio é intensificada. Poucas vozes e muitos ruídos metálicos. As paredes internas são pintadas em uma cor amarela desbotada refletindo a

pobreza estética, a falta de cor que torna o ambiente cinzento, sem vida, sem estímulos visuais.

Essa estrutura e arquitetura que embora possa mostrar diferenças entre uma e outra, as unidades do Sistema Socioeducativo conservam uma base comum, como muros, portões e cadeados. A carga emocional provocada pelos sons rotineiros dos cárceres é ressaltada pelo professor Rodrigo:

Aqui no Horto e no Santa Teresinha, eu acho que até o Santa Teresinha é mais que aqui no Horto, tem essa... essa estrutura carcerária. Aqui, a gente escuta o bater da cela, que é coisa que, no Santa Clara, a gente não escuta, apesar de ser tudo de ferro também. Mas, lá, a gente não escuta esse bater da cela, o plum-plum-plum, do cadeado fechar e do cadeado abrir, não é? E isso tem uma carga. Eu acho que tanto para os adolescentes, como para a gente também que está trabalhando. Para o professor, para a segurança também. Eu acho que isso tem uma carga, isso tem uma carga. É diferente daqui que o espaço físico é pequeno também. Mas, lá, não. Lá tem o muro todo em volta. É bem presídio, né? Essa característica carcerária americana, né? Que tem o muro muito alto e, por dentro, ainda tem a cerca.

Assim como apresenta Foucault (2010, p. 131), em meio a tal arquitetura peculiar, “foi expulso o camponês e lhe foi dada a fisionomia do soldado”,²⁰⁵ na privação da liberdade de jovens, sua condição juvenil acaba sendo aprisionada e em seu lugar se fabrica a fisionomia do infrator. Essa é a grande questão. O poder disciplinar exercido pela arquitetura do espaço e tempo, destinando a cada indivíduo seu lugar e a cada lugar um indivíduo, conforme anunciado, marca a importância da dimensão arquitetônica do presídio, pois por ela se fabrica o indivíduo. E os efeitos dessa técnica utilizada para fabricação do indivíduo é que nos interessa. Por isso, a importância de considerarmos o que acontece com a aula e com a docência nesse território, evidenciando ainda mais as dimensões socioculturais da condição docente, conforme podemos observar nas vozes e nas docentes esperanças neste estudo. A docência se inscreve nestes contextos com um forte envolvimento humano e teor social.

Nesse espaço cercado, heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo,²⁰⁶ acostumar-se a uma convivência forçada, torna-se uma primeira tarefa dos jovens adolescentes. Nesses espaços e tempos não tem como desconsiderar as regras específicas e rígidas que constituem o ambiente da instituição disciplinar de privação de liberdade. Na

²⁰⁵ Em Vigiar e Punir, Foucault discute a fabricação do soldado diante da coação calculada em cada parte do corpo tornando-o disponível e se prolongando em silêncio. No automatismo dos hábitos ‘foi expulso o camponês’ e lhe foi dada a ‘fisionomia do soldado’. (FOUCAULT, 2010, p. 131)

²⁰⁶ FOUCAULT, 2010, p. 137.

rotina da instituição prevalecem regras controladas do amanhecer ao entardecer. Assim, todos horários devem ser vividos conjuntamente: horários de acordar e de dormir, horário das refeições; de tomar banho; dos dias e horários das atividades escolares, esportivas, culturais, de lazer, de assistência religiosa, oficinas e cursos; os dias horários dos atendimentos técnicos individuais ou em grupo; dias e horários da visita dos familiares e o que poderão trazer na visita para os jovens (relacionados desde ao vestuário, produtos de higiene e alimentos); quantidade e duração das ligações telefônicas; horário e volume máximo da TV e do rádio, dentre outras regras, que devem ser estabelecidas ou mesmo impostas para a convivência do grupo.

Nesse cotidiano, é necessário aprender e desaprender, lembrando Adriana Fresquet (2010), para sobreviver, para conviver, para desenvolver atitudes que possibilitem guardar, um pouco que seja, de intimidade, na cruel ausência de privacidade, de desumanização à qual esse grupo social fica ainda mais expostos.²⁰⁷ Desenvolver atitudes de existir. Utilizada ora como prêmio, ora como punição, a garantia de direitos humanos básicos, como higiene, escolarização, visitas à família, lazer, é vista como privilégio. A relação humana é mediada de acordo com o cumprimento de rígidas rotinas e utilizada como uma moeda de troca. Compreendemos, assim, que parte das (des) aprendizagens que circulam naquele espaço-tempo é específica da educação “da” instituição de privação de liberdade e parte é da educação “na” instituição de privação, assevera a pesquisadora Elenice Onofre (2016). Assim, a escola ou as turmas escolares que funcionam dentro desse espaço singular – a prisão – não tem como desconsiderar o território construído para potencializar o desenvolvimento de regras específicas, carregadas por normas rígidas ancoradas nos princípios da segurança.

A escola está ali, dentro da prisão, em um espaço de constante vigia e no qual o comportamento do jovem é esquadrihado para ser avaliado a cada instante. Uma arquitetura na qual os que nela habitam em privação de liberdade, possam ser vistos, ouvidos, controlados, corrigidos, punidos, mediante uma vigilância que não cessa: 24 horas por dia, estando seus reclusos/as em estado de vigília ou de repouso, sob controle, sob suspeição. Entretanto, se de um lado tudo se controla, de outro em pequenas e quase sempre fechadas salas de aula, os jovens estabelecem relações com o mundo do lado de fora. Diferentemente das escolas do “*mundão*”, onde é o pátio, a quadra, a cantina é que se tornam pontos essenciais de encontro e sociabilidades. Entre os muros visíveis e invisíveis da rua e da prisão, a escola insiste em aproximar esses dois mundos e funciona como um ponto de encontro onde

²⁰⁷ DOSTOIÉVSKI, 2015

os/as docentes se tornam “artífices das brechas”, como pontua a pesquisa de Lopes (2006, p. 141). Ao contrário da escola do “*mundão*”, que tende a se fechar em seus próprios ritmos e tempos, essa escola da “*tranca*” se esforça em romper com suas próprias regras. Resistindo às suas próprias normas, busca estabelecer uma forma de resistência à disciplina e ao poder que emanam da prisão.

4.2. Assegurando a ordem disciplinar: agentes socioeducativos e formadores ²⁰⁸

Ahí hay una formadora o un formador y siempre están [...] está ahí sólo para darle seguridad a las chicas y a nosotras en dado caso en que haya una revuelta, en adolescentes, se vive en que ellos hacen motín, intento de evasión, ellos no le van a hacer nada a uno ¿Sí? (Elci e Lina).

Em todas e quaisquer atividades que acontecem nos Centros Socioeducativos com privação de liberdade em Belo Horizonte ou em Bogotá, a presença do agente socioeducativo ou do formador é condição básica. As legislações dos dois países reconhecem em tais profissionais a principal referência para os/as jovens que estão cumprindo a medida ou a sanção de responsabilização penal, tendo em vista a proximidade e a frequência da interação que estabelecem. Sua principal tarefa é “assegurar a ordem, garantindo a integridade do patrimônio, a segurança dos visitantes e dos trabalhadores em exercício nas instituições, bem como zelar pela integridade física dos jovens seja internamente ou nas atividades fora da instituição”. ²⁰⁹ O que significa acompanhar todos os atendimentos técnicos, os horários de lazer, cultura, esporte, as atividades escolares e os cursos profissionalizantes; mediar a comunicação entre o/a jovem e os diversos setores de atendimento; realizar a identificação e a revista diária no/a jovem em todas as suas movimentações; vistoriar seus pertences, periodicamente, dentro dos alojamentos. Aliadas a essas práticas de segurança, o agente e o formador devem participar dos planejamentos realizados pela equipe técnica de cada unidade.

Esses profissionais, homens e mulheres, acompanham o dia a dia dos jovens como suas “sombras”, tal como expressou um jovem. Onde quer que eles estejam, lá também

²⁰⁸ Conforme já anunciado anteriormente, “agente socioeducativo” e “formador” são denominações conferidas em Belo Horizonte e em Bogotá, respectivamente, aos profissionais responsáveis pela segurança dentro dos centros de privação de liberdade.

²⁰⁹ Lei MG 15.302 (2004).

estarão os agentes ou os formadores. Carregam em suas mãos um rádio de comunicação e um conjunto de chaves. Todas as portas são abertas e fechadas por ele/a.

A forma de contratação desses profissionais em Belo Horizonte e em Bogotá são feitas de maneira distinta. Em Belo Horizonte, desde 2005, os agentes socioeducativos passam por um concurso para admissão, realizado pelo Estado de Minas Gerais, e a formação exigida para o cumprimento dessa função, de acordo com o documento já citado, é a escolarização mínima de ensino médio. Em Bogotá, os formadores são contratados pelo *Instituto Psicoeducativo de Colômbia* (IPSICOL), “operador” responsável pela estrutura e organização física e atendimentos técnicos nos centros voltados à privação de jovens colombianos conflitados com a lei. A carga horária de trabalho desses profissionais, nos dois países, é de 40h semanais.

Importante ressaltar que não adentramos na formação dos profissionais que estão atuando nas instituições, a despeito de compreendermos a sua importância, porém, nas entrevistas realizadas, ouvimos de uma professora brasileira que os agentes socioeducativos com os quais ela compartilha a docência: “a maioria são formados em direito ou pedagogia”.

Assim como nas demais atividades, os agentes ou os formadores compõem os territórios da docência e não há como desconsiderá-los. Atuando de uma forma ou de outra – tomando posição aparentemente neutra ou passivamente – por meio de comentários, perguntas, críticas, elogios, eles compõem o espaço de configuração do ensino e da aprendizagem. A reação à presença dos agentes socioeducativos ou dos formadores em sala de aula são variadas. As duas professoras colombianas citadas em epígrafe consideram “normal” a presença dos agentes nas dependências da escola e na sala de aula “*para darle seguridad a las chicas y a nosotras em caso haya una revuelta*”. Para as professoras e o professor brasileiro a presença do agente contribui para a sua atuação:

[...] quando comecei foi tudo muito novo, né? Foi a troca de experiência com os agentes que me ajudou muito. [...] às vezes o menino está com a autoestima muito baixa, aí o agente vai dando conselho pra ele e então é uma parceria. Somam muito conosco. Eu gosto da presença deles. Para mim, só tem a acrescentar (Elaine).

Tem agente bacana que interage com a gente, que quer saber, participa e ajuda a gente também com a outra adolescente [...] quando você está explicando ali do lado, eles perguntam ‘professora, pode ensinar fulana?’ Tem agentes aqui que são formados em direito, pedagogia [...] (Renata).

Tem de tudo [...] participa de forma positiva, sempre está trazendo alguma coisa, faz pergunta, quer acrescentar alguma coisa, pede licença e acrescenta [...] (Rodrigo).

São relações marcadas pela positividade, tal como é apontado pelos/as docentes. Porém, outras relações também foram sendo anunciadas como relativamente desagradáveis.

E, tem outros que estão lá que não fazem a mínima diferença! Tem de tudo [...] outros acham que é besteira, que os meninos ali não têm... não têm futuro! (Rodrigo).

Tem aqueles que apoiam a gente e tem aquele outro que tem um olhar totalmente indiferente. Certos agentes são mais grosseiros, que não entendem esse lado de a gente ser carinhosa com os jovens (Renata).

Alguns profissionais agem com indiferença em relação ao cotidiano da sala de aula e conversam um com o outro nos corredores da escola ou adentram a sala interrompendo as aulas. Essa observação foi feita pelo professor Said:

Às vezes, os agentes dispersam e começam a conversar com o aluno dentro da sala de aula. Aqui nós temos um corredor de escola que, às vezes, os agentes começam a conversar um com o outro muito alto quando você está lá dentro dando a aula e aquilo atrapalha. [...] às vezes, você tá dando aula e o agente entra dentro da sala sem avisar e você assusta, porque é diferente...quando você dá aula em escola lá fora, qualquer pessoa que vai falar bate na porta, chama o professor, pergunta [...] aqui eles não têm muito esse hábito. A gente vê que é porque eles não têm vivência escolar, eles não trabalharam em escola.

Os estudos realizados por Menicucci (2010) e por Gualberto (2011), ambos sobre o Sistema Socioeducativo de Minas Gerais, apontam que, embora reconhecidos como “socioeducadores”, sobretudo pela presença constante junto aos/às jovens, a interferência dos agentes depende da concepção desses profissionais acerca do trabalho naquelas instituições,

das causas da violência, da pobreza, das desigualdades. Assim, “tem de tudo”, como bem ressalta o professor Rodrigo.

De toda maneira, algumas tensões e as formas de enfrentamento a elas ao compartilharem da docência em sala de aula podem ser observadas:

Uma agente me perguntou ‘Professora, eu queria entender qual que era o propósito pedagógico’ [do uso de música em sala de aula durante a realização de atividades com desenho]. ‘Qual que era o propósito pedagógico dessa... dessa... do seu radinho e tal?’ Eu olhei bem no olho dela e falei assim: ‘pedagógico nenhum, você acredita? É puro entretenimento, é arte’. [risos] [A agente socioeducativa] fechou a cara para mim e tal [...]. É aquilo que eu te falei: não dou muita vazão, né? Porque, se eu fosse entrar na questão, eu ia questionar ‘olha, cuida do seu papel, que eu cuido do meu. Eu sei o que eu estou fazendo na minha aula. Eu estudei para isso e continuo em estudo, continuo em pesquisa’. Mas acho que seria um comentário infeliz e desnecessário da minha parte, que eu ia gerar uma outra polêmica. Então, eu optei por responder secamente e não falei mentira. Era uma maneira de entretê-los de alguma forma. Procuro ficar ‘suave’ com essas coisas. [...] A gente vai aprendendo a lidar com as relações e fica tudo bem. Como eu te falei prefiro fazer como os meninos: ‘ficar suave’ [risos]. ‘Sabe, Marília, aqui é preciso ficar suave com essas coisas’. [Riu e complementou] ‘Na tranca, mais suave, né?’ (Gilmara).

A resposta à interferência da agente socioeducativa durante a aula da professora revela que assim como os/as jovens, os/as docentes também constroem resistências. As estratégias que constroem para lidar com os desafios vão assinalando como vivenciam a docência nesse contexto. Uma maneira de adaptar às circunstâncias é o de tentar minimizar os impactos que incidem sobre a condição docente. “*Na tranca, mais suave*”.

4.3 Momentos da aula

A AULA: A aula, a professora e os jovens: “*na tranca, mais suave ...*” ²¹⁰

Gilmara, uma jovem mulher, trabalhava há dois anos na escola. Usava saia vermelha, blusa preta combinando com as meias. Cabelos curtos e avermelhados. Entrei na sala e ela me recebeu com um largo sorriso dizendo: ‘entra, tô aqui na tranca’. Enquanto aguardávamos a chegada dos meninos, ela

²¹⁰ Excerto do Caderno de Campo da pesquisadora.

conferia com o agente socioeducativo todo o material que iria usar. Eram lápis de cor, tesouras sem ponta, papéis coloridos e um lápis esmaçador. Justificou e explicou para que servia aquele lápis com uma esponjinha na ponta, apalpando cada pedacinho dele. O agente entrou e saiu da sala indagando sobre o tal lápis sem conseguir se convencer sobre a sua utilização. Gilmara, com paciência, explicou cinco vezes ao colega de trabalho a serventia do lápis, mostrando a sua utilização e oferecendo-o a ele para que experimentasse. Por fim, ele se rendeu. O lápis esmaçador ficou na sala de aula.

Os meninos chegaram aos poucos. Eram oito jovens acompanhados por seis agentes socioeducativos. Acomodaram-se em volta da mesa, onde a professora os esperava. Curiosos, antes de eu me apresentar, foram logo perguntando. Queriam saber se eu também sou professora e puxaram assunto sobre a escola que trabalho e sobre meus jovens estudantes. Em meio essas conversas pergunto logo sobre outras escolas que eles frequentaram também. Suas respostas eram rápidas: ‘não deu pra ficar lá não. Tinha umas coisa pra fazer e a escola tava no meio... aí atrapalha tudo’.

A aula da professora estava acontecendo em uma ampla sala, se comparada às demais salas disponíveis para as atividades escolares. A mesa retangular não acomoda a todos, mas tem bancos de alvenaria margeando as paredes laterais. No teto uma parte de telhado transparente permitindo a entrada da luz do dia e uma pequena vista do céu.

Gilmara permanecia sentada e os meninos a sua volta. Alguns em pé, outros também acomodados nas cadeiras. Nos bancos de alvenaria ficaram três agentes socioeducativos e um próximo à parede de grade. Do lado de fora da grade, permaneceram os demais agentes conversando entre eles. Observando nossos movimentos em sala de aula, todos permaneceram em suas tarefas de vigilantes da ordem, da disciplina e da segurança. Quando algum jovem queria sair da sala, pedia a eles autorização e passavam por uma revista geral. Com os braços estendidos, a camisa levantada, eram apalpadados da cintura para baixo. Todos se deixaram revistar, aparentemente sem nenhum constrangimento, e saíam acompanhados por outros agentes que esperavam do lado de fora da sala. Ao menos três jovens saíram e voltaram para sala durante essa aula.

A interação com a professora era mediada pela atividade de desenho desenvolvida. Escutei alguém conversando com ela sobre a próxima visita da família. Outro pedia opinião sobre como deveria conversar com a pedagoga da unidade para obter autorização para um telefonema. Outro queria saber quando seria a próxima aula. E ainda, observei outros dois que em pé por ali, nem mesmo chegaram perto da atividade que está sendo desenvolvida. A presença e a escuta da professora pareciam ser o mais importante naquele momento. Escuto alguém dizendo ‘*tamo suave aqui, né professora?*’.

O tempo da aula acabou. Após a revista, um a um, foram deixando a sala e sendo acompanhados para o refeitório. Gilmara conferiu todo o material, anotado no início da aula, com o agente socioeducativo. O lápis esmaçador continuava lá e o agente com a mesma expressão de desconfiança. Depois de uma hora e meia de atividades com aquele grupo de jovens, Gilmara foi dar outra aula na unidade socioeducativa ao lado. “*Na tranca, mais suave...*”

A sala de aula. Que lugar é esse? Podemos compreender a sala de aula como espaço e tempo da escola onde as relações são intensificadas e marcadas pela proximidade vivida entre diferentes temporalidade de sujeitos socioculturais, como nos aponta Teixeira (1996). A realidade social dinâmica e multifacetada da sala de aula encontra-se em estudos realizados por Rezende (2004). A autora procura refazer as representações acerca da sala de aula como um lugar de mesmice e de repetição de rituais. Enfatiza a análise das situações em que professores/as e estudantes, atores sociais, passam juntos um tempo prolongado na escola e por meio de suas interações, constroem o cotidiano escolar. Nesse ambiente complexo e dinâmico a cultura escolar, em vez de ser mecanicamente reproduzida, é constantemente reconstruída pelas ações desses sujeitos socioculturais.

Quando chegamos à sala de aula que se encontra dentro das instituições de privação de liberdade de jovens, observamos a sua singularidade a partir de três características principais. A primeira, os/as jovens estão presos. “*Na tranca*”. Nessas condições, surge a segunda característica abarcando a complexidade do processo: são relações contextualizadas por uma ordem maior. A ordem do vigiar e punir. A terceira característica diz respeito aos sujeitos da aula e suas interações.

Importa ressaltar e reafirmar que fazemos a crítica ao entendimento que vê na exclusão social a forma adequada para lidar com os comportamentos considerados indesejáveis na sociedade. As políticas públicas propostas, ressaltam a importância da ressocialização, da reeducação, porém mantém a privação de liberdade como necessária para esses meninos e meninas. Nesse sentido, a disciplina, portanto, serviria como uma tecnologia de poder. Poder em individualizar e em controlar as pessoas, estando ligada diretamente às instituições como necessidade de uma delimitação espacial com a maior visibilidade possível.

Nessa perspectiva, os mecanismos disciplinares desenvolvidos pela sociedade passam por uma economia de poder e, a partir daí, vigiar, observar, controlar e corrigir. Os processos de correção e transformação dos sujeitos são descritos por Foucault (2010) e Goffman (1991) como processos de reeducação. Na privação de liberdade de jovens, tal processo atravessa a todos no entrelaçamento entre saberes e poderes. Como podemos observar nos excertos ao longo do texto, as relações em sala de aula são necessariamente partilhadas com os agentes socioeducativos e os formadores.

Olha, quando é de forma negativa é tipo quando ele (o agente socioeducativo) fica esperando o professor cometer algum erro e pontuar. É.

Porque, somos humanos, gente! Sou professor, mas sou humano. E, às vezes eu vou escrever lá, é [...] por exemplo [...] igual outro dia, eu escrevi [...] o que que foi que eu escrevi? Paralisação. Eu estava falando de medula, de dano na medula e eu escrevi paralisação com Z. Aí, o agente pegou e me criticou. Falou: ‘Professor, você não acha que [...] paralisação é com S?’ Eu peguei e falei assim: ‘Nossa, é mesmo!’ Apaguei e fiz a correção. Mas, foi de uma maneira tipo assim, que não precisava ter feito na hora, sabe? Ou que, depois, até mesmo a gente dá conta e corrige e tal (Rodrigo).

Os/as docentes estão permanentemente sob suspeita e suspeição. Precisam se adequar às normas instituídas pela segurança imposta para justificar a ordem e a disciplina. Também são controlados e vigiados. Desde o vestuário, objetos pessoais até o que é desenvolvido em suas aulas, conforme vimos o depoimento da professora justificando o fato de ter colocado uma música durante a sua aula. Como também chamando a atenção para a escrita do professor. Essa interferência do agente em sala de aula causa constrangimentos, conforme desabafa o professor Rodrigo.

Outro controle e vigilância sobre a ação docente apresenta-se na restrição da materialidade usada em sala de aula. No início e final de cada aula, todo material é conferido, conforme trataremos à frente. Assim como os/as jovens, os/as docentes passam por revista (inspeção) antes de entrarem na sala de aula e em algumas instituições os/as professores/as devem usar um avental como uniforme. A pesquisa realizada por Lena (2008) aponta que esses “cuidados” com a segurança são muitas vezes vistos pelos/as docentes como vigilância sobre seu fazer, como uma forma particular de controlar a docência. Como se dão as interações entre os sujeitos em sala de aula serão discutidas a seguir.

Os sujeitos da aula e suas interações

[...] o que te puedo decir: las historias son pesadas, son mui pesadas (Jacobo).

Os/as jovens estudantes que frequentam a sala de aula no Centros com de privação de liberdade, seja em Belo Horizonte ou em Bogotá, possuem histórias pesadas de abandono, como ressalta o professor colombiano e como discutido em capítulo anterior.

Em jogos de poder tão desiguais que acontecem nas fronteiras frágeis entre o formal e informal, o lícito e o ilícito em nossas sociedades, permanecer dentro da lei, parece ser quase um privilégio. E não são raras as vezes que eles ficam “*bolados*”²¹¹ em sala de aula. As interações em sala de aula se fazem mediante relações densas e intensas. Os/as docentes entrevistados são sensíveis, compreendem, são atentos às trajetórias humanas desses meninos e meninas. Histórias sofridas, arranhadas que extrapolam e que ao mesmo tempo marcam suas empobrecidas trajetórias escolares, nos termos de Arroyo (2004). Uma história de evasão da escola, uma história de meninos que quando frequentavam a escola, eram os excluídos do interior, nos termos de Bourdieu (1996).

O número de jovens em sala de aula

Então eu falo assim, na escola lá fora eu tinha trinta alunos ... aqui, os meus, os quinze que eu tenho na sala, os meus dez, todos eles foram excluídos da escola [...] (Renata).

Dentre os aspectos que se destacam na condição docente nesse contexto, aponta-se a organização das turmas. Com esse grupo de jovens estudantes as turmas são compostas por um número máximo de quinze jovens em sala de aula. Sobre esse aspecto, é importante salientar que esse quantitativo se justifica mais pelo aspecto da segurança e do espaço físico destinado às salas de aula do que pelo perfil desses jovens. Nas unidades socioeducativas onde os/as docentes que participaram das entrevistas realizadas atuam, foi possível observar que as salas de aula têm 16 metros quadrados, aproximadamente, impossibilitando acolher um número maior de jovens. De acordo com a investigação realizada por Prado (2012), a equipe de segurança das unidades considera que muitos jovens em um só espaço dificultam e complicam o trabalho da segurança.

[...] a experiência que eu tenho aqui é melhor porque por segurança as turmas são reduzidas. A gente trabalha com o máximo de 15 meninos. Lá

²¹¹ “*Bolados*” é a expressão que os e as jovens usam para expressar que estão tristes ou preocupados com alguma coisa.

fora a gente trabalha com turmas de 40 meninos. Isso gera um diferencial que facilita o trabalho da gente. Então ajuda a desenvolver o projeto, porque desenvolver com um número menor de alunos é mais fácil de você fazer um trabalho mais bem elaborado que com uma turma de 40 alunos. Então essa facilidade tem. [...]. Você lança um desafio no quadro, você tem condição de ir quase um por um na carteira pra explicar, você consegue aquele tratamento individualizado, diferente de uma sala de 30 ou 40 ... numa aula de 50 min se você for dar um tratamento individualizado, demanda muito tempo. Nós temos esse facilitador dessas turmas reduzidas. (Said)

Nesse cenário, desenvolvem-se variadas relações pedagógicas, quase sempre limitando suas possibilidades em alguns aspectos, intensificando por outros. A despeito de serem os aspectos da segurança e do espaço físico dessas instituições que levam a essa organização das turmas, salientamos que os professores e as professoras apontam maiores possibilidades de acompanhamento a cada jovem, como podemos observar pela narrativa da professora em diálogo com uma jovem em sala de aula:

É muito bom. Hoje mesmo eu estava trabalhando com essa adolescente do ensino médio e ela falou assim ‘nossa, professora, eu nunca consegui entender essa matéria lá no mundão e agora eu estou conseguindo’ e aí, falei: ‘nossa, mas aqui nós estamos tendo uma aula particular, só eu e você, então tem toda possibilidade de você aprender essa matéria mesmo. Então você aproveita bastante, que eu estou aqui do seu ladinho, tenho cinquenta minutos de aula pra dar pra você’. (Renata)

A condição de trabalhar com um número menor de jovens em sala de aula também foi ressaltada na pesquisa de Lena (2008) em uma instituição de privação de liberdade de jovens em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, como possibilidade de desenvolver um olhar sensível. A perspectiva apontada pelos estudos acerca da profissão docente (TARDIF e LESSARD, 2012, p. 111), apontam o número de estudantes em sala de aula como um indicador importante das condições de trabalho do/a professor/a como também das condições de aprendizagem dos/as estudantes. Para esses autores, as classes menos numerosas tornam a carga de trabalho menor e, sobretudo, possibilita dar mais atenção a cada estudante. Com um número menor de jovens em sala, as atividades podem ser melhores desenvolvidas, o acompanhamento pode ser quase individualizado, como a professora Renata amorosamente conversa com sua jovem aluna em sala de aula.

Se por um lado, o número menor de jovens em sala favorece o desenvolvimento das atividades, de outro, intensifica as relações interpessoais. Os estudos de Fanfani (2005) acerca da condição docente em quatro países – Argentina, Brasil, Peru e Uruguai (2000-2001) – apontam que os desafios para os/as professores/as na atualidade são mais complexos, pois as legítimas e distintas aspirações e necessidades educativas da população não podem ser satisfeitas mediante uma simples expansão da oferta educacional. E os/as docentes são convocados a mediar relações sociais, tensões e dilemas a cada nova situação, na busca de construir sentidos e significados à experiência escolar para esse público. Pensando nas histórias específicas desses jovens meninos e dessas jovens meninas conflitados com a lei, a professora Renata deixa claro que “quase todos foram excluídos da escola” e trazem essas marcas vivenciadas para sala de aula vivida na privação de liberdade.

Essas histórias ressaltadas pela professora são também as histórias vistas nas pesquisas de Lopes (2009) e Prado (2012) no cenário brasileiro. São também as histórias contadas por Camacho (2015) no cenário colombiano. A pesquisadora colombiana revela que ouviu dos jovens que o abandono da escola se deu pela necessidade de buscar dinheiro para suas coisas pessoais, “*como ropa, consumo de drogas alucinógenas, ayudar economicamente a su familia ou el nacimiento de hijo o hija*”. O professor Jacobo reforça que as histórias desses/as jovens “*son bien pesadas, bien crueles, bien duras*”. Por certo, as repetências consecutivas, causadas pela infrequência, trabalho, ausência de sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, uso de drogas e envolvimento com a criminalidade e com a guerrilha são motivos que podem ser decisivos para o abandono escolar, conforma já explicitado.

Essas histórias são confirmadas pelos dados referentes à baixa escolaridade dos jovens que estão privados de liberdade.²¹² Observa-se, entre os jovens brasileiros enfrentando a privação de liberdade, que existe uma grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingido, principalmente entre aqueles na faixa de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou já tê-lo concluído. Em 2013, cerca de um terço desses jovens ainda não havia terminado o ensino fundamental e menos de 2% (1,32%) havia concluído o ensino médio. Na faixa etária de 12 a 14 anos, que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental, os dados mostraram que a imensa maioria (93,3%) tinha o

²¹² BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2014. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017.

COLOMBIA, Departamento para la Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La Justicia Restaurativa en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia. Observatório de La niñez, Quinta Edição, 2012.

fundamental incompleto e apenas 3,47% havia completado tal nível de ensino. No caso colombiano, os dados revelam que entre os jovens privados de liberdade com idades entre 16 a 18 anos, 34% se encontravam sem escolarização e 50% abandonou os estudos há mais de um ano.

Assim, tanto na realidade brasileira quanto na realidade colombiana, observamos que a vida escolar desses jovens é marcada por sucessivos abandonos, repetências e evasões, ocasionando irregularidades na trajetória dos jovens. São rupturas precoces muitas vezes ocasionadas pela regularidade dos currículos que não atendem à realidade desses jovens, alerta Arroyo (2007).

A docência compreendida como um trabalho de interação sobre e com o outro,²¹³ nos leva a considerar que a proximidade com esse grupo tão específico de estudantes, com histórias de vida cruéis e desumanas, torna as relações docentes ainda mais intensas. São jovens com histórias de pertença socioeconômica e étnico-raciais coletivas. Esse contexto social não é abstrato, está tanto dentro quanto fora, ao mesmo tempo individual e coletivo, sendo vivenciado em uma rotina sob inúmeras regras. No estudo realizado na Febem de São Paulo, Lopes (2006) ouviu de uma professora que a “cada ano que se trabalha lá seria equivalente a dez anos aqui fora”, tal a intensificação das relações estabelecidas.

Nessa ambiência institucional, a professora Elaine, considera que precisou trabalhar seu “emocional” para dar conta de lidar com seus jovens estudantes.

Antes, eu chorava muito. Tinha cada história dos meninos [...] eu chorava direto. Eu falei: *Meu Deus, eu não vou conseguir trabalhar nesse lugar!* Mas, está aí um motivo que eu gosto de trabalhar com eles. Tanto é que assim o meu lado emocional, eu trabalho, tive que trabalhar.

A rotatividade de jovens em sala de aula

Raramente um menino que inicia conclui e aquele que conclui não iniciou (Said).

²¹³ TARDIF e LESSARD, 2012.

Y pero entonces no te podría decir que es el mismo número de ahorita porque como salen entran... ósea como salen, entran otras [...]es una población muy rotativa. (Jacobo)

A configuração das turmas dentro dessas instituições de privação de liberdade sofre alterações constantes, até mesmo ao longo da semana. Essa rotatividade de jovens é devida aos prazos estabelecidos pela própria medida socioeducativa ou sanção. No Brasil, a medida socioeducativa com privação de liberdade pode variar de seis meses a três anos. Na Colômbia, a privação de liberdade terá duração mínima de um ano e máxima de cinco anos. Em casos de homicídio doloso, sequestro e extorsão, a privação de liberdade terá duração mínima ampliada para dois anos e máxima de oito anos. Portanto, nos dois países, um/a jovem pode ser desligado/a da medida ou sanção após seis meses ou um ano, como também pode permanecer mais de um ano.

Além desse aspecto, outros fatores também contribuem para a rotatividade dos jovens, tais como a evasão que pode acontecer quando os/as jovens passam a ter o direito de saírem aos finais de semana. A pesquisa de Prado (2012) assinala que essa foi uma situação que ocorreu durante o período da pesquisa realizada em um Centro Socioeducativo em Belo Horizonte. Alguns jovens aproveitam a oportunidade e não retornam, conforme também apontou estudos de Fagundes (2017). A chegada de novos jovens para o cumprimento da medida de responsabilização em qualquer época do ano também altera a configuração da turma. Essa rotatividade implica tanto o número de jovens em sala, quanto o desenvolvimento das atividades, conforme ressalta o professor Said:

Tem vez que eu trabalho o mesmo conteúdo duas vezes no ano, porque aqueles alunos que estavam no início do ano nem estão aqui mais. Então aqueles que entraram aqui agora e precisam daquele conteúdo que já foi dado [...] as operações básicas, as noções de geometria [...] isso foi dado, mas eu tenho que dar de novo, porque trocou todo mundo, é a dança das cadeiras, né? E tem também aquele menino que vai e volta. Tem o menino que estava aqui, foi desligado, cometeu uma infração na rua e voltou ... então ele vai continuar, mas ele tem um período ali no meio que ele não participou [...] por que ele saiu daqui e não foi pra nenhuma escola [...] Então tudo isso a gente tem que lidar e por isso que o currículo tem essa flexibilidade, eu pego as coisas mais relevantes dentro da matemática e tento trabalhar aquilo ali.

Ao discutirem acerca das práticas pedagógicas nas escolas, Caldeira e Zaidan (2013, p. 21) destacam que, nesse cotidiano, o professor atua segundo suas experiências e aprendizagens, construindo conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer, exercitando novas maneiras de desenvolver seu trabalho docente. Essas novas maneiras, sejam elas criativas ou mecânicas e repetitivas, são todas necessárias e constitutivas de seu trabalho na docência. Nesse sentido, podemos observar os desafios que se apresentam no planejamento do trabalho do professor Said e como ele constrói sua prática pedagógica a partir de suas experiências.

As experiências docentes estudadas por Finoqueto (2007) no Centro Socioeducativo de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, trazem situações semelhantes. Os docentes reconhecem a necessidade de criarem estratégias e truques que possibilitem o desenvolvimento das suas atividades. Estas estratégias consistem na flexibilidade e simultaneidade com que trabalham os conteúdos, em vistas à rotatividade de jovens em sala de aula e também pela necessidade de uma prática do convencimento dos jovens acerca da importância e da função da educação nas suas vidas. Essas iniciativas, desenvolvidas pelos docentes, apresentam resultados ou efeitos interessantes, pois os jovens participam ativamente da aula, fazem questionamentos pertinentes, mantêm-se motivados, constroem novas aprendizagens e deixam de utilizar justificativas referentes ao seu estado emocional para não realizarem as atividades propostas.

O trabalho com esse grupo específico de jovens, com uma organização distinta em relação ao número de alunos em sala, a constante rotatividade de jovens que leva à reconfigurando das turmas, compõem a condição docente desse também específico grupo docente e ampliam a circulação de afetos em sala de aula.

Circulação de afetos a partir das histórias e situação dos/as jovens

[...] você chega, eles estão cheios de pedra na mão pra te receber e você pensa assim ‘eu não vou conseguir lidar com isso’. Mas quando você conhece melhor os meninos, aperta a mão dele, dá um abraço [...] se você fizer isso no primeiro dia, ele te bate. Mas hoje em dia abraço, converso, pego na mão deles [...]. Eles precisam disso [...] a relação de família deles é ruim. O menino outro dia aqui falou comigo que o pai dele agrediu a mãe e que ele pegou uma barra de ferro pra bater no pai. Então eles sentem falta também de um pessoal bacana pra bater

um papo. Eles perguntam quantos filhos eu tenho eu respondo: ‘tenho 2 biológicos e 80 filhos pedagógicos. Vocês são meus filhos pedagógicos e tô ensinando pra vocês alguma coisa da vida’ (Said).

Nas salas de aula circulam afetos, respeito, sensibilidade e escuta. As jovens histórias presentes nas salas de aula desafiam os/as docentes e fazem emergir relações de afetividade, como o relato do professor Said. Com um olhar compreensivo acerca do itinerário desses jovens meninos, o professor consegue se colocar ao lado deles e estabelecer um diálogo que possibilita a construção da aprendizagem. Abandonando imagens quebradas desses jovens e reconduzindo o olhar para outras luminosidades de afeto, conforme aponta o professor Jacobo:

Lo que, pues es que tu estas tu estas en clase ¿no? y escuchas el grito, bájese de ahí gran no sé cuántas, si, escuchas el grito, la grosería eso es estresante, es estresante hay grupos de grupos[...] yo tenía un grupo con el que trabajaba muy bonito, me contaban sus historias, teníamos más confianza, digamos que yo trato de estar donde estar siempre en no ganarme la confianza sino entrar en un mismo nivel, ósea hablar como humanos me gusta hablar es con el humano no como una relación de poder del profe o el estudiante el que va a perder y tiene un control sobre estos no, yo definitivamente eso lo borro desde un principio este donde este, entonces por eso ellos se acercaban y me contaban sus historias [...] las historias eran [...] no había un día en que uno no saliera mal de allá, mal es:: mentalmente emocionalmente ¿sí?, no mal físicamente a mí nunca me paso nada, en los motines ¿sabes que es un motín?(Jacobo).

A construção desses vínculos é importante para construir e manter uma relação de confiança e empatia com os/as jovens. A autoridade docente vai sendo construída nesse processo. Buscando subsídios nas experiências de Anton Makarenko (2005) para repensar como a ideia da disciplina como cooperação e humanização das relações estabelecidas, nota-se que a autoridade docente se faz necessária, mas dentro de uma “dimensão humana”, baseada na formação dos homens para a solidariedade, e não para o egocentrismo. Paulo Freire nos lembra e adverte que a emancipação só acontece por meio de práticas voltadas para a liberdade. Embora construída individualmente, deve-se atentar para que essa construção da

liberdade de cada indivíduo não seja centrada no individualismo. A questão que se coloca é: nesse contexto de ordem e disciplina da prisão, como a escola pode ajudar a construir essa liberdade? A permanente postura crítica do homem nas relações com a realidade é a defesa de Paulo Freire.

Alertando para o fato de que a disciplina não se cria com exercícios puramente disciplinares, silenciosos e arbitrários, Makarenko aponta que foi preciso muita organização e diálogo para conseguir organizar rotinas em que cada um dos envolvidos percebeu que é responsável por fazer a sua parte na Colônia Górkí. Em nosso caso, dentro dessas salas de aula no ambiente do presídio, é preciso estabelecer autoridade e responsabilidades coletivas, implicando os direitos e os deveres.

[Quando some algum material] Então, eu geralmente contorno a situação, eu falo com eles: ‘olha gente, eu não tenho a intenção de prejudicar ninguém, eu vou ali beber uma água, quando eu voltar eu quero o lápis aqui na minha mesa, não preciso saber quem é’. Aí já aparece. Quando eu volto, está lá. Eu não preciso fazer nada. Eu tento manter o máximo possível de uma relação de confiança com eles, até para conseguir dar aula. Então, quando você consegue manter um nível confiança com eles, você consegue um pouco mais de respeito deles. Tipo assim: ‘professor, hoje eu não quero fazer nada’ e eu repondo: ‘bacana cara, não tem problema nenhum, mas fica aí e não atrapalha a aula não. Se você quiser voltar pro alojamento tudo bem, mas se você não quiser voltar, fica tranquilo que não atrapalhando a aula pra mim tá beleza’. ‘Ah, tá bom professor, não vou fazer nada não’. Mas eu explico que não vai ter visto no caderno. Aí eles voltam às atividades (Said).

A partir da leitura do livro Poema Pedagógico, de Makarenko, observamos que o professor se posiciona colocando-se ao lado deles, mantendo uma postura que pouco a pouco vai fazendo com que os/as jovens sentissem confiança e segurança em sala de aula. A capacidade de ver os meninos como “gente”, apesar de todas as situações com as quais tinham de conviver, os professores mantêm a postura de acreditar na possibilidade de eles assumirem outras posições na vida.

4.4 Especificidades no desenvolvimento das atividades escolares

A docência é uma atividade marcada pelas interações humanas, pelos saberes vindos da experiência e enraizados na vivência profissional, como pontuam Tardif e Lessard (2005). Nesse sentido, ao falarem sobre suas práticas pedagógicas os professores e as professoras que participaram deste estudo contam sobre como organizam e realizam seu trabalho. Ressaltam aspectos relacionados ao cotidiano do contexto em que a escola está inserida, à sala de aula, aos jovens e à aprendizagem, bem como contam como constroem suas metodologias a partir da vivência com os/as jovens e o diálogo com os colegas. Atentos ao seus fazeres e saberes os/as docentes entrevistados/as contam como são provocados a conduzir novas ações e práticas pedagógicas buscando, por meio da escola, construir espaços e tempos de possibilidades e criatividade, apesar das marcas da ordem e da disciplina que a constituem.

É importante esclarecer que, de forma geral, as aulas dentro da unidade de privação de liberdade se desenvolvem de maneira muito similar às aulas das demais escolas. Contudo, apesar da semelhança, algumas peculiaridades se fazem presentes e elas são fundamentais para compreendermos melhor o desenvolvimento das práticas pedagógicas que se realizam nesse contexto educativo, com mais ênfase do que nos demais. Exige-se ampliar os limites da emoção e da disposição. Para tanto, é importante ressaltar a perspectiva teórica acerca de prática pedagógica que orienta as discussões nesse estudo.

Constitutiva da experiência docente e entendida como prática social, a prática pedagógica em uma perspectiva histórico-crítica ou dialética acontece em diferentes espaços e tempos da escola e, em especial na sala de aula articulando três elementos: o conhecimento, o/a professor/a e o estudante (CALDEIRA e ZAIDAN, 2010). Em nosso caso, entendemos que os jovens estudantes conflitados pela lei trazem, dos contextos e das condições vividas, suas histórias e memórias oriundas de condições muito peculiares, conforme estamos refletindo neste estudo. Essa situação nos indica uma dimensão mais ampla para análise, na qual entendemos a necessidade de considerar e situar, no contexto social local e geral, as informações e compreensões das condições e das formatações das práticas educativas; a condição docente nelas existentes; as interações no cotidiano das relações interpessoais e sociais da sala de aula; o processo de ensino-aprendizagem; bem como a reorganização do processo educativo no interior das instituições.

Destacamos alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica na escola e nas salas de aula que funcionam dentro das instituições de privação de

liberdade: a restrição de materiais, a imprevisibilidade e descontinuidade das atividades, e as estratégias pedagógicas desenvolvidas.

A restrição de materiais

Um dos aspectos presentes na ação docente, diante das regras e procedimentos adotados pela equipe de segurança, destaca-se a restrição quanto ao uso de material em sala de aula. Há um cerceamento, justificável de acordo com os/as professores/as, com relação à atuação da escola, uma vez que tarefas corriqueiras e o uso de materiais tão comuns passam a ser uma exceção, e não a regra. Observa-se que, devido à condição imposta pela necessidade de controle e vigilância, os/as professores/as não têm acesso a todo e qualquer tipo de material didático. A professora de uma das escolas relata que faz uma lista de materiais que deverá utilizar em sala de aula e entrega para a supervisora da escola que por sua vez entrega à chefia da segurança da unidade.

É tudo questão de planejamento, tem que planejar antes. Se eu quero fazer um trabalho diferenciado com eles, eu tenho que passar primeiro para a Supervisão. Então, eu peço permissão para a minha supervisora. Vamos supor, se eu vou fazer um trabalho de arte, vou usar muito a tesoura, aí eu passo a lista de material para ela (a coordenadora), ela faz o ofício e passa para os coordenadores dos plantões. [...] Se eles acharem que naquele dia não é interessante eu fazer esse trabalho com eles, eu tenho que ter outra atividade em vista. Aqui, sempre tem que ter o plano A, B e C, entendeu? [...] O diretor também ajuda muito o trabalho da gente. É igual ele falou, nada aqui não pode. Mas, tem que ter um planejamento antes. [...] Tudo tem que ser antecipado. Tem que prever antes, né? Se hoje não for um dia bom, a coordenação achar que não pode, aí eu não posso fazer o trabalho (Elaine).

Essa restrição quanto ao uso de materiais em sala de aula leva a procedimentos de revista (inspeção) de jovens e docentes como uma das dimensões da vigilância. Antes de entrar em sala de aula, os/as docentes apresentam para o agente socioeducativo ou o formador tudo que está levando: cadernos, livros, canetas, lápis devidamente apontados e borrachas de cada jovem; seus próprios objetos, como o pincel e apagador para o quadro, alguma atividade

xerocada e/ou livro didático. Todo esse material é contado e registrado em um caderno, juntamente como o nome do/da docente e dos/as jovens presentes.

[...] nosotros cargamos todos y cuando acaba la clase se recoge y cuando va a iniciar nuevamente volvemos a llevar todo lo de los chicos, si necesitan reglas, si necesitan Colbon, como nosotros hemos hecho la planeación, sabemos que materiales se necesitan para llevarle, y los llevamos a las aulas (Elci e Lina).

Solamente la cartuchera ¿así? con un lápiz para ti, para ta [...] y lo devuelven [...] ese lápiz que tú le llevas a cada uno, ellos se lo quedan acá se lo roban, si lo guardan aquí en el (bolso) [...] y los guardias confieren los niños (Jacobo).

Ao final da aula, todo material é novamente conferido pelos agentes socioeducativos, como também os jovens que a cada entrada e saída da sala de aula, têm que se submeter à revista pessoal feita pelo agente socioeducativo. Geralmente nessa revista os jovens ficam com os braços estendidos, a camisa levantada e são apalpados da cintura para baixo, conforme epígrafe que abre a terceira seção deste capítulo: Momentos da aula, trazendo um excerto do Caderno de Campo da pesquisadora.

Isso se explica pelo receio por parte da segurança de algum jovem carregar consigo qualquer objeto utilizado na aula para construir “*chuchos*”, ²¹⁴ conforme aponta o professor e, usá-los em caso de uma briga ou mesmo rebelião:

[...] querer fazer arma, levar um lápis pro alojamento, fazer um ‘chucho’ com as partes de grade. Tivemos que retirar todas as grades das lâmpadas das salas. Pode ver que na sala não tem essas grades aí mais não ... porque eles tiram aquele ferro, não sei como e fazem armas mesmo. Os agentes já pegaram uma caixa cheia de armas um dia que eles fizeram um procedimento nos alojamentos. E eles fazem isso quando? Acho que a noite [...]. Então a noite não tem atividade, não tem escola, não tem curso, não tem nada. Então eles ficam no alojamento. É um momento de calma. Aí a segurança precisa ficar muito esperta porque as coisas acontecem nesse

²¹⁴ Lembrando ... “*chucho*” é uma expressão usada pelos jovens para descrever uma espécie de arma fabricada a partir de partes de variados objetos, desde um pequeno papel, fio de luz, barbante, pontas de lápis etc.

momento [...] a gente sabe que eles usam drogas no alojamento, eles acendem cigarro de maconha com a lâmpada ... diz que eles pegam aquele negócio do marmitex, sabe? E fecha curto lá e acende o cigarro. Então, quer dizer, eles são criativos e eles ficam a todo o momento sondando as coisas. (Said).

Eu fiz 25 bonecas com as 15 alunas dentro de sala comigo e todo mundo usando agulha. E agulha é uma coisa que some facilmente na casa da gente, imagina aqui, eu com 15 agulhas e não podia sumir nenhuma! Eu distribuía uma pra cada uma e falava, ‘você é responsável pela sua agulha’. No final da aula era o que... de 13h às 17:30, então, o que, elas ficavam muito tempo com essa agulha, ‘eu quero a sua agulha você me dá na minha mão, não some ela’. Ah, a menina colocava na blusa, a menina, mas sumir jamais ia sumir, senão elas iam ter que dar conta dessa agulha. Eu fiquei uns dois meses mexendo na confecção dessas bonecas, tudo à mão, tudo feito à mão porque não tinha máquina e nunca sumiu uma agulha, chegava e contava, tinham as quinze agulhas lá, cada uma responsável pela sua agulha. E eu tinha que tomar conta da minha, porque no fim eu ficava com medo de eu sumir a minha agulha, eu tinha que ficar de olho mais era na minha, eu tinha uma preocupação de sumir a minha agulha, porque, meu Deus do céu, se eu sumisse. Porque eu ajudava elas a fazer e então muitas vezes eu estava até com duas agulhas na mão, mas nunca sumiu não (Renata).

[...] o material aqui dentro não é igual lá fora que o menino vem com a mochila de casa. Aqui eles estão na sala e a gente que dá o material pra ele. É preciso saber quantos lápis estão entrando, quantas borrachas, quantos cadernos, se está todo o material ali, se não está. Até porque se faltar um lápis, qualquer material que faltar, eles não saem da sala enquanto não aparecer, se não aparecer, fazem o procedimento de busca mais apurado, uma coisa que eles não gostam, que é constrangedor a forma que é feita essa vistoria pra ver se acha o material. Então quando some alguma coisa tem que aparecer. Então como eles não gostam do procedimento acaba aparecendo, entendeu? E se não aparecer e pegar alguém com aquilo, aquele aluno fica, na visão deles, fica ‘pichado’ porque fez todos passarem pelo procedimento (Said).

A revista geral como um procedimento mais apurado e que leva ao constrangimento apontada pelo professor Said foi observada no acompanhamento às atividades escolares em uma sala de aula do 9º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Jovem Protagonista, na primavera de 2015.²¹⁵

[...] chegamos na sala. A porta estava fechada e um agente socioeducativo encontrava-se de pé do lado de fora. Lá dentro, estavam quatro jovens sentados em suas carteiras organizadas em círculo aguardando a chegada da

²¹⁵ Excerto Caderno de Campo da pesquisadora.

professora. A sala tinha de um lado, a janela gradeada voltada para o pátio. Do outro lado, um balcão de alvenaria onde a professora colocou seus objetos. De frente para a porta, um quadro-negro fixado na parede. Os quatro jovens, com idades entre 17 e 18 anos, vestiam bermudas, camisas de malha e chinelos havaianas. A professora iniciou a aula retomando a atividade iniciada no dia anterior com filmes de Charles Chaplin. Começamos a assistir as cenas do filme e os meninos já se movimentavam e murmuravam inquietos nas carteiras tentando antecipar e comentar as cenas, os efeitos especiais, interagindo com a história do filme. De repente, da sala ao lado ouvimos um barulho de carteiras jogadas ao chão e de murros na parede. Alguns jovens gritavam, mas não era possível entender o que falavam. Havia grande movimentação de pessoas no corredor.

A professora, aparentemente tranquila, levantou-se e foi até a janelinha da porta conversar com o agente socioeducativo que permanecia parado, de pé do lado de fora, sobre a necessidade de interrompermos a aula. Ele explicou que havia sumido um lápis naquela turma e assim todos estavam sendo revistados. Era uma turma de início do ensino fundamental com nove jovens. As duas professoras que estavam na sala foram retiradas e cinco agentes já estavam contornando a situação. Portanto, ‘não seria necessário interromper nossa aula’, informou o agente.

Voltamos à atividade e a exibição do filme. Todos os jovens permaneceram sentados e nem sequer davam sinais de que o barulho ao lado os incomodava. Assim como também não fizeram qualquer comentário sobre o que poderia estar acontecendo naquela sala ao lado. Tampouco a professora comentou. Saímos da sala, a situação já ‘havia sido contornada’. O silêncio era total. Quando a diretora da escola me viu, assustou-se e disse: “esqueci que você estava aqui. Deveria ter te buscado !!!” A professora da sala de aula, comentou: ‘você ainda não ficou refém, né?’

Esse (grande) excerto do caderno da pesquisadora, pode nos ajudar a refletir sobre a complexidade vivida por jovens e docentes na prisão. Diante do silêncio que se estabeleceu sobre os (des) acontecimentos na sala de aula vizinha é possível, em um primeiro momento, atentar para os mecanismos disciplinares marcados pelos procedimentos de revista utilizados pelos agentes socioeducativos. Esses mecanismos não amarram as forças para reduzi-las ou eliminá-la, mas para ampliar sua capacidade e utilizá-las conjuntamente. Dessa maneira, a utilização de instrumentos elementares como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento denominado “exame” confere o desempenho do indivíduo e, ao mesmo tempo, configura-se em um mecanismo de documentação para que ele possa ser comparado a outros, provocando o sucesso do poder disciplinar.²¹⁶ E esse poder, possivelmente, levou os jovens que estavam conosco a permanecerem em silêncio.

²¹⁶ FOUCAULT, 1987, p.143.

Buscando ir além da discussão de Foucault e ao encontro do pensamento de Paulo Freire, podemos considerar que situações como aquela, poderiam levar os jovens que estavam conosco a estrategicamente demonstrarem que nada acontecia, como reações defensivas e sinais de resistência à sutis e explícitas à opressão a que estão submetidos? ²¹⁷ Construindo (des) aprendizagens “de” e “para” conviver na prisão, como destacou Elenice Onofre (2016)? Da mesma maneira, a professora em sala de aula também demonstra construir seu papel em diálogo com a situação que vivencia. Desempenha no cotidiano da prisão, um papel importante, a despeito de seus limites e possibilidades. A dimensão relacional do poder que aprisiona a todos em um jogo, alerta para o desafio das práticas educativas contribuírem com o processo de emancipação.

Retomando a questão da restrição de materiais no desenvolvimento das atividades, ressaltamos que essa restrição não se dá somente e especificamente pelas questões da segurança. Assim, como nas demais escolas públicas, os/as docentes convivem com a falta de recursos materiais.

(Se eu pudesse mudar alguma coisa) acho que seria a questão de disponibilidade de material mesmo. Disponibilidade de material para que a gente possa se reinventar, porém, com mais qualidade, né? Não limitado a tão pouca coisa assim, mas isso é uma questão que implica muito essa questão de governo mesmo, né? Já vai para além do que a gente pode fazer, porque a verba sai no Diário Oficial como existente, mas essa verba nunca é repassada. Ela não chega até a escola, né? Às vezes, a escola até assina, autorizando que essa verba venha, mas ela não vem, né? Já aconteceu vezes, assim, de chegar verba no finalzinho do ano. E, aí, se você não gasta aquela verba, a verba tem que ser devolvida. Tem que voltar. [...], mas aí, compra-se aquele mundo de material, já no finalzinho do ano, que não tem como você fazer muita coisa, né? E, por incrível que pareça de um ano para o outro, esse material evapora. [...]. Então, é uma situação muito delicada, mas é isso, está para além do que a gente pode resolver. O que a gente pode fazer é se reinventar mesmo com o que tem, né? Então, se eu pudesse, se eu tivesse esse poder de mudar alguma coisa, seria essa disponibilidade de material mesmo para que a gente pudesse fazer trabalhos mais incríveis ainda, né? E sem ter que pesar no bolso de ninguém assim, né? É uma coisa que é de direito mesmo, que é o direito à educação. À educação de qualidade, né? (Gilmara).

²¹⁷ Não fizemos aqui referência aos acontecimentos da sala ao lado – que poderiam também serem manifestações de resistência dos jovens às práticas de opressão e invasão a que estavam submetidos naquela situação –, pois não ficamos sabendo o que acontecera posteriormente. Só podemos imaginar.

A professora ressalta o desencontro que a burocracia na gestão dos recursos financeiros da escola provoca no trabalho docente no cotidiano das atividades pedagógicas. Essa característica da condição docente sobrecarrega a “carga de trabalho”,²¹⁸ entrecruzando e influenciando as atividades em sala de aula. Os materiais didáticos são considerados pelos professores e professoras como instrumentos importantes à prática docente. Em alguns trechos da entrevista a professora Gilmara relata que a “disponibilidade de material seria importante para que a gente pudesse fazer trabalhos mais incríveis”. Ela conceitua o material didático como auxiliar e enriquecedor desta prática.

É nesse cotidiano que as práticas pedagógicas dos/as docentes se contextualizam e são, portanto, atravessadas por desafios. Os desafios enfrentados nessas escolas possibilitam que o professor exercite novas maneiras de desenvolver seu trabalho docente, sejam elas criativas ou mecânicas e repetitivas, mas todas necessárias e constitutivas de seu trabalho na docência, tal como apontam Caldeira e Zaidan (2010). Refletindo com base no pensamento de Paulo Freire (1995, p. 96), a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa diante dos limites a que se submete é a seguinte: “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”.

Nesse sentido, a partir de uma experiência atenta às demandas aos seus fazeres e saberes esses docentes são constantemente provocados com vistas a conduzir novas ações e práticas pedagógicas, buscando, por meio da escola, construir espaços e tempos de possibilidades e criatividade, apesar das marcas da ordem e da disciplina que a constituem.

A imprevisibilidade e descontinuidade das atividades

Cada dia aqui é uma caixinha de surpresa, Marília. Às vezes assim, é igual eu te falo, eu venho preparada para uma determinada situação [...] aí é aonde eu falo para você que a gente tem que ter o plano B, o plano C e o plano D, entendeu? Às vezes hoje eu não consigo dar aula que planejei, mas eu consigo fazer outra atividade com eles. Então, eu falo que é o novo, né? Todo dia é uma situação nova. [...] cada dia aqui uma caixinha de surpresas. Ontem foi difícil? Hoje é o inverso, entendeu? (Elaine).

²¹⁸ TARDIF e LESSARD, 2005.

A rotina diária que regula a permanência dos/as jovens nos territórios da privação de liberdade tem programação com horários pré-definidos para cada um dos momentos vividos desde o amanhecer ao anoitecer, conforme já refletimos. Entretanto, no dia a dia pode haver acontecimentos que fogem ao planejado, alterando e modificando o desenvolvimento das atividades planejadas. Os imprevistos surgem de fatos isolados que podem ocorrer, como por exemplo, alguma ameaça ainda que sutil, um desentendimento entre os/as jovens ou uma tentativa de fuga. Nessas situações, as atividades da escola são as primeiras a sentir os impactos da segurança. As aulas são canceladas, reduzidas em seus horários em razão de procedimentos internos da instituição. A pesquisadora Gilka Carrera (2005) ressalta que os/as docentes de uma instituição de privação de liberdade na Bahia relataram que já aconteceu de chegarem para trabalhar e serem informados/as de que, naquele dia, não haveria aula.

Mas nem sempre a previsão acontece, até por questão mesmo de a gente hoje vem preparado pra aula... mas aí hoje vai ter oficina da unidade de saúde. Então a gente tem que participar daquilo e tenta encaixar o que planejou em outro momento (Said).

As atividades desenvolvidas por outros setores das unidades de privação de liberdade também assumem centralidade em alguns momentos, como o professor Said relata. Nesse vai e vem de acontecimentos, mudam não somente o número de jovens em sala de aula, a organização das turmas, mas também o desenvolvimento das atividades da escola é constantemente modificado. Nas entrevistas, os/as docentes apontam que precisam se reinventarem para dar conta da complexidade do trabalho realizado. A situação objetiva da ambiência institucional da privação de liberdade tensiona na radicalidade as escolhas docentes. Criatividade, reinvenção e inovação para despertar o interesse e fazer a aula ter sentido para os/as jovens foram palavras recorrente nas vozes docentes:

É preciso reinventar sempre. Às vezes assim, é igual eu te falo, eu venho preparada para uma determinada situação [...]. Mas, é aonde a gente aprende com eles. Tem que aprender a lidar constantemente com o novo (Elaine).

[...] necesitamos un modelo de educación propio, un modelo de educación [...] que se piense los plazos para que las niñas vayan y no queden por fuera

porque llegaron después o porque se van antes o que continúen, necesitamos una educación que se piense en enfoque de derechos, esas niñas no tienen ni idea de que son los derechos [...] (Jacobo)

Porque, na verdade, nós temos um ensino muito fora da nossa realidade, né? Há anos que se ensina a mesma coisa, os mesmos conteúdos mentirosos, né? E a coisa vai se seguindo dessa maneira. Coisa que atinge muito pouco a realidade, né? Realidade social, digamos assim. Ainda mais aqui dentro, né? Então, eu acho que aqui o professor já tem que ser muito mais criativo para conseguir atingir esse ponto, né? E resgatar esses adolescentes para o interesse pela escola (Gilmara).

A fala dos/as professores/aa nos faz retomar a discussão acerca das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas. Ao teorizar sobre os jovens nos currículos escolares, Arroyo (2011) nos conduz a reflexões sobre o olhar para a escola, na figura não só dos docentes, mas de toda a comunidade escolar, para “Outros” que chegam em um sistema escolar que não os reconheciam como estudantes. O termo “Outros” utilizado pelo autor se remete à fala de uma professora: “sempre tivemos adolescentes e jovens no ensino fundamental e médio. Mas eram “outros” (ARROYO, 2011, p. 223). Esses “Outros” a quem se refere a professora, também podem se referir aos jovens conflitados com a lei. Aqueles que foram excluídos em diversos momentos de suas vidas, inclusive nas escolas por onde passaram, como a professora Renata ressaltou. Como também afirma Dayrell (2007), são jovens com experiências duras e difíceis, que enfrentam muitos desafios no decorrer da sua vida pela condição social que carregam.

As interrogações feitas por Arroyo sobre o currículo das escolas e a juventude podem ser compartilhadas com a escola na privação de liberdade. Jovens com trajetórias tão irregulares teriam lugar nas regularidades do currículo? É preciso atentar para a realidade desses jovens meninos e meninas e não ensinar “os mesmos conteúdos mentirosos”. A fala da professora Gilmara também nos remete a Paulo Freire (2005), quando ele afirma que nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Dando continuidade às reflexões que podem singularizar a docência no contexto de privação e jovens, os professores e as professoras apontam, ainda, que as atividades extraclasse, embora planejadas a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, só podem ser informadas aos/às jovens no dia da realização. As atividades são dosadas pela segurança e conforme o cumprimento da medida ou da sanção.

[...] antes de qualquer atividade que a gente vai fazer com os meninos, a gente chama p agente socioeducativo e explica como que funciona. [...] A gente explica pra eles também pontuarem o que é que pode ser feito, se pode assim [...] Porque, às vezes a gente idealiza muito as coisas também, né Marília? Às vezes a gente idealiza muito e não pode, né? Tem que ter a questão da segurança também. Tem uma realidade [...] que às vezes não dá, né? Às vezes eu quero dar uma volta com os meninos por lá dentro mesmo, aí, eles já falam comigo: ‘Não, Rodrigo, de jeito nenhum, essa turma você não. Não tem um agente para poder ficar passeando com os meninos aqui dentro’. Aí eu pergunto porquê e eles falam: ‘porque está fulano e ciclano nessa turma. E eles não podem ficar passeando aqui porque os outros alunos aí estão a fim de pegar esses dois’. Então me deu uma explicação, né? Que eu não sabia e que eu vou então montar o meu projeto de acordo. (Rodrigo)

O planejamento das aulas deve ser feito e apresentado à segurança: aí não sou eu que escolho, quem são as meninas, o professor aqui não escolhe isso, isso eu falo que vou fazer e eles escolhem pra mim quem são as meninas que vão poder participar dessa aula [...]. Por exemplo, vou levar as adolescentes no parque municipal. Eles (os agentes) vão ver quem são as adolescentes propícias pra ter essas saídas. Porque a gente vai sair, ninguém vai algemado, a gente vai brincar no parque, a gente vai fazer um piquenique, a gente vai fazer uma caminhada ecológica lá, entendeu? Então vai ser todo mundo muito livre, mas os agentes vão, lógico. Vai fazer um piquenique no parque com menina algemada? Essas meninas que vão, só meninas que já estão perto de ser desligadas, meninas que não correm o risco de fugir, porque elas já vão ficar livres (Renata)

As atividades, sobretudo aquelas que envolvem a saída dos/as jovens, devem ser planejadas junto com a segurança. Embora, a proposta de uma aula-passeio seja feita a partir das discussões realizadas em sala de aula, não são todos/as jovens que podem participar. A depender do comportamento, os/as jovens podem ser substituídos/as por outros/as que apresentam melhor comportamento.

Aí também é uma questão da segurança. Eles não ficam sabendo, que eles não podem sair [...]. Nem nós ficamos, entendeu? Porque [...] para não passar informação. É um trabalho muito sigiloso, né? [...] Tipo assim, se tem uma saída hoje, eles vão ficar sabendo em cima da hora, entendeu? Para não ter problemas [...] Fugas, né? Passar alguma informação lá para fora. Eu creio que seja isso, né? Algum adolescente pedir para ser resgatado. Querendo ou não, eles estão sob responsabilidade do Estado, né? (Elaine).

[...] Tipo excursão, que a gente faz fora, né? Mas são excursões com algum propósito [...] não dá pra sair com todos de uma vez, e, inclusive, nem sempre, são meus alunos. [...]Acontece muito isso. Às vezes, coincide de ser aluno, por eu dar aula de manhã também, né? Mas, igual [...] às vezes, eu

estou trabalhando um determinado desenho, tem uma exposição de desenho em algum lugar e eu quero levá-los, mas eles não são liberados para ir, são liberados outros adolescentes. Então, aí, é uma coisa que eu não consigo dar continuidade, por exemplo. Vira mais um mero entretenimento, apesar de ser uma intervenção cultural, porque são locais que eles não iriam por conta própria se não tivesse alguém conduzindo, né? Mas que morre ali. O projeto fica nisso. Você não consegue fazer reverberar porque você não tem esse contato com ele de novo na sua aula para dar sequência. “E, aí, vamos conversar sobre a exposição”. Não dá pra você saber o que conseguiu atingir ali naquela visita. (Gilmara)

Estratégias no desenvolvimento das atividades

As reflexões dos/as docentes em Belo Horizonte e em Bogotá apontam que as vivências de seus/as jovens estudantes englobam experiências de criminalidade, quebra do vínculo familiar e muitos cometem seus primeiros atos infracionais no ambiente escolar e no seu entorno, conforme apontam as pesquisas de Finoqueto (2007) e Lena (2008) em outros Centros Socioeducativos brasileiros. As autoras ressaltam que esses jovens demonstram, às vezes, indiferença e dificuldades em refletir sobre suas histórias dificultando a construção de novos projetos de vida; problemas relativos à autoestima; dificuldades para expressar seus sentimentos e pensamentos. Por isso, a professora Gilmara em no desenvolvimento das aulas de arte aponta

Saíam trabalhos, assim, que me surpreendiam muito. [...] Além de leituras, que a gente acaba fazendo de como que o adolescente está se sentindo, de como ele está internamente, porque eu acredito muito na questão de melhor no papel do que no ato. Muitas coisas que você põe para fora no papel, muitas vezes... seja através da escrita, seja através do desenho, às vezes, você deixa de fazer. Você já desabafou o que você precisava, você já canalizou toda sua raiva, todo o seu sentimento, toda a sua angústia para o papel.[...] E, aí, você passa a processar isso internamente de uma outra maneira, né?

Nesse sentido, retomamos a discussão feita por Caldeira e Zaidan (2010) acerca da prática pedagógica compreendida como prática social, acentuando a importância dessa ambiência institucional da privação e liberdade que envolve relações complexas e intensas

com a questão do jovem conflitado com a lei. Ao relatarem sobre as estratégias utilizadas os/as docentes falam a partir das áreas do conhecimento que trabalham.

[...] elas chegam aqui sem conhecer o próprio corpo ... eu escuto tanta coisa bizarra aqui... eu nem uso muito a regra que o livro manda não, eu vou mais naquele desafio do que ela deve aprender. O que ela precisa aprender? Doença sexualmente transmissível é importante demais! Aí eu vou falando, trago a camisinha, trago a camisinha feminina e a menina nunca viu camisinha feminina! Trago a masculina e mostro vídeo de doença sexualmente transmissível [...] aquilo ali abala na hora [...], mas aí você escuta tanta coisa. [...] (Renata).

[...]. Eu trabalho com jogos pedagógicos, xadrez, dama, porque isso faz eles pensarem ... e eles gostam também. Ensino as técnicas, jogo com eles, eu sento lá e jogo pra ensinar pra eles as jogadas, quando eles fazem a jogada muito inocente eu mostro e falo pra voltar. Então é um aprendizado que tem dado certo. Eu senti um resultado bem melhor depois que eu implementei os jogos na sala de aula ... o resultado no conhecimento mesmo, no nível de aprendizagem da matemática (Said).

[...] Os meninos falam: ‘Professora, desenha os irmãos metralha para mim’. Não vejo o menor problema de desenhar os irmãos metralha para os meninos. ‘Ah, isso é apologia ao crime’, o pessoal daqui fala. Não é apologia ao crime, sabe? Então, assim, não vejo mal nenhum do menino gostar de determinado personagem porque o personagem é um vilão, né? Não foram eles que inventaram esses vilões. Esses vilões estão aí para a gente refletir mesmo, né? E aquilo ali é só um desenho, né? ‘Ah, mas o menino usa para intimidar’. Mas, enfim, para evitar esses contrapontos, eu faço um palhaço bem feliz, bem circo mesmo. Mas, inevitavelmente, aquele menino que é mais habilidoso com o desenho, depois, vai lá e altera as características do palhaço, né? (Gilmara).

[...] *les daba enfoque de derechos, nosotros les proyectábamos películas más que dar que si::... “ay no entendí que es un trinomio cuadrado perfecto” yo prefería que ellas conocieran de la vida, entonces proyectábamos películas del espacio, proyectábamos (películas)... ósea de la realidad, ósea de lo... que es la ciencia, de lo que serían los otros planetas, ellas nadie, ninguna me creía que cuanto tu miras al espacio y ves una lucecita eso es un sol, no les cabía en la cabeza porque después de este techo no hay nada* (Jacobo).

Nas atividades desenvolvidas podemos observar, conforme viemos refletindo, que os/as docentes procuram fazer seus planejamentos atentos/as à realidade de seus/as jovens estudantes. Aprendem e desaprendem com eles e elas e se organizam para planejarem suas atividades considerando seus conhecimentos prévios. Observamos, pelos relatos docentes, que suas práticas pedagógicas se realizam e se contextualizam na relação que estabelecem com os/as jovens e com o conhecimento.

Hoje mesmo eu escutei a menina falando que não ia ficar perto do parente dela que estava com câncer, porque senão ela ia pegar... desinformação mesmo... falei com ela, ‘pelamor’ de Deus! Isso não pega! Aí ela disse que não ia ficar perto dele e aí fui eu falar com ela tudo sobre câncer, aí a aula que estava dando hoje já não era mais a mesma aula, depois que ela me fala um negócio desse que não podia ficar perto do parente dela. Aí eu mudei a aula! Acredita que tem menina aqui que não sabia usar um absorvente? Eu trouxe uma calcinha, trouxe um absorvente e pedi umas meninas pra colocar, teve umas duas que colocaram do lado contrário, do lado da cola ... que não sabiam, não tinham conhecimento, e elas tem absorvente aqui pra elas, que a unidade mantém, mas que colocavam errado, pra você ter uma ideia do que era a desinformação e é muito. Tem hora que escuto tanta coisa que eu saio de lá cabulosa, meu Deus do céu! (Renata)

4.5 Imagens acerca desses/as jovens, da escola para eles/as e da docência

Os jovens dentro da prisão nos obrigam a olhá-los, pois, são jovens como os que passam por nós nas ruas, como aqueles que descendo o metrô, antes de atravessar a rua, eu os encontro sentados em um banco na Praça da Estação em Belo Horizonte. E de forma bem intimista me dispensam “oi, professora”. Procuro entender como eles se lembram mais de mim do que eu me lembro deles, mas com certeza, despertam em mim o que de melhor há em cada um deles: imagens nem tão romanceadas, nem satanizadas e, sim, mais reais.²¹⁹ Caminhamos a seguir para encontrá-los nas vozes de seus professores e professoras e também para compreender como esses/as docentes pensam a própria docência naquele espaço e tempo “*na tranca*”.

²¹⁹ ARROYO, 2004, p. 15.

[...] aqui elas têm atividade física, aqui elas têm escola, aqui elas têm carinho [...] de todo jeito, os professores, técnicos, pedagogos, tudo é uma forma de carinho pra elas [...] "nossa, ela está privada de liberdade, mas ela está melhor que lá fora". Pra muitas aqui é melhor que lá fora. É melhor pra elas porque aqui elas têm alimentação feita com nutricionista, tem fruta, tem leite, têm tudo [...] (Renata).

As visões docentes sobre a importância da escola para esses/essas jovens são tão diversas quanto ambíguas. Se misturam com a importância da medida ou sanção com a privação de liberdade com as necessidades humanas básicas, conforme este estudo vem discutindo. Este sentimento aberto e sincero, relatado pela professora, se por vezes nos chocam, pois, a privação da liberdade como um prêmio tende a ser inimaginável, por outras carregam a virtude de também desvelar as desigualdades que permeiam a sociedade.

[...] O que te puedo decir las historias son pesadas. Las historias son muy pesadas, la vulneración, ósea digamos yo personalmente yo entendí que estas personas eran mucho más víctimas, ósea muchísimo más víctimas que victimarias, todas están allá por algún tipo de crimen, pero sus crímenes son crímenes sociales como digo yo [...] son crímenes de supervivencia, ósea nadie está acá por desfalcos a bancos, nadie está acá por robar carros o por robar joyas, están acá es por atraco por [...] microtráfico ósea crimines [...] de bajo nivel, hay una que otra por asesinato sí, porque, pero sus historias son bien pesadas, bien crueles, bien buen duras, la vulneración de derechos de esas chicas son desde toda su vida, ósea toda su vida han tenido vulneración de derechos (Jacobo).

O relato do professor colombiano aponta para a importância de considerarmos, como alerta Paulo Freire (2005, p. 32), que a opressão e a desumanização, embora fato concreto na história, não podem ser consideradas como um destino dado, mas como resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores.

Neste aspecto, é importante retomar as reflexões iniciadas no Primeiro Capítulo, pois os relatos docentes são atentos e sensíveis ao falarem desses meninos e meninas, qualidades essas que todos os professores e professoras deveríamos e precisamos exercitar para melhor compreendermos nossos meninos e meninas das escolas públicas. Seja nos nossos modos de olhar para quaisquer meninos e meninas das classes populares que temos diante de nós, seja

para olharmos os/as adolescentes jovens dos Sistemas Socioeducativos. Não para dar-lhes a voz, mas para escutar suas vozes, tanto quanto seus silêncios, seus sentidos revelados e ocultos, para tentar historicizar suas condutas tentando entendê-las nas circunstâncias, nos contextos e dificuldades em que foram sendo geradas e gestadas, tal como nos indicam os/as professores/as com suas formulações sobre esses/as meninos e meninas.

Esses limites que o pai e a mãe colocam porque o adolescente e as crianças não respeitam as regras da casa, né? Toda criança tem que respeitar as regras da casa, então quando eles chegam aqui e não tem esse costume é um impacto. Tem horário pra almoçar, tem horário pra tomar café e essas adolescentes, esses adolescentes, eles não têm horário pra nada (Renata).

A permanência no centro socioeducativo acaba sendo vista como necessária, por visto também como lugar de regras e limites que não foram ‘aprendidos’ por esses/as jovens com suas famílias. A importância das rotinas exemplificadas pela docente passa pela construção de vínculos sociais e se diferem daquelas rotinas já apresentadas como desumanas, pois levam todos a compartilharem, obrigatoriamente, todos os momentos da vida enquanto estão presos. Mas apresentam, da mesma maneira, o compromisso desses/as jovens atrelado a prêmios e castigos:

Olha o que você fez hoje está errado, você vai ser punida por isso!" A punição por aqui pode ser muitas vezes ou não ter uma saída externa, ou não ter um salão porque elas aqui fazem escova, fazem unha. Tem vez que tem gente pra fazer ou tem vez que uma faz da outra. Porque elas fazem curso lá fora e vem e faz escova no cabelo da outra e tudo. Então quando elas forem fazer alguma coisa errada aqui com uma agente ou com alguma outra pessoa que trabalha aqui dentro tem esse tipo de castigo, ou de ficar sem salão, ou de ficar sem a TV, ou tem uma saída externa como um teatro ou um cinema, ou algum passeio da escola, que a escola tá promovendo, ou ela não foi legal na escola, nem na comunidade, aí é cortado. (Renata)

Podemos observar que, se de um lado, a escola dentro da instituição de privação de liberdade é cooptada pela lógica disciplinar, por outro, ela atua como um lembrete da humanidade desses jovens meninos e meninas. Uma representação comum encontrada nos dois países foi a educação nesses contextos como um direito vigiado e, por isso, cumprido.

Esse direito passa a ser exercido pelos jovens a partir das tecnologias disciplinares importadas pela instituição.

Nessa direção, aparecem relatos sobre a obrigatoriedade da escola como parte da medida ou sanção como importante para contribuir para a construção de limites. De acordo com a professora Renata, a frequência à escola, fora dos muros da prisão, muitas vezes não são cobradas pelos pais. Contudo, o Centro Socioeducativo é entendido como uma “rede”, uma “engrenagem coletiva”, não pode ser essa história de cada um no seu quadrado”, sinaliza o professor Rodrigo. Nessa engrenagem, a escola precisa dialogar com as demais instâncias.

[...] aqui tem limite, lá fora não tem limite. Por exemplo, a escola. A adolescente lá fora o pai ou a mãe, ou a família, não obriga ela a ir pra escola, vai pra escola se ela quiser. Aqui não, aqui já tem uma obrigação, você vai pra escola, você desce e vai pra escola todos os dias de manhã. (Renata)

A não frequência na escola quando esses/as jovens estão “*no mundo*” foi observada nos dados apresentados sobre o processo de escolarização desses jovens e já anunciados na tese. A situação, certamente, é muito mais complexa do que a não cobrança dos pais. A garantia de uma fonte de renda, também impacta os percursos escolares, conforme ressaltado Prado (2012), na situação brasileira e, Camacho (2015) na situação colombiana. Soma-se à condição de pobreza a que estão submetidos à imersão na criminalidade, que acaba também redefinindo a relação dos jovens com a escola antes do cumprimento da medida ou sanção, levando muitas vezes ao abandono, ao descaso e às irregularidades na vivência escolar.

A vida privada de direitos humanos é ressaltada quando os/as docentes falam da importância da escola para os jovens, naquele contexto. As vozes docentes apontam a escola como local de oportunidades e de compensações, pois “pularam etapa” em suas histórias:

[...]. Às vezes eu faço uns passeios ... você vê que eles se comportam como os meninos de jardim de infância, que nunca viram aquilo, né? Não tiveram a oportunidade, né? De alguma forma a escola aqui também oferece para os meninos oportunidades que eles não teriam... porque, acaba que eles vivem num mundo ali ... Eles falam muito e tal, mas você vê que às vezes é menino que nunca foi ao cinema, que não conhece uma sala de cinema, que não conhece um teatro, que está aqui em Belo Horizonte, mas nunca foi à Pampulha, à Praça do Papa, não sabe o que é, né? É uma restrição, mesmo. Então, às vezes ele precisou estar privado da liberdade para poder

ter certa liberdade! Porque, ele, lá dentro da comunidade dele, ele trabalhando como traficante, ele não tem liberdade não. (Rodrigo)

[...] Adesivo, é uma coisa que elas amam, adesivo de princesa, desses negócios [...] elas amam esses adesivos. São etapas que elas não viveram, sabe. Hoje se você falar com uma adolescente, as meninas aqui de 15 ou 16 anos, lá fora se falar em adesivo com as meninas, elas não tão nem aí. Mas como elas não tiveram essa fase de criança de oito, nove, dez anos que gosta disso, de bordar caderno. Aí você chega na sala com uma cartela de adesivos, falta dar briga. Aí sempre vem um adesivo maior, aquele serve de premiação, [...], mas os outros nós distribuímos depois e todo mundo sai ganhando [...]. (Renata)

O professor e a professora estão, de certa maneira, ressaltando a vida difícil e desigual que esses jovens têm. São as histórias apresentadas logo no início da tese, pois é importante compreender o ponto a partir do qual devemos contar uma história, como nos fala Soares (2011). São histórias de coletivos oprimidos. Meninos e meninas que têm sua infância roubada. Por isso, enfatizam as oportunidades que os estudantes têm dentro da instituição, com destaque para os eventos que ali acontecem, por ele exemplificado através do futebol e do teatro em quadra coberta, dentre outras atividades da escola. Nessa direção, podemos inferir que esses professores e essas professoras, buscam ver os/as jovens com outros olhos e não a partir da “infração” que cometeram. Outros docentes ressaltam:

A cabeça deles [...] o pensamento deles está em casa, na família. Outro dia mesmo o aluno virou pra mim e falou: ‘Professor’ [...] na linguagem deles eu vi que ele estava ‘bolado’. Aí ele falou ‘tô bolado. Perguntei se alguma coisa estava incomodando ele aqui, e ele disse: ‘não, é porque meu filho nasceu e eu não vi, não tive notícia, minha mãe falou mais ou menos’. Eles têm problemas, apesar de serem adolescentes, eles têm problemas de adulto. Primeiro, porque tá preso, segundo porque eles estão constituindo família agora. Então a gente vê que esses problemas, às vezes, afetam a sala de aula (Said).

[...] *nosotros no lo vemos como un delincuente y si como persona y esa personita aqui puede ser muy grande, demostrar que ya es adulto y tener actuaciones de adulto pero sigue siendo un niño ¿Sí? En su interior y a veces nosotros logramos despojar ese velo que cubre ese niño* (Elci e Lina).

Com esse público, jovens com histórias sociais tão densas quanto intensas, esses/as professores/as fazem comparações com a docência fora daquele contexto. Acentuam que os desafios são comuns, pois as turmas são igualmente heterogêneas. Uma diferença é que os jovens gostam, muitas vezes, mais da escola do que da sala de aula. Gostam de se encontrarem com os colegas, de fazerem amizade, de namorar na escola. Enquanto que na escola da “*tranca*” a sala de aula é a melhor opção para eles. É uma possibilidade de contato com o mundo de fora, de viver, de sonhar, de liberdade.

Aliada à essa particularidade estão ligadas as relações estabelecidas entre docentes e jovens, acentuando que “os alunos são mais respeitosos, porém mais distantes”, como aponta os estudos realizados por Almeida (2016) em um Centro Socioeducativo de Salvador. Esse distanciamento a que se referem os/as docentes se apresenta como uma relação com a própria condição de estar preso, pois as normas de segurança do local não permitem que fiquem sozinhos com os/as professores/as. Retoma-se a discussão da presença e compartilhamento das interações em salas de aula com o agente socioeducativo ou o formador.

Nessa escola o/a professor/a consegue dar a sua aula com mais facilidade, pois os/as jovens os respeitam. O “certo” e o “errado” são evidenciados pelas normas e regras impostas pelo cumprimento da medida ou sanção. Quando um/a jovem se esquece dessa condição, o agente ou o formador estará sempre ali para lembrá-lo: “aqui não tem essa questão do menino bater de frente com o professor”. Contudo, a docência vive também em sobressalto, em alerta constante, pois existe uma tensão no ar, conforme diz o professor Said. Um estado de alerta para qualquer possibilidade de desordem ou conflito.

Eu vejo muita, no dia a dia aqui, muita desavença entre eles. Às vezes você está dando aula e está indo tudo muito bem. Aí um começa a brincar com o outro, daí a pouco começa a brigar, a agredir o outro verbalmente [...] aquilo começa uma discussão, os agentes já começam a ficar de olho [...] daí a pouco sai uma briga de contato físico mesmo. Dá tapa, pra lá e pra cá, isso eu já vi acontecer também até na presença dos agentes. Eles (os agentes) já até falam que se a gente perceber alguma coisa diferente tem que avisar pra eles e sair da sala, pra preservar a nossa integridade física. Porque às vezes quando a sala tá muito calma temos que suspeitar. Quando tá muito agitada também é suspeito... a gente tem que trabalhar ligado o tempo todo. O tempo todo, o tempo todo eles estão articulando alguma coisa [...] se você dá um material pra ele, ele tá articulando o que ele pode fazer com aquilo ali. Fica uma tensão no ar. (Said)

Esses docentes reconhecem as histórias dos jovens meninos e jovens meninas e reconhecem que elas foram construídas pelas desigualdades sociais e como essa situação reverbera na relação com a escola. “[...] são jovens que foram excluídos da sociedade, muitos aqui já foram expulsos de escola regular, quantos já foram e estão aqui”. A professora Gilmara aponta que são jovens meninas “jogadas”, abandonadas e excluídas – “não são flores” (que se cheira). São meninas e meninos “abusados” e tem que ter um “jogo de cintura muito grande para administrar”.

Dentre outros aspectos importantes da relação com a docência, destaca-se o retorno que esses/as têm sobre suas atuações. Nesse contexto, da privação de liberdade de jovens, os efeitos dessa escolarização, seja em que proporção, se apresenta como um valor muito mais significativo para os/as docentes que atuam com eles e elas.

Eu te confesso que eu me sinto mais realizada, assim... Eu acho que o retorno... a gente sente esse retorno... eu não percebia no processo. Aqui, eu consigo perceber no processo, através da resposta das meninas, entendeu? Porque quer queira, quer não, por mais que, quando [...] que, no mundão, igual as meninas falam, né? Por mais que, no mundão, muitos adolescentes vão para a escola obrigados por seus pais também, né? Mas aqui é diferente porque [...] é tipo assim, a grande maioria não tem esse contato com a escola lá fora, né? A grande maioria já evadiu da escola há muito tempo. Tanto é que a gente tem muitos casos que são casos de séries iniciais. Mesmo a menina já tendo dezesseis, dezessete anos, né? É [...] então, esse vínculo com a escola já foi quebrado há muito tempo. Daí qualquer coisa que você faz, que vai ao encontro com essas coisas que elas acreditam, são importantes para ela, né? (Gilmara)

As imagens sobre a docência que se vinculam ao imaginário de uma vocação, uma missão, conforme a professora brasileira expressa e da mesma maneira a professora colombiana:

[...] tive a oportunidade de ir para outra escola esse ano. Esse ano, eu tive, eu fui selecionada para outra escola. Mas, eu ainda falei: Ah [...] parece que [...] eu entendo como se eu tivesse uma missão aqui, entendeu?

Es una experiencia muy bonita, y el compartir con **población vulnerable** le deja a uno mucha riqueza, **ellos dan mucho amor** aunque uno no lo crea, ellos dan bastante amor, porque son personitas que de pronto les falta amor, entonces ellos quisieran devolver eso que nunca les dieron, entonces ellos expresan y pues es muy gratificante como docente estar en esta labor. (Lina)

Esses traços são muito fortes e facilmente reconhecidos socialmente. Contudo, é preciso ficar atento para a (des) configuração de um estatuto profissional. Diante de imagens quebradas de jovens e docentes é preciso cuidar para, ingenuamente, não inventarmos em nós e carregarmos insistentemente, essa imagem socialmente construída em que “o/a professor/a carrega o outro que resultou de tudo”.²²⁰ É a noção de direito deve permear todas as práticas desenvolvidas, todos os sentimentos vividos, pois “ não há como fugir, sempre nossa docência será uma humana docência” (Arroyo, 2013, p. 83). Todos os/as docentes, professores e professoras de todas as escolas, sobretudo as escolas públicas, querem justas e dignas condições de trabalho para que possam oferecer à esses meninos e meninas, com suas jovens histórias, o que lhes é de direito: a humanidade.

O “estar docente” nessas escolas produz sentimentos e saberes a partir das relações estabelecidas. Os relatos docentes ressaltam a escolarização de uma parcela de jovens meninas e meninos que já não é mais respeitada por grande parte da sociedade. Uma parcela quase sempre rejeitada por grande parte da sociedade. Por certo que esses relatos docentes nos colocam na radicalidade do encontro com as imagens quebradas das infâncias, das juventudes, conforme Arroyo (2004) nos aponta. No próximo capítulo, apresentamos e conduzimos uma reflexão acerca das ambiguidades que marcam a vivência docência nesses territórios.

²²⁰ ARROYO, 2013, p. 30

CAPÍTULO 5 NA DOCÊNCIA “NA TRANCA”, AS AMBIGUIDADES... E A ESPERANÇA

A discussão dos traçados que marcam a docência “na tranca”, atribuindo-lhe singularidade ante a outros territórios da escola e da docência, conduziu-nos a reflexões, também inconclusas, das ambiguidades das quais são feitas. Os fenômenos se constituem de contradições que os movem, que devem ser compreendidas, para que possamos alcançá-los em seu movimento e historicidade. No caso da docência, para que possamos alcançá-la em seus gerúndios: do fazer-se docente, do se fazer trabalhador/a professor/a como um permanente movimento.²²¹

Tais ambiguidades foram percebidas à medida que fomos escavando a questão em análise na tese, que conforma a hipótese no sentido de que a docência entre grades tem atributos próprios. Ela é singular. Sem fugir ao que possa ter em comum ou semelhante com as formas da docência que se realizam em outros espaços, sem fugir à historicidade perante a diferença da docência em outras épocas históricas, desde os primórdios nos quais conhecemos as “casas de escola” e, nelas, a figura dos preceptores, homens, a docência “na tranca” tem seus traçados e trançados particulares. Outros enredos.

Nessa direção, na primeira seção deste capítulo, identificamos e apresentamos algumas antinomias que constituem a singular expressão da docência em questão, cujos termos dos pares foram se revelando, seja nos relatos dos professores e professoras entrevistados/as, seja em nossas observações de seus tempos cotidianos na escola, seja na discussão teórica que nos serve de referência.

Na segunda seção, o capítulo apresenta algumas possibilidades de se realizar a humana docência nos territórios das escolas das unidades socioeducativas. Na busca dos indícios desses possíveis docentes, com base no material empírico que recolhemos, elegemos três deles, pela sua força e vigor, na direção do que procurávamos: um trecho da apresentação do livro “Vozes da Liberdade”, assinado pela professora Roberta Rocha da Escola Estadual Nacif Selim de Sales, em Ipatinga, cidade do interior de Minas Gerais; um texto escrito pela professora Josiane Félix, que lecionava na Escola Estadual Jovem Protagonista, em Belo Horizonte, e longos trechos da entrevista do prof. Jacobo Amado, professor da *Centro de Atención Especializado “Hogar Femenino La Esmeralda”*, de Bogotá. Por esse caminho, foi

²²¹A discussão da docência sempre no gerúndio está em uma das cartas de TEIXEIRA (2018), publicadas no livro “Luz na Docência: escritos de alfabetização audiovisual”, de 2018.

possível visualizar elementos do que se entende como o humano sentido da docência, que, para além de um projeto, de um desejo, de um rumo, têm se revelado em recantos e situações do trabalho de alguns professores e professoras em escolas de Centros Socioeducativos de Belo Horizonte e de Bogotá.

Para construir esta segunda seção, pautamo-nos por uma indagação outra, contida na questão analítica central da tese. A ideia, neste texto, foi buscar nos fazeres, saberes e viveres dos professores e professoras em suas lidas docentes com os jovens meninos e as jovens meninas conflitados com a lei, indícios perceptíveis em enredos e traçados de uma docência como prática de liberdade, como gesto criativo e como formação humana, ainda que sob condições adversas. Ainda que circunscritas à ordem disciplinar de escolas de unidades socioeducativas. Naquele lugar onde ao mesmo tempo em que falta a liberdade, excede o controle e a opressão do vigiar e punir.

A ideia, ao tomarmos essas experiências e preocupações de colegas do Brasil e da Colômbia, não foi apresentar modelos. Ao contrário. O propósito foi somente proporcionar a observação, registrar e pensar o que entendemos como pequenas iluminuras de esperança, vindas de práticas educativo-pedagógicas que contêm indícios e marcas de uma pedagogia emancipatória: quando a docência se mostra como uma feliz e fecunda oportunidade de humanização, em contraposição a cruéis processos de desumanização, tão fartos nas jovens histórias dos meninos e meninas acautelados. Os guris, recorrendo novamente às palavras daquela mãe da canção de Chico Buarque, cujas vidas são pesadas, tristes vidas, marcadas desde a infância por duros processos de negação de direitos de cidadania, que os incluiu em lugares sociais de inclusão subalterna (MARTINS, 2012).

5.1 Uma docência como isto e aquilo

Quais seriam – da docência “*na tranca*” – suas ambiguidades constitutivas? Seria ela isto e aquilo ao mesmo tempo? Ambiguidades, neste estudo, indicadas nos termos das antinomias que constituem essa forma singular de exercício da docência. Nela, estão elementos que a impulsionam em seu movimento e historicidade, que se expressam em seus contrários, como isto e aquilo ao mesmo tempo, tal como encontramos nos demais fenômenos da natureza e da vida social, segundo os princípios da lógica dialética. A observação, a

convivência e a escuta de professores e professoras do Sistema Socioeducativo, em Belo Horizonte e, do Sistema de Responsabilidade Penal de Adolescentes, em Bogotá, revelaram as ambiguidades peculiares à docência nos cárceres, apresentada a seguir, sem qualquer pretensão de esgotá-las ou compreendê-las por completo. Outras formulações a respeito poderiam ser elaboradas.

a) A docência como segurança e risco

As sociedades modernas se caracterizam pela presença concomitante de segurança e risco, por razões relativas aos processos de desenvolvimento tecnológico, que, a despeito de suas possibilidades de precisão e controle sobre a natureza, não eliminaram os riscos decorrentes das falhas humanas (GIDDENS, 1991). Por vez, tais sociedades não impediram as irresponsabilidades políticas e os interesses de classe, deve-se acrescentar, preservando a hegemonia do mercado e do capital que se colocam acima de qualquer outro fator, ainda que as empresas, os empreendimentos e os processos de trabalho tragam riscos eminentes ou potenciais, ampliando a análise de Giddens (1991).

Em todos os lugares, as antinomias estão presentes, as contradições se constituem e se reconstituem, tal como nas situações e territórios da docência, entre eles na docência “*na tranca*”, na qual são visíveis à segurança e o risco.

As grades de ferro, os cadeados, os espaços com poucas janelas ou aberturas, a revista, os guardas armados, os agentes socioeducativos e os formadores sempre vigilantes, os inúmeros objetos proibidos nos recintos prisionais, são alguns dos fatores que asseguram que, nesse espaço, nada acontecerá além do controle, do vigiar e punir. Nas salas de aula, esses tantos elementos de interdição estão sempre presentes para garantir a segurança dos agentes e professores/as.

O pan-óptico, a observação constante dos agentes e formadores com olhares de vigilância, demarca os tempos e espaços prisionais, entre eles, os destinados às atividades escolares, atendendo aos imperativos da ordem disciplinar prisional. Assim, para os/as docentes, há uma relativa tranquilidade, talvez mais do que em outros tipos de escolas, as regulares, dos bairros, inclusive porque todos sabem, por exemplo, que, nelas, dificilmente

um jovem aluno estará portando facas, revólveres, canivetes ou outros tipos de objetos que produzam violência física entre os que co-habitam as escolas e salas de aula não prisionais.

Contudo, a segurança plena se confronta com o risco permanentemente. São muito conhecidas as ações de presos, de rebelião, de organização de motins. É comum certas pessoas serem tomadas como reféns. Fogo e incêndios são provocados no interior de presídios, em rebeliões em confronto às autoridades constituídas e às regras prisionais, por motivos vários. Atos de violência se repetem entre os próprios presos, ações essas conhecidas também em unidades dos sistemas socioeducativos, ainda que em menor número do que no restante do sistema prisional. A grande mídia os noticia com frequência.

Associada aos guardas armados, estão as revistas e outras estratégias pretendidas para se obter uma segurança total nos presídios. No entanto, está sempre no ar, no imaginário social ou com indicativos concretos, em maior ou menor grau, em uma ou outra situação, a possibilidade de que algo aconteça, que confronte a ordem e segurança ali existente. Na docência “na tranca”, este é um dado objetivo: uma rebelião ou algo semelhante que venha a acontecer terá consequências ou poderá atingir diretamente os/as professores/as. Estar ali, nas salas de aulas prisionais e em outros espaços destinados às escolas em presídios, para além da segurança, contraditoriamente, é expor-se a certo nível de risco. Inegavelmente.

A qualquer momento, os/as docentes podem ser o alvo dos presos/as, derrubando os esquemas de segurança, desmontando o que parecia seguro. As estratégias de opressão sempre tiveram o seu reverso, historicamente, em várias situações e circunstâncias: há sempre uma rebelião, a rebeldia, a transgressão eminente. Os processos que dão origem às formas de opressão produzem o seu contrário. A dominação é uma relação que implica uma permanente dialética entre dominador e opressor, como aprendemos nos princípios da dialética.

Observando a antinomia da segurança e risco, por outro prisma, os professores/as da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e não somente os que estão nos cárceres, se, de um lado, podem estar minimamente seguros porque têm um emprego por algum tempo, se comparados a milhares de brasileiros/as que estão desempregados e subempregados, de outro lado, o risco de ser mandado embora daquelas escolas das unidades socioeducativas é real. A condição de professor/a designado é, em si mesma, insegura, é arriscada, é precária. Nesse sentido, as condições laborais, as bases da contratação e desligamento dos docentes designados são um fato real que se sobrepõe à segurança de ter encontrado uma escola para trabalhar por um período, no qual o salário, ainda que muito baixo, estará na conta daquele/a trabalhador professor mensalmente.

Esse tipo de segurança e risco está mais presente e pode ser considerado uma característica mesma da docência entre grades em Minas Gerais, principalmente porque as escolas das unidades socioeducativas priorizam o contrato por meio de designação, em vez de admitirem os professores e professoras efetivos, conforme registrado em capítulo anterior.

Da mesma maneira, os/as professores/as que atuam nos *Centros de Atención Especializados* em Bogotá podem estar aparentemente seguros porque foram contratados pela “operadora” em convênio com o *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* e a Secretaria Distrital de Educação de Bogotá, por algum tempo, se comparados à situação de outros/as professores/as colombianos. A contratação por hora *labor* e por instituições educativas privadas conveniadas é prioridade no atendimento dos jovens conflitados com a lei na Colômbia.

Não propriamente como risco, mas como algo próximo deste sentimento de insegurança, desse desconforto, observa-se duas outras antinomias, que, mesmo podendo estar presentes em outras situações da docência, entre as grades elas se intensificam e se apresentam de modo peculiar. Trata-se aqui dos pares de uma docência vivida entre tranquilidade versus sobressalto, como também, pode-se falar de uma docência na calma versus sob tensão.

b) Calma e tensão. Tranquilidade e sobressalto. Medo e coragem

De onde nasce a calma, ainda que aparente, e o sobressalto? Qual a origem de certa tranquilidade e tensão que, contraditoriamente, aparecem na docência nos territórios que percorremos? A tranquilidade está associada, principalmente, à presença de um pequeno número de alunos em sala; jovens com relativo “interesse” pela escola, ainda que esse “interesse” possa ser maior aqui e menor acolá, um dia maior, outro dia menor, sobretudo porque ali o tempo é extenso e porque a frequência à escola, em alguns casos, pode se reverter na diminuição do período de detenção. A tranquilidade pode advir, ainda, das estratégias e dos equipamentos de vigilância e controle dentro da sala de aula e seu contexto, suas bordas nos corredores e outros espaços do cárcere, além da presença ostentatória dos agentes socioeducativos, no Brasil, e dos formadores, na Colômbia.

No entanto, também nesse território, como em todos os demais da vida social, atravessados por relações autoritárias e hierárquicas de poder, o controle nunca é total. Existem sempre os escapes que, quando não se concretizam, habitam o pensamento, as elocubrações, os planos, de uma fuga, por exemplo, ou algo semelhante.

Essa parece ser a origem de um permanente estado de sobressalto, potencial ou mais concreto, que percorre a docência “*na tranca*”. Essa *tranca* pode abrir a qualquer momento! As possibilidades estão sempre abertas em maior ou menor extensão. Nesses escapes, reais, rompendo cadeados e grades, ou nos escapes do livre fluxo do pensamento, da imaginação, do desejo que não é possível acorrentar, instala-se o sobressalto, tal como o sentimento de insegurança e risco. Algo difícil ou ruim é sempre uma hipótese que pode se concretizar. Sobretudo, diante de um grupo de meninos e meninas que nada ou pouco têm a perder, condição que pode levar a tentativas, a riscos, a experimentações para ver se dá certo, se “cola”, se chegam ao ponto que desejam, rompendo as grades.

O sobressalto, na mesma direção do risco, pode estar em algo imprevisível que um daqueles meninos e meninas pode vir a armar, a provocar, fazendo acontecer situações distintas das que podem ocorrer em escolas não prisionais. Nelas, o perfil, as histórias, as dos alunos e alunas são mais “normais” para os padrões sociais existentes. Aquela garotada, embora alguns e algumas sejam considerados mais difíceis, parece ser simples de se controlar. É uma garotada menos ousada, que ainda não teve experiências de enfrentamento com a morte, com a política, com o tráfico, com as autoridades constituídas, se os compararmos com o público do Sistema Socioeducativo, cujas condutas já apresentaram, infringiram regras, foram violentas, cujas razões e motivações não são simples de compreender em sua complexidade, considerando seus aspectos sócio-históricos, culturais e psíquicos. O que os levou, o que os motivou às condutas transgressoras que tiveram? Esse desconhecimento, essa incerteza e todo o imaginário social existente sobre esses jovens, remetem a certas concepções, preconceitos e até ao medo em relação a eles. Há sempre dúvidas e alertas pairando no ar, alimentando o sobressalto, o sentimento de risco, a tensão, o medo, que podem aparecer sob a forma do sobressalto e da tensão real ou com algo pairando no ar. Nunca se sabe, por completo, o que esses meninos e meninas consideram, sentem, planejam, tramam. Nunca se sabe por inteiro, o que seriam ainda capazes de transgredir. Serão eles e elas capazes de repetir certos tipos de conduta que já tiveram fora da escola, dentro da sala de aula, mesmo estando entre grades? Um palavrão, um gesto violento, algum tipo de reação inesperada e inadequada?

Nessas circunstâncias, o medo pode estar presente. E seu reverso também deve estar ali: a coragem. O professor Jacobo completa, a esse respeito, quando lhe perguntamos se sentia medo:

Si, si eso sucede el primer día yo también estaba pero asustadísimo, porque a uno lo requisan todo, que digamos: anillos no puede llevar no, aretes nada. Pero cuando tú ya sientes empatía con el otro, ya eso se te va, se te va, ya para mí era normal, ósea mi mamá tenía susto de que fuera, mi familia como ay que cualquier momento que un motín, pero porque estábamos hablando que al aula subían doscientas personas en seis salones, más o menos o siete salones y solo habían cuatro guardias, donde ellos quisieran hacer un motín... pero cuanto tu sientes esa empatía con esas personas todo ye e es bonito.

O medo, vindo inclusive da família do professor Jacobo, a suspeição que reverbera na revista a que os/as docentes são expostos a cada dia, e na proibição de muitos tipos de objetos no interior da sala de aula, são fatores suficientes para instaurar, na docência entre grades, o medo, a tensão, o sobressalto. E diferentemente de outros casos, nos quais os professores e professoras preferiram sair daquele tipo de trabalho, Jacobo construiu em outras bases seu desejo e coragem de ali continuar. Outras bases cujos pilares foram os de uma profissionalidade afetuosa, de uma compreensão mais larga e justa sobre aqueles meninos e meninas, e a de uma educação sob a perspectiva dos direitos humanos. Bases que construiu para perder o medo que sentiu nos primeiros dias.

Os territórios da docência nos cárceres, não raro, exigem das professoras e professores alguma dose de coragem, ante o medo que pode estar ali. Retomando a ideia acima, é possível supor que esse seja um fator que explicaria alguns dos casos de professores ou professoras que ficam apenas curtos períodos trabalhando em escolas de unidades socioeducativas. Eles não se adaptam aos modos de se viver e agir daqueles territórios, por razões várias, que são necessárias se compreender. É desgastante. A arquitetura é opressora, as grades reprimem. As cores são foscas, desbotadas, cinzentas. Elas prendem, efetivamente. Ainda que limitem o corpo, o pensamento e o desejo são livres, são incontrolláveis. Daí o medo. Será que eles e elas vão me agredir em gesto ou em palavras? Aqueles meninos não são aqueles bandidos, aqueles menores delinquentes, de que a mídia fala quase sempre? Mas o agente está ali! Mas o agente e o formador estão ali para garantir segurança, mas estaria ele também tão seguro? E ele

mesmo, agente, não poderia também amedrontar os docentes, estando eles, professores, também sob seu olhar vigilante?

c) Sob confiança e suspeita. O respeito, mas... a revista

Para entrar na sala de aula, é preciso se submeter à revista. Mostrar os materiais didáticos que traz consigo, abrir a bolsa, tirar o paletó, tirar o xale, expondo-se ao olhar que vigia, que suspeita, que desconfia. Se, de um lado, essas são cenas de cada dia na chegada dos professores e professoras aos presídios e salas de aula, por outro, elas e eles são profissionais respeitados, dignos de confiança. Regulamentados e assegurados por seus diplomas e habilitação, qualificação que os coloca em níveis mais altos da hierarquia das ocupações e posições sociais diante de outros profissionais, do ponto de vista simbólico, tendo níveis de instrução mais altos; assegurados/as pelas leis que consagram o direito desses/as jovens à escolarização, os/as docentes se fazem respeitar. São dignos de confiança. Podem adentrar naqueles recintos.

De outro, sobre eles e elas, paira a suspeição e a possibilidade de que surja, também, desses estranhos no ninho, algo que não pode acontecer. Algo que possa quebrar a ordem disciplinar prisional sempre é possível, venha de onde ou de quem vier. Não há como não suspeitar de quem seja. É preciso conferir, revistar, averiguar. E para os que chegam, é obrigatória a revista. Assim, aparece outra antinomia própria da docência nos presídios, até então impensável em outros tipos de escolas, onde já existem catracas e televisores, sistemas de controle visual de todos e todas que, nelas, adentram, mas onde inexistia a revista.

É clara a ambiguidade: se, por um lado, os professores e professoras são vistos como profissionais de respeito, pessoas de confiança da instituição, de outro podem ser, também, fonte de risco e de ameaça: é necessário submetê-los à revista, em flagrante gesto de desconfiança, ainda que comedido, para não expor ainda mais os profissionais a situações invasivas, desagradáveis, desrespeitosas. Desnecessárias? Se assim não for, se o/a docente não se dispuser à revista, ao explícito e permanente controle, à suspeição permanente sobre ele e sobre ela, não será possível trabalhar naquele tipo de escola.

d) Autonomia e controle. Autoridade e obediência

Nessa mesma direção de contrários que constituem a docência entre grades, observam-se, nas relações de poder, trançados de autonomia e de submissão, ao mesmo tempo. A autonomia e a autoridade, ainda que relativas, estão presentes nas escolhas dos professores e professoras em relação às atividades e metodologias didático-pedagógicas especificamente, mesmo que essas atividades estejam limitadas ao material pedagógico que pode entrar nas salas de aula, como também estão restringidas pela arquitetura e pelo esquadramento dos tempos e espaços prisionais. Os jovens têm rígidos horários e não podem sair daquele espaço, só raramente, com finalidades muito específicas, que implicam um longo encaminhamento para a obtenção da permissão. É preciso negociar a saída para assistir a um filme em uma sala de cinema, por exemplo, nos projetos de Educação e Cinema.

Ante os jovens, a autoridade dos professores e professoras é, também, formal e legalmente incontestável. As hierarquias da sala de aula e da escola, presentes nas relações de poder, na divisão do trabalho e na cultura escolar se reproduzem na escola prisional. Ainda que as escolhas e atividades pedagógicas dos docentes estejam restringidas pelos ordenamentos das políticas educacionais, pelos sistemas de avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas, que, atualmente, constituem o referencial maior para os currículos e atividades escolares, tal como ocorre com os docentes de outros tipos de escolas. Nos presídios, essa situação é mais complexa, e o controle é maior, muito maior. A autonomia e a autoridade existem para o exercício da docência e para as relações com os estudantes, mas, contraditoriamente, há obediência e perda de autoridade, há submissão, oriundos dos controles. Novamente se impõe o paradigma do vigiar e punir.

Em outros termos, se, de um lado, está resguardada uma relativa autonomia e autoridade dos professores, inclusive para avaliar e dirigir as atividades com os estudantes quanto às opções e encaminhamentos didático-pedagógicos especificamente, de outro, a ordem disciplinar prisional é imperativa. Ela sustenta e conforma, ela circunscreve e delimita, ela esquadra os tempos e espaços do presídio e as ações que ali se passam. Ela divide o poder com os agentes, os guardas e hierarquias prisionais. Ela é controle. A ordem disciplinar prisional é contundente, é permanente, é insistente, é imperativa, como em outras instituições totais.

Disso resulta a submissão da docência a essa ordem maior. Nem todo material pode ser levado para a sala de aula; os meninos não podem fazer certas atividades que demandem deslocamentos espaciais para locais outros, fora das grades. E o que é mais importante: os agentes socioeducativos, no Brasil, ou os formadores, na Colômbia, estão dentro das salas de aula ou em suas bordas, em suas portas, nos corredores. Sempre atentos, em vigia. Atentos aos gestos e às palavras, ao que se fala, ao que se mostra, ao que se faz e se propõe na sala de aula. As práticas e propostas pedagógicas terão que obedecer aos ordenamentos maiores das hierarquias e dinâmicas de funcionamento e poder das prisões. Tais restrições não são poucas, não são fracas, não são eventuais. Elas são constantes e interferem decisivamente no fazer docente, circunscrevendo e restringindo a autonomia e a autoridade docente, diretamente, explicitamente, sem intermediações.

As restrições impostas pela ordem disciplinar, aos corpos, aos horários e ritmos prisionais, aos espaços, às atividades e às práticas pedagógicas se inscrevem e se caracterizam em formas de controle, diretas e indiretas, visíveis e invisíveis, vindas de dentro e de fora dos presídios, ainda que os docentes tenham certa autonomia para realizar seu trabalho. Essa questão está diretamente associada ao aspecto da autoridade docente, constituindo outro tipo de ambiguidade: autoridade versus obediência, submissão, subserviência.

Na aula, na sala de aula, na convivência entre jovens alunos e seus professores e professoras, na presença dos agentes socioeducativos e formadores prisionais, a autoridade, o lugar de poder, o lugar de fala, o gesto e a palavra docentes são compartilhados. Ficam atravessados pela autoridade que ameaça e vigia. Uma autoridade que julga, que castiga e pune, com recursos e estratégias de poder que buscam estar a postos em todos os tempos e espaços prisionais: na sala de aula e fora dela. Esses profissionais que co-habitam os presídios, de segunda a segunda feira, de janeiro a dezembro, têm autoridade diante dos meninos e meninas, dividindo, com os/as docentes, as relações hierárquicas de poder na sala de aula e tudo o que nela acontece. Se, de um lado, sua presença não retira a autoridade e a importância do gesto e da palavra dos/as professores/as, nos tempos e espaços da sala de aula, há outra autoridade a ser respeitada pelos meninos e meninas. Há uma autoridade a ser respeitada pelos professores e professoras, como também, os agentes e formadores devem respeitar os/as docentes, configurando uma relação de autoridade dividida entre esses profissionais e os/as docentes.

Nessa dinâmica, se os/as professores/as devem ser respeitados, eles também devem respeito aos agentes e formadores, em uma via de mão dupla. Essa é uma situação muito

específica e particular às salas de aula prisionais, podendo representar e interferir não apenas na perda da autoridade dos mestres, mas também, pode haver um fator de perda de sua autonomia de trabalho, além de ser um elemento que pode tensionar a aula, gerar conflitos de entendimentos e propostas entre agentes ou formadores e professores, sejam eles explícitos ou implícito, latentes ou expressos. Exemplos dessas tensões são observados em ocasiões nas quais ou agentes ou formadores intervêm em alguma atividade, opinam, avaliam e julgam ou se desentendem, em algum ponto, com os docentes.

e) Excesso de repressão e controle versus ausência de liberdade: a contradição de fundo

Há, nos sistemas prisionais, e os sistemas socieducativos não fogem à regra, uma contradição de fundo: a ausência de liberdade versus excesso de repressão e controle. Tais contrários são um componente que demarca e circunscreve toda a estrutura e dinâmica das relações sociais nessas instituições totais. Trata-se do excesso de controle, de repressão, da opressão do vigiar e punir versus a falta da liberdade de expressão, de conduta, de ação. A ordem prisional se assenta sobre a negação da liberdade. O encarceramento intercepta as formas de vida em suas variações e multiplicidade, impondo uma lógica e uma ordem única e absoluta, um pensamento único, pode-se dizer: a ordem disciplinar prisional. E, não raro, a depender das condições nas quais os prisioneiros se encontram nos presídios, dependendo das condições materiais das prisões, a começar pela população de presos que recebe, trata-se não apenas da negação da liberdade, como também, de outros direitos humanos e direitos de cidadania. E em sua forma mais dura e radical, há, nos presídios, a negação da vida: neles, está certa forma de morrer, estando vivo. Mesmo para os meninos lembrados em um dos contos de Conceição Evaristo (2014), no qual os meninos haviam combinado de não morrer.²²² Eles imaginavam, porque desejavam, que iriam sobreviver à crueldade de sua vida e às circunstâncias. O que não foi bem assim. Ninguém combinou que também não iria matar.

Onde se excedem a repressão e o controle, falta a liberdade. Instaure-se uma permanente tensão, uma potência de conflitividade, de ameaças, de insegurança e risco, como afirmado acima. Nesse cenário, o exercício da docência pode conter o medo, mais do que receios, tensões específicas e desafios próprios.

²²² O conto intitula-se “A gente combinamos de não morrer” e está publicado no último capítulo de um dos livros de Conceição Evaristo, intitulado “Olhos d’água” (2014).

f) Reconhecimento e desvalorização

Submetidos ao controle de variadas formas, que relativizam sua autonomia; estando sob confiança e suspeita, exercendo uma autoridade que é cerceada e dividida, a docência, nos sistemas socioeducativos, se, por um lado, é valorizada e reconhecida pela sua importância, seja pelos meninos e meninas, seja pelos outros profissionais dos presídios, seja em termos de legislação e direitos, do outro, é desvalorizada. Sob eles – professores e professoras, cidadãos e cidadãs livres – se abatem as restrições e estratégias de vigilância dos presídios, impondo-se, nas salas de aulas, vários tipos de limitações e impedimentos.

O reconhecimento advém da importância dos ensinamentos característicos do trabalho dos/as professores/as, na valorização dos conhecimentos que transmitem e reelaboram, na importância dos estudos e da escola para aqueles meninos e meninas. A figura do mestre – mesmo nas sociedades atuais, nas quais são muitas as instituições de socialização e de transmissão de conhecimentos, à medida que somente a escola credencia para o exercício de uma parte das profissões – ainda representa, simbolicamente, um valor social e cultural.

Segundo alguns dos próprios meninos afirmam – ainda que formalmente, como retórica – a escola é a única forma que teriam para serem “alguém na vida”, tal como se ouve, também, em outros tipos de escolas. Esse imaginário atribui, aos professores e professoras, uma particular importância no conjunto das funções e especializações profissionais, e possibilidades de mobilidade social ascendente, tal como teorizado por vários pensadores da Sociologia da Educação, ainda que os teóricos da reprodução argumentem e demonstrem as várias associações existentes entre as desigualdades sociais e escolar-sociais.

De outro lado, se observamos as condições de trabalho, de carreira, os contratos de trabalho, os níveis salariais desses profissionais, é notória sua desvalorização material. Se essa situação é comum aos professores de outros tipos de escolas, a desvalorização dos/as docentes de instituições prisionais pode ser ainda maior, considerando que, sobre eles e elas, paira, também, a própria discriminação existente nos presídios e sua população.

Por fim, mesmo sob condições adversas, nas quais falta o bem maior da liberdade, e excede o controle, a dominação, a repressão, contraditoriamente, observa-se que pode haver livre expressão do pensamento e da palavra nos terrenos da sala de aula do Sistema Socioeducativo neste estudo. Nos acontecimentos da aula, dependendo das atividades propostas pelos/as docentes, o conhecimento, a imaginação e o pensamento podem vagar, arrebatando

grades. Talvez, por isso, a professora Gilmara tenha lembrado, em sua entrevista, daquilo que os meninos ali costumam dizer: “*A gente tá na tranca, mais suave*”, ao se referirem às atividades da escola. Aqui estaria, talvez, a antinomia maior: a possibilidade de que a aula, a docência, o conhecimento, a imaginação e a liberdade do pensamento possam tornar “*suave*” a docência “*na tranca*”. Aqui parecem estar as origens das “docentes esperanças, discretas docentes esperanças”, talvez seja mais adequado, lembrando a expressão de Olgária Matos (2006).

g) “*Na tranca, mais suave*”.²²³ *Como dor e alegria*

Se até aqui, na maior parte das reflexões, direcionamos o olhar para o que acontece com a docência “*na tranca*”, agora, é preciso chegar ao “*suave*”, nas palavras desses meninos para a professora. Mas o que poderia ser e indicar algo “*suave*” na docência “*na tranca*”? A que esses meninos estariam se referindo? Na impossibilidade de ouvi-los a esse respeito, do que recolhemos na pesquisa, nas observações de campo, nas conversas e nas entrevistas realizadas, buscamos os indícios deste adjetivo, cálido adjetivo: suave.

Por certo que a formulação “*na tranca, mais suave*” revela uma contraditoriedade, também de fundo, quando pensamos “Qual docência para esses meninos e meninas”. Eis uma ideia que pode se ajudar a pensar, as dores e as alegrias das quais são feitas a docência entre grades: alegrias e dores dos meninos e meninas; alegrias e dores de seus professores e professoras. As dores, as dificuldades, algumas já as registramos, muitas delas, anteriormente, dores que começam e prosseguem a cada dia, no encontro dos/as docentes com essas jovens histórias. Eles e elas não deveriam estar aqui, mas em outros lugares: nas escolas, nos centros de cultura, com suas famílias, nas praças, nos bairros e lugares mais juvenis e mais felizes. Por que vieram parar aqui? E o que fazemos com eles e elas aqui? As dores da docência entre grades estão ali todos os dias: quando os/as docentes se dão conta dos cruéis processos de desumanização vividos por aqueles meninos e meninas desde sua infância. Um quase

²²³ Aqui mantivemos a palavra “mais”, quando o sentido e o vocábulo correto para a ideia seria o “mas”, do porém, do entretanto, do contudo, para manter a fórmula original. Para preservar o dito genuíno dos meninos que a professora Gilmara os escuta falando, frase que ela repetiu em sua entrevista, concordando com eles. Salientando o seu sentido contido nessa expressão, a professora lembrou-se dela para falar de como ela vê e sente a docência na unidade socioeducativa onde trabalha.

extermínio, ou melhor, o extermínio simbólico e moral de suas infâncias e jovialidades roubadas.

Mas poderia haver, foi possível encontrar na pesquisa de campo a docência “*na tranca, mais suave*” de que os meninos falaram? Sigamos com essa discussão.

5.2 Docentes esperanças ²²⁴

Se a docência “*na tranca*” é feita de dificuldade e sofrimento, de tensão, de submissão, insegurança e risco; se, nela, há suspeição e desconfiança, situações vindas do encontro, a cada dia, com aquelas vidas encarceradas, “*vidas pesadas, tristes vidas*”, repetindo os adjetivos do professor Jacobo, sua outra face é luminosa, é potente, é promissora. É, contraditoriamente, “*suave*”, relembrando as palavras dos meninos. Por esses caminhos, como abandonar a esperança?

Nesses tempos sombrios do presente, é preciso não descuidar da esperança, ainda que sejam elas “discretas esperanças”, retomando a expressão de Olgária Matos (2006). Nesses tempos em que, em defesa dos direitos humanos, centenas de ativistas e militantes são assassinados, perseguidos, humilhados, por suas lutas em defesa dos direitos humanos mais elementares, como vimos recentemente no caso do assassinato de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro, assassinada por milícias, como tudo indica na investigação recente, ²²⁵

²²⁴ Esta seção tem como inspiração três discussões que consideramos muito importantes, nas quais pretendemos aprofundar adiante: a discussão das Discretas Esperanças, de Olgária Matos; a discussão de uma Sociologia da Esperança, nos termos do Seminário organizado por José de Souza Martins; e as formulações de Boaventura Souza Santos quanto à Sociologia da ausência e das emergências.

²²⁵ Marielle Franco é mulher, negra, mãe e nascida da favela da Maré, no Rio de Janeiro. Socióloga com mestrado em Administração Pública e sua dissertação teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras”. Trabalhou em organizações da Sociedade civil, como a Brasil Foundation, e o Centro de Ações Solidárias da Maré. A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um projeto da Secretaria Estadual de Segurança do Rio de Janeiro, inaugurado em 2008, que pretende instituir polícias comunitárias em favelas, principalmente na capital do estado, como forma de desarticular quadrilhas que, antes, controlavam estes territórios como verdadeiros estados paralelos.

Marielle coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. Iniciou sua militância em direitos humanos, após ingressar no pré-vestibular comunitário e perder uma amiga, vítima de bala perdida. Foi eleita vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e liberdade (PSOL), com 46.502 votos. No dia 14 de março de 2018, foi assassinada em um atentado ao carro onde estava, 13 tiros atingiram o veículo, matando também o motorista Anderson Pedro Gomes. Disponível em: www.mariellefranco.com.br/quem-e-marielle-franco-vereadora. Acesso em: 10 dez. 2018.

nesses tempos de banalização da vida dos pobres, de banalização da justiça e da liberdade, é mais que preciso não desesperar.

Nessa perspectiva, agora a procura é outra: é preciso pensar e buscar indícios da docência realizada como ato criativo emancipatório e libertador junto desses meninos e meninas. Reiterando o dito, aquela docência “*na tranca, mais suave*”. Na prisão, mas realizada “como prática de liberdade”, lembrando Freire (2018). Talvez deva ser ela, a “humana docência” em sua forma mais radical, lembrando a expressão de Arroyo (2004). A docência, o ato pedagógico do trabalhador professor, professora, que, entre grades, faz voar o pensamento, a imaginação, o desejo de outras histórias, tais como esses e essas jovens nos falam em seus poemas. Uma docência que sonha e faz sonhar. Que constrói projetos, cria novas identidades juvenis e cidadãos. Uma docência para aqueles meninos e meninas se saberem de outras formas.

Observando com cuidado, vê-se que essa docência já aparece, não raro, aqui e acolá. Ela já está ali, naqueles territórios gradeados. Essa docência já se percebe em certos momentos, atividades e práticas dos/as docentes com os/as, seus jovens aprisionados. Na paternidade pedagógica, por exemplo, na amorosa expressão que o professor Said nos ofereceu quando falava de sua relação com esses meninos e meninas. Ele fala, em certa altura da entrevista, retomando o seguinte trecho:

Você chega, eles estão agressivos, cheios de pedra na mão pra te receber. E você pensa assim: ‘Eu não vou conseguir lidar com isso!’. Mas você vai chegar e vai conhecer os meninos [...]. Aperta a mão dele, você dá um abraço [...]. Se você fizer isso no primeiro dia, ele te bate, te mete a mão. Hoje em dia abraço, converso, abraço, pego na mão deles. Eles precisam disso. A relação deles com a família é ruim. O menino outro dia aqui, falou comigo que o pai dele agrediu a mãe e que ele pegou uma barra de ferro pra bater no pai. Então, eles sentem falta, também, de um pessoal bacana pra bater papo. Eles perguntam quantos filhos eu tenho. E eu respondo: ‘Tenho 02 biológicos e 80 filhos pedagógicos! Vocês são meus filhos pedagógicos e estou ensinando para vocês alguma coisa da vida’.²²⁶

Uma docência outra, humanizada e humanizadora, afetuosa, como prática libertária e emancipatória, conforme princípios da Pedagogia do Oprimido, é percebida em atividades

²²⁶ Consideramos muito importante esse trecho da entrevista do professor Said, assim o reproduzimos em dois excertos nesta investigação.

dos/as docentes e das equipes de profissionais das áreas de Humanas e Sociais nos Centros de privação de liberdade e jovens. Ela está presente no gesto em que Roberta, professora da escola em Ipatinga, misturou pedagogia e afeto, proximidade, cumplicidade, escrita e poesia.

Ora embrionária, ora mais inteira e plena, ora pela metade, ora mais ou menos nítida ou ainda embaçada, em pequenos ou maiores lampejos, ali estão experiências felizes, belas e fecundas, trazendo esperanças em uma docência que, humana, contrapõe-se aos cruéis processos de desumanização vividos por esses meninos e meninas. Epifanias da docência, talvez possamos dizer. São docentes com experiências interrompidas, algumas vezes, porque os/os professores/as entram naquelas escolas e depois perdem seu trabalho ali. Ficam impedidos de prosseguirem seus contratos naquelas escolas, assim como acontece nas demais da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Assim como pode acontecer nos processos de escolarização desenvolvidos nos *Centros de Atención Especializados* de Bogotá.

Por essa razão, optamos por buscar, nesta seção, pequenas iluminuras no céu da docência, essa docência que já acontece e que precisamos fazer crescer e consolidar nos Sistemas Socioeducativos, dando-lhes proeminência. Nessa busca, encontramos outros colegas, professores e professoras, que nos inspiram, nos propiciam observar, nos fazem crer na possibilidade viva e real de uma docência como gesto criativo de humanização, docentes esperanças. O que também poderia ser esperança na docência.

Se observarmos com cuidado, veremos que essa docência aparece, não raro, aqui e acolá. Ela já está ali, naqueles territórios gradeados. Essa docência já é percebida em certos momentos, atividades e práticas dos/as docentes com os/as, seus jovens, na paternidade pedagógica, na amorosa expressão em seu responsável trabalho com aqueles guris e gurias, nas palavras ditas pelo professor Said.

Começemos com esta cena, este relato da Profa. Roberta na apresentação do livro “Vozes da Liberdade – Coletânea de Poemas”. Ela registra:

Os corredores da escola ganharam cartazes de poemas de primavera, de pensamentos positivos, livros cartoneros de matemática, folhas A4 salpicando poesias ilustradas e um lindo varal poético. Entusiasmada com o trabalho, a professora, Geralda Rosely, adentra a sala de professores com um sorriso estampado e dirigindo a mim: - Podemos fazer um livro de um aluno nosso! Ele está todo empolgado! Respondi alegremente que podíamos fazer um livro de todos os internos que se dedicam as oficinas de poesia. Sendo assim, o Projeto e idéia de um livro artesanal passou a ser o objetivo de todos. Da equipe da escola.

Essa cena lembrada por Roberta, na apresentação do livro organizado com os meninos, contém significativos elementos a considerar. A equipe acredita nesses jovens adolescentes. A equipe aposta nesses meninos. Entre eles, sabem que há poetas, que há muito e muito mais do que transgressão e malefícios. Eles são capazes de se lançarem em projetos e atividades formadoras, oportunidades que lhes foram negadas em suas histórias até ali. Eles têm baixa autoestima, como a equipe constatava, e que era preciso levantar! E encaminhar a ideia é uma alegria, o projeto foi feito “alegremente”, conforme o advérbio de Roberta.

Este é um dos principais aspectos a considerar: acreditar nesses meninos. Eles são sujeitos socioculturais, que cometeram atos infracionais. Assim, se os tomamos e os nomeamos como bandidos, não estamos compreendendo-os na totalidade de suas experiências, na totalidade de sua condição de jovens, de filhos, de pais, de amigos, de vizinhos, de estudantes, de brasileiros e colombianos colocados em condições subalternas, “cheias de não”, como dito acima. Como não ter esperança diante deste relato? Como não acreditar nos/as profissionais da educação daquela escola, tanto quanto ele e elas acreditam nos “seus” meninos?

É preciso lembrar, ainda, que, nas páginas do livro, encontramos um poema assinado pela professora Roberta e por um estudante, em um gesto exemplar. Neste “sentar junto” para escrever um poema, não estariam presentes relações horizontais, uma radical e terna confiança naquele jovem por parte de Roberta? Quebra de hierarquias, quebra de preconceitos e rótulos em direção a outras formas de fazer a docência, de fazer a escola. Outros modos de trabalhar e vivenciar, de experienciar as relações com aqueles jovens estudantes aprisionados entre as grades, mas livres para contarem suas histórias, ainda que sob os limites de uma situação discursiva escolar, escolarizada, aprisionada, potencializando a liberdade “*na tranca*”. Por certo que esses momentos, essas ocasiões, esses trabalhos possam fazer da *tranca* algo mais “*suave*”, reiterando o que alguns deles costumam dizer. Aqui estão as bases das esperanças docentes, ainda que discretas esperanças, “que ainda resistem no pensamento”. Discretas esperanças “que estão na capacidade de perfurar a superfície de irracionalidade que, no mundo, faz-se passar por racional para buscar, ali, as possibilidades de uma verdadeira humanidade”, como diz Olgária Matos, 2006.

Perfurar o que é cruel. Perfurar o que é desumano. Perfurar o que é injusto, considerando o ponto em que começam as histórias da vida daqueles meninos, que viola direitos de uma vida digna e feliz como exercício de direitos e realização de deveres para com

a coletividade, contribuindo para o bem comum, de todos e todas. Eles e elas têm direito a serem vistos como jovens, cidadãos de direito, e os/as docentes temos o dever de compreendê-los de modo mais justo, mais completo, mais profundo, livre das camadas superficiais dos estereótipos, do senso comum. A sociedade e a escola têm uma dívida social para com esses meninos e meninas, a ser cumprida com urgência, para que não retornem ao que eram antes, quando receberem sua sentença. A eles a sociedade deve outras oportunidades, cidadãs, quando forem libertados. Outra carta de alforria?

Nesta mesma direção, como pequenas iluminuras de discretas esperanças, durante o período de desenvolvimento do Projeto de Educação e Cinema desenvolvido pelo grupo Mutum: educação, docência e cinema, já mencionado, e que instigou esta pesquisa, recebemos da professora Josiane Félix ²²⁷ um pequeno texto escrito por ela, sobre o que significa ser professora desses meninos conflitados com a lei e privados de liberdade, que também é preciso apresentar. Nele, também são notórios os indícios das histórias de uma docência “*na tranca, mais suave*”. São fecundas, são promissoras, são necessárias as interrogações e reflexões nela contidas. Josiane, professora da área de Letras, na Escola Estadual Jovem Protagonista, à época, escreve:

Quando cheguei ao Sistema Socioeducativo, comecei a entender que na vida ninguém é apenas uma coisa. Entre meus pares, negros da periferia, excluídos do resto do mundo. Não apenas fisicamente, por causa do acautelamento, mas excluídos das ideias e de coisas que para os outros são simples, como tomar um café na xícara.... Comecei a entender que os preconceitos que eu vivia poderiam ser ainda piores para alguém que é vulnerável, que nunca segurou um pires e uma xícara no café. Me enxerguei de outro modo, vi que na educação podemos criar sentidos múltiplos, que eu poderia significar para o outro o amor ou o ódio à língua. Nas aulas de português, mudei o substantivo, o nome, a prosa e o verso para que neles coubesse a descrição “do nós”: meninos e meninas soltos e soltas nas ruas e vielas, becos e favelas, sem acesso à cidade. Dizer que a socialização faz do professor alguém diferente, parece piegas, contudo, afirmo que ela abala toda a concepção que o professor faz de si. Vemos que não somos iluminados, que também não temos acesso à ópera, aos livros, aos doutorados ou mestrados que tanto queremos. Nenhuma teoria abarca a relação que se estabelece, o aluno que declara o porquê rompeu com a escola, exaltando a criminalidade, muito mais pelo valor simbólico de ambas que pelos seus atos. Como ser professor de alguém que não quer a escola, que se sente obrigado a ir até lá? Ou será que o professor não é figura da escola? Seremos figuras do mundo, da cultura das ruas, comuns, cotidianas? Será que é aqui que se estabelece o afeto? Ser professor antes de qualquer

²²⁷ A professora Josiane Félix, da Escola Estadual Jovem Protagonista em Belo Horizonte, embora não esteja relacionada entre os professores e professoras que nos concederam entrevista, contribuiu grandemente com as reflexões realizadas nesta investigação através da observação realizada em sala de aula em período anterior ao início deste estudo e nos primeiros anos do doutorado.

coisa, é reconhecer que no outro existe um universo secreto, oculto de todos e até de si. É sentar com os educandos e tomar juntos o primeiro café... na xícara.

(Professora Josiane Félix. Escola Estadual Jovem Protagonista. Centro Socioeducativo Horto, Belo Horizonte, 2014).

Dialogando com algumas das questões e entendimentos que Josiane traz a essa escrita, alguns pontos devem ser relevados. Como Teixeira (2018) sugere – em carta aos professores e professoras que participaram dos trabalhos da Cinemateca Capitólio, em Porto Alegre, junto ao Programa Alfabetização Visual – a escrita de Josi, como é carinhosamente chamada pelos jovens e por nós, suas colegas, é muito significativa em vários aspectos, entre eles: porque ela demonstra a competência de Josi de se abrir a novas concepções, entendimentos e descobertas que demonstram sua capacidade de interrogar a si mesma, qualidade que todos/as os/as docentes devem desenvolver. Ela revela uma fina sensibilidade para compreender esses jovens com os/as quais ela trabalha, aos quais foi negado até a oportunidade de tomar um café... na xícara, segundo a metáfora que criou ao falar da condição de pobreza material desses meninos e dessas meninas. Josi entende que há ali sujeitos socioculturais, dos quais o/a jovem que cometeu infração é apenas uma parte. O relato de Josi considera as histórias humanas, e não somente as trajetórias escolares desses/as jovens, como nos lembra Arroyo (2004). Associada a essas ideias, Josi lembra que a docência está ligada à cultura, inclusive à cultura das ruas, ao mesmo tempo, salienta que os professores e professoras são “figuras do mundo”. E, ao concluir, ela propõe que a docência seja “sentar junto”. Ali, lado a lado, para com eles realizar algo muito bom, precioso, como “*tomar um café... na xícara*”, retomando sua metáfora. Referindo-se a essa formulação de Josi, Teixeira considera que ela alcança o coração da docência. Ela “vai ao que instaura a condição docente, que pulsa nas relações intersubjetivas, a partir delas e sempre nelas” (TEIXEIRA, p. 83; 89, 2018).

Para seguir com outro exemplo, docentes esperanças aparecem, também, em vários momentos da entrevista de Jacobo, algumas delas já registradas, retomadas aqui em outra direção.²²⁸ Esse professor colombiano, de Matemática, na mesma trilha de Josi, que interroga seus conceitos sobre aquele lugar, sobre aqueles meninos e meninas, sobre a docência, relata:

²²⁸ Consideramos muito importante esse trecho da entrevista do professor Jacobo, assim o reproduzimos em mais excertos nesta investigação.

Si es de trabajar en eso, lo más cansón era llenar ese papeleo, llene papeles, llene papeles, llene papeles, para cualquier cosa es un papel y se gasta más uno en el papel, que pudiendo dar clase. Yo ya no pude dar clase, yo estuve allá meses, hable con las chicas, aprendí de sus historias, reflexione sobre las cosas que yo no entendía, porque yo pensaba que [...] Yo era de las personas que pensaba que todos teníamos salvación, excepto una persona que roba, una persona que mata. No, ahí aprendí que ellos son más víctimas de este sistema que victimarios, eso yo lo aprendí esa fue mi enseñanza, pero [...] Aprendí más yo de ellas que ellas de mí, porque yo no podía dar clase, no estaban en las condiciones para que yo diera clase, no estaban, el modelo flexible no las permite, no las permite. Necesitamos un modelo de educación propio, un modelo de educación que se piense lo que te digo, los plazos para que las niñas vayan y no queden por fuera, porque llegaron después o porque se van antes o que continúen. Necesitamos una educación que se piense en enfoque de derechos, esas niñas no tienen ni idea de que son los derechos. [...]. Bueno, la definición de derechos que ahorita se me va, no son los derechos si no son [...] Ósea, ellos no tienen ni idea de derechos. Y los profesores que habíamos eh, hacíamos lo que quisiéramos. Yo hacía parte de un equipo muy bueno, realmente yo hacía parte de un equipo muy bueno, la profesora de sociales era excelentísima, me hice amigo de ella allá y la chica daba enfoque de derechos. Nosotros les proyectábamos películas más que dar que si: “No entendí que es un trinomio cuadrado perfecto!” Yo prefería que ellas conocieran de la vida, entonces proyectábamos películas del espacio, proyectábamos películas... Ósea de la realidad, ósea de lo... que es la ciencia, de lo que serían los otros planetas, ellas nadie, ninguna me creía que cuanto tu miras al espacio y ves una lucecita eso es un sol. No les cabía en la cabeza, porque después de este techo no hay nada, mejor dicho y todo eso nosotros lo hacíamos con el equipo, porque tenemos un equipo excelente, excelente.

Além de demonstrar sensibilidade, senso crítico e lucidez quanto às histórias e à educação que se deve realizar com essas chicas e chicos – a educação dos direitos, sobre os direitos – o direito de eles e elas se saberem sujeitos de direitos, Jacobo prossegue demonstrando um fino sentimento para com esses e essas jovens, oferecendo-lhes algo para que pudesse vê-los sorrir. Assim, ele expõe suas razões para trabalhar com cinema em suas classes:

Ver las películas con ellas, ver “Interestelar” con ellas, ver... Veíamos películas duras, veíamos, también, la “Dictadura Perfecta”, esa es mexicana. Ver películas con ellas, ¿por qué? porque las veíamos sonreír, era el único momento que sonreían. Era uno de los pocos momentos donde sonreían. Ósea, en la cárcel se respira mucha tristeza, se respira mucha tristeza y...más que mi clase ¿sí? por lo que te digo, si acaso un chiste, si acaso un momento gracioso, pero lo mejor que yo recuerdo es poder con las profes, porque también eran solo compañeras. Habernos sentado, poder

haber visto una película y poder analizar una película con elementos serios de debate, eso para mí fue de las mejores clases.

Por fim, depois de pontuar que muitos professores/as não conseguem trabalhar em cárceres, além de seu compromisso com uma educação de direitos, Jacobo revela, de um lado, as mudanças que trabalhar em um cárcere de jovens lhe provocou. E, de outro, revela amorosidade inscrita no trabalho que realiza, entre outras questões que atravessam sua narrativa.

En cárcel se iban muchísimos profes, porque no aguantaban el nivel. Pero yo ame ese trabajo y lo amo por sobre todas las cosas del mundo porque cambias. Te vuelves humano, entiendes realidades, entiendes el sufrimiento del otro, puedes llegar a ponerte en el lugar del otro y son personas que le agradecen a uno lo poquito que uno les lleve. En mi caso yo les llevo a ellos marcadores y hojas de colores y para ellos es como si tú les dieras mil millones de pesos, porque con ese papel y ese marcador les hacen cartas a su familia, porque allá no les permiten manejar eso. Sabían que en mis clases que eran de matemáticas había espacios donde yo les decía okey, listo: tomen hojas, tomen marcadores de colores, tomen colores y háganle cartas a sus familias, porque no podían. Esa cosa bonita de poder ayudar al otro... uno sabe que ese sistema no va permitir que se transforme completamente, ni que allá un cambio en social, ni que se rehabiliten fácil, porque el hecho de consumir es lo que los tienen tan mal. ¡Pero que le agradezcan a uno, a veces en las escuelas no se dan esos espacios donde se acerque un estudiante y le diga: ‘¡Profe, gracias por que usted me acaba de enseñar!’ Eso no se da, porque esos chicos están obligados prácticamente a estar en un escuela privada, es algo obligatorio, pero esas personas que se acerquen a uno y le digan ‘Profe, gracias por un marcador, gracias por una cartulina, puedo darle un regalo a mi hijo que cumplió años o mi mamá que está cumpliendo años’, ya eso lo cambia absolutamente todo. Entonces, si, es muy bonito, a pesar de las malas condiciones que existen e so es lo más gratificantes de un trabajo como responsabilidad penal.

Entre outras das reflexões a que os relatos de Roberta, de Josi, Said, Gilmara e de Jacobo nos convidam, está uma pequena amostra de uma docência que possibilita a esses meninos e meninas se saberem de outras formas, sabendo-se sujeitos de direitos, vítimas e não responsáveis únicos pelos seus atos. Uma docência que desenvolva com eles outras formas de compreensão sobre suas jovens histórias de meninos e meninas cheios de não: não têm casa adequada para se viver com dignidade; não têm a comida na qualidade e quantidade necessárias; não têm escola que os receba e compreenda; não têm um sistema de saúde adequado, como um direito de cidadania; não têm saneamento básico e urbanização onde

moram; não têm equipamentos culturais para usufruírem. Não têm acesso a práticas e bens culturais mais elaborados: “nunca foram a uma sala de cinema”, como relata o professor Rodrigo. Guris e gurias a quem foram negados os direitos básicos a uma infância feliz, “sem passar necessidade”, como escreveu em verso. Nos Sistemas Socioeducativos estão meninos e meninas cheios de não, lembrando a formulação de Bartolomeu Campos de Queiros (2009) em seu livro “De não em não”. Meninos e meninas a quem foram sequestrados seus adoleceres e jovialidades, o pleno exercício de seus ciclos vitais, como sujeitos de direitos. E o futuro? Qual futuro? Com afirmado acima, essa é uma grave indagação. O que vão fazer? O que os espera quando saírem das unidades socioeducativas? O abandono? O tráfico? A acolhida fraterna e fecunda da família, da escola, da sociedade? Futuro? Para alguns, não existe futuro, como lemos no poema do jovem da escola em Ipatinga, para quem “O futuro é ‘da hora’ ”.²²⁹

Talvez possamos realizar, talvez alguns professores e professoras já estejam reinventado com mais vigor – em experiências e práticas pedagógicas que possam representar para aqueles meninos e meninas – uma feliz experiência da educação como direito, realizada à luz de alguma pedagogia emancipatória que desnude e se contraponha a todas as formas de opressão, conforme a tradição freiriana. Uma educação que realize, com aqueles meninos e meninas, experiências tão significativas, a ponto de outra coisa não poder substituí-la, como lembrava Alicia Vega. A algo tão significativo, a ponto de podermos ouvir, muitas vezes, o que um jovem estudante da Escola Estadual Jovem Protagonista nos falou um dia, durante uma atividade de cinema que fizemos juntos: “Professora, quando eu estou aqui fazendo isso, eu nem sinto que estou preso! ”.

Com essas reflexões embrionárias, apontamentos para posteriores análises mais largas e profundas a serem elaboradas, esperamos ter nos aproximado de referenciais da tradição sociológica: a esperança, conforme Martins (2012) salienta. Para o autor, as crises de interpretação na sociologia estão associadas às crises da sociedade, e o debate sobre o conhecimento sociológico “expressam modos de ver que expressam modos de ser”.

²²⁹Aqui, lembro-me das palavras de Alicia Vega, chilena, nossa inspiração nos domínios da educação e cinema na América Latina. Acerca do trabalho de Alicia, entre outras palavras que possamos dizer, Larrosa e Karen nos auxiliam, pensando, com base nela, o/a professor. Eles escrevem: Para pensar o que significa ser professor, as maneiras de Alicia, mesmo que sejam nas oficinas e não em uma “aula”, nos parecem marcantes. Seu amor pelo cinema, que nada mais é do que o amor de um professor pelo assunto, assim como seu amor pelas crianças, que nada mais é do que o amor pelos estudantes, marcam o lugar desse ofício. Um saber fazer que não transforma as coisas em mercadoria, como ela mesma diz, ao responder porque não deixa, ela mesma, que outros façam a oficina “não quero que a oficina passe a ser uma mercadoria que se oferece ao melhor patrocinador. Não é que eu me considere indispensável, acontece que acredito que uma coisa bem-feita tem mais valor do que fazer várias, como se fosse uma empresa, uma franquia. As coisas têm valor quando são bem-feitas, se não, terminam e outra coisa virá” (LARROSA e RECHIA, 2018, p.79).

Expressam, também, “aquilo que supostamente a sociedade poderia ser e não é.” Nesse “marco de referência”, ainda que ela se perca no atual, em “uma sociologia das sociedades em que já não há lugar para a criação histórica e a transformação social”, a sociologia é, em largo sentido, uma ciência da esperança.

Quiçá existam e venham a existir Robertas, Josianes, Jacobos, Gilmaras, Renatas, Rodrigos, Elaines, Said, Elcis e Linas nesse “*mundão afora...*” lembrando as palavras da jovem da cena registrada em Caderno de Campo da pesquisadora. Seria possível pensar, a partir desses e dessas colegas, que a gente pode ir se realizando, a gente pode ir se gratificando, a gente pode ir se alegrando em docentes esperanças?

É claro que em Roberta, Josiane, Jacobo, Gilmara, Renata, Rodrigo, Elaine, Said, Elci e Lina, como também Muriel, Pollyane, Hudson, como em outros tantas e tantos professores e professoras estão vívidos exemplos, estão vigorosas possibilidades presentes e futuras de invenção e reinvenção da docência no qual “vamos também nos trombando nesse mundão afora”.

Pelo que seremos sempre muito gratas.

PALAVRAS DERRADEIRAS

A entrevista que faltava

Inês: E, então, Marília, vamos arriscar? Você aceita transgredir, desobedecer a tradição das considerações finais de tese?

Marília: *É claro, Inês. Eu topo. Estou me acostumando cada vez mais com as desobediências e transgressões.... Elas são necessárias, muitas e muitas vezes. E, se a banca cortar, eu me comprometo a retirar e escrever outro texto. Assim pode dar certo, e eu fico tranquila, não é?*

Inês: Então, vamos lá: o que ficou de tudo isso, para além do diploma de doutora, se a banca aprovar você?

Marília: *É tanta coisa, foi tanto tempo... Mas eu vou tentar falar ou lembrar pelo menos algumas coisas sobre isso, mesmo que faltem outras. Eu queria muito mesmo falar e escrever sobre isso, mas estou meio esgotada. Como você sabe, agregados aos quatro anos de doutorado e todas as vivências como mãe, mulher, estudante, professora ... são um tanto difíceis esses tempos de finalização de tese. Diante disso, eu fico com essa sua pergunta e prometo falar e escrever mais e melhor sobre ela, para você, ou continuar essa nossa conversa, partindo dessa pergunta, depois da banca, depois de me afastar um pouco desta escrita. Vamos fazer assim? De toda forma, imagino que eualaria sobre algumas coisas, diante dessa pergunta. Um ponto, talvez, seja: indignação e revolta, por ver tanto abandono, tanta desumanização nas histórias desses meninos e meninas. O investimento dos governos brasileiro e colombiano em confinamento de jovens vem sendo justificado como resposta à violência, aos conflitos sociais e interpessoais, em sua grande parte decorrentes das perversas desigualdades que impactam o acesso a direitos básicos nos dois países. Outro ponto talvez seja a indignação de 'topar nesse mundão' com minhas colegas professoras e meus colegas professores com tão pouca valorização. Outro, talvez seja o aprender e o desaprender. Aquilo que a Adriana Fresquet fala sobre os nossos trabalhos com cinema na escola,²³⁰ como você sabe. Aprendi e desaprendi coisas e mais coisas: sobre os territórios da privação de liberdade, sobre esses meninos e meninas, sobre seus professores e professoras,*

²³⁰ Grupo Mutum: docência, educação e cinema do Prodoc da FaE UFMG.

sobre as doutrinas e legislação e muita coisa mais, muito mais do que está no texto da tese. Outro ponto talvez tenha que ser, também, o que aprendi e desaprendi sobre fazer pesquisa, fazer doutorado, isso da vida acadêmica, da pós-graduação e da relação com a educação básica, sobretudo. Tem, também, o que aprendi com as leituras e o exercício da escrita, que não foi doloroso para mim, mas também não foi tão fácil, principalmente porque há os prazos, não é? Sobre a ética na pesquisa, também tenho indagações que preciso sistematizar e explicitar. E, talvez escrever, neste final, sobre o que é mais importante: “E, agora, José?” O que fazer, como fazer com esta tese, para onde ela vai, quais caminhos deverá percorrer além de ser levada aos arquivos físicos e on-line da Faculdade de Educação? Seria algo por aí, Inês. E, tem também, aquele friozinho, de estar diante de uma banca examinadora e aprender com isso. Inclusive porque outras bancas e lugares em bancas como essa podem estar à minha espera.

Inês: Outra coisa sobre o que a gente conversou, Marília. Afinal, o que seria essa docência de “sentar junto”, que tanto nos tocou quando lemos isso no texto da Josi? Você poderia falar sobre isso, pois pode ser uma reflexão importante para o final de sua tese, que discutiria – em uma direção associada às docentes esperanças – a sua pergunta sobre qual docência para esses meninos e meninas estudados, você não acha?

Marília: Sobre isso, Inês, andei escrevendo algumas coisas, que não estão fechadas, mas que arriscaria deixar aqui, para a gente pensar mais à frente. Afinal, o nosso pensamento também está sempre no gerúndio, lembrando a sua ideia sobre os gerúndios na docência. Olha o que anotei outro dia:

*Uma docência na medida, a docência para esses meninos e meninas seria aquela do **sentar junto**, na expressão de Josi. Mas por que e para que sentar junto? Por que ali estar, lado a lado? Ou o que seria sentar junto, pensando uma docência que seria justa para aqueles guris, para aquelas gurias, que resgate a dívida social para com eles e elas?*

*É **sentar junto** desses meninos, dessas meninas, começando por escutar suas histórias e compreendendo-as como trajetórias humanas, e não somente suas trajetórias escolares, na formulação de Arroyo. É **sentar junto** dos meninos e meninas, buscando entender sua vida, seus atos, suas histórias desde o momento mais primeiro. O justo momento por onde deveremos começar a ouvi-las e a contá-las, como aprendemos com o Luiz Eduardo Soares, no primeiro capítulo de seu*

livro chamado “Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo”. **É sentar junto**, buscando compreender suas histórias não de um ponto qualquer, ou do período em que aqueles jovens cometem as infrações, mas desde sua infância. **É sentar junto** e ouvir suas histórias não de um ponto qualquer, mas desde o começo de sua vida.

É sentar junto e se colocar junto na feliz companhia da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Sem nunca se esquecer de que a palavra geradora nunca poderá ser crime, mas direito, direito à vida, à dignidade, à cidadania, aos tempos da juventude. Sem se esquecer de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. **É sentar junto** e construir e desenvolver uma ‘escola do oprimido’.

É sentar junto para escutar e dizer a palavra justa, pertinente e sensível para que eles e elas possam **saber-se** para além da criminalidade que os marca. Suas outras tatuagens. Para que eles possam **saber-se de outros modos**: como sujeitos que têm direito a oportunidades que nunca tiveram. Como sujeitos que têm o que nunca tiveram: a possibilidade de uma vida plena, digna, responsável e feliz. Uma vida de bem viver, lembrando a proposição dos indígenas andinos para construirmos outro mundo.

É sentar junto para ler e conversar sobre a “Pedagogia do Oprimido” freirianamente. Para ler e conversar sobre as “As veias abertas da América Latina”, do Eduardo Galeano. Para empreender, como Gabriel Garcia Marques, a utopia de que os “Cem anos de solidão” tenham fim. **É sentar juntos** para nos enxergarmos em nosso próprio espelho, como Aníbal Quijano nos fala. Para compreendermos que somos mais do que dizem que somos. **É sentar junto** para ler poesias: as deles e delas, meninos e meninas que estão privados de tantas coisas aqui e em Bogotá de outros tantos poetas e poetizas. **É sentar junto** para ler uma boa literatura e ouvir música – as que conhecem, e outras, que desconhecem. **É sentar junto** para desfrutar os conhecimentos das ciências, dos saberes populares e das artes, todos eles em suas tantas expressões. **É sentar junto** para compartilhar uma boa aula, construindo currículos significativos, com conteúdo e atividades significativas para aqueles meninos e meninas e suas histórias, suas inquietações, suas preocupações e interesses.

É sentar junto para assistir e conversar sobre bons filmes produzidos por diretores e diretoras de referência, do cinema de criação. **É sentar junto**, em relações horizontais como devem ser, para assistir e conversar sobre os exercícios filmicos que eles e elas mesmos estão fazendo pelo Brasil afora, seja nos projetos do “Inventar com a Diferença: Cinema e direitos humanos” ou em outros que sejam. **É** assistir e conversar sobre os filmes de Mostras e Festivais importantes do cinema brasileiro e outros tantos. **É sentar junto** para o encontro e a “partilha da sensível”, como quer Jacques Rancière.

É sentar junto para pensar junto o que fizeram com eles/as e o que eles/as podem fazer com o que fizeram com eles/as, lembrando a conhecida formulação de Sartre, sobre o que podemos fazer com o que fizeram de nós. Outros meninos e histórias possíveis, desde que, para isso, eles e elas não continuem abandonados a cruéis processos de violência e desumanização. E, desde que tenham apoio, suportes, auxílios para além deles/as mesmos e da família deles/as. Pois esses meninos e meninas teriam escolhas ou seriam definitivamente marcados e submetidos às contingências, às circunstâncias nefastas, às quais foram expostos até ali? Jovens adolescentes sempre submetidos a processos de subalternidade, de interiorização, de discriminação, de opressão, começando pela sua condição de pobres e negros, sobreviventes da senzala, dos processos de colonização?

Inês: Que bonito, Marília! Acho que você esboçou ideias importantes nesses seus apontamentos. Está indo muito bem, concorda comigo? Você vai continuar trabalhando nessas ideias, não é? Agora, seguindo, e já pensando em caminhar para o final, fiquei curiosa com outra coisa: você vai dedicar a sua tese para quem, ou para o quê, ou não vai ter dedicatória? Antes, porém, tem outra coisa para a gente conversar aqui neste final: você se lembra que você pensava em fazer, nas considerações finais da tese, um Abecedário, como aprendemos com a Adriana Fresquet, que o tem feito lindamente, vários abecedários, com pessoas lindas? Na impossibilidade de construí-lo aqui, o que você fará adiante, com os professores e professoras e seus meninos e meninas, certamente? Indique neste final, apenas, ao menos, as palavras que você está pensando para trabalhar com cada letra. Pode ser?

Marília: *As palavras, hoje, seriam mais ou menos as seguintes. Escreva aí para a gente não se esquecer, por favor:*

A – AMOR, mas também tem o AGENTE, não é?

B – BOLADO (os meninos falam muito essa palavra para dizer que estão mal)

C – CADEADO

D – DIREITO, DEUS (mais do que qualquer outra, Deus é a ‘palavra’ mais invocada)

E – ESCOLA

F – FAMÍLIA

G – GUARDA, GRADES, GAIOLA

H – HOGAR (de casa, no espanhol, não é?)

I – IMAGEM

J – JOVENS

K – Também não sei ainda, é difícil palavra com K

L – LIBERDADE

M – Tem tantas, tem MÃE, MEDIDA, MUNDÃO

N – Também ainda não sei

O – OPRESSÃO

P – PRISÃO, PUNIÇÃO. Ah ... PROFESSOR

Q – QUADRA

R – ROSTO, RAMONADO (os meninos falam muito essa palavra para dizer que estão mal)

S – SOMBRA, SOCIOEDUCATIVO e SUAVE, é claro!

T – TRANCA

U – Também está difícil...

V – VIGILÂNCIA, VIGIAR

X – XADREZ. Ah, também XÍCARA, daquele texto da Josi, não é?

Z – ZEBRA, ZOEIRA

Inês: Excelente, Marília! Acho que até a Adriana Frequet vai gostar e querer fazer esse abecedário filmado com você. Espero que você o faça assim mesmo ou modificado, não sei. Seria muito bom fazê-lo com os meninos, com as meninas, com os professores e as professoras, não é? E a dedicatória, Marília?

Marília: Vamos lá: quando cheguei a pensar sobre isso, apareceu para mim um nome, uma pessoa, uma história. A Marielle Franco teria de ser lembrada, ela tem que estar aqui. Melhor ainda, ela já está aqui, na luta pelos direitos humanos. O que você acha? Será que tem alguém mais adequado do que ela? Eu não estou conseguindo ver, nesse momento. O nome dela foi o que mais apareceu quando eu pensei nisso. Não consigo ver outra pessoa a quem dedicar. Afinal, na tese, está em pauta, toda hora, em todas as partes, a questão dos direitos humanos. E, na jovem história de Marielle, essa luta, arriscada e valente pelos direitos humanos, é muito forte, não é? O que você acha dessa ideia, Inês?

Inês: Sobre isso não quero opinar, Marília, fico achando que é uma coisa pessoal. Mas, em certo sentido, você já sabe o que eu acho dessa ideia de homenagear a Marielle, não é? Podemos encerrar aqui, Marília? Ou você quer falar mais alguma coisa?

Marília: *A gente já pode terminar. Afinal, eu já falei muito nas outras partes da tese. Mas para terminar, vou parafraseando algumas palavras de Drummond: ‘Perfurando os obscuros canais de argila e sombra, quero que esta carta (tese) siga contando que nós, docentes, vamos bem, que lutamos sempre e lutamos cada vez mais. No entanto, temos um aviso: nossa maneira esperançosa e às vezes reticente de sermos professores (e professoras) espera uma carta-resposta. Mas, por favor, que ela não venha tarde’! Obrigada!*

Janeiro de 2019.

Belo Horizonte /João Pessoa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. A delinquência juvenil em São Paulo: mitos, imagens e fatos. **Proposições**, Campinas, v. 13, v. 39, n. 3, set/dez, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643936/11392>. Acesso em: 8 fev. 2019.

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em unidades penais do Estado no Estado do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

AMADO, Jorge. **Capitães de areia**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

AMORIM, Marina Alves. Perfil dos Professores designados da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 18., 2017. **Anais [...]**. São Luís: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_66.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico? **Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná**, 2018. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Arroyo-PAULO-FREIRE-UM-OUTRO-PARADIGMA-PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ARROYO, Miguel González. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GOMES, N. e GIOVANETTI, Maria Amélia (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

ARROYO, Miguel González; ABRAMOWICZ, Anete. **A reconfiguração da escola: entre a negação e afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-67HHVJ>. Acesso em: 8 fev. 2019.

ÁVALOS, Beatrice *et. al.* La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 36, n.1, p. 235-263, 2010. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013. Acesso em: 8 fev. 2018.

BALLESTEROS, Justine D. Farfán. **Procesos de Justicia Restaurativa utilizados en el ámbito pedagógico de menores infractores pertenecientes al Sistema de Responsabilidad Penal del Centro de Internamiento Preventivo Amigoniano (CIPA)**. Monografia (Licenciatura em Biologia) – Facultad de Ciencias y Educación, Programa Curricular Licenciatura em Biologia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2016. Disponível em: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3520/1/Farf%C3%A1nBallesterosJustineDaniela2016.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

BARCELOS, Priscila Ferraz Dias. O percurso histórico do atendimento ao adolescente em Minas Gerais: de menor a autor de ato infracional. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 11, n. 12, 2008. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/68>. Acesso: 8 fev. 2019.

BELOFF, Mary Ana. Modelo de la proteccion integral de los derechos del niño y de la situacion irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *In: Justicia y Derechos del Niño*. Santiago de Chile: Unicef, 1999. Disponível em: http://unicef.cl/archivos_documento/68/Justicia%20y%20derechos%201.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

BELOFF, Mary Ana. **Los derechos del niño em el sistema interamericano**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Puerto, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralia, 2001.

BORBA, Maria Olívia de Queiroz. Aprendizagem da Educação em Direitos Humanos no ProJovem Urbano em Unidades Prisionais de João Pessoa – PB. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015. Disponível em <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp->

<content/uploads/2018/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Maria-Ol%C3%ADvia.pdf> Acesso em 03 de abril de 2019.

BOTÍA, Antônio Bolívar. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>. Acesso em: 8 fev. 2018.

BOURDIEU. P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.

CAMACHO, María Camila. **Análisis de las sanciones del Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes a la luz de la justicia restaurativa**. Monografía (Bacharel em Ciência Política) – Facultad de Ciencia Política, Gobierno Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, 2015. Disponível em: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11542/1026272919-2015.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 fev. 2019.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. **Revista de Estudios Sobre Juventud**, México, v. 17, p. 160-203, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/1204546/J%C3%B3venes_de_Brasil. Acesso em: 8 fev. 2019.

CARRREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoesnov2009.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompéu. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 281-299, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

CHASIN, J. **A miséria brasileira**. Santo André: Ad Hominem, 2000.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011**: um olhar mais atento às unidades de internação e

semiliberdade para adolescentes. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2015. Disponível em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Relatório_Internação.PDF. Acesso em: 9 fev. 2019.

COSTA, Antônio C. Gomes da. **Parâmetros para a Formação do Socioeducador**: uma proposta inicial para Reflexão e Debate. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006. Disponível em: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Par%C3%A2metros%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Socioeducador.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

CRUZ, Maria Valdenice Sousa da. **Professores que atuam junto a adolescentes em conflito com a lei**: sentidos e significados construídos sobre seus alunos e sobre sua prática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16391/1/Maria%20Valdenice%20Sousa%20da%20Cruz.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e cidadania**: o direito à educação. Rio de Janeiro: Cultura, 1995.

DAMASCENO, Áurea Regina. **Da formação no corredor ao corredor de formação**: a troca de experiência como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-5MAHPJ>. Acesso em: 8 fev. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 8 fev. 2019.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007. **Anais** [...]. Recife: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007b. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=499&Itemid=170. Acesso em: 8 fev. 2019.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007. **Anais** [...]. Recife: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007c. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=499&Itemid=170. Acesso em: 8 fev. 2019.

DIAS, Omar Huertas; CHINOME, Ivan Ricardo Morales. El Sistema de responsabilidad penal para adolescentes: la expansión de la punibilidad en neopositivismo colombiano. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, v.11, n. 2, p. 69-78, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4607390.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

DÍAZ, Lizeth Fernádes. **Análisis de las estrategias de reintegración del adolescente infractor en el Centro de Atención Especializada El Redentor**. Monografía (Bacharel em Direito) – Facultad de Derecho, Universidad Libre, Centro de Investigaciones Socio Jurídicas, Bogotá, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E (org). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Disponível em: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/7703>. Acesso em: 8 fev. 2019.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. **Gente pobre**. São Paulo: Editora 34, 2009.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. **Memórias da casa dos mortos**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

FAGUNDES, Carlos Frederico Felício. **Um olhar sobre a prática docente em um centro de internação para adolescentes em conflito com a lei**: CEAD, emoções e memórias. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170705171340.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (orgs.). **A arte de governar crianças**. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FANFANI, Emílio Tenti. **La escuela y La cuestión social**: ensayos de sociologia de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2011.

FANFANI, EmílioTenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144319>. Acesso em: 8 fev. 2019.

FERNANDES, Julião Elionaldo. Panorama da Política Nacional de Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. **Intersecciones en Comunicación**, Buenos Aires, v. 9, n. 9, p. 91-116, 2015. Disponível em: <http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/165-publicaciones-editorial/2329-intersecciones-en-comunicacion-n-9>. Acesso em: 8 fev. 2019.

FERNÁNDEZ, Aristides Baldomero Contreras; HERNÁNDEZ, Natália Miranda. **Del Análisis en la Responsabilidad Penal de los Menores Y adolescentes, al alcance de la ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia)**. Artigo (Bacharelado em Direito), Facultad de Derecho, Bogotá, 2012.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **O professor inserido em instituições de atendimento sócio-educativo a adolescentes em conflito com a lei**: a mobilização dos saberes docentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7306>. Acesso em: 8 fev. 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 - 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da Biopolítica (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972 - 1973). São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FRAGA, Paulo César Pontes; GONZÁLES, Germán Muñoz. Conflito armado na Colômbia e suas consequências para crianças e jovens. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 30-39, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v8/n8a04.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema para Aprender e Desaprender**. Currículo de Cinema para escolas de Educação Básica. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Perspectiva Capiana (Impresso), 2010.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária - IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 8 fev. 2019.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMANN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HAMEL, Gary. Eficiência não basta: as empresas precisam inovar na gestão. [Entrevista cedida a] Chris Stanley. **HSM Management**, São Paulo, n. 79, mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.revistahsm.com.br/coluna/gary-hamel-e-gestao-na-era-da-criatividade/>. Acesso em: 23 mar. 2017.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Porto: Edições ASA, 1998.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones Del Serbal, 1987.

HUGO, Rafael. **A ineficácia na aplicabilidade da medida socioeducativa de internação**. 2013. Monografia (Bacharelado em Direito) - Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Brasília. 2013. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5219/1/RA20865250.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

HUGO, Vítor. **Os miseráveis**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 24, nº 86, Brasília, 2011. Pág.19-39, nov. 2011.

ISLAS, José Antônio Pérez. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA, Sônia M. Gomes (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia: Editora da UFG; Cânone Editorial, 2009.

JULIÃO, Elionaldo. **Ressocialização através do estudo e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_4402fecc1c958e30ec3c72014019dee2. Acesso em: 8 fev. 2019.

LAGO, Jaqueline. **Inclusão produtiva e adolescentes em conflito com a lei**: análise sobre desafios e perspectivas em unidades socioeducativas de internação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Educacional de Divinópolis, Universidade do Estado de Minas Gerais, Divinópolis, 2010.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine. Passagens entre a escola e o cinema. In: SANTOS, Maria Angélica dos; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira. (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência.** Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

LE VEN, Michel Marie. **Afeto e Política – Metodologia Qualitativa: História Oral e Sociologia Clínica.** Belo Horizonte: Tela e texto, 2008.

LEAL, Maria Lúcia; CARMO, Marlúcia Ferreira do Carmo. Bases e Fundamentos da Socioeducação: O sistema socioeducativo no Brasil. In: Amanda Marina Andrade; BISINOTO, Cynthia (Org.). **Docência na Socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publications/1449253233482.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

LENA, Ângela. **O Ethos da privação de liberdade como formador de saberes e representações de três professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6841>. Acesso em: 8 fev. 2019.

LEWIS, Oscar. **Os filhos de Sánches.** Lisboa: Moraes Editores, 1970.

LOPES, Juliana Silva. **A escola na Febem-SP: em busca do significado.** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09042007-153821/pt-br.php>. Acesso em: 8 fev. 2019.

LOURENÇO, Jaqueline Kelly de Souza. **Representações Sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10701/1/2012_JaquelineKellydeSouza%20Lourengo.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: 34: 2005.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, Marília, v. 26/27, p.149-158, 1990.

MARIÑO, Diana Maritza Carrillo; RUIZ, Alexandra Villamil. **El juzgamiento de adolescentes infractores en la ley penal colombiana**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Facultad de Derecho, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, 2015. Disponível em: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7420/TRABAJO%20FINAL%20MAESTRIA%2006-01-16%20PDF.pdf;jsessionid=F3250181ACEBEB0B8055383CFE2FE1BB?sequence=1>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, José de Souza. **A crise da esperança na crise da sociologia**. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 26, n.75, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/39491>. Acesso em: 14 fev. 2019.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo** (Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais). Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MATOS, Olgária C.F. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MELO, Savana Diniz Gomes; CIRILO, Pauliane Romano; PINTO, Samilla Nayara dos Santos. O Ensino Médio e o trabalho docente: características de Minas Gerais. **Poiésis**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v.10, n. 17, p. 102-129, 2016.

MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica**: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI – XIX). Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MÉNDEZ, Emilio García; CARRANZA, Elías (Org.). **Del reves al derecho**: la condición jurídica de la infancia en America Latina. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1992.

MÉNDEZ, Emilio García. A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.33, n. 2, p. 15-36, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7061>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MENICUCCI, Clarissa Gonçalves. **Política de atendimento a adolescentes em conflito com a lei em medida socioeducativa de privação de liberdade**: o desafio de implementação do Eca em um contexto institucional composto por duas lógicas distintas, a coerção e a socialização. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://tede.fjp.mg.gov.br/handle/tede/180>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MESA, Santiago Alberto Morales. Características personales y familiares de jóvenes que han sido sancionados bajo privación de libertad a partir de la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia. **Eleuthera**, v. 6, p. 127-147, 2012. Disponível em: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera6_9.pdf. Acesso em: 8 fev. 2019.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

NETO. João Cabral de Melo. **Morte e vida severina**. São Paulo: Alfaguara, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: ROSAR, M. F. F. (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 355-376, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302007000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 fev. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre política educacional e trabalho docente, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 8 fev. 2019.

OLIVEIRA, Julia Galiza de. **A concepção socioeducativa em questão**: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8471>. Acesso em: 8 fev. 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Paralelo, 2000.

ONOFRE, Elenice M. C. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos. UduFSCar, 2007.

OSPINA, William. **¿Dónde está la franja amarilla?** Ciudad de México: Literatura Random House, 1996.

PARADA, M. B. Educación y pobreza: una relación conflictiva. In: ZICCARDI, A. (Compiladora). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía:** los limites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2911.dir/ziccardi2.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

PEDERNEIRA, Luis; PEDROWICZ, Silvana. **Estudio de balance regional sobre La implementación de La convención sobre los derechos del niño em América Latina y el Caribe:** impacto y retos a 20 años de sua probación. Ciudad de México: Red Latinoamericana y caribenha por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. 2009. Disponível em: <https://www.derechosinfancia.org.mx/libro%20balance%20regional%20interior%20web.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Brenda Faria Monteiro. **Olhares de adolescentes em conflito com a lei para a escola: significados da experiência escolar em contexto de privação de liberdade.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-AQNPV9?show=full>. Acesso em: 8 fev. 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Pedro:** o menino que tinha o coração cheio de domingo. Ilustração: Sara Ávila de Oliveira. Global Editora, São Paulo, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível.** São Paulo: Editora 34, 2009.

REIS, Valdeni S.R. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores.** 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/DAJR-8N7HPF/1112d.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 fev. 2019.

RESENDE, Tânia de Freitas. **No interior da ‘caixa preta’:** um estudo sociológico das interações em sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. **Anais [...].** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt14/t149.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

RESTREPO, Alejandra Trujillo. **Jóvenes infractores de la ley penal, víctimas o victimarios?** Monografía (Bacharelado em Direito) - Colegio Marymount, Medellin, 2012.

Disponível em:
<https://dspace.marymount.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/282/Alejandra%20Trujillo%20Restrepo.pdf;sequence=1>. Acesso em: 8 fev. 2019.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Paulo: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU, 1997.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRÍGUEZ, Fabián Fernando Mayorga; VILLBONA, Olga Yamile Tolosa. **Em busca de los infractores perdidos**: reconstrucción de sentido de vida de um jovem privado de la libertad para comprender la crisis del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente colombiano. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educacion y Desarrollo, Alianza Universidad Manizales y Fundación, Sabaneta, 2014. Disponível em:
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/407>. Acesso em: 8 fev. 2019.

RUIZ, Edwin Jaime. **Jóvenes y justicia restaurativa**: um Projeto Alternativo. Dissertação (Mestrado em Estudos Políticos) - Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Bogotá, 2013. Disponível em:
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15294>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, p. 237-280, 2018. Disponível em:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 14 fev. 2019.

SANTOS, Marcos. A Escola no Sistema Sócio-Educativo do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100031&script=sci_arttext. Acesso em: 8 fev. 2019.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SILVA, Carmen Andrea. **Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85YGUQ>. Acesso em: 8 fev. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. *In:*

SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SOARES, Luiz Eduardo. O sentido de uma história depende do ponto a partir do qual começamos a conta-la. *In:* SOARES, Luiz Eduardo. **Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2011.

SOARES, Luiz Eduardo. **É preciso que os democratas deixem de lado suas diferenças**. Mídia Ninja, Coluna de Luiz Eduardo Soares, 6 abr. 2018. Disponível em: <http://midianinja.org/luizeduardosoares/e-preciso-que-os-democratas-deixem-de-lado-suas-divergencias-e-se-unam-contr-a-prisao-de-lula/>. Acesso em: 9 fev. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre a Juventude: uma introdução. *In:* SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. *In:* **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Víctor Civita, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. *In:* DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2002. **Anais [...]**. Salvador: Uneb, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 99, v. 28, p. 426-443, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Educação. *In:* ZAGO, Nadir *et. al.* **Itinerários de pesquisa: perspectiva qualitativa em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cartas para professora e professores, gente vagalume. *In: SANTOS, Maria Angélica dos; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira. (Org.). Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência.* Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Uma relação delicada: a escola e o adolescente. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 3, p. 23-35, 2008. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/colunistas/uma-relacao-delicada-a-escola-e-o-adolescente/>. Acesso em: 9 fev. 2019.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 26, p. 161- 174, 2014. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4702>. Acesso em: 9 fev. 2019.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. *In: WARDE, Mírian Jorge (org.) et. al. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*, p 173-187. São Paulo: Entrelinhas, 1998a.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: SIND-UTE. Caderno de formação: Banco Mundial.* Belo Horizonte: Sind-Ute/MG, 1998b.

TOURRAINE, Alain. O Sujeito. *In: Crítica da Modernidade.* Petrópolis: Vozes, 2012.

TRASSI, Maria de Lourdes; MALVASI, Paulo Artur. **Violentamente pacíficos:** desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UDE, E. Walter. **Infâncias (pre)ocupadas:** trabalho infantil, família e identidade. Brasília: Plano Editora, 2001.

VANEGAS, Falon Carolina Reina. **Jóvenes en conflicto con a ley:** sistematización de una experiencia desde el enfoque de Acción sin dano. Monografía (Especialización em Acción sin Daño y Construcción de Paz) - Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2015.

VÁSQUEZ, Henry Torres; ÀNGEL, Jairo Rojas. Tratamento a la delincuencia juvenil en Colombia en el Sistema de responsabilidad de adolescentes. **Verba Iuris**, Bogotá, n. 30, p.115-133, 2013. Disponível em: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/2163>. Acesso em: 8 fev. 2019.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mende de. **Infância no sótão.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Gláucia Aparecida; ZAIDAN Samira. **Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática**. Paidéia, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 33-54, 2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2375>. Acesso: 20 ago. 2018.

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.

VOLPI, Mario. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

VOLPI, Mario. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo: Cortez, 2006.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 33-41, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/838>. Acesso em: 9 fev. 2019.

ZALUAR, Alba. **Pesquisa de campo sobre estudos sociológicos da violência**. Rio de Janeiro: Fórum de Segurança, 2007. Disponível em <http://www.forumseguranca.org.br/artigos/da-violencia-aodesenvolvimento>. Acesso em: 04 jan. 2010.

ZAMORA, Maria Helena. A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores. In: ZAMORA, Maria Helena. **Para além das grades**: elementos para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: PUC –Loyola, 2005.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. [Convenção (1989)]. **Convenção sobre os Direitos da Criança**: Resolução n.º 44/25, de 20 de novembro de 1989. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvDirCrian.html>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Decreto (1927)]. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Brasília: Coleção de leis do Brasil, 1927. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Lei (1990)]. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Lei (1990)]. **Lei nº. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Guia (2006)]. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a. Disponível em: ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Por%20uma%20Política%20Nacional%20de%20Execução%20das%20Medidas%20Socioeducativas.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Sistema (2006)]. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**. Brasília: Conanda, 2006b. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Resolução (2009)]. **Resolução nº03/2009**. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, Ministério da Justiça, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL [Resolução (2010)]. **Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Lei (2012)]. **Lei nº 12.594, de 4 de 18 de janeiro de 2012**. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Panorama (2012)]. **Panorama nacional: a execução de medidas socioeducativas de internação**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012b. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. [Plano (2013)]. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o Sinase**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano_Nacional_Atendimento_Socioeducativo-Diretrizes_e_eixos_operativos_para_o_SINASE.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

COLÔMBIA. [Boletim (2012)]. **Boletín Especial. Observatorio del Bienestar de la Niñez nº 3**. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012a. Disponível em: https://issuu.com/observatorioicbf/docs/_boletin_observatorio-3_2012. Acesso em: 9 fev. 2019.

COLÔMBIA. [Boletim (2012)]. **Boletín Especial. Observatorio del Bienestar de la Niñez nº 1**. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012b. Disponível em: https://issuu.com/observatorioicbf/docs/_boletin_observatorio-7_2012. Acesso em: 9 fev. 2019.

COLÔMBIA. [Revista (2014)]. **Revista del Observatorio de derechos humanos - Rostos e Rastros**: Justicia, Comunidad y Responsabilidad Social, v. 8, n. 13, 2014. Bogotá: Procuraduría General de La Nación, Instituto de Estudios del Ministerio Público, 2014. Disponível em: [https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/Revista%20Rostos%20y%20Rastros%20%23%2014\(6\).pdf](https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/Revista%20Rostos%20y%20Rastros%20%23%2014(6).pdf). Acesso em: 9 fev. 2019.

COLÔMBIA. [Linha (2016)]. **Lineamiento para Servicios y Sanciones del Proceso Judicial – SPRA**. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016. Disponível em: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm14.p_lineamiento_para_servicios_medidas_y_sanciones_proceso_judicial_srpa_v1.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

MINAS GERAIS. [Programa (2007)]. **Programa de Orientação Socioeducativa**. Belo Horizonte: Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas da Secretaria de Estado de Defesa Social, 2007a.

MINAS GERAIS. [Relatório (2007)]. Relatório de Gestão do Sistema Socioeducativo – Geduc. Belo Horizonte: Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas, 2007b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os direitos da criança**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html. Acesso em: 9 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras mínimas das Nações Unidas para a proteção de jovens privados de liberdade**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegNacUniProtMenPrivLib.html>. Acesso em: 9 fev. 2019.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

MARIA llena eres de gracia. Direção de Joshua Marston, Colômbia e Estados Unidos: LaYapaTV, 2004. 1 arquivo digital (101 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vggQHansv7k> >. Acesso em 12 set. 2018.

PRO dia nascer feliz. Direção de João Jardim, Brasil: Copacabana filmes e produções, 2006. 1 arquivo digital (88 min.), son, color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I. Acesso em 12 set. 2018.

TIRÉ Dié. Direção de Fernando Birre. Argentina: 1960. 1 VHS (33 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d3p4InqRQ0o>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LOS Olvidados. Direção de Luiz Buñel. México: 1950. 1 arquivo digital (80 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tqgd9SGICEA>. Acesso em: 15 fev. 2019.

O JARRO. Direção de Ebrahim Forouzesh. Irã: 1994. 1 arquivo digital (86 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fi7BxKkswAU>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LOS COLORES de la montaña. Direção de Carlos César Arbeláez. Colômbia: 2010. Arquivo digital (90 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h4EBxusAz54> Acesso em: 15 fev. 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE 56059716.2.0000.5149

Interessado(a): Profa. Inês Assunção de Castro Teixeira
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
Faculdade de Educação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 01 de junho de 2016, o projeto de pesquisa intitulado " **Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) - 1990/2017**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Docentes

A Doutoranda do Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil: Marília Sousa Andrade Dias tem o prazer de convidá-la/o a participar da pesquisa **“Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) - 1990/2017”**. O objetivo da pesquisa consiste em analisar como se configuram as experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei e quais elementos de ordem sócio-histórico, institucionais e subjetivos as constituem e as circunscrevem.

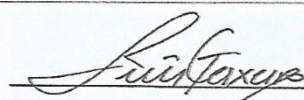
A coleta de dados será feita mediante pesquisa documental e formulário de caracterização das escolas dos docentes em contextos socioeducativos (primeira etapa da pesquisa); observação livre/direta com perspectiva etnográfica; entrevistas narrativas (que serão gravadas e transcritas) e momentos de reflexão em conjunto (segunda etapa da pesquisa). Os horários de coleta dos dados serão sempre combinados com você. Você não terá nenhum custo com a pesquisa, bem como não receberá nenhuma bonificação financeira.

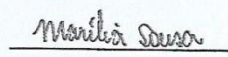
Esclareço que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, guardados por um período mínimo de 05 (cinco) anos.

Vale ainda ressaltar que você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da investigação, não tendo nenhum constrangimento por isto. Você também dispõe de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir antes e durante o andamento da pesquisa. Isto pode ser feito diretamente com a responsável, cujos dados estão listados neste documento.

Eu, _____, declaro que fui consultado/a pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Professora Inês Assunção de Castro Teixeira (orientadora, telefone 31-3409-6169) e Marília Sousa Andrade Dias (doutoranda, telefones 31-3643 2044 e 987252020) e respondi positivamente à demanda de realizar a coleta de dados propostas na investigação. Terei liberdade de manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido/a para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Assinatura:


Inês Assunção de Castro Teixeira


Marília Sousa Andrade Dias

Em casos de dúvidas entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG); Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

La Doctoranda del programa de pos graduación: conocimiento e inclusión social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais/ Brasil: Marília Sousa Andrade Dias tiene el gusto de invitarla/o a participar de la investigación: **“Experiencias docentes en contextos socioeducativos de privación de libertad (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colombia) - 1990/2017”**; cuyo objetivo es analizar cómo se construyen las experiencias docentes en contextos socioeducativos de privación de la libertad para adolescentes en conflicto con la ley, y cuales elementos de orden sócio-histórico, institucional y subjetivos los constituyen y circunscriben.

La colecta de datos será hecha mediante investigación documental y a través de un formulario para la caracterización de las escuelas e docentes e entrevistas semiestructuradas que serán gravadas y transcritas. Los horarios de colecta de datos serán siempre programados de común acuerdo; y usted no tendrá que asumir ningún costo para la investigación, así como tampoco recibirá ninguna bonificación financiera.

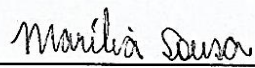
Aclarando que el uso del material colectado será destinado exclusivamente para la realización de esta investigación y que su identidad será salvaguardada con el uso de un nombre ficticio. Los datos producto de la investigación quedarán bajo el cuidado de la investigadora responsable, guardados por un periodo de 05 (cinco) años.

Vale la pena resaltar que usted está en todo su derecho de modificar su consentimiento en cualquier fase de la investigación, sin sufrir ninguna penalidad. Al mismo tiempo usted dispone de total libertad para esclarecer cualquier duda que pueda surgir antes o durante del desarrollo de la investigación. Esto puede ser hecho directamente con la responsable, cuyos datos están descritos en este documento.

Yo, _____, declaro que fue consultado/a por los responsables del proyecto de investigación, Profesora Inês Assunção de Castro Teixeira (directora de la investigación, teléfono 31-3409-6169) e Marília Sousa Andrade Dias (doctoranda, teléfono 31-3643 2044 e 987252020) y respondí positivamente a la demanda de realizar la colecta de datos propuesta en la investigación. Estoy en todo mi derecho de manifestar mi adhesión o no al proyecto, sin ningún perjuicio. Entendí las informaciones que me fueron ofrecidas por la investigadora y me siento consiente para participar de la investigación. Participo de la investigación, con la firma de este consentimiento libre y detallado.

Assinatura:


Inês Assunção de Castro Teixeira


Marília Sousa Andrade Dias



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL
Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa

FORMULÁRIO PARA SOLICITAÇÃO DE DADOS E/OU AUTORIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Número da solicitação:

Data:

I. Identificação

Nome do pesquisador:

Endereço:

Bairro: Cidade/UF: Telefone:

E-mail: CPF: Identidade:

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Vínculo: ☐ Estudante de graduação ☐ Estudante de pós-graduação (lato sensu)
☐ Estudante de pós-graduação (stricto sensu) ☐ Professor
☐ Outros. Qual? _____

Curso:

Orientador (nome completo):

Departamento: Telefone: E-mail

A instituição de ensino possui Comitê de Ética próprio? ☐ Não ☐ Sim

Nome da Instituição:

Dados de contato:

Se não, em qual Comitê de Ética e o projeto de pesquisa foi/será submetido?

II. Dados sobre a pesquisa

Título:

Objetivo:

Procedimentos de coleta de dados a serem realizados. Especificar:

Se seu interesse for a solicitação de dados secundários, por favor especifique seu interesse e suas justificativas

Uso de gravador? ☐ Sim ☐ Não

Fundamentação da necessidade de utilizar os instrumentos de coleta de dados especificados:



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL
Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa

PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA

Pedido 003.2016: Autorizado

A Suase – Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas, por meio da Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa (DIP), autoriza a realização da pesquisa intitulada **“Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) – 1990/2017”** pela estudante **MARÍLIA SOUSA ANDRADE DIAS**.

Com um tema de pesquisa que vem ao encontro dos objetivos da Diretoria de Formação Educacional e Profissional da SUASE, que é conhecer mais o fazer docente dos professores das escolas que atuam no sistema socioeducativo de Minas Gerais, a pesquisa se demonstra interessante em seu escopo.

Entendemos que o resultado da pesquisa pode contribuir muito para pensarmos e articularmos a formação docente no âmbito da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas e da Secretaria de Estado de Educação. Dessa forma, torna-se essencial esse saber para avançarmos para a consolidação da política e da metodologia de atendimento socioeducativo.

O projeto está bem escrito, bem articulado e bem fundamentado, não necessitando de observações quanto as normatizações dos centros socioeducativos, do adolescentes em condição de privação de liberdade, ou da execução de trabalhos em ambiente de segurança.

Concordamos com a execução da pesquisa e nos colocamos à disposição para quaisquer contribuições para a sua boa execução

A questão do dia e horário para visitação e realização da pesquisa deverá ser tratada entre pesquisadora e unidade, sendo intermediada somente quando necessário pela DIP.

A pesquisa será realizada em unidades socioeducativas de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves sendo elas:



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL
Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa

7 Centros Socioeducativos de Internação:

- **Centro de Reeducação Social São Jerônimo (Feminino)**

Rua Santo Agostinho, 1361.

Bairro Horto

Tel. – 31-2129-9394 / Diretor Geral: Tulio Laia

- **Centro Socioeducativo Santa Helena**

Av. Senador Levindo Coelho, 940

Distrito Industrial I – Vale do Jatobá – 30664-030

Tel. – 31-2129-9449 / Diretora Geral: Ana Veloso

- **Centro Socioeducativo Horto**

Rua João Alfredo, 3792A.

Bairro Horto - 31015-012

Tel. – 31-2129-8110 / Diretora Geral: Irani Kaiser

- **Centro Socioeducativo Santa Terezinha**

Rua Conselheiro Rocha, 3800

Bairro Santa Tereza – 31010-310

Tel. – 31-2129-9346 / Diretora Geral: Raquel Braga (interina)

- **Centro Socioeducativo Santa Clara**

Rua Macaúbas, s/nº

Bairro Capitão Eduardo – 31998-640

Tel. – 31 2129-9351 / Diretora Geral: Julio Gomide

- **Centro de Atendimento ao Adolescente**

Rua Viva de Carvalho, 64

Bairro Lindeia - 30690-600

Tel. – 31 3322-2629 / Diretor Geral: Gerson Silva

- **Centro Socioeducativo de Justinópolis**

Rua Milton Assunção 240

Bairro Justinópolis – Ribeirão das Neves - 33943-100

Tel. – 31-2129-9355 / Diretor Geral: Cosme Damião



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL
Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas
Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

A Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa se coloca à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Belo Horizonte, 4 de maio de 2016

HUGO MAIA ALVES DA COSTA

Diretor de Gestão da Informação e Pesquisa

TERMO DE COMPROMISSO DE RETORNO DOS RESULTADOS

Eu, **Marília Sousa Andrade Dias**, CPF **497.730.386-53**, pesquisadora da Instituição **Universidade Federal de Minas Gerais**, comprometo-me a retornar os resultados obtidos por meio de pesquisa realizada no âmbito da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas em março de 2019 (data aproximada).

Proposta de retorno dos resultados: cópia da versão final da Tese.

Belo Horizonte, 30 de março de 2016.

Marília Sousa Andrade Dias

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Eu, **Marília Sousa Andrade Dias**, CPF **497.730.386-53**, declaro estar de acordo com as condições acima propostas e com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº196, de 10 de outubro de 1996, que estabelece as diretrizes éticas de pesquisas envolvendo seres humanos, em especial os itens III.1.a; III.1.d; III.3.c, e, h, i, j, n, r; IV.3.a, b; VII e IX.1.

Belo Horizonte, 30 de março de 2016.

Marília Sousa Andrade Dias

TERMO DE ANUÊNCIA

Prezado/a _____

Diretor/a da Escola _____

Nós, **Marília Sousa Andrade Dias** (doutoranda) e **Inês Assunção de Castro Teixeira** (orientadora), do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG/Brasil estamos realizando a pesquisa **“Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) - 1990/2017”** e solicitamos sua autorização para a coleta de dados com professores/as dessa escola. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não irão interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

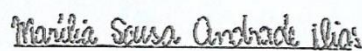
Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da referida pesquisa científica.

_____, ____ de _____ de 20____



Inês Assunção de Castro Teixeira
(Orientadora)



Marília Sousa Andrade Dias
(Doutoranda)

DECLARAÇÃO DO ORIENTADOR/ PROFESSOR

Eu, **Inês Assunção de Castro Teixeira**, professora do **Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Escolar/ Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente** da instituição **Universidade Federal de Minas Gerais**, declaro estar acompanhando a realização da pesquisa intitulada **Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) - 1990/2017** pela pesquisadora aluna **Marília Sousa Andrade Dias** e assumo a corresponsabilidade pela preservação de condutas eticamente corretas no projeto e no desenvolvimento da pesquisa.

Belo Horizonte, 30 de março de 2016.

Inês Assunção de Castro Teixeira



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

INTERESSADA: Marília Sousa Andrade Dias

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ SEE /MG, após análise do projeto proposto pela aluna supracitada, autoriza a realização da pesquisa para o projeto intitulado "Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) – 1990/2017.

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta deverá obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda, que a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo e que as instituições e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2016


Augusta Aparecida Neves de Mendonça

Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEE-MG

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretaria de Desenvolvimento da
Educação Básica/SEE-MG
MaSF 1 121 733-8



**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ofício Circular SEE/SB nº 151 / 2015

Belo Horizonte, 29 de Agosto de 2016.

Senhora Diretora,

A Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica encaminha Termo de Autorização para realização do Projeto de Pesquisa intitulado: "Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) – 1990/2017", da doutoranda Marília Sousa Andrade Dias, aluna da FaE/UFG. Solicitamos a V.S.^a a gentileza de comunicar à direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no centro de Justinópolis.

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretária de Desenvolvimento da
Educação Básica/SEE-MG
MSE 1.121.733-0

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Ilma. Senhora
Gabriela Félix Cardoso
Diretor da Superintendência Regional de Ensino – Metrop. C



**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ofício Circular SEE/SB nº 151 / 2015

Belo Horizonte, 29 de Agosto de 2016.

Senhor Diretor,

A Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica encaminha Termo de Autorização para realização do Projeto de Pesquisa intitulado: "Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) – 1990/2017", da doutoranda Marília Sousa Andrade Dias, aluna da FaE/UFMG. Solicitamos a V.S.^a a gentileza de comunicar à direção da Escola Estadual Aurino de Moraes.

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretária de Desenvolvimento da
Educação Básica/SEE-MG
Matr. 1.121.733-8

Ilmo. Senhor
Webster Silvino de Oliveira
Diretor da Superintendência Regional de Ensino – Metrop. B



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ofício Circular SEE/SB nº 151 / 2015

Belo Horizonte, 29 de Agosto de 2016.

Senhora Diretora,

A Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica encaminha Termo de Autorização para realização do Projeto de Pesquisa intitulado: "Experiências docentes em contextos socioeducativos de privação de liberdade (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia) – 1990/2017", da doutoranda Marília Sousa Andrade Dias, aluna da FaE/UFG. Solicitamos a V.S.^a a gentileza de comunicar à direção da Escola Estadual Jovem Protagonista.


Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretaria de Desenvolvimento da
Educação Básica/SEE-MG
Matr. 1.121.733-8

Ilma. Senhora
Idalina Franco de Oliveira
Diretora da Superintendência Regional de Ensino – Metrop. A



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

DED-378

Bogotá, Miércoles, 30 de mayo de 2018

Señor Brigadier General
JORGE LUIS RAMÍREZ ARAGÓN
INSTITUTO NACIONAL PENITENCIARIO Y CARCELARIO INPEC
Director General
CALLE 26 N° 27 - 48
BOGOTÁ - D.C.

Referencia: Presentación de pasante de investigación del Doctorado Interinstitucional en Educación

Cordial saludo,

Con la debida atención y en calidad de Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación Sede Universidad Pedagógica Nacional, me permito informar que **MARILIA SOUSA ANDRADE DIAS**, doctorando de la Universidade Federal de Minas Gerais, se encuentra realizando una estancia de investigación en nuestro doctorado, bajo el acompañamiento de la Dra. Sandra Guido Guevara.

Durante su permanencia, espera adelantar en su instituto el plan de actividades que tiene previsto para el desarrollo de su investigación doctoral cuyo tema central versa sobre procesos constitutivos, sujetos socio-culturales, experiencias y prácticas. Agradecemos la colaboración que le puedan prestar para su propósito académico. Estamos seguros que este tipo de colaboración académica permitirá el fortalecimiento de la cooperación interinstitucional.

Cordialmente,

ALEXANDER RUIZ SILVA
Coordinador del Doctorado

Elaboró: DED-378/YULI STEFANNY GÓMEZ VILLA

Al contestar por favor cite estos datos:

Fecha de Radicado: 2018-05-30 12:46:56

No. de Radicado: 201803780030531



Calle 72 n.º 11-86 · PBX (57-1) 594 1894 · Bogotá D. C. · A. A. 75144 · Nit 899999124-4 · www.pedagogica.edu.co





**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

DED-378

Bogotá, Miércoles, 30 de mayo de 2018

INSTITUTO DISTRITAL PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD - IDIPRON
CALLE 61 # 7 - 78
D.C.

Referencia: Presentación de pasante de investigación del Doctorado Interinstitucional en Educación

Cordial saludo,

Con la debida atención y en calidad de Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación Sede Universidad Pedagógica Nacional, me permito informar que **MARILIA SOUSA ANDRADE DIAS**, doctorando de la Universidade Federal de Minas Gerais, se encuentra realizando una estancia de investigación en nuestro doctorado, bajo el acompañamiento de la Dra. Sandra Guido Guevara.

Durante su permanencia, espera adelantar en su instituto el plan de actividades que tiene previsto para el desarrollo de su investigación doctoral cuyo tema central versa sobre procesos constitutivos, sujetos socio-culturales, experiencias y prácticas. Agradecemos la colaboración que le puedan prestar para su propósito académico. Estamos seguros que este tipo de colaboración académica permitirá el fortalecimiento de la cooperación interinstitucional.

Cordialmente,

ALEXANDER RUIZ SILVA
Coordinador del Doctorado

Al contestar por favor cite estos datos:

Fecha de Radicado: 2018-05-30 16:22:07

No. de Radicado: 201803780030601



Elaboró: DED-378/YULI STEFANNY GÓMEZ VILLA

Calle 72 n.º 11-86 · PBX (57-1) 594 1894 · Bogotá D. C. · A.A. 75144 · Nit 8999999124-4 · www.pedagogica.edu.co





**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

DED-378

Bogotá, Jueves, 31 de mayo de 2018

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR ICBF
Escuela de Trabajo Centro de Resocialización El Redentor
Diagonal 58 SUR # 28-19
D.C.

Referencia: Presentación de pasante de investigación del Doctorado Interinstitucional en
Educación

Cordial saludo,

Con la debida atención y en calidad de Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación Sede Universidad Pedagógica Nacional, me permito informar que **MARILIA SOUSA ANDRADE DIAS**, doctorando de la Universidade Federal de Minas Gerais, se encuentra realizando una estancia de investigación en nuestro doctorado, bajo el acompañamiento de la Dra. Sandra Guido Guevara.

Durante su permanencia, espera adelantar en su centro el plan de actividades que tiene previsto para el desarrollo de su investigación doctoral cuyo tema central versa sobre procesos constitutivos, sujetos socio-culturales, experiencias y prácticas. Agradecemos la colaboración que le puedan prestar para su propósito académico. Estamos seguros que este tipo de colaboración académica permitirá el fortalecimiento de la cooperación interinstitucional.

Cordialmente,

ALEXANDER RUIZ SILVA
Coordinador del Doctorado

Al contestar por favor cite estos datos:
Fecha de Radicado: 2018-05-31 17:35:45
No. de Radicado: 201803780030961



Elaboró: DED-378 / YULI STEFANNY GÓMEZ VILLA

Calle 72 n.º 11-86 · PBX (57-1) 594 1894 · Bogotá D. C. · A. A. 75144 · Nit 899999124-4 · www.pedagogica.edu.co





**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

DED-378

Bogotá, Jueves, 31 de mayo de 2018

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR ICBF
Centro de Atención Especializada Bosconia
Calle 20 # 18b -18
BOGOTÁ - D.C.

Referencia: Presentación de pasante de investigación del Doctorado Interinstitucional en Educación

Cordial saludo,

Con la debida atención y en calidad de Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación Sede Universidad Pedagógica Nacional, me permito informar que **MARILIA SOUSA ANDRADE DIAS**, doctorando de la Universidade Federal de Minas Gerais, se encuentra realizando una estancia de investigación en nuestro doctorado, bajo el acompañamiento de la Dra. Sandra Guido Guevara.

Durante su permanencia, espera adelantar en su centro el plan de actividades que tiene previsto para el desarrollo de su investigación doctoral cuyo tema central versa sobre procesos constitutivos, sujetos socio-culturales, experiencias y prácticas. Agradecemos la colaboración que le puedan prestar para su propósito académico. Estamos seguros que este tipo de colaboración académica permitirá el fortalecimiento de la cooperación interinstitucional.

Cordialmente,

ALEXANDER RUIZ SILVA
Coordinador del Doctorado

Elaboró: DED-378/YULI STEFANNY GÓMEZ VILLA

Al contestar por favor cite estos datos:
Fecha de Radicado: 2018-05-31 17:21:22
No. de Radicado: 201803780030951



Calle 72 n.º 11-86 · PBX (57-1) 594 1894 · Bogotá D. C. · A. A. 75144 · Nit 899999124-4 · www.pedagogica.edu.co



FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

1) Nome (opcional): _____

2) Idade: _____

3) Bairro e cidade de moradia _____

4) Autoclassificação étnico-racial:

() Amarelo/a () Branco/a () Pardo/a () Preto/a () indígena () Não desejo me declarar

5) Sexo: () Feminino () Masculino

6) Religião:

6.1) Você se considera praticante de alguma/s religião(ões)? () Sim () Não

6.2) Em caso afirmativo, qual(is) a/s sua/s religião(ões)? _____

7) Você possui filhos? () Sim. Vá para a pergunta 7.1 () Não. Vá para pergunta 8.

7.1) Se possui filhos responda:

N Filho	Sexo (M/F)	Idade (em anos completos)	Reside com você? (S/N)
Filho 1			
Filho 2			
Filho 3			
Filho 4			

8) Qual a renda mensal de seu grupo familiar/com quem vive?

() Menos de 01 salário mínimo

() Mais de 01 a 02 salários mínimos

() Mais de 02 a 03 salários mínimos

() Mais de 03 a 05 salários mínimos

() Mais de 05 a 10 salários mínimos

() Acima de 10 salários mínimos

9) qual a sua qualificação/ titulação

	Curso	Ano de conclusão
Superior incompleto		
Superior completo		
Pós-graduação: Lato-Senso - Especialização		
Stricto-Senso - Mestrado		
Stricto-Senso - Doutorado		

11) Tempo de magistério que possui

Nível de Ensino	Ano
Educação Infantil	
Ensino Fundamental	
Ensino Médio	
Ensino Superior	

11) Você possui outra/s atividade/s remuneradas além do magistério?

- () Sim. Vá para questão 11.1.
- () Eventualmente. Vá para questão 11.1
- () Não

11.1) Situação atual trabalho remunerado não escolar

Ocupação	Jornada de trabalho semanal (em horas e minutos)

12) Porque você veio trabalhar nesta escola, inserida em uma unidade socioeducativa?

13) Você tem interesse em participar de uma pesquisa sobre experiências docentes de professores/as que trabalham em escolas inseridas em unidades socioeducativas?

- () Sim () Não

NOTAS SOBRE O QUESTIONÁRIO

Data de preenchimento: ____ / ____ /2016.

Local onde estava você quando preencheu: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Contato: _____

Agradecemos sua colaboração!

FORMULARIO DE CARACTERIZACIÓN DOCENTE

1) Nombre (opcional): _____

2) Edad: _____

3) Barrio y ciudad de residencia: _____

4) Auto-clasificación: pertenencia étnico-racial:

☐ Indígena

☐ Gitano(a) o Rom

☐ Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina

☐ Palenquero (a) de San Basilio

☐ Negro(a), mulato(a), afrodescendiente, afrocolombiano(a)

☐ Blanco

☐ Mestizo

☐ Otro - especificar: _____

☐ No deseo declararme

5) Sexo: ☐ Femenino ☐ Masculino

6) Religión:

6.1) ¿Usted se considera practicante de alguna/s religión(es)? ☐ Si ☐ No

6.2) En caso afirmativo, ¿cuál(es) es/son su(s) religión(es)? _____

7) ¿Usted tiene hijos(as)? ☐ Si. Ir a la pregunta 7.1 ☐ No. Ir a la pregunta 8.

7.1) Si tiene hijos(as) responda:

N Hijo(a)	Sexo (M/F)	Edad (en años completos)	Reside con usted? (S/N)
Hijo(a) 1			
Hijo(a) 2			
Hijo(a) 3			
Hijo(a) 4			

8) ¿Cuál es el ingreso mensual de su grupo familiar con quien vive?

☐ Menos de 01 salario mínimo

☐ Entre 01 a 02 salarios mínimos

☐ Entre 02 a 03 salarios mínimos

☐ Entre 03 a 05 salarios mínimos

☐ Entre 05 a 10 salarios mínimos

☐ Más de 10 salarios mínimos

10) Situación actual de trabajo en la(s) institución(es) educativa(s).

a) Centros de Atención Especializado (CAE)

[illegible]

11) Tiempo total de magisterio. ¿Cuánto tiempo (en años) tiene en la docencia?

Modalidad de enseñanza	Años
Educación Preescolar	
Básica Primaria	
Secundaria	
Media	
Educación superior	
<i>Total de tiempo en la docencia</i>	

11) ¿Usted posee otra(s) actividad(es) remunerada(s) además de la docencia?

- () Si. Ir a la pregunta 11.1.
- () Eventualmente. Ir a la pregunta 11.1
- () No.

11.1) Situación actual de trabajo remunerado diferente a la docencia.

Ocupación	Jornada de trabajo semanal (en horas e minutos)

12) ¿Por qué usted ha venido a trabajar en esta institución educativa que hace parte de uno de los centros de atención especializados de reclusión de adolescentes y jóvenes?

NOTAS SOBRE EL CUESTIONARIO

Fecha de diligenciamiento: ____ / ____ /2018.

Lugar donde estaba usted cuando lo diligenció: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Teléfono o e-mail de contacto: _____

Muchas gracias por su colaboración!

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questão geradora: *Conta como é ser professora no Centro Socioeducativo? Como tem sido pra você a experiência de ser professora de jovens em privação de liberdade?*

1. Das condições objetivas

- carga horária de trabalho (com os meninos, de planejamento, de estudos)
 - materialidade/ espaço físico/ número de jovens na sala de aula
- (como são as condições de trabalho aqui)*

2. Das relações

- com os jovens / com os colegas e direção da escola
 - com a direção do Centro Socioeducativo/ - com os agentes socioeducativos
- (conta como é a vida com os meninos aqui)*

3. Das rotinas

- procedimentos de segurança / rituais da escola
 - processos pedagógicos (na sala de aula, desenvolvimento das atividades)
- (conta como é sua rotina) (como é dar aula na presença do agente socioeducativo) (você consegue realizar o que planeja?) (você consegue dizer qual foi a melhor aula que deu?) Que dia você foi mais feliz aqui?*

4. Do vivido

- sentimentos/ significados/sentidos
- (se você já trabalhou em outra escola, vê alguma diferença?) (quais sentimentos lhe ocorrem quando você entra aqui para dar aulas? Alguns desses sentimentos são exclusivos da sua experiência aqui?) (a sua vivência cotidiana nas salas de aula foi como tinha imaginado antes de vir pra cá?)*

5. Desafios, dificuldades, tensões

(conta o que mais te desafia aqui) (Teve dia que você saiu daqui e não queria mais voltar?) (se pudesse você mudaria algo aqui?) (Você indicaria um colega a dar aulas aqui) (você trocaria sua carga horária de aulas daqui pra outra escola?)

6. Dos projetos

- de vida / de trabalho
- (antes de ser professor/a com o que você trabalhava?) (O que te motiva a continuar trabalhando aqui?) (o que pretende fazer daqui pra frente?)*

ENTREVISTA - Bogotá/ Colombia - Junio de 2018

1. Quisiera conocer ¿cómo ha sido su experiencia laborando en el Centro El Redentor?
 - ¿Cómo se corresponde esta experiencia con su proyecto de vida,
 - ¿Que sentimientos le ha provocado el trabajar con estos jóvenes?
 - ¿De qué manera a cambiado el proyecto de vida?
 - ¿Antes de ser profesor en que se desempeñaba?
2. Cuénteme por favor, ¿cuáles son las características de los jóvenes privados de la libertad y cuáles son las circunstancias que marcan la vida de ellos?
3. Quisiera saber ¿cómo son las condiciones de los docentes que trabajan en el Redentor?
 - ¿Qué tanto tempo de la jornada da laboral se destina a trabajar con los jóvenes?
 - ¿Cuánto tempo se destina para la planeación?
 - ¿Cuántos jóvenes hay por grupo? ¿Quién provee el material para el trabajo en clase?
4. ¿Cómo se maneja la convivencia de la profesora con los jóvenes? ¿Cómo se manejan por parte de las profesoras las situaciones hostiles al interior del aula ? ¿Existe el trabajo grupal, en caso afirmativo, como se organiza el trabajo grupal en clase?
5. ¿Hay presencia de algún agente de seguridad mientras se desarrolla la clase? ¿cómo se siente orientando la clase con un agente educativo dentro del aula? ¿Cómo es la relación entre los agentes de seguridad y los profesores?
6. Quisiera saber ¿cómo es la rutina de trabajo de los profesores? ¿cómo se siente en clase?
7. Podría compartirme alguna experiencia exitosa en trabajo de aula con los jóvenes privados de la libertad.
8. ¿En cuales situaciones siente mayores dificultades con los estudiantes? ¿Cómo se maneja el proceso evaluativo?
9. Quisiera conocer las diferencias y similitudes que usted(es) han encontrado al trabajar en el centro redentor y en otros colegios de Bogotá.
10. ¿Cuáles son los principales desafíos que vive el docente que trabaja con estos jóvenes privados de la libertad?
11. ¿Algún día quiso salir del Redentor y no volver nunca más? Quisiera compartir una situación
12. ¿Aconsejaría usted a algún colega para trabajar aquí?
13. ¿Si tuviera la posibilidad, que cambiaría del Redentor?
14. ¿Cambiaría usted su carga horaria de aquí para otra escuela?
15. ¿Qué es lo que le motiva a seguir trabajando con estos jóvenes?
16. ¿Si fuera el caso, porque no le gustaría seguir trabajando con esta población?
17. Cuáles son sus planes profesionales en el corto y mediano plazo.
18. ¿Qué quisieras añadir antes de cerrar la entrevista?

CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO SOCIOEDUCATIVO

Unidade Socioeducativa:		Sigla:	
Endereço:		Cidade:	UF:
Ano de criação/Funcionamento:		Internação () Provisório ()	
Capacidade de atendimento:		Atendimento atual:	
Faixa etária dos jovens:		Sexo: () M () F	
Equipe administrativa:	Diretor Geral () Diretor de Segurança () Diretor de Atendimento () Diretor Administrativo ()		
Equipe de Atendimento Técnico:	Assistente Técnico Jurídico () Pedagogo () Terapeuta Ocupacional () Psicólogo () Assistente Social ()		
Equipe de Saúde	Médico () Enfermeiro () Dentista () Auxiliar de Enfermagem () Auxiliar de Saúde Bucal ()		
Equipe de Segurança	Supervisão () Coordenação () Subcoordenação de Segurança () N° de Agentes Socioeducativos: M _____ F _____		
Equipe Administrativa e de Serviços Gerais	N° de: Auxiliares Administrativos _____ Auxiliares de Serviços Gerais _____ Porteiros _____ Motoristas _____		
Espaços físicos da Unidade	N° de Alojamentos _____ Refeitórios _____ Salas de aula _____ Sala dos/as professores/as _____ Laboratório de Informática _____ Sala de Vídeo _____ Auditório _____		

	Biblioteca _____ Quadra de esportes _____
	Salas para as Equipes: Administrativa _____ Saúde _____
	Atendimento Técnico _____ Segurança _____ Administrativa e de Serviços Gerais _____
	Direção da Escola _____ Secretaria _____ professores/as _____

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nome:		Própria ()	
		2º Endereço: Estado () Município ()	
Data de criação:			
Níveis de Ensino da Educação Básica:		Ensino Fundamental () Médio () EJA ()	
Nº de turmas/jovens por ano de escolarização:	Ensino Fundamental:		Ensino Médio:
	1º _____ Jovens _____		1º _____ Jovens _____
	2º _____ Jovens _____		2º _____ Jovens _____
	3º _____ Jovens _____		3º _____ Jovens _____
	4º _____ Jovens _____		Nº de salas de aula: _____
	5º _____ Jovens _____		
	6º _____ Jovens _____		EJA: _____ Jovens _____
	7º _____ Jovens _____		Nº de salas de aula: _____
	8º _____ Jovens _____		
	9º _____ Jovens _____		
Nº de salas de aula: _____			
Equipe Pedagógica e Administrativa		Nº de profissionais:	
		Direção _____ Vice-Direção _____	

		Supervisão _____ Secretaria _____ Nº de docentes: M _____ F _____
Carga horária da jornada escolar	Anual _____ Diária _____	Horário das aulas: Manhã () Tarde () Horário do Intervalo _____
Espaços físicos da unidade utilizados pela escola		Auditório () Biblioteca () Laboratório de informática () Sala de Vídeo () Quadra de esportes () Outros _____
Data da coleta de dados: ____/ ____/ ____ Informação prestada por: _____		

QUADRO COM DADOS DO FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

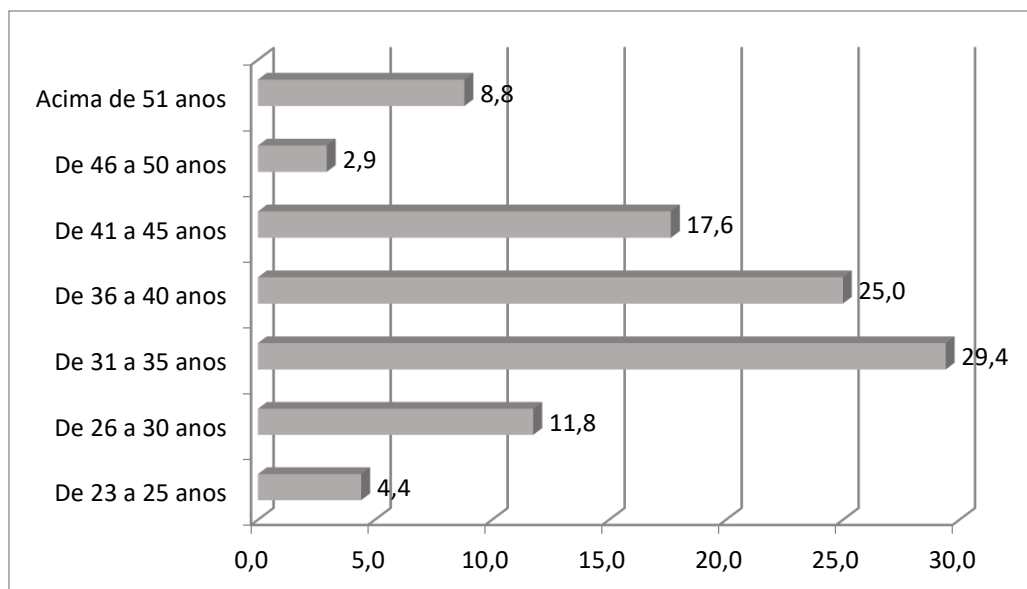
Quadro1 - Os/as docentes nas escolas dos Centros Socioeducativos da Região Metropolitana de BH

Escolas	Centros socioeducativos (CSE)	Ano de criação	Jovens estudantes	Docentes	Formulários Caracterização		
					F	M	Total
E.M. Antônio Sales Barbosa (2º endereço)	CEAD Centro de Atendimento adolescente	1998	41	04	04	-	04
	CSE Santa Teresinha	1999	51		06	02	08
E.E. Jovem Protagonista	CSE São Jerônimo	2000	33	73	09	02	11
	CSE Santa Clara	2006	114		07	07	14
	CSE Horto	2010	84		02	08	10
2. E.E. Dr. Aurino de Moraes (2º endereço)	CSE Santa Helena	2007	42	16	06	04	10
3. E.E. de Ensino Fundamental e Ensino Médio	CSE Justinópolis	2007	91	27	06	07	13
			456	120	40	30	70

Fonte: Formulários de caracterização/2016

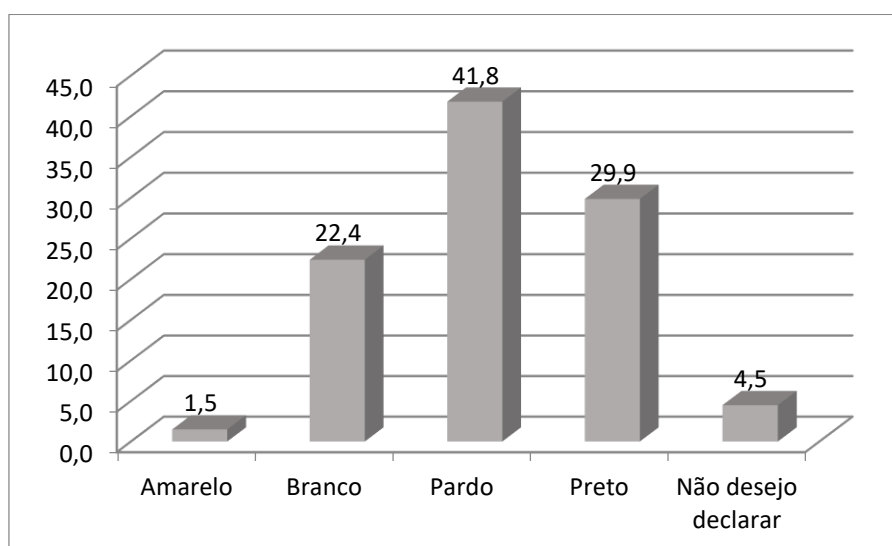
**GRÁFICOS ELABORADOS PELA AUTORA COM BASE EM DADOS COLETADOS
PELO FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE - BH (2016)**

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes segundo a faixa etária (%)



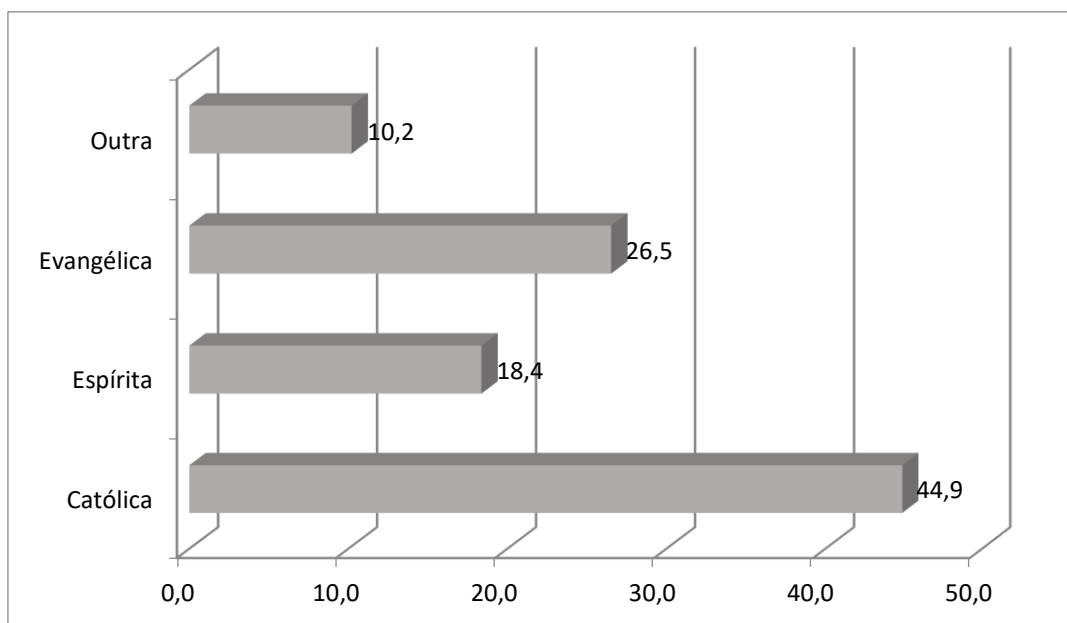
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 2 - Distribuição dos docentes segundo a autoclassificação étnico-racial (%)



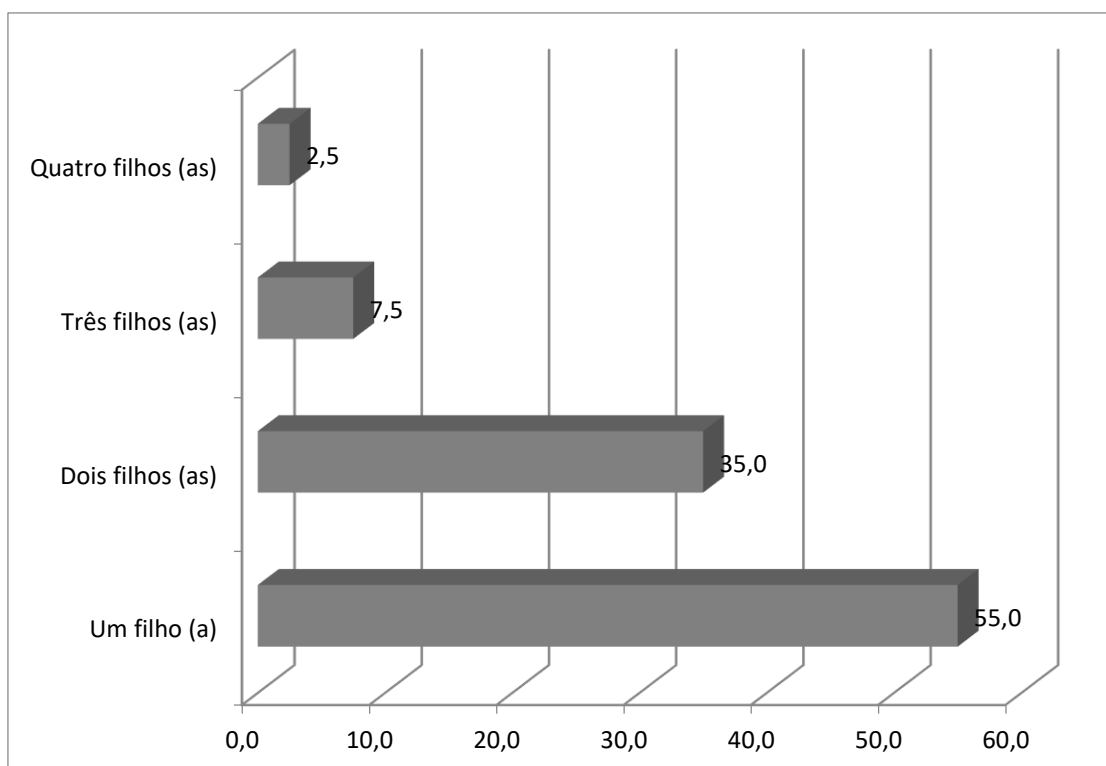
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 3 – Distribuição dos docentes segundo sua religião (%)



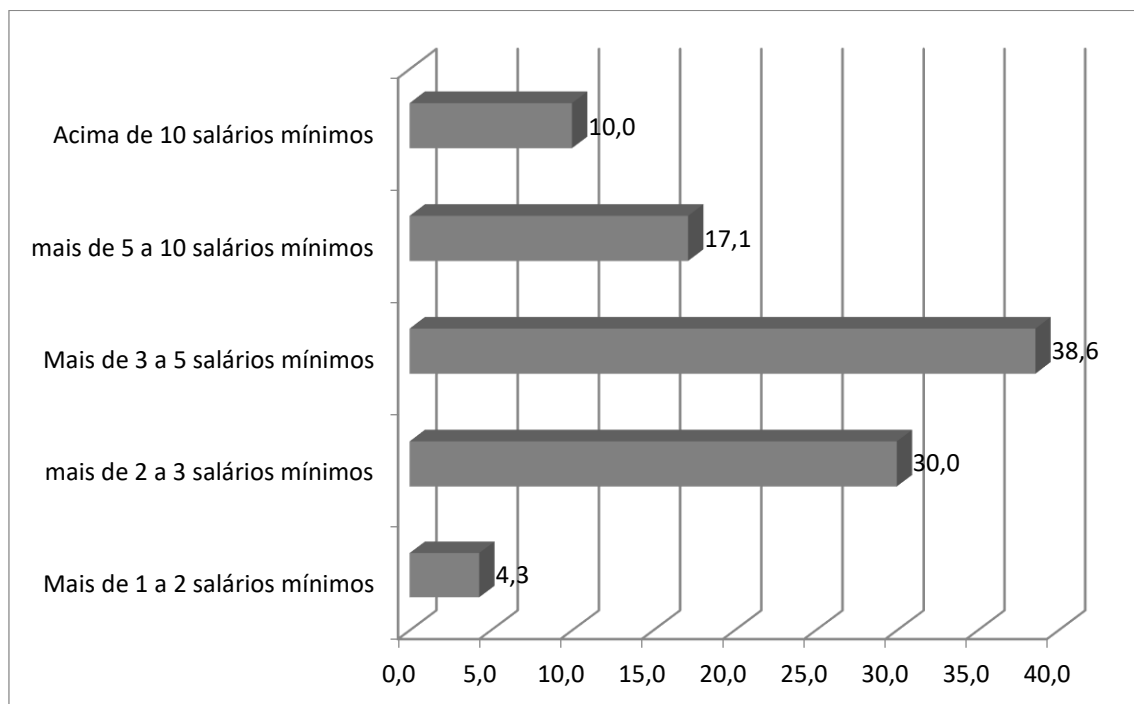
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 4 – Distribuição dos docentes segundo o número de filhos (%)



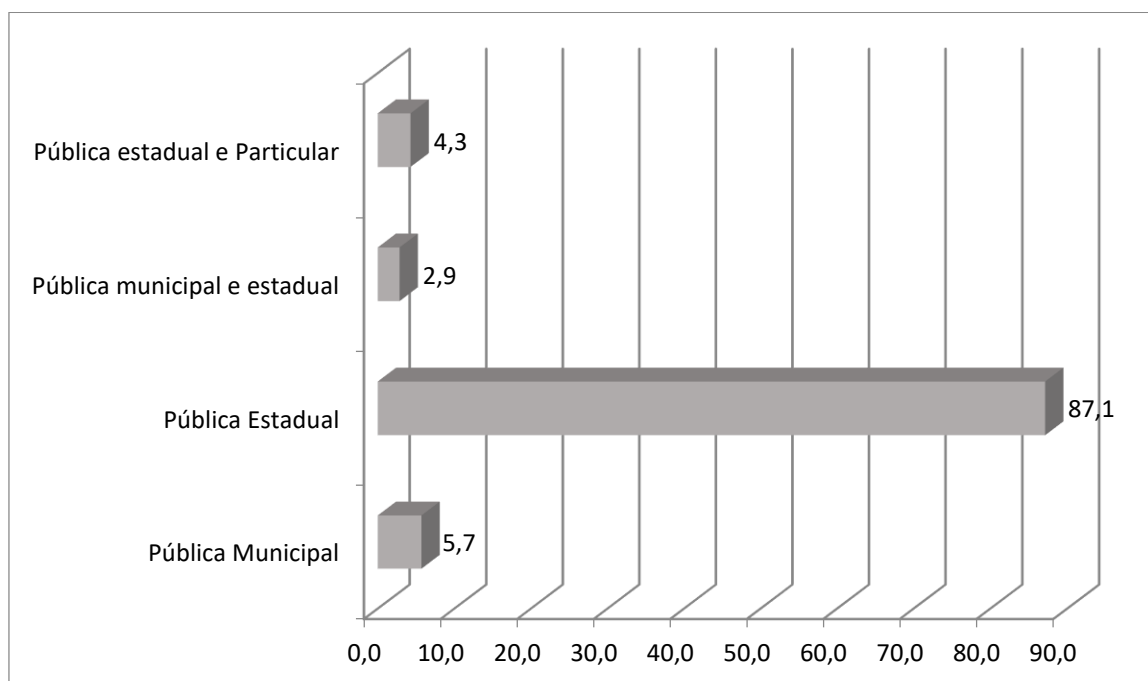
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 5 – Distribuição dos docentes segundo a renda familiar (%)



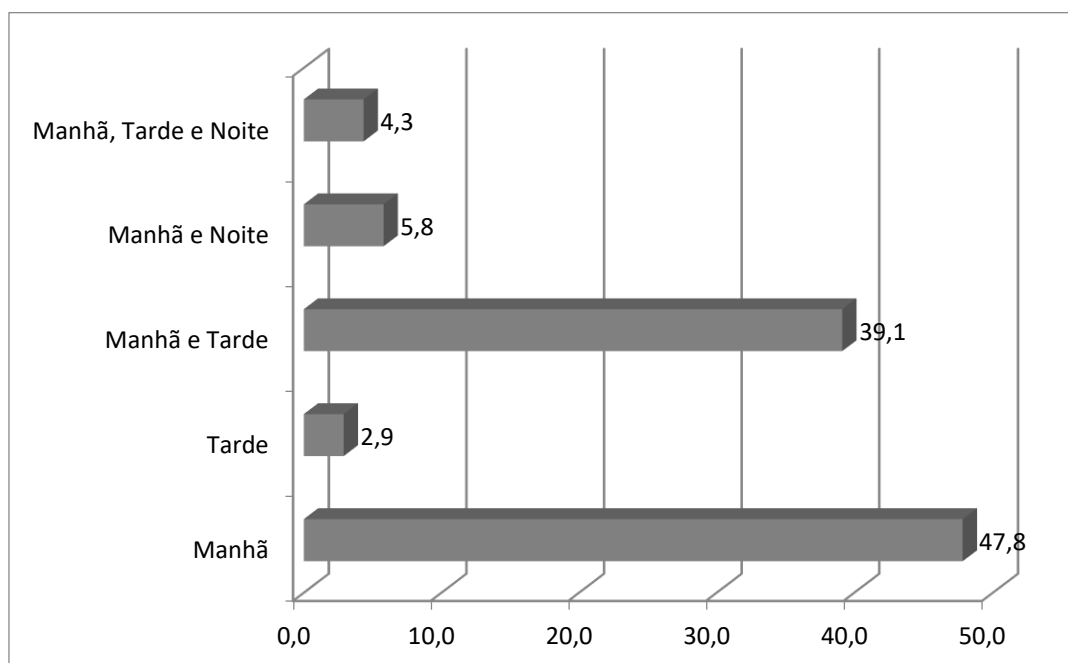
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 6 – Distribuição dos docentes segundo a rede de ensino (%)



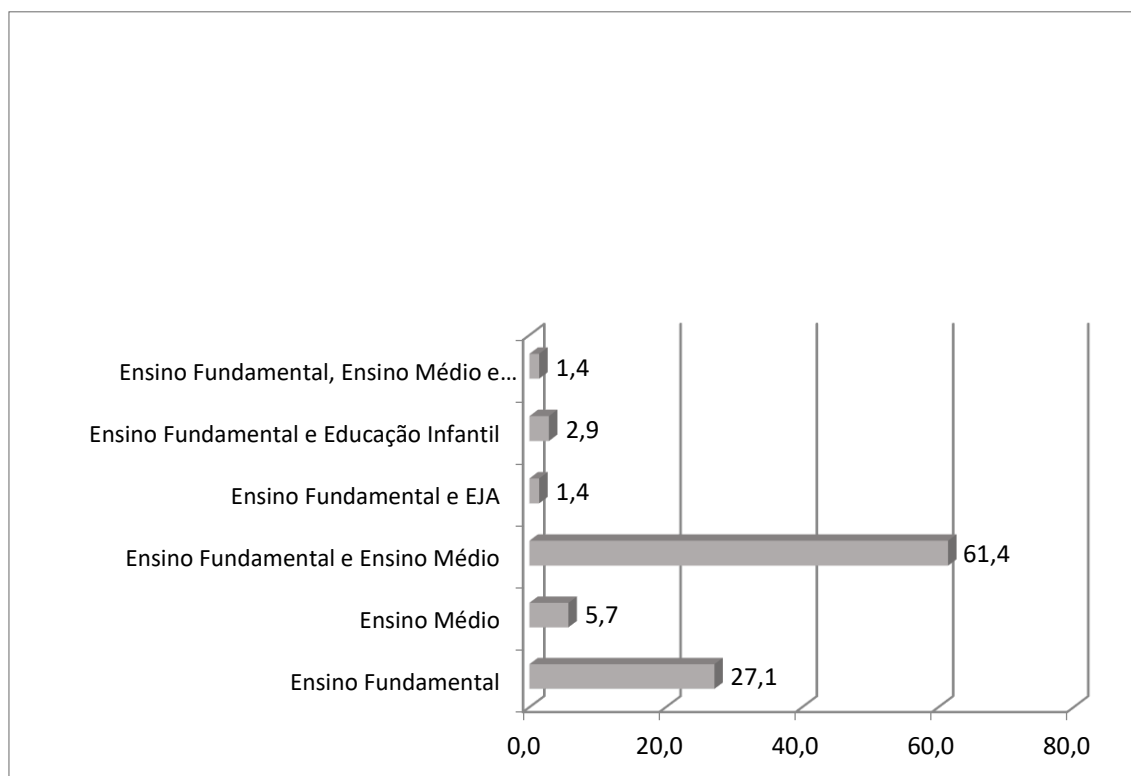
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 7 – Distribuição dos docentes de acordo com os turnos de trabalhos em que atuam (%)



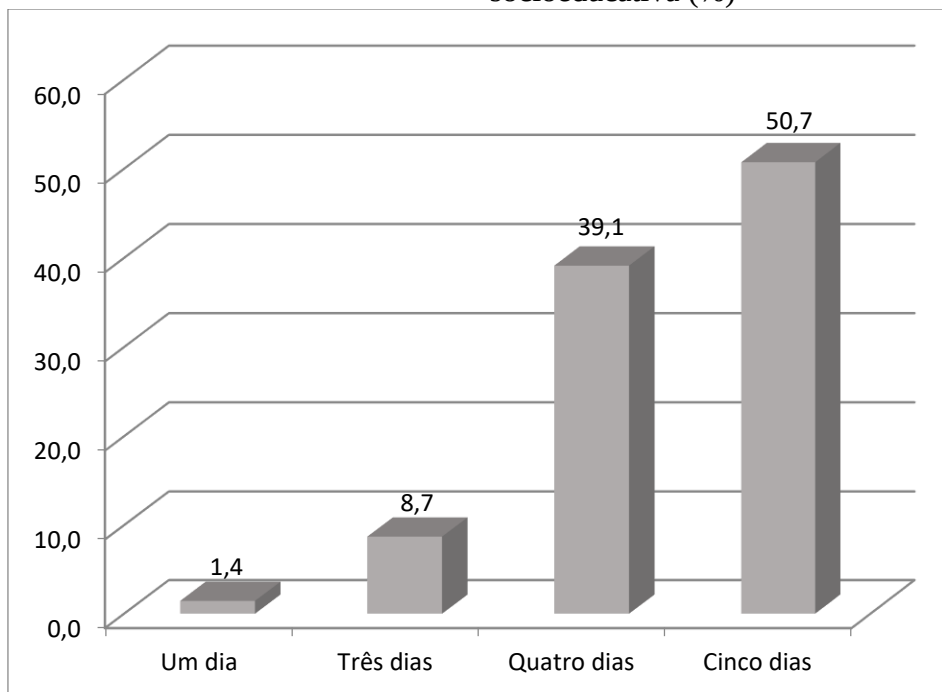
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 8 – Distribuição dos docentes de acordo com as etapas de ensino em que atuam (%)



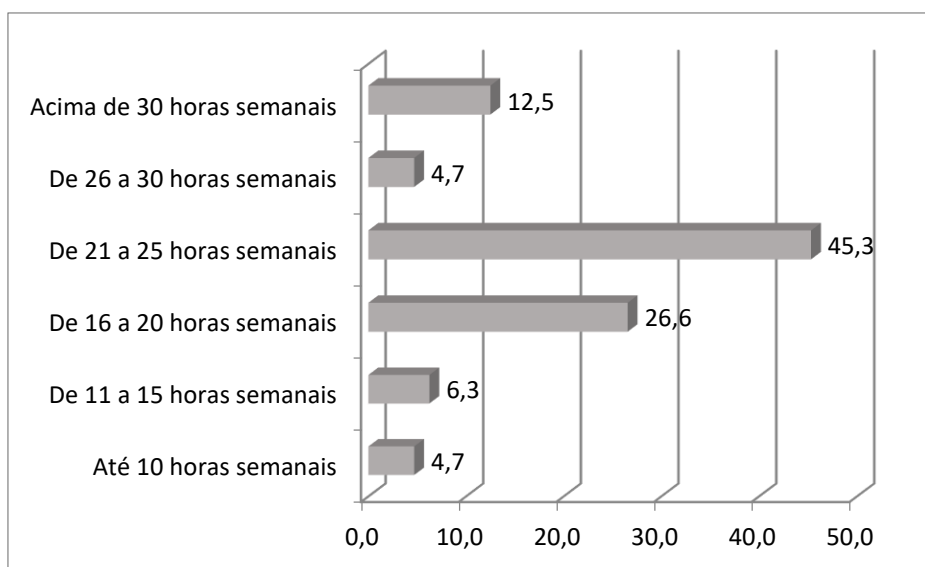
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 9 – Distribuição dos docentes segundo ao número de dias que atuam na unidade socioeducativa (%)



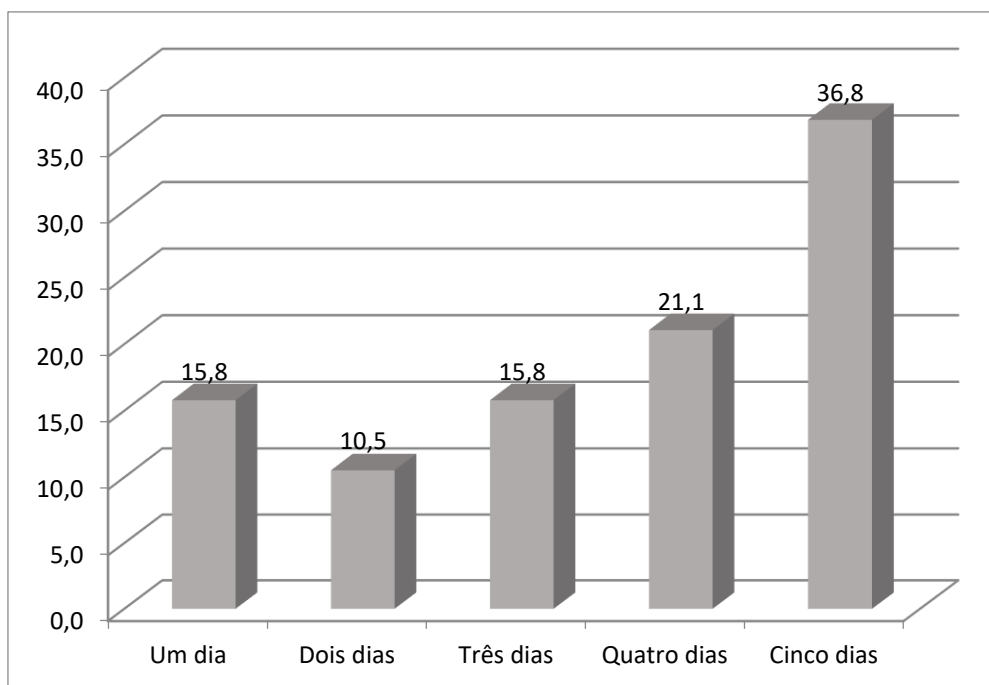
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 10 – Distribuição dos docentes segundo sua jornada de trabalho semanal na unidade socioeducativa (%)



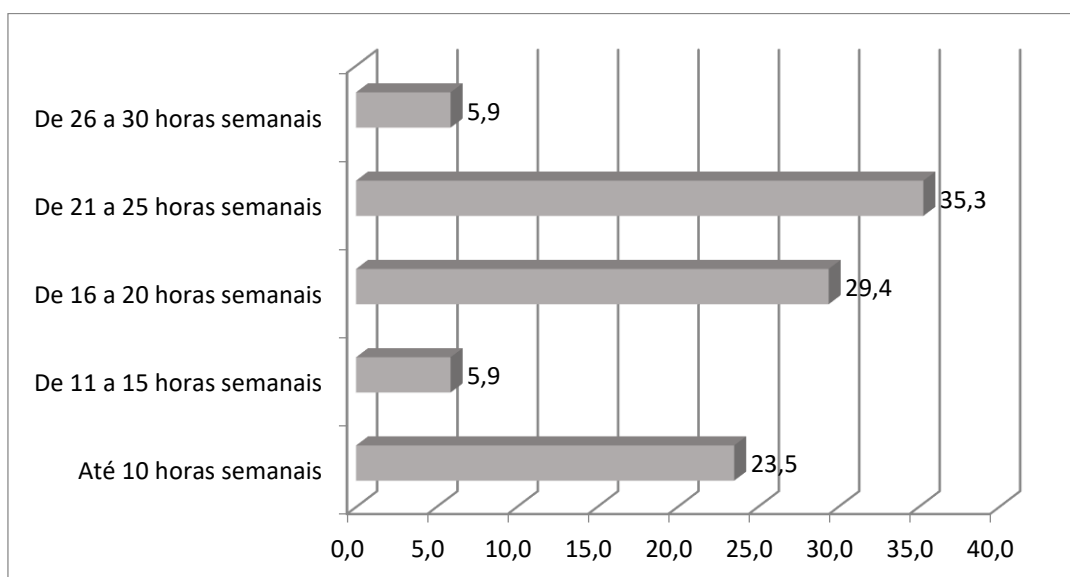
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 11 – Distribuição dos docentes segundo a quantidade de dias em que atuam na segunda escola (%)



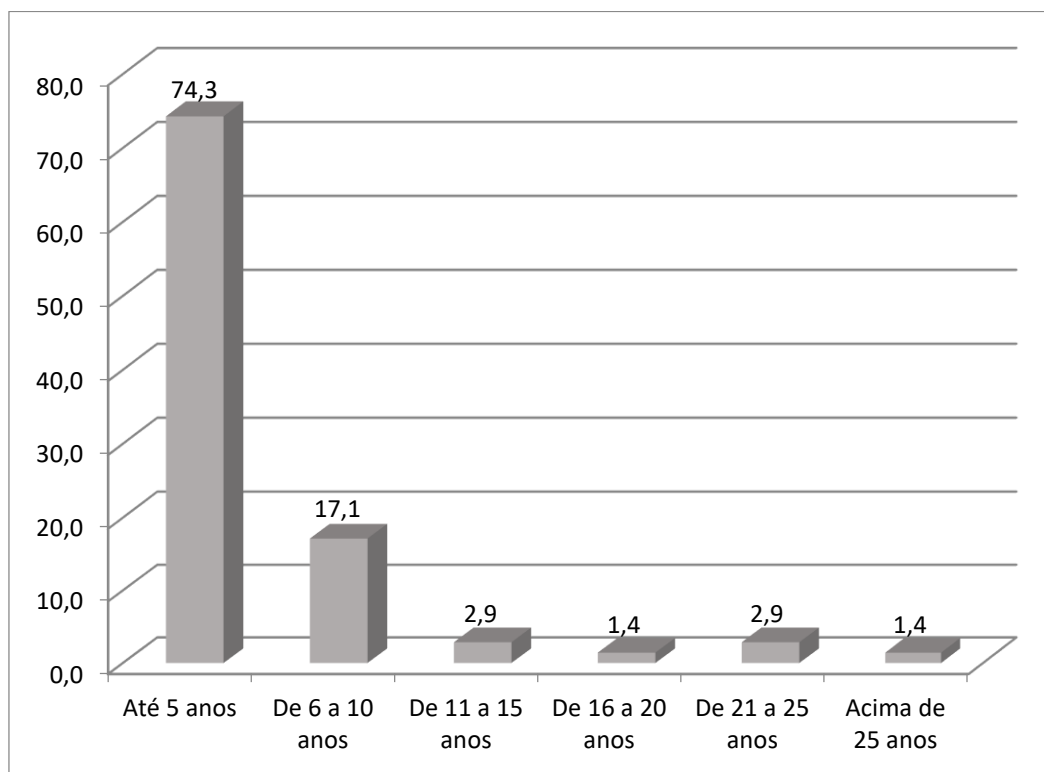
Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 12 – Distribuição dos docentes de acordo com a jornada de trabalho no segundo estabelecimento escolar em que atuam



Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016

Gráfico 13 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de trabalho na escola da unidade socioeducativa (%)



Fonte: Dados coletados junto aos docentes/2016