

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - FAFICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**ENTRE MUROS: AS EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS EM
TORNO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI CUMPRINDO A
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM MINAS GERAIS**

ZAKIA ISMAIL HACHEM

BELO HORIZONTE

2012

ZAKIA ISMAIL HACHEM

**ENTRE MUROS: AS EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS EM
TORNO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI CUMPRINDO A
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestrado.

Profa. Danielle Cireno Fernandes – Orientadora

BELO HORIZONTE

2012

**ENTRE MUROS: AS EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS EM
TORNO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI CUMPRINDO A
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM MINAS GERAIS**

Por

ZAKIA ISMAIL HACHEM

Dissertação aprovada para obtenção do grau de Mestrado, pela Banca examinadora formada por:

Presidente: Prof Danielle Cireno Fernandes, Doutora em Sociologia - Orientadora,
UFMG

Membro: Prof. Bruno Lazzarotti Diniz Costa, Doutor em Ciências Sociais, FJP

Membro: Prof. Walter Ernesto Ude Marques, Doutor em Psicologia, UFMG

Membro: José Ricardo Costa de Mendonça, Doutor em Administração de Empresas,
UFMG

Belo Horizonte, 23 de Fevereiro de 2012.

A quem me reconheço em cada passo, em cada suspiro,
A quem me ensinou sobre a vida e sobre a morte,
A quem me dói a ausência todos os dias,
Ao maior amor, à minha mãe.
Para Ana Tereza.

AGRADECIMENTOS

Nesse trabalho, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, contribuindo para as minhas aspirações educacionais.

Começo agradecendo à minha família, com carinho especial ao meu pai e aos meus irmãos, e à Marisa, minha segunda mãe.

Agradeço aos inúmeros mestres que influenciaram meus anseios, minhas escolhas teóricas, empíricas e profissionais. À professora e orientadora Danielle, obrigada pelo apoio e pelas oportunidades acadêmicas e profissionais. Aos coordenadores de estágio ao longo da graduação, em especial à professora Lourdinha (in memoriam) e aos professores José Moreira e Bruno Diniz, assim com toda a “sociolândia” da Fundação João Pinheiro, minha eterna gratidão e afeto. Aproveito o ensejo para agradecer àqueles que marcaram profundamente minha formação acadêmica, a quem eu levarei eternamente em minha memória: professor Alexandre Cardoso, professor Renan Springer, professor Paulo Henrique e professora Tânia Quintaneiro. Aos professores Walter Ude e José Ricardo, obrigada pelo aceite ao convite para compor a minha banca.

Agradeço ainda aos meus queridos amigos, de Luz e de Belo Horizonte, espalhados pelo mundo. Obrigada pela presença, apoio, torcida e companheirismo em todos os momentos. Deixo aqui minha gratidão especial ao meu anjo da guarda, Renata, e aos companheiros de mestrado Igor e Mel! Ao Luiz, agradeço por ter trazido encanto e harmonia à minha vida.

Por fim, agradeço à minha mãe, que esteja onde estiver, será a maior responsável pelos meus anseios educacionais. A ela, que me ensinou a ler o mundo e a vida, que me ensinou a escrever as dores e as alegrias, minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente trabalho busca captar as aspirações educacionais de adolescentes em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação em Minas Gerais e as expectativas dos profissionais dos centros socioeducativos em torno desses adolescentes.

Os conceitos sociológicos sobre a temática expectativas e aspirações foram abordados, assim com a discussão acerca do caráter totalizador dos centros socioeducativos. O marco legal envolvendo os internos em centros de internação foi levantado, assim como estudos já realizados que trataram da escolarização desse público.

A partir do levantamento teórico e legal, foram analisadas entrevistas em profundidade coletadas por uma pesquisa desenvolvida pela Fundação João Pinheiro em 2009, tentando articular teoria e prática sobre o problema proposto.

De maneira geral, a análise das entrevistas demonstrou que as expectativas de toda a equipe de profissionais estão fortemente associadas à trajetória de vida passada dos internos, marcada por pobreza, abandono escolar e alta defasagem idade-série. Tal verificação é consistente aos achados de Sewell, Haller e Ohrlendorf (1970), que encontraram em seu diagrama grande influência do status socioeconômico de um indivíduo para as expectativas dos outros significantes que os cercam, com consequências diretas na sua performance acadêmica. As entrevistas mostraram que o passado do adolescente tem grande influência na projeção que os profissionais do centro fazem acerca do futuro dos mesmos.

Como resultado final, percebeu-se que o maior impeditivo para a materialização das aspirações educacionais dos adolescentes encontra-se fora dos muros.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei, medida socioeducativa de internação, expectativas educacionais, aspirações educacionais.

ABSTRACT

The present study attempts to capture the educational aspirations of adolescents in conflict with the law as fulfilling socio-educational intern in Minas Gerais and the expectations of professionals in the socio-educational centers around these adolescents.

The sociological concepts on the theme “aspirations and expectations” were discussed, as well as the discussion about the totalizing nature of socio-educational centers. The legal framework involving inmates in detention centers was raised, as well as previous studies that addressed this public schooling.

Considering the theory and legal studies, in-depth interviews collected by a survey developed by the João Pinheiro Foundation in 2009 were analyzed, trying to articulate theory and practice on the proposed problem.

In general, the analysis of the interviews showed that the expectations of the entire team of professionals are strongly associated with the trajectory of past life of the inmates, marked by poverty, high school dropout and age-grade gap. This finding is consistent with the findings of Sewell, Haller and Ohrlendorf (1970), who found in his diagram great influence of socioeconomic status in the individual to the expectations of other significant around them, with direct consequences on their academic performance. The interviews showed that the past of a teenager has great influence on the projection that center professionals make about the future of them. As a final result, it was realized that the biggest obstacle to the materialization of the educational aspirations of adolescents is outside the walls.

Keywords: adolescents in conflict with the law, socio-educational intern, educational expectations, educational aspirations.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
2. Evidenciando o problema de pesquisa: as expectativas e as aspirações educacionais dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa em centros de internação.....	14
2.1 As expectativas e aspirações nas grandes correntes sociológicas.....	14
2.2 A constituição organizacional dos centros socioeducativos nas correntes sociológicas.....	23
2.3 O problema de pesquisa.....	26
3. Revisão e considerações acerca dos marcos legais sobre os adolescentes em conflito com a lei.....	28
3.1 A legislação brasileira para adolescentes em conflito com a lei ao longo da história	28
3.2 A legislação federal vigente sobre medidas socioeducativas	30
3.3 A legislação estadual para o contexto socioeducativo em Minas Gerais.	35
4. A escolarização dos adolescentes em conflito com a lei: discussões existentes e pertinentes sobre a temática.....	39
4.1 A escola como formadora do sujeito	39
4.2 A escolarização de adolescentes em conflitos com a lei: alguns estudos	43
5. As expectativas e aspirações em torno no adolescente internado nos centros socioeducativos de Minas Gerais	47
5.1 Metodologia.....	48
5.2 O perfil do adolescente em conflito com a lei em Minas Gerais.....	52
5.3 A expectativa em torno dos adolescentes: as diversas perspectivas sobre o mesmo público.....	55
5.3.1. <i>Direção</i>	55
5.3.2 <i>Equipe Técnica</i>	59
5.3.3 <i>Agente</i>	62
5.4 As aspirações dos adolescentes internos	66

6. Conclusão	72
7. Referência Bibliográfica	75
8. Anexos	80
8.1 Roteiro de entrevistas para o Diretor Geral	80
8.2 Roteiro de entrevistas para o Diretor de Atendimento.....	87
8.3 Roteiro de entrevistas para o Diretor de Segurança.....	95
8.4 Roteiro de entrevistas para a Equipe Técnica	102
8.5 Roteiro de entrevistas para os Agentes Socioeducativos.....	110
8.6 Roteiro de entrevistas para os Adolescentes em Conflito com a Lei cumprindo medida socioeducativa de internação	114

1. Introdução

A temática do adolescente infrator vem ocupando um lugar de destaque na agenda de políticas públicas, requerendo atenção e posicionamento da sociedade civil, da academia e de órgãos governamentais. A centralidade do tema deve-se a inúmeros fatores, tais como a existência de atos graves de relevância penal cometidos por adolescentes; o direito da sociedade à segurança pública e individual e a urgência em se estabelecer forma efetivas de medidas de proteção e correção. Soma-se a esses motivos o direito de garantir às crianças e adolescentes, autores ou não de atos infracionais, condições e meios para avançar no seu processo de desenvolvimento, primordial nessa etapa da vida.

Com esse intuito, no Brasil, a partir da década de 1990, um novo paradigma ético foi criado: a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O ECA veio em substituição ao Código de Menores – legislação aprovada na década de 1970, garantindo proteção integral e firmando direitos e deveres para todos os indivíduos com até dezoito anos de idade. Parte desse público que mereceu atenção especial do Estatuto foram os adolescentes em conflito com a lei. Para os adolescentes que cometem crimes ou contravenção penal¹, o ECA estabeleceu sete medidas sócio-educativas com o objetivo de advertir e penalizar, assim como fazia o Código de Menores, mas também, re-educar o infrator vislumbrando sua integração na sociedade e a superação de práticas meramente assistencialistas ou coercitivas. As medidas sócio-educativas que integram o Artigo 112 do ECA são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade, internação em estabelecimento educacional e qualquer uma das previstas no art. 101 de I a VI².

¹ “Os criminologistas muitas vezes se queixam de que eles não controlam sua própria variável dependente, visto que a definição de crime é decidida por atos político-legais em vez de por procedimentos científicos. É o Estado, não os cientistas, que determina a natureza ou definição de crime. Após registrarem sua queixa, os criminologistas modernos passam a definir crime como “comportamento que viola uma lei” e a estudar um fenômeno definido por outros”. (HIRSCHI & GOTTFREDSON, 1990, p. 3)’

² Art.101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, 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

A medida dada às infrações graves, reiteração do cometimento de infrações, ou descumprimento da medida sócio-educativa anterior, é a internação por tempo integral em centros socioeducativos ou unidades de internação. Diferente e em substituição à Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM, que se aproximava do regime prisional brasileiro, marcado por contenção e violência, os centros de internação, buscam a ressocialização dos adolescentes através, especialmente, de atividades sócio-educativas³. A medida é sócio-educativa porque sua operacionalização se constitui em um conjunto de atividades políticas, jurídicas e pedagógicas a serem desenvolvidas rotineiramente pelas unidades de internação. Dentre essas atividades está a presença da instituição escolar dentro do mesmo espaço físico onde os jovens estão internados.

É de comum conhecimento que a escola é uma instância clássica de socialização, na qual crianças e os adolescentes estão inseridos e é parte da rede de garantia de direitos, proteção, promoção e formação desse público. A partir da perspectiva sociológica, a centralidade da escola está relacionada com a formação do sujeito, à possibilidade de ascensão social, à construção da cidadania, dentre outros.

A instituição escolar se destaca como parceira importante no que se propõe o serviço sócio-educativo, uma vez que contribui diretamente com o desenvolvimento pessoal e social do público atingido. Em Minas Gerais, a escolarização oferecida aos adolescentes que cumprem medida nos centros de internação só se efetivou em 2004, quando as Secretarias Estaduais de Educação e de Defesa Social entraram em acordo para fornecer o Ensino Fundamental e Médio aos internos, embora o ECA tenha entrado em vigor há mais de uma década. Foi pactuado entre essas Secretarias que durante os turnos matutinos e vespertinos haveria a oferta de aulas regulares aos internos. Na proposta desenvolvida, o grande desafio colocado foi a garantia do direito à educação em um contexto de contenção e a construção de uma política pública educacional para adolescentes privados de liberdade.

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.” (BRASIL, 1990, p. 41)

³ Ver mais em SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo, disponível no site www.presidencia.gov.br.

Nesse sentido, o presente trabalho visa identificar as aspirações educacionais do adolescente que passa pelo processo de escolarização oferecido nos centros de internação, assim como as expectativas dos funcionários desse centro em relação ao interno, buscando associações entre essas expectativas e aspirações.

Para isso, foram analisados os dados coletados em cinco centros socioeducativos de Minas Gerais pela Fundação João Pinheiro - FJP em 2009, durante o desenvolvimento da pesquisa “Avaliação da Medida Socioeducativa de Internação aplicada a Adolescentes em Conflito com a Lei em Minas Gerais”. Cabe ressaltar que foi em consequência da experiência da autora nessa pesquisa que surgiu a ideia do presente trabalho.

A pesquisa da FJP desenvolveu um amplo estudo sobre os centros socioeducativos, ou unidades de internação, em Minas Gerais, gerando rico material de campo pouco explorado, sobre esse tipo de instituição. Dentre o material empírico gerado, estão as entrevistas em profundidade com toda a equipe de funcionários dos centros, desde seus diretores até os agentes socioeducativos, além dos adolescentes internos. Tais entrevistas serão analisadas, assim como serão apresentados alguns dados descritivos do perfil do interno, para orientar a discussão proposta. Antes de chegar a tal ponto, o trabalho apresentará as referências teóricas pertinentes sobre o tema, assim como o marco legal acerca do público tratado.

A estrutura foi dividida em cinco partes, além da introdução. Na primeira parte, ou segundo capítulo, visando contextualizar o problema de pesquisa nas grandes correntes sociológicas, haverá a apresentação dos termos norteadores do trabalho, a temática expectativas e aspirações, assim como a discussão teórica sobre instituições totais, tipologia atribuída a instituições que, dentre outros requisitos, abarca a totalidade da vida de seu membro, como acontece com as prisões, e possivelmente com os centros de internação.

Na segunda parte, ou terceiro capítulo, será feito um levantamento do marco legal sobre a temática adolescente em conflito com a lei. Uma breve perspectiva histórica da legislação que atende as crianças e os adolescentes será apresentada, tendo como foco os adolescentes em conflito com a lei. As diretrizes propostas pelo Estado de Minas Gerais para esse público também constarão na segunda parte.

Na terceira parte, ou quarto capítulo, se buscará entender as discussões acerca da importância da instituição escolar na formação do sujeito e como os

adolescentes em conflito com a lei lidaram com ela. Serão apresentados também alguns estudos recentes sobre a escolarização dos adolescentes em conflito com a lei.

Na quarta parte, ou quinto capítulo, os dados de campo serão apresentados, assim como a metodologia utilizada para a coleta, embora sejam dados secundários, e para a análise.

Na última parte, o sexto capítulo, a conclusão do trabalho sobre as expectativas e aspirações em torno do adolescente em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa de internação será feita, baseada a tanto na revisão teoria levantada, quanto na apresentação dos dados de campo.

2. Evidenciando o problema de pesquisa: as expectativas e as aspirações educacionais dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa em centros de internação.

A temática expectativas e aspirações aparece na literatura sociológica sob diferentes perspectivas. As grandes correntes que originaram tal discussão foram a Bourdieusiana, com a Teoria Geral da Ação, e o Interacionismo Simbólico, sendo que, nesse, os conceitos surgiram em Mead, o seu fundador, ganhando força em Goffman. A temática aparece também nas discussões psicossociológicas, particularmente no trabalho de Sewel, Haller e Ohlerdonrf (1970).

Embora essas teorias apresentem diferentes abordagens para as expectativas e as aspirações nos processos sociais, todas elas mantêm a essência dos conceitos:

1. Expectativa se refere ao que outro espera de um sujeito.
2. Aspiração é o que esse sujeito espera de si mesmo.

Na teoria sociológica, esses conceitos são utilizados, em geral, articulando temas como alcance educacional ou alcance ocupacional, em muitas vezes, tratando dos dois conceitos conjuntamente. Para o trabalho que se segue, o foco principal será a discussão sobre as expectativas e aspirações educacionais em torno dos adolescentes em conflito com a lei em cumprimento da medida socioeducativa de internação em centros de internação.

Antes de apresentar as especificidades do problema de pesquisa, a sessão a seguir se propõe à contextualização do mesmo, a partir da apresentação das grandes correntes que originaram os conceitos mencionados.

2.1 As expectativas e aspirações nas grandes correntes sociológicas

A discussão psicossociológica existente sobre a mobilidade social de um indivíduo, por meio da introdução da temática expectativas e aspirações, trouxe à tona um olhar diferente do que se tinha até então, em relação aos alcances educacionais e ocupacionais. A referência, nesse sentido, é o trabalho proposto por Sewel, Haller e Ohrlendorf (1970), que elaboram um complexo diagrama analítico, em substituição ao

clássico trabalho da mesma ordem, realizado por Blau e Duncan (1967), contribuindo teórica e metodologicamente para o desenvolvimento de tal temática.

Para compreender o processo de mobilidade social, especificamente o alcance ocupacional da população masculina norte-americana adulta, Blau e Duncan recorreram à correlação de quatro variáveis - status educacional do pai, status ocupacional do pai, nível educacional do indivíduo e prestígio do primeiro emprego do indivíduo – com a posição de prestígio ocupacional do indivíduo no ano de 1962. A partir desse modelo, os autores se propuseram a mensurar o quão determinante seria o status socioeconômico herdado no destino de um indivíduo, assim como medir a influência das posições ocupacionais iniciais na obtenção de prestígio atual. Como resultado, encontraram forte associação entre as variáveis propostas e o prestígio do indivíduo.

Ao analisar tal modelo, Sewel, Haller e Ohrlendorf (1970) observaram que faltou a ele considerar o que diferentes correntes sociopsicológicas constataram em suas revisões bibliográficas: o prestígio ocupacional de um indivíduo não é resultado apenas de influências socioeducacionais transmitidas entre gerações. Os fatores psicossociais, relacionados ao sucesso ou fracasso do indivíduo na escola, as expectativas que sua rede de contatos tem em relação a ele e as aspirações dos mesmos em relação à sua vida escolar são de extrema relevância para a análise do alcance ocupacional.

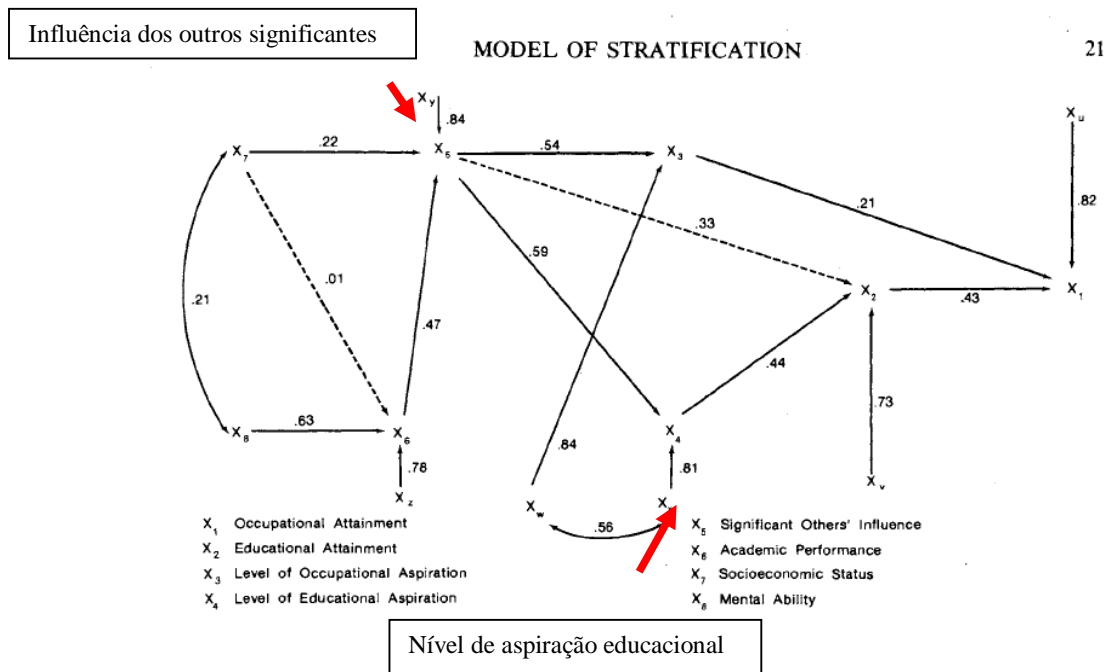
Com isso, baseados no modelo de Blau e Duncan (1967), eles sugeriram novas variáveis de análise: expectativas, aspirações e “outro significativo”⁴, ao qual o sistema causal deveria submetido para mudar o alcance ocupacional dos indivíduos. Essas variáveis sugeridas foram resultado de um *survey*⁵ aplicado em 1957, que gerou uma amostra de 929 casos em 1964, dos alunos de high school (similar ao ensino médio no Brasil) em Winsconsin, nos Estados Unidos.

O modelo proposto por Sewel, Haller e Ohrlendorf (1970) ficou conhecido como Modelo de Wisconsin:

⁴ O “outro significativo”, para Sewel, Haller e Ohrlendorf (1970), se trata de determinadas pessoas as quais o indivíduo obtém seu nível de aspiração, ou porque servem como modelos a serem seguidos ou por expressarem suas expectativas em relação ao comportamento do indivíduo.

⁵ Método quantitativo de coleta de dados, que consiste na aplicação de questionário com perguntas fechadas e opções de respostas.

Diagrama 1 – Modelo de Estratificação de Sewel, Haller e Ohrlendorf (1970)



A partir da ilustração do modelo acima, Sewell, Haller e Ohrlendorf estabeleceram 26 relações, indicadas pelas linhas cheias, pontilhadas e curvas, entre as oito variáveis de análise que eles propuseram, representadas pela letra X. As linhas retas cheias representam causalidades que devem ser teoricamente esperadas, as linhas pontilhadas indicam as linhas de causalidade possíveis, mas teoricamente discutíveis, e as linhas curvas representam correlações não analisadas entre variáveis. As oito variáveis apresentadas seguem abaixo:

- X_1 = nível de prestígio ocupacional alcançado pela pessoa adulta – alcance ocupacional
- X_2 = nível educacional que ele tinha alcançado – alcance educacional
- X_3 = nível de prestígio ocupacional o qual ele aspirava quando jovem - nível de aspiração ocupacional
- X_4 = nível de aspiração educacional quando jovem

- X5 = influência para o sucesso escolar exercida sobre o indivíduo pelos outros significantes, enquanto ainda estava no colegial
- X6 = qualidade do desempenho acadêmico no ensino médio (*high school*)
- X7= nível de sua família no sistema de estratificação ou status socioeconômico
- X8= habilidade mental medida enquanto ele estava no ensino médio (*high school*)

Segundo os autores, são poucos os efeitos notáveis. Das variáveis que interessam para o presente trabalho, é importante destacar que há uma relação direta entre status sócio econômico familiar (X7) e a influência dos outros significantes (X5). Ainda, há uma relação direta entre a X5 com a performance acadêmica do aluno e com as aspirações educacionais. Nesse último caso, é importante notar que dentre os valores do coeficiente que mede os efeitos entre as variáveis, o maior valor para as linhas cheias, ou seja, para aquelas que representam a causalidade esperada teoricamente, estão justamente entre a influência dos outros significantes (X5) e as aspirações educacionais (X4), com 0,59⁶.

Algumas conclusões a partir da proposição desse modelo foram obtidas. Para os autores, claramente, a variável “outros significantes” é um fator importante. Testes mostraram que, uma vez formados, os seus efeitos são de longo alcance. A importância da variável, para além de ser um poderoso fator explicativo, é ser passível de manipulação. Ou seja, os agentes externos têm a capacidade de intervir na realidade dos indivíduos, alterando seus níveis de escolaridade e profissional. Foi possível constatar também que as aspirações exercem funções de mediação para os alcances atingidos.

A teoria sociológica, por meio dos estudos de Pierre Bourdieu e do Interacionismo Simbólico, apresenta rica discussão sobre os conceitos verificados empiricamente por Sewell, Haller e Ohrlendorf.

⁶ O coeficiente varia de 0 a 1, sendo 0 o menor valor e 1 o maior valor.

Em sua Teoria da Ação, Pierre Bourdieu afirma que as expectativas e aspirações dos sujeitos são construídas por intermédio das suas condições objetivas, que, ao serem internalizadas, passariam a compor o que ele chama de *habitus* individual.

Segundo Bourdieu, é o processo de socialização que possibilita aos indivíduos a aquisição de informações sobre os outros e sobre o mundo, através da decodificação do mundo com base em um discurso legítimo. O senso de realidade, gerado a partir daí, é capaz de condicionar percepções e comportamentos, pretensões e possibilidades. (Jesus, 2006, p.25)

De acordo com a teoria bourdieusiana, a instituição familiar tem papel primordial no processo de socialização do sujeito, uma vez que é por meio dela que a criança é introduzida no mundo da cultura, para a absorção de valores correspondente ao universo social pertencente. Os valores variam de acordo com a posição social e com o *habitus*, uma vez que eles são estruturas duradouras de cognição e avaliação do mundo. De acordo com Jesus (2006), a importância da família na construção do sujeito está relacionada com a responsabilidade na formação de suas capacidades humanas, e na mais marcante interação com os “outros significantes” (pais, familiares e amigos). Isso porque a família é constituída de pessoas que têm entre si maior proximidade e intimidade do que em relação a grupos secundários.

Nesse sentido, Bourdieu aponta que as esperanças subjetivas dos sujeitos, em relação às outras instituições, como a escolar, por exemplo, são os valores e oportunidades objetivas progressivamente interiorizados na primeira socialização (Bourdieu, 1998b).

As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude em relação à escola [...] Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, ‘isso não é para nós’, é dizer mais do que ‘não temos meios para isso’. Expressão da necessidade interiorizada, essa formula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição. (Bourdieu, 1998b, p. 49)

Em *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1992), fica mais evidente o determinismo familiar na constituição do sujeito em relação a outras instituições. Bourdieu e Passeron (1992) constataram que a partir da formação inicial de um indivíduo em um ambiente social e familiar correspondente a uma posição específica na estrutura social, há a incorporação de um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição – *habitus* familiar. Esse conjunto de disposições conduziria o indivíduo ao longo de sua vida e nos mais variados ambientes de ação. Sendo assim, indivíduos cujo *habitus* familiar têm alto nível de capital cultural – que compreende os gostos em matérias de arte, culinária, vestuário, etc.; domínio da língua culta, informações sobre o mundo e sobre a própria instituição escolar, dentre outros – teriam melhor desempenho escolar, devido à facilidade na aprendizagem de conteúdos e códigos escolares. Os autores propuseram ainda, que a sociedade seria dividida em três classes: alta, média e baixa, e relacionaram o *habitus* familiar com o *habitus* de classe. A escola, nesse contexto, seria uma reprodutora do *habitus* da classe alta.

Nota-se que a perspectiva bordieusiana em relação às expectativas e aspirações que um sujeito tem ou sofre é submetida à objetivação dos valores transmitidos, essencialmente pela primeira socialização, dada pela instituição familiar e, portanto, diretamente ligada à situação de classe social na qual ele se encontra.

Na contramão dessa análise, o Interacionismo Simbólico não reduz a construção da subjetividade do indivíduo meramente às condições externas. Essa corrente delega a formação dessa subjetividade a uma complexa rede de interações, na qual os indivíduos constroem suas significações.

De acordo com os interacionistas, que tem como fundador George Mead, a sociedade é formada por indivíduos e grupos em constante interação. É só a partir dela que os indivíduos são capazes de criar e manter, ou até mesmo forjar, as impressões sobre si, sobre o outro e sobre a realidade em que vive.

Uma grande contribuição de Mead foi a constatação de que todos possuem um *self*, como mostra Haguette (1990):

Ao afirmar que o ser humano possui um *self*, Mead quer enfatizar que, da mesma forma que o indivíduo age socialmente com relação a outras pessoas, ele interage socialmente consigo mesmo. Ele pode tornar-se o objeto de suas próprias ações. O *self*, assim como outros objetos, é formado através das "definições" feitas por outros que servirão de referencial para que ele possa ver-se a si mesmo (HAGUETTE, 1990, p.29).

A coerção, nesse caso, existe, mas não é dada por nenhuma grande estrutura social, como em Bourdieu, e sim durante os processos interativos, a partir da conduta autônoma individual. Além disso, a qualidade da coerção não é pré-determinada como antes, mas construída a cada situação de interação.

A vida de um grupo humano dentro da perspectiva interacionista representa um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, na medida em que seus sentidos se modificam, modificando o mundo das pessoas. (HAGUETTE, 1990, p. 37)

Seguidor do Interacionismo Simbólico e autor de trabalhos de grande relevância na área, Erving Goffman escreveu duas obras com importante contribuição para o entendimento das expectativas e aspirações dos indivíduos: “A representação do eu na vida cotidiana” (GOFFMAN, 1985) e “Estigma” (GOFFMAN, 1978).

Na primeira obra, Goffman analisa a vida social a partir da perspectiva teatral, buscando apresentar a importância das aparências para a vida de indivíduos e grupos, e como estas aparências os levam a transmitir certas impressões aos outros, concomitante ao autocontrole comportamental, sempre norteado pelas reações que os outros lhes transmitem. Nesse sentido, a vida social, que é construída por meio das interações, só existiria através de representações (termo ligado à linguagem do teatro) que criamos: sobre o mundo, sobre mim e sobre o outro.

Embora não utilize o termo “expectativa” em seu trabalho, tal temática pode ser inferida a partir do processo de interação. Isso porque, como nem sempre os indivíduos podem obter, durante a representação, indicações que permitam identificar experiências anteriores dos outros, a fim de aplicar-lhes estereótipos que ajudem na construção da vida social, expectativas são criadas. Essas são, ao menos a princípio, baseadas em características pessoais que o indivíduo representa, tomando como base o que se espera de alguém que já representou algo semelhante.

O fato das expectativas de uns, em relação a outros, estarem baseadas na fachada, ou seja, no equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação, pode implicar em erros de inferência por parte dos observadores, principalmente quando a fachada não está de acordo com o *self* do indivíduo. (JESUS, 2006, p.49)

A segunda obra de Goffman (1978), “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” trata de como indivíduos marcados por estigmas (rótulos) tentam manipular sua identidade. Isso porque, as características que constituem a rotulação, segundo o autor, servem como sinalizadores de degenerescência física, moral ou marginalização social. O autor aponta que a internalização do estigma, através das interações sociais constituídas de mecanismos de violência simbólica, transformam a percepção do outro em auto-percepção e, nesse compartilhamento, o estigma acaba por se naturalizar como comportamento desse indivíduo.

Pode-se inferir, portanto, a partir do quadro teórico apresentado, que o processo social de construção das expectativas e aspirações sugerido por Goffman (1985) em “As representações do eu na vida cotidiana” se desenvolve da mesma forma que o processo de construção do estigma, embora o último seja sempre associado à forma depreciativa das expectativas que culminam em aspirações e conseqüentemente em auto-imagens também negativas.

É clara, portanto, nas teorias apresentadas, a estreita relação entre as expectativas conferidas pelos outros significantes aos indivíduos, e apropriação, por esses, de tais expectativas para a construção de suas aspirações, especialmente relacionadas à educação. Os inúmeros trabalhos empíricos desenvolvidos em torno dessa temática na última década, em geral, tratam da influência da instituição escolar nos anseios individuais. Contudo, pela revisão da literatura, pode-se identificar que não só essa instituição tem esse papel. A família, como afirma Bourdieu (1998b), tem papel fundamental nessa construção. E, como demonstra Sewel, Haller e Ohrlendorf (1970), a rede do indivíduo, os outros significantes, por meio das interações (Goffman, 1985), principalmente aquela composta pelos laços fortes⁷ - família e amigos, têm impacto decisório no alcance educacional.

Uma vez destacada a importância do contexto ao qual o indivíduo está inserido e às instituições as quais ele pertence na construção de suas aspirações, torna-se fundamental conhecer o contexto do público alvo desse trabalho, para o

⁷ O conceito “laços fortes” antagônico ao “laço fraco”, foi elaborado por Granovetter (1973), para distinguir a eficácia das relações dentro de uma rede social. Laço forte, para o autor, refere-se à rede imediata da família e amigos mais próximos, que criam redes sociais circunscritas e limitadas, em que a probabilidade da informação ser sobreposta é muito alta. O laço fraco, ao contrário, trata das relações com conhecidos, sem contato constante, e são considerados mais importantes, uma vez que ligam os indivíduos a uma gama maior de pessoas e informações, ampliando sua rede.

desenvolvimento de uma discussão apropriada sobre a temática expectativas e aspirações. A próxima sessão trará uma breve apresentação das teorias pertinentes sobre a localidade onde os adolescentes em conflito com a lei cumprem sua sentença, os centros socioeducativos.

2.2 A constituição organizacional dos centros socioeducativos nas correntes

sociológicas

Em *Manicômios, Prisões e Conventos*, Erving Goffman (1974), ao apresentar os arranjos sociais presentes em algumas instituições, propõe um conceito discutido diversas vezes na literatura sociológica sob diferentes nomes e definições (MOULTON, 1939; SCHAFFNER, 1957, ETZIONI, 1957), o qual ele denomina de instituições totais. Ele dedica toda a obra à discussão das interações que constituem e são constituídas por esse tipo de instituição, tornado seu trabalho uma referência para todos aqueles que pretendem conhecer os meandros de manicômios, conventos ou prisões.

Para o autor, toda instituição tem tendências de “fechamento”, ou seja, delimita em si uma visão de mundo, abarca parte do tempo e do interesse de seus participantes. Na sociedade moderna, o comum é que os indivíduos permeiem por várias instituições – família, escola, igreja – e que, dessa forma, cada uma possibilite uma interpretação de mundo e ocupe parte do tempo de seu integrante, contribuindo de maneira diversa na construção do *self*. “Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral” (GOFFMAN, 1974, p.17).

Goffman afirma, porém, que embora a sociedade moderna contribua para a transição do indivíduo por várias instituições, ela também mantém instituições mais “fechadas” que impossibilitam esse trânsito. Ele aponta alguns requisitos fundamentais para a identificação desse tipo de instituição, por meio da mensuração do grau de fechamento delas:

1. Todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob autoridade única.
2. As atividades diárias são sempre acompanhadas de um grupo de pessoas que são tratadas da mesma forma, sob o mesmo jugo.

3. As atividades diárias obedecem a horários rigorosos impostos por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários.

4. As atividades diárias são composição de um plano racional único que atende exclusivamente aos interesses da instituição.

A partir desses requisitos, Goffman sugere algumas instituições que, ao longo de sua constituição, apresentaram de forma expressiva as quatro características acima, desenvolvendo amplo estudo sociopsicológico sobre as interações entre os atores que as compõem. Como o próprio título da obra indica, seu recorte analítico se voltou aos manicômios, conventos e às prisões, aos quais ele denominou de instituições totais. Para o autor, instituições desse tipo, diferente daquelas que possuem menor grau de “fechamento”, são responsáveis pelo mais profundo processo individual de “mudança na concepção do eu”, ao qual ele denominou como carreira moral:

Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que tem a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele.(GOFFMAN, 1974, p. 24)

Ao tratar das especificidades das prisões, Goffman lembra que elas são instituições que surgiram com o intuito de proteger a comunidade contra os perigos intencionais de indivíduos que cometeram algum ato contra as leis vigentes. Enquadram-se nessa definição as cadeias e também os campos de prisioneiros de guerra e os campos de concentração.

Além de proteger a comunidade dos malfeitores, a concepção desse tipo de instituição, de acordo com os argumentos do autor, indica a possibilidade de alteração de uma carreira moral criminosa. Essa alteração se daria como consequência do novo processo interativo ao qual o indivíduo está exposto, muitas vezes diferente do anterior, já que é dado em um contexto impositivo, marcado por regras e normas rígidas e impessoais, e privação da liberdade. Como se verá a seguir, esse novo *self* seria marcado também por outra característica fundamental desses tipos de instituições: a violência, seja física ou simbólica.

Apesar de partir de abordagem diferente daquela apresentada por Goffman, Foucault (1987), em sua obra clássica sobre o nascimento das prisões, *Vigiar e Punir*,

demonstra o caráter totalizador desse tipo de instituição. Ele aponta que a estrutura carcerária tem impacto profundo na ordenação das atividades diárias do criminoso, principalmente, por meio da concessão de castigos. Em *Vigiar e Punir* (1987), foi dada atenção especial às transformações penais ocorridas desde o século XVIII no que tange à forma de punição, evidenciando que os castigos ao corpo sempre foram inerentes a todo sistema prisional.

[...] castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples de liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Conseqüências não tencionadas, mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. (FOUCAULT, p. 18).

Os acervos históricos mostram que no mundo e, como não poderia deixar de ser, no Brasil, as prisões e cárceres sempre se constituíram como instituições totais, utilizando métodos punitivos físicos e morais para acautelamento dos seus integrantes. Se Goffman (1974) aponta que a constituição totalizadora das instituições, no caso as prisões existentes na sociedade ocidental, geraram estufas para mudar pessoas, alterando a condição do eu, pode-se inferir que o caráter violento, físico ou simbólico, frisado por Foucault, contribuiu para a crença da transformação negativa do eu no sistema prisional de todo o ocidente.

É sob a ótica punitiva e coercitiva que os contraventores das leis e da ordem, de todas as idades, foram julgados ao longo da história. Esse trabalho, entretanto, tratará apenas dos contraventores adolescentes. A breve contextualização teórica das prisões se faz importante, uma vez que traz à tona um importante olhar sobre o tipo de instituição que originou o que hoje são os centros socioeducativos, estabelecimento criado para abrigar o adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de internação.

2.3 O problema de pesquisa

Por meio da literatura acerca da temática expectativas e aspirações, pode-se inferir que há influência do contexto no qual o indivíduo se desenvolve para as aspirações que ele constrói ao longo da vida. No quesito educação, seja por meio da família, dos amigos, do bairro, ou até mesmo das instituições pelas quais ele cursou sua trajetória escolar, dificilmente seus anseios e ambições estarão associados apenas à sua cognição.

Quando o contexto é diferenciado, como se dariam as aspirações de um indivíduo? Conforme mostrado por Goffman, um dos ambientes responsáveis pelas transformações mais profundas de um indivíduo são as instituições totais. Esses locais propiciam forte ruptura com o papel habitual na sociedade, e traz novas perspectivas para o interno, devido ao afastamento dos padrões e expectativas impostos na vida fora dos portões que os cercam.

Isto posto, uma pergunta vem à tona: quais seriam então, as expectativas e aspirações educacionais em torno de adolescentes internados em uma instituição com características totalizadoras, que se desenvolveram em um contexto de vulnerabilidade social, carregam o estigma de criminosos e, em geral, apresentam um histórico escolar marcado por abandono ou defasagem idade-série?

A opção por entender tal quadro conceitual entre os adolescentes dos centros de internação foi ancorada em duas condicionantes, que vieram à tona não só pela literatura na área, mas pela experiência empírica da autora. A primeira delas, já relatada, está relacionada ao contexto diferenciado ao qual eles estão submetidos. A segunda está ligada à trajetória, especialmente escolar, desses sujeitos, em momento anterior à passagem pelo centro de internação.

No que tange a escolarização, como a grande maioria dos internos vem de abandono escolar ou defasagem e a internação representa o retorno desses adolescentes à instituição escolar. O cumprimento da medida sócio-educativa propicia uma forma diferenciada desse contato em relação ao ensino regular fornecido em instituições de ensino fora do contexto de privação. Dentre outros fatores, uma possível explicação para a escolarização diferenciada está no próprio ambiente ao qual ela é fornecida, além do fato de ela ser determinante no cumprimento da medida socioeducativa e, conseqüentemente, no alcance da liberdade de ir e vir.

Sobre os internos e sua trajetória até o centro, sabe-se que, de acordo o SINASE⁸, a maioria deles vem de um contexto de alta vulnerabilidade social, marcado por trajetórias escolares pouco consolidadas, haja vista a grande defasagem idade-série apresentada. Os dados de 2002 mostram que havia um altíssimo número de internos que sequer concluiu o ensino fundamental (90%), embora tenha, em grande parte, idade superior para tal (76% com idade entre 16 e 18 anos, sendo que tal etapa do ensino deve ser completada entre 15 e 16 anos).

90% (noventa por cento) eram do sexo masculino; 76% (setenta e seis por cento) tinham idade entre 16 e 18 anos; 63% (sessenta e três por cento) não eram brancos e destes 97% (noventa e sete por cento) eram afrodescendentes; 51% (cinquenta e um por cento) não frequentavam a escola; 90% (noventa por cento) não concluíram o Ensino Fundamental; 49% (quarenta e nove por cento) não trabalhavam; 81% (oitenta e um por cento) viviam com a família quando praticaram o ato infracional; 12,7% (doze vírgula sete por cento) viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% (sessenta e seis por cento) em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos, e 85,6% (oitenta e cinco vírgula seis por cento) eram usuários de drogas. (BRASIL, 2006, p.19)

O presente trabalho, muito mais do que quantificar as expectativas sobre os adolescentes em conflito com a lei e suas aspirações, pretende conhecer quais são as aspirações educacionais desses adolescentes, e as expectativas dos sujeitos que compõem o quadro de funcionários dos centros socioeducativos em relação eles. Para isso, serão analisados os dados qualitativos coletados durante a pesquisa já mencionada, promovida pela Fundação João Pinheiro em 2009, que, por meio de entrevistas em profundidade, captou informações de diretores, técnicos, agentes socioeducativos e dos próprios adolescentes, em cinco centros socioeducativos localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais, que atendem adolescentes oriundos de todas as regiões do estado.

Antes, porém, será apresentada a legislação pertinente a esse público, assim como os estudos já realizados envolvendo sua escolarização.

⁸ O SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo é um documento elaborado por órgãos federais que normatiza procedimentos sobre as medidas socioeducativas no Brasil. Ver mais na página 32 desse trabalho.

3. Revisão e considerações acerca dos marcos legais sobre os adolescentes em conflito com a lei

3.1 A legislação brasileira para adolescentes em conflito com a lei ao longo da história

Seguindo a tendência do mundo ocidental para a regulamentação de legislações e instituições específicas para crianças e adolescentes, movimento que começou no final do século XIX e início do século XX, no Brasil, em 1913, foi criada a primeira estrutura para o atendimento de crianças e adolescentes infratores, o Instituto Sete de Setembro (Frota, 2002).

A primeira legislação voltada para o jovem infrator só veio uma década depois, em 1927, com a promulgação do Código de Menores Mello Mattos (BRASIL, 1927). Esse código abarcou não só os jovens menores de 18 anos que haviam cometido algum ato infracional, como também contemplava aqueles carentes, jovens moradores de rua, ou pertencentes às famílias destituídas de condições materiais e morais para o cuidado dos seus filhos.

Em substituição à primeira instituição criada para acautelar esses jovens, o Instituto Sete de Setembro, em 1942 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que, de acordo com a literatura (Frota, 2002, Oliveira e Assis, 1999) sofreu críticas pelo caráter coercitivo e fortemente violento adotado.

No final da década de 1950, início da década de 60, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, na Assembléia Geral das Nações Unidas, a temática sobre os jovens infratores ganhou consideráveis alterações no que tange à noção de direitos humanos, como desdobramento da nova concepção dada às crianças e aos adolescentes como sujeitos de direitos. Na Declaração foram contemplados os direitos à igualdade, à nacionalidade, à alimentação, à moradia e assistência médica, ao amor e compreensão por parte dos pais e da sociedade, à educação gratuita e ao lazer, a ser o primeiro socorrido, a ser protegido contra o abandono e a exploração do trabalho, a crescer dentro de um espírito de solidariedade,

compreensão, amizade e justiça entre os povos. “A extensão desses direitos às crianças e adolescentes provocou transformações diretas no sistema de processo e julgamento dos menores infratores, bem como no sistema de punição desses.” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010).

No Brasil, entretanto, a repercussão em torno do documento gerou controvérsias entre os políticos do regime militar, que se dividiam entre aqueles que queriam incluir a perspectiva de direitos humanos e aqueles que queriam manter a legislação em sua concepção inicial. Em 1979, pondo fim às discussões, foi promulgado o novo Código de Menores, sem a adesão às cláusulas pactuadas na Declaração (Frota, 2002).

Em meio a tais discussões legislativas acerca do novo Código de Menores, foram criadas, em 1964, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEM). Essas fundações tinham como objetivo regulamentar e executar, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM).

As FEBEM, fundações responsáveis especialmente pelo acautelamento do menor com desvio de conduta ou autor de infração penal, foram alvos de críticas e denúncias por parte da sociedade civil e dos três poderes ao longo das décadas seguintes à sua implementação. Essas instituições funcionavam nos mesmos moldes dos presídios para maiores de 18 anos, especialmente no que tange à sua concepção totalizadora, confinando os internos a realizar todas as suas atividades diárias dentro das delimitações geográficas da instituição.

A semelhança entre o sistema prisional e as FEBEM não se dava apenas na organização diária das atividades, mas na própria estrutura física, que, como recorda Goffman (1974), imprime seu caráter totalizante nas barreiras físicas, com muros altos, várias portas trancadas, arame farpado e fossos. Além do mais, a importância com a educação e ressocialização do indivíduo não era pauta a ser considerada nas formulações das políticas públicas para as Fundações. Ao contrário, a postura adotada nesses lugares era marcada por repressão e coerção, pouco importando as especificidades da faixa etária atendida, como ilustra o relato do historiador Miranda (2011, p.1):

Pixote era uma criança que vivia no tempo FEBEM, tempo marcado por intensos conflitos entre aqueles considerados “menores delinquentes” e as forças policiais. A sua estória aconteceu na década de 1970, período que vigorava a lógica ditatorial da Fundação do Bem-Estar Social do Menor – FUNABEM e suas instâncias estaduais chamadas de Fundação Estadual do Bem-Estar Social do Menor - FEBEM. Tempo do Código de Menores, instrumento legal que servia como mecanismo de vigiar e punir aquelas crianças e adolescentes que desafiavam a lógica da disciplina dos militares, que por sua vez, entendiam os problemas sociais da infância como uma questão de Segurança Nacional.

Enquanto isso, ao redor do mundo, vários setores ligados à questão da criança e adolescente, uniram-se para discutir tal temática, realizando em 1989 a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nessa Convenção, a concepção de criança e adolescente, discutida há décadas no plano teórico como sujeitos de direitos específicos por sua condição peculiar de desenvolvimento, foi finalmente consagrada e ratificada em documento legal.

O Brasil, em plena fase de redemocratização, se adequou aos novos direitos da infância e da juventude estabelecidos pela Convenção, com a promulgação em 1990 do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, em substituição a PNBEM e ao Código de Menores, vigente até o momento atual.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, P. 23)

3.2 A legislação federal vigente sobre medidas socioeducativas

Criado em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA foi um marco nas políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente. Isso porque, em seus 267 artigos, o Estatuto garante os direitos e deveres desse público, tendo como premissa legal a noção de sujeitos de direitos, em período delicado de desenvolvimento, mercedores de proteção integral.

Além dessa nova perspectiva em torno das crianças e adolescentes, outras mudanças, de ordem prática, foram trazidas pelo ECA, em relação ao Código de Menores. Basicamente, houve alteração nas políticas de atendimento, que passaram a

ser municipalizadas; a convocação efetiva da sociedade civil na formulação, execução e fiscalização destas políticas, através dos Conselhos; e, especialmente para o adolescente autor de infração contra a lei e a ordem, houve a integração dos órgãos destinados ao seu atendimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê formas diferentes de ação para lidar com o conjunto de direitos e deveres dessa faixa populacional, as chamadas medidas socioeducativas. Ele definiu sete medidas, que se propõem, por um lado, a advertir e penalizar o adolescente, assim como fazia o Código de Menores, mas também, re-educar o infrator vislumbrando sua integração na sociedade e visando, portanto, a superação de práticas meramente assistencialistas ou coercitivas. As medidas sócio-educativas, que integram o Artigo 112 do ECA, são as seguintes: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade, internação em estabelecimento educacional e qualquer uma das previstas no art. 101 (encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade, orientação, apoio e acompanhamento temporários, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental, inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente, requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial, inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos).

A medida de internação é concedida às infrações graves relacionadas à ameaça ou violência à pessoa, ou para casos de reincidência de ato infracional grave. O adolescente é internado em um estabelecimento sob custódia do Estado, chamado de Centro Socioeducativo. Conforme aponta os parágrafos 2º, 3º, 4º e 5º da Seção VII do ECA (BRASIL, 1990), essa medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada no máximo a cada seis meses. Os adolescentes não podem exceder o período de três anos internos e sua liberação será compulsória ao atingir 21 anos.

Embora uma nova terminologia tenha sido adotada como referência aos locais de acautelamento dos adolescentes infratores, sintomático às novas proposições do ECA, é curioso notar que na grande mídia, o nome dado a esses lugares ainda se

remete às FEBEM, como pode ser visto em trechos da reportagem abaixo, publicado no site de um dos maiores veículos de comunicação do Brasil:

Três jovens foram mortos em uma rebelião na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), antiga FEBEM, do Cabo de Santo Agostinho, no Grande Recife, na noite desta terça-feira. As mortes aconteceram com requintes de crueldade - duas das vítimas foram carbonizadas. Outros nove jovens ficaram feridos, mas sem gravidade. Três agentes socioeducativos foram mantidos reféns por cerca de três horas. (MELO, 2012)

Esse detalhe mostra a dificuldade da institucionalização da nova abordagem oriunda das transformações ocorridas no acautelamento de adolescentes em conflito com a lei. Tal dificuldade pode se dar por vários fatores, que demandaria um projeto de pesquisa à parte. Entretanto, a autora achou interessante tal pontuação, uma vez que um dos maiores ganhos do ECA em relação à política de atendimento ao adolescente infrator é a participação da sociedade civil nas formulação, execução e controle das ações em torno desse público. Portanto, o desconhecimento das novas terminologias de atendimento é indicador do pouco envolvimento dos cidadãos com tal fenômeno social.

As instituições de internação têm demonstrado ao longo das duas últimas décadas, por meio da sua legislação e ou pela empiria, sua complexidade institucional. Sua organização é explicitada no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo⁹ (SINASE), documento normativo que orienta os procedimentos diante das situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas:

Essas disposições contidas na Constituição Federal e no ECA, cabe à União a coordenação e a edição de normas gerais para todo o território nacional em matéria de infância e adolescência. Primeiramente, estão dispostas as competências e atribuições gerais das três esferas (União, Estados e o Distrito Federal e Municípios). Depois, indicam-se competências, atribuições e recomendações aos órgãos de deliberação, gestão e execução da política socioeducativa e de controle, bem como de entidades de atendimento envolvidas direta ou indiretamente no atendimento ao adolescente em conflito com a lei no processo de apuração, aplicação e execução de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2006, p.32)

⁹ O documento que compõe o SINASE foi construído de forma participativa, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 2006.

Nesse mesmo documento é possível detectar a reiteração do ECA sobre a natureza pedagógica das medidas, dentre elas a internação. Como o Estatuto, o SINASE prioriza as medidas em meio aberto, aplicando as medidas de internação somente em caráter de excepcionalidade e brevidade. Como bem pontua na página 14, o enfoque no meio aberto e a complexa rede envolvendo as medidas de internação visaram especialmente reverter a forte tendência de internação dos adolescentes, prática comum por décadas no Brasil, bem como “confrontar a sua eficácia invertida, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo.”

Como se pode perceber em relação ao discurso sobre as medidas de internação vigentes a partir da década de 1990, sua aplicação é dada sempre em última instância. Além disso, em sua concepção, as unidades de internação, perderam legalmente as características de instituições totais, como outrora foram constituídas todas as instituições de acautelamento, tendo ou não o adolescente como público principal. O discurso oficial, propagado pelas legislações, embora não se utilize da terminologia *goffmaniana*, indica que os centros socioeducativos não podem se configurar como instituição total, uma vez que necessitam estar articulados às demais políticas públicas e à rede de serviços e programas de atendimento às crianças e adolescentes, pelo princípio da incompletude institucional preconizado no Estatuto. Segundo Gualberto (2011), uma forma de contornar o fechamento total desse tipo de instituição é a existência de dispositivos legais que assegurem a possibilidade do adolescente realizar atividades externas à unidade, embora a medida de internação pressuponha a privação de liberdade como o elemento distintivo em relação às demais. Tais dispositivos ficam claros tanto no SINASE quanto no ECA, como mostra os trechos abaixo:

A medida de internação (seja provisória ou decorrente de sentença) leva, no mais das vezes, à necessidade de satisfação de direitos no interior de Unidades de atendimento. No entanto, assim como nas demais medidas socioeducativas, sempre que possível esse atendimento deve acontecer em núcleos externos, em integração com a comunidade e trabalhando os preconceitos que pesam sobre os adolescentes sob medida socioeducativa e internação provisória. (BRASIL, 2006, p. 24)

“Art. 121. Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação em contrário” (BRASIL, 1990, p. 45).

Ao analisar os trechos acima, constata-se uma característica importante da política de atendimento ao adolescente em cumprimento da medida de internação, sua formulação *bottom up*. Tal conceito permeia uma das discussões mais interessantes em torno das políticas públicas, relacionada ao fluxo de decisões ao qual elas estão submetidas, que podem seguir o modelo *top down* ou *bottom up*.

O modelo *top down* (Mazmanian e Sabatier, 1983; Van Meter e Van Horn, 1975), de cima para baixo, delega o processo decisório às autoridades, que teriam pleno controle do processo de implementação e execução das políticas. De forma antagônica, há o processo *bottom up* (Elmore, 1979; Lipsky, 1980; Kaufman, 1973), que considera fundamental a participação, no fluxo do processo de planejamento e execução, daqueles que estão mais próximos às ações resultantes das políticas, vindo-a de baixo para cima.

É no processo *bottom up* que se localizam as políticas em torno do socioeducativo. Dentro dessa perspectiva, os agentes do Estado que estão em contato direto com a rotina da política ganham um papel fundamental, pois são eles os responsáveis pelo direcionamento da mesma. Tanto são importantes que ganharam, dentro da literatura, um termo para designá-los: *street level burocracy* ou burocratas de rua (LIPSKY, 1980).

Segundo Lipsky (1980), os burocratas de rua têm a exata noção do que acontece em torno de uma política e do que seria melhor para ao alcance dos resultados, a partir de noções como eficácia e eficiência. Em seu trabalho, o autor afirma que os burocratas de rua desenvolvem um conjunto de estratégias que serão utilizadas, conforme a demanda existente. Isso porque eles podem medir a quantidade de esforços despendidos em função do trabalho executado e podem alterar os procedimentos rotineiros ou regras operacionais em função do aprendizado cotidiano acumulado no tempo de serviço ou em função da quantidade de especialização em executar determinadas tarefas ou rotinas. (OLIVEIRA, 2009)

No contexto da medida de internação, os profissionais responsáveis pelo atendimento possuem liberdade relativa para tomar decisões diante de situações do cotidiano dos centros socioeducativos, adaptando suas ações à estrutura física da unidade e ao perfil dos internos, ao mesmo tempo em que têm que lidar com uma conformação de regras programadas. (MENECCUCCI & BRONZO, 2011)

Percebe-se que a adequação ao *bottom up* dá abertura a tal política a se configurar, de modo que seus centros passem a ser uma instituição total. Se o burocrata de rua tem o poder de dar o tom do atendimento, de conceder ou não as saídas do adolescente para atividades externas, em última instância, o caráter totalizador fica a cargo da gestão dos centros. Nesse sentido, fica a cargo da gestão também o enfoque da internação, que, embora tenha preconizado no ECA a natureza sancionatória submetida ao caráter sociopedagógico, pode, via de regra, funcionar de maneira oposta.

3.3 A legislação estadual para o contexto socioeducativo em Minas Gerais.

O atendimento ao adolescente em conflito com a lei em Minas Gerais encontra-se alocado organizacionalmente na Secretaria de Estado de Defesa Social – SEDS-MG. Tratado como questão focada principalmente na segurança pública, o sistema socioeducativo mineiro é gestado pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas - SUASE, que adota, desde 2007, um modelo de gestão denominado GEDUC.

O GEDUC – Gestão do Sistema Socioeducativo se propõe vanguardista em relação aos demais modelos adotados em outros estados, pois prevê uma metodologia que possibilita o gerenciamento eficaz das ações do sistema socioeducativo mineiro de forma integrada. Essa metodologia está baseada na apropriação do conjunto de ações desenvolvido em cada unidade de internação pelos seus gestores, por meio de discussão, revisão de conteúdo e compartilhamento de responsabilidade entre todos os atores envolvidos, para o alcance de metas. O novo modelo de gestão potencializa o papel do gestor como o coordenador das atividades e rotinas dos centros socioeducativos, em constante interlocução com a SUASE.

Indo de encontro ao desenho de políticas públicas *bottom up*, o GEDUC concede a cada centro socioeducativo autonomia para deliberar procedimentos internos. Em Minas Gerais, esses procedimentos são construídos de forma colaborativa por toda a equipe de funcionários, que registra os acordos em um documento denominado Projeto Sócio Político Pedagógico - PSPP.

Segundo consta em um PSPP de um centro de internação localizado na capital de Minas Gerais, esse documento é “a marca da Instituição, a afirmação de sua concepção sobre o trabalho socioeducativo, de sua missão, visão e valores, a declaração de que sabe o que quer fazer, a instituição do seu diferencial” (MINAS GERAIS, 2008, p.1). O PSPP estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pelo centro como um todo.

Em sua concepção, os PSPP são norteadores das ações durante o ano, mas ao contrário de rigidez nas determinações, eles têm um caráter dinâmico. Por ser construído de maneira colaborativa, é objeto de reflexões, análises constantes e avaliações, sendo flexível de acordo com a realidade diária.

Uma das principais ações as quais o PSPP regulamenta está relacionada com a presença da instituição escolar dentro do centro socioeducativo. A escola formal está presente nos centros socioeducativos de Minas Gerais desde 2004, quando a SEDS-MG firmou convênio com a Secretaria do Estado de Educação – SEE-MG, nomeando as instituições de ensino de “Escola Estadual Jovem Protagonista”. Ficou pactuado entre as Secretarias que a SEE-MG ficaria encarregada de oferecer ensino regular de qualidade para o ensino fundamental, médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, pautados na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9394/96. Já a SEDS-MG ofereceria a estrutura física e a segurança através dos agentes sócio-educativos durante todo o desenvolvimento das aulas, além do acompanhamento de uma pedagoga que faria o intercâmbio de informações entre a escola e a unidade de internação.

O desafio nas proposições que cada centro socioeducativo registra no PSPP está relacionado à oferta de um currículo que não seja composto apenas por matérias ou conteúdo programático, mas um conjunto de atividades teóricas, práticas e projetos pedagógicos que saiam da rotina de sala de aula.

Embora haja certa autonomia para esse tipo de proposição, alguns procedimentos são padrão e comuns a todos os centros, mesmo porque seguem normas da SEE-MG, estabelecida à toda rede de ensino estadual:

1. Histórico escolar: registro da trajetória escolar do aluno – notas, exames especiais, aprovação e reprovação – na própria instituição.
2. Certificação: registro da conclusão do último período frequentado na Escola Jovem Protagonista, assim como as notas e a data de conclusão do curso. O certificado é emitido pela própria instituição e aceito em toda rede de ensino regular do país.
3. Ficha individual do aluno: registro utilizado em caso de transferência do aluno, que traz todo o processo de aprendizagem do mesmo, realizado pelo professor responsável.
4. Avaliação: forma de verificação da apropriação do conteúdo das disciplinas pelo aluno. Essa forma se constitui a critério do professor, que indica qual a melhor forma de distribuição da pontuação.

Toda a discussão apresentada anteriormente tem o propósito de levantar a seguinte questão: como se daria a escolarização em centros de internação? Se o centro se constituir ou não como instituição totalizadora depende do burocrata de rua, o processo de escolarização oferecido por ele, e conseqüentemente as aspirações dos adolescentes internos, sofrem influências significativas do perfil do quadro de profissionais dos centros.

Tal conclusão está baseada no próprio GEDUC, que estabelece que um dos principais processos aos quais os gestores têm que se apropriar é a oferta de escolarização sistemática aos internos. O desafio nesse sentido é oferecer um currículo que não seja composto apenas por matérias ou conteúdo programático, mas um conjunto de atividades teóricas, práticas e projetos pedagógicos que saiam da rotina de sala de aula, se adequando às necessidades e à estrutura oferecida pelo centro socioeducativo.

Antes de buscar entender, por meio da análise dos dados a respeito dos centros socioeducativos mineiros, como os centros de internação influenciam nas aspirações educacionais dos seus internos, cabe entender a importância da instituição escola nessa formação e como os adolescentes em conflito com a lei lidaram com ela.

O próximo capítulo, portanto, pretende iniciar tal discussão a partir da literatura existente, de como a escola impacta nas expectativas e aspirações do

indivíduo, além de apresentar os estudos recentes sobre a escolarização dos adolescentes em conflito com a lei.

4. A escolarização dos adolescentes em conflito com a lei: discussões existentes e pertinentes sobre a temática

4.1 A escola como formadora do sujeito

A escola ocupa lugar de destaque nas discussões sobre a formação do sujeito. A partir da perspectiva sociológica, a centralidade da temática escola se deve a inúmeros fatores: formação do sujeito, possibilidade de ascensão social, construção da cidadania, dentre outros. A sociologia da educação, durante todo o século XX e início do século XXI, tem debatido e estudado principalmente a eficácia escolar, na busca pela resposta a uma questão fundamental em relação à instituição escolar: ela faz diferença na construção cognitiva do sujeito?

Os debates em torno de tal questão suscitaram trabalhos clássicos a respeito, principalmente na década de 1960, sendo o primeiro deles e o mais influente, o Relatório Coleman. James S. Coleman e sua equipe, em 1964, cumprindo uma das demandas de um artigo da lei de Direitos Civis, que havia acabado de ser aprovada nos EUA, produziram um levantamento em todo o país para descrever as diferenças das oportunidades educacionais. Até então, vigorava nos EUA e em todo o mundo, a crença, uma vez que não havia pesquisas a respeito, de que a estrutura escolar oferecida tinha impactos fundamentais na formação do conhecimento. Entretanto, os resultados do Relatório Coleman mostraram, dentre outras coisas, que a variação entre as escolas quanto ao seu financiamento, equipamentos e currículos não parecia explicar a variação no desempenho do aluno. A conclusão a que se chegou foi a de que eram as diferenças socioeconômicas entre os alunos, e não as características materiais escolares, as responsáveis pela diferença no desempenho deles.

Outro trabalho buscando entender a importância da escola, desta vez realizado na Inglaterra, foi o Relatório Plowden. Presidido por Brigdet Plowden, esse relatório foi elaborado a pedido do governo britânico que queria uma revisão geral do estado da arte da escola primária, em meados da década de 60. Apesar de não apresentar uma visão pessimista em relação à escola, como fez o Relatório Coleman, os dados mostraram que a escola tinha uma influência comparativamente pequena na explicação do desempenho do aluno. A partir dos resultados, pôde-se concluir que em média, a

variação de desempenho dos alunos foi de 48% quando explicadas a partir de variáveis relativas às questões socioeconômicas e familiares, e de 17% se relacionadas a fatores que descrevem as condições materiais da escola.

Em 1970, Pierre Bourdieu e Passeron (1992) adotaram o mesmo discurso presente nos estudos anteriores e lançaram o livro *A Reprodução*. Nesse livro há a constatação de que o *habitus* familiar (vide capítulo 2) está muito mais associado ao desempenho e à desenvoltura do aluno na escola do que às condições físicas da instituição.

Assim que esses trabalhos foram publicados, pesquisadores contrários à posição de que a escola não faz diferença no desempenho do aluno, tais como Madaus, Airasian, Kellaghan e Rutter (Brooke e Soares, 2008, p.107) lançaram vários estudos e discussões afirmando que ela faz sim diferença. Para comprovar isso, o maior argumento, especificamente sobre o Relatório Coleman, foi em relação à metodologia utilizada. Segundo os estudiosos do tema, o método considerado por Coleman foi o denominado *input-output*, que conecta os insumos diretamente aos resultados, sem passar pelos processos escolares. Ao desconsiderar esses processos, o Relatório ignorou a capacidade de cada escola reverter os insumos em resultados importantes. Há, por parte dos críticos, o reconhecimento de que os baixos níveis escolares dos alunos estejam ligados a fatores extra-escolares, mas há também a uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos, comprovando a teoria de que a unidade escolar freqüentada pelo aluno é associada às suas aspirações e, portanto, pode fazer diferença significativa no seu alcance educacional.

Já as críticas sobre *A Reprodução* questionam a transmissão do capital cultural, que só poderia ser feita por meio de contato prolongado e afetivamente significativo, não devendo ser generalizado para todas as famílias. Os críticos dessa obra questionam também a associação do *habitus* familiar com o *habitus* de classe social.

Atualmente, a pesquisa sociológica em educação, apoiada principalmente nas críticas ao Relatório Coleman, busca entender a importância dos processos escolares na construção do sujeito (BROOKE e SOARES, 2008).

“Na verdade, o Relatório Coleman não tinha afirmado que as escolas eram todas iguais. O que Coleman observou nelas foi uma uniformidade maior que se esperava.” (BROOKE & SOARES, 2008, p.110)

De acordo com Coleman (BROOKE & SOARES, 2008), as escolas são muito similares quando o *background* socioeconômico do aluno é levado em consideração. Se controlado esse fator, as escolas apresentam impacto diferenciado em seus alunos. O pesquisador constatou que esse impacto é muito mais representativo em classes baixas, ou melhor, que as escolas exercem grande influência em alunos com condições socioeconômicas inferiores.

Embora nenhum dos relatórios acima tenha se dedicado à temática expectativas e aspirações, seus resultados contribuem para o entendimento acerca da relação entre essa temática e o ambiente escolar. A discussão apresentada leva a crer que o desempenho do aluno está mais associado às influências advindas do *background* familiar ou dos aspectos não materiais da própria escola, do que à infraestrutura escolar.

Parece então, que a rede de relações sociais de um indivíduo somadas às condições socioeconômicas do mesmo são os fatores de maior influência na trajetória escolar de um aluno. Nesse sentido, cabe retomar o diagrama do Modelo de Winsconsin no que tange às suas associações. Sewell, Haller e Ohlendorf (1970) mostraram no diagrama, assim como os achados dos Relatórios, que há forte associação entre o desempenho do aluno e seu status socioeconômico com a variável “influência de outros significantes”.

Além de ilustrar o que propôs o estudo acima, o que os Relatórios trouxeram de novidade, especialmente o relatório Coleman, foi a indicação de que as classes baixas, exatamente aquelas que têm seus filhos encarcerados nos centros de internação, conforme será mostrado ao longo do trabalho, são as que sofrem maior influência do contexto escolar.

Corroborando o argumento de que a escola influencia no desenvolvimento do indivíduo, um trabalho desenvolvido por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson em 1968 com alunos em São Francisco (EUA) mostrou que o progresso intelectual dos alunos é em grande parte uma resposta às expectativas transmitidas a eles, nesse caso, dos professores.

Este trabalho, intitulado *Pigmalião na sala de aula* (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968), é oriundo de uma experiência realizada em uma escola de ensino fundamental localizada em um município norte-americano, na qual os professores receberam informações falsas sobre o potencial de aprendizagem de um grupo de alunos. Eles foram informados que esse grupo de alunos tinha sido testado e obteve alto desempenho intelectual, quando na verdade, a formação do grupo tinha sido realizada de forma aleatória.

No final do período experimental, a maioria dos alunos pertencentes ao grupo supostamente testado apresentou desempenho em testes de QI superior àqueles alunos que não compunham esse grupo. Estes resultados levaram os pesquisadores a concluir que as altas expectativas dos professores direcionadas aos alunos participantes da pesquisa aceleraram o desempenho cognitivo dos mesmos.

Embora questionado pela metodologia adotada, tal trabalho gerou muitos outros subseqüentes com a mesma abordagem, demonstrando que, em menor ou maior grau, há impacto positivo da expectativa dos atores do contexto escolar no desempenho do aluno (COTTON, 1989).

Vê-se que a vivência escolar contribui para as aspirações educacionais das crianças e adolescentes. Se, em muitos casos, as expectativas externas ao ambiente escolar não foram positivas para os sujeitos em formação, a despeito do determinismo da socialização primária afirmada por Bourdieu, a escola vem como outra possibilidade de êxito para as ambições educacionais.

Como se dariam então, a escolarização para adolescentes em conflito com a lei?

4.2 A escolarização de adolescentes em conflitos com a lei: alguns estudos

Alguns estudos brasileiros realizados nos últimos anos tiveram como objetivo principal a compreensão da escolarização dos adolescentes em conflito com a lei, seja na medida de internação ou nas demais.

Um trabalho de destaque foi realizado por Assis e Souza em 1999, no qual buscou-se traçar um paralelo entre a trajetória de vida dos jovens infratores do Rio de Janeiro e de Recife e dos seus irmãos/primos, que nunca tiveram passagem pela polícia.

Por meio de entrevistas em profundidade, os autores concluíram, dentre outras análises, que o nível de escolaridade entre os infratores é menor do que entre os seus irmãos/primos não infratores, embora a escolarização de ambos os grupos seja baixa. Eles puderam perceber ainda que mais de 70% dos infratores já tinham abandonado os estudos em algum momento da vida. Os motivos são diversos, sendo alguns deles a necessidade de trabalhar, o desentendimento com professores e colegas, e a dificuldade de supervisão e acompanhamento familiar da frequência do jovem à escola.

Em 2004, Feijó e Assis analisaram as características e relações das famílias dos adolescentes em conflito com a lei no artigo “O contexto de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias” (FEIJO & ASSIS, 2004). Assim como no trabalho anterior, a escolarização foi detectada como variável fortemente associada ao cometimento de crime. O nível de escolaridade dos pais desses adolescentes é predominantemente baixo, o que, de acordo com a perspectiva bourdeausiana de *habitus* de classe seria um estímulo ao não investimento na educação dos filhos. Entretanto, é interessante notar que assim como no trabalho mencionado anteriormente, ao serem comparados com seus irmãos, os jovens infratores apresentam escolaridade inferior aos mesmos.

[...] escolaridade dos pais e das mães desses adolescentes é bastante baixa. Os irmãos apresentam uma escolaridade pouco maior que os infratores, em virtude destes serem, em sua grande maioria, mais velhos, tendo tido oportunidade de conviver com o pai e ter a supervisão da mãe, como foi constatado nas entrevistas com os irmãos, na pesquisa-mãe. (FEIJO & ASSIS, 2004, p. 4)

Assis e Constantino apresentaram em 2005 o estudo “Perspectiva de prevenção da infração juvenil masculina”(ASSIS & CONSTANTINO, 2005). Nesse

trabalho, os autores apresentam uma revisão das principais teorias de prevenção à violência cometida por adolescentes e identificaram quais os principais fatores de risco que levam à infração.

Dentre outras análises, Assis e Constantino apontam para os problemas escolares como um dos fatores de maior importância. Para eles, o diagnóstico escolar dos adolescentes é marcado por poucos anos de estudo, abandono escolar, desentendimento com professores e colegas, desestímulo devido às reprovações e baixa supervisão familiar.

Em 2002, 51% dos adolescentes com medida de internação no País estavam fora da escola no momento da apreensão e 6% eram analfabetos. Chama ainda atenção a defasagem entre a idade e o nível de escolarização: 89,6% dos adolescentes internos não concluíram o Ensino Fundamental, apesar de se encontrarem na faixa etária dos 16 a 18 anos, equivalente ao ensino médio (SILVA E GUERESE *apud* ASSIS E CONSTANTINO, 2005, p. 83).

Sobre a passagem dos adolescentes em conflito com a lei, os autores apontam um avanço nos centros de internação ao longo dos anos, embora indiquem que a caminhada seja longa para o alcance dos direitos humanos para esse público:

Embora se possam constatar progressos em várias cidades brasileiras (construção de unidades em conformidade com a norma legal, descentralização de unidades), persistem problemas que, se não gerais, constituem focos de relevante preocupação na perspectiva dos direitos humanos e saúde destes adolescentes: instituições ainda sob uma concepção repressiva, superlotação, falta de capacitação dos trabalhadores, casos de extrema violência, episódios de rebeliões e mortes, deficiente assistência médica e odontológica, medicalização, e ainda precária escolarização. (ASSIS & CONSTANTINO, 2005, p. 84)

Em relação à escolarização oferecida pelos centros, Assis e Constantino consideram ser esse o maior avanço na política de internação de adolescentes, uma vez que, segundo um mapeamento realizado, 99% das instituições atualmente contam com a oferta de Ensino Fundamental aos seus internos, por meio de parcerias com as secretarias de educação. Eles ponderam, entretanto, em relação à qualidade dessa escolarização: a qualidade de ensino oferecida, a relação tênue entre a escola e a gestão da unidade de internação, a metodologia pouco apropriada, muitas vezes, ocasionada pelo despreparo dos educadores em lidar com um público em ambiente diferenciado, e especialmente as baixas expectativas do interno em relação à escola, devido a sua vivência anterior.

Em outro trabalho sobre a mesma temática, Gallo e Willians (2008) traçaram o perfil dos adolescentes em conflito com a lei, de ambos os sexos, que cumpriram as medidas em meio aberto no estado de São Paulo, em “A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes” (GALLO & WILLIANS, 2008)

Eles constataram, após análises dos prontuários desses adolescentes, que os jovens que não frequentavam a escolas eram aqueles que apresentavam maior reincidência criminal, tinham envolvimento com drogas e utilizavam armas de fogo.

Os jovens com maior taxa de escolarização, dentre os infratores, viviam com os pais e, em geral, cometiam infrações leves, enquanto aqueles que cometiam infrações graves viviam em famílias monoparentais chefiadas por mulheres.

Os autores fizeram ainda, uma análise comparativa do perfil de adolescentes que cumpre a Liberdade Assistida com aquele que está cumprindo a Prestação de Serviço à Comunidade. Eles constataram que os adolescentes com maior escolarização cumpriam, em sua maioria, a medida menos severa, a Prestação de Serviço à Comunidade, enquanto aqueles com menor escolarização cumpriam a mais severa, a Liberdade Assistida. Esses últimos são, dentre as duas medidas, os que mais reincidem o ato criminal e em algum momento já cumpriram a medida de Semi Liberdade ou de Internação.

A conclusão dos autores, assim como as demais apresentadas anteriormente, é a forte associação entre a baixa escolaridade e o cometimento de crimes. Outras variáveis estariam associadas à essa relação, tais como: famílias monoparentais, uso de drogas, escolas exclusivas, professores despreparados.

Na contramão das pesquisas anteriores, Vergilio, em uma pesquisa realizada em 2009, buscou identificar a alta escolaridade dos adolescentes em cumprimento da medida de internação no Rio de Janeiro.

Segundo a autora, cada vez mais adolescentes com trajetórias escolares relativamente longas e sem defasagem idade-série estão em privação de liberdade, contrariando o senso comum e boa parte da pesquisas, que apontam a escola como fator de prevenção da criminalidade (VERGÍLIO, 2009).

A explicação para o achado foi baseada na Teoria da Tensão Geral, de Robert Agnew (1992), que considera a delinqüência como conseqüência de uma ou mais situações de tensão estabelecidas no meio social. Analisando os dados coletados em entrevistas em profundidade, a autora percebeu que a escola é uma importante fonte

de tensão para o adolescente. Muitos dos internos vêm na escolarização uma importante vivência para um futuro melhor, mas não acreditam que o que é oferecido seja suficiente para as suas ambições.

Vergilio (2009) destaca que, de acordo com a Teoria da Tensão Geral, não há causalidade direta entre a tensão escolar vivida pelo adolescente interno e o cometimento de crime. Ela representaria apenas uma fonte significativa de pressão sobre as aspirações desse público, em função da falta de perspectivas e oportunidades oferecidas.

No capítulo seguinte, enfim, os dados de campo serão apresentados, assim com a metodologia utilizada.

5. As expectativas e aspirações em torno no adolescente internado nos centros socioeducativos de Minas Gerais

Desde 2003, por meio da política de descentralização dos centros socioeducativos, promovida pela SUASE, houve a expansão e interiorização do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, com a criação de sete instituições em diversas regiões do estado: Norte, Vale do Jequitinhonha/ Mucuri, Alto Paranaíba, Zona da Mata, Vale do Rio Doce, Centro-Oeste e Triângulo.

Atualmente, existem em Minas Gerais quinze centros socioeducativos distribuídos por todo o Estado. Embora eles estejam dispersos geograficamente, há maior concentração dessas instituições na Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH, sendo sete ao total. Dentre esses sete centros, cinco se localizam na capital mineira, e dois nos municípios de Sete Lagoas e de Ribeirão das Neves. A única instituição que atende o público feminino fica também localizada na RMBH, especificamente, na capital mineira.

Em 2009 a Fundação João Pinheiro – FJP/MG, órgão oficial de estatística de Minas Gerais, vinculado à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, buscando compreender melhor a aplicação da medida socioeducativa de internação no Estado, especialmente na RMBH, desenvolveu a pesquisa intitulada “Análise da aplicação de medidas socioeducativas de internação aos adolescentes em conflito com a lei”.

A equipe responsável pela pesquisa coletou informações obtidas em cinco centros socioeducativos existentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH, sendo quatro localizadas em Belo Horizonte e um em município integrante da RMBH.

Pelo ineditismo da pesquisa, uma vez que são poucos os trabalhos que se dedicaram a estudar a medida socioeducativa de internação em Minas Gerais, foram combinados diferentes métodos de coleta e análise dados. Da metodologia qualitativa, os métodos observação direta e entrevista em profundidade foram utilizados, além de consulta à documentação institucional a respeito disponível na SUASE. Da metodologia quantitativa, foram captados dados secundários diversos sobre o perfil do interno, também disponibilizados pela SUASE. Todas essas informações foram sistematizadas,

gerando um relatório no ano de 2010 intitulado “Determinantes institucionais da aplicação de medidas socioeducativas: uma discussão institucional e cinco estudos de caso.” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010)

Conforme mencionado no título do relatório, a unidade de análise dos dados coletados foi o centro de internação, e a discussão apresentada se voltou para as determinações e diretrizes apropriadas, aplicadas ou modificadas pelo que Lipsky (1980) chamou de *street level bureaucracy*.

Diante da riqueza de material coletado e do pouco uso do mesmo, o presente trabalho utilizou, com autorização da equipe da FJP, das entrevistas em profundidade e dos dados quantitativos coletados para as análises concernentes ao problema de pesquisa proposto. Na próxima sessão será apresentada a metodologia utilizada, para em seguida, os dados de campo serem analisados.

5.1 Metodologia

Estudos que têm como objeto de análise os adolescentes em conflito com a lei cumprindo a medida de internação, em geral, são escassos no Brasil. A temática, embora relevante para a sociedade civil, academia e gestores públicos, encontra sempre empecilhos de diversas ordem na execução do campo, o que poderia ser uma justificativa para a escassez de trabalhos na área.

Vergílio (2009, p.19) aponta algumas causas para esse fenômeno:

A escassez de pesquisas pode encontrar diversas causas prováveis: a dificuldade de acesso às unidades de internação (na maioria das vezes, sob o pretexto da preservação dos direitos do adolescente), a carência em referenciais que abordem o tema, a escassez de dados ou a falta de interesse dos pesquisadores pelo assunto.

De encontro ao que sugere Vergílio (2009), o presente trabalho também encontrou barreiras para a sua conclusão. Inicialmente elaborada com proposta de coleta primária de dados para análise, por meio de grupos focais, a metodologia ganhou novos contornos diante da dificuldade de liberação do trabalho de campo nos centros socioeducativos em tempo hábil.

Assim, optou-se por usar como material empírico, o rico trabalho de coleta de dados desenvolvido pela Fundação João Pinheiro em 2009 em cinco centros socioeducativos localizados na RMBH. Para compreender a trajetória e perfil do adolescente interno, os dados quantitativos secundários disponibilizados pela SUASE para a FJP foram analisados. Já para compreender as expectativas educacionais do quadro de funcionários dos centros socioeducativos sobre os adolescentes internos, assim como as aspirações desses, foram utilizadas as entrevistas em profundidade semi-estruturadas aplicadas pelos pesquisadores da FJP, inclusive pela autora desse trabalho.

Segundo Weiss (1994), as entrevistas em profundidade semi-estruturadas buscam captar as opiniões dos entrevistados de forma mais livre, uma vez que propõe uma estrutura de temas gerais a serem questionados pelo entrevistador, que pode adequá-la conforme o andamento da interação. O autor recomenda-se o uso desse método quando há necessidade de maior entendimento das experiências dos entrevistados e aponta que as vantagens desse método em relação a outros são a maior profundidade e densidade do material obtido.

Em geral, como nesse método o volume de informações esperado de cada respondente é grande, as amostras substancialmente menores do que as de um *survey*, por exemplo, e são calculadas pelo método de saturação, ou seja, quando as respostas dos entrevistados deixam de contribuir com algo novo. Devido à abrangência das respostas captadas, em geral, a análise é baseada em interpretação, sínteses e combinações.

Abaixo, será apresentado o total de entrevistas em profundidade que foram realizados em cada um dos cinco centros socioeducativos pesquisados pela FJP e contemplados nesse trabalho, a saber:

- Centro de Atendimento ao Adolescente – CEAD,
- Centro Socioeducativo Santa Clara – CSESC,
- Centro Socioeducativo Santa Terezinha – CSEST,
- Centro de Reeducação Social São Jerônimo – CRSSJ,
- Centro Socioeducativo de Sete Lagoas - CSESL,

Assim como colocado no relatório “Determinantes institucionais da aplicação de medidas socioeducativas: uma discussão institucional e cinco estudos de caso”, produto da pesquisa realizada pela FJP em 2009, visando o sigilo e obediência aos termos da pesquisa, a menção aos centros será feita por meio da sigla CSE, abreviatura de centro socioeducativo, seguida de um número que vai de 1 a 5. Cabe ressaltar que a ordenação numérica não faz referência a nenhuma hierarquia, servindo apenas para disposição das informações.

- CSE 1 - No total, 11 pessoas foram entrevistadas, sendo elas: três diretores (diretor geral, diretor de segurança e diretor de atendimento), quatro profissionais da equipe técnica (pedagoga, psicóloga, assistente social e terapeuta ocupacional), dois agentes socioeducativos e dois adolescentes.
- CSE 2 - Foram realizadas 13 entrevistas, sendo elas com os três diretores (diretor geral, diretor de segurança e diretor de atendimento), quatro profissionais da equipe técnica (pedagoga, psicóloga, advogado e terapeuta ocupacional), dois agentes socioeducativos e quatro adolescentes.
- CSE 3 - Foram realizadas 9 entrevistas, sendo elas com os três diretores (diretor geral, diretor de segurança e diretor de atendimento), dois profissionais da equipe técnica (assistente social e terapeuta ocupacional), dois agentes socioeducativos e dois adolescentes.
- CSE 4 - Foram realizadas 11 entrevistas, sendo elas com os três diretores (diretor geral, diretor de segurança e diretor de atendimento), quatro profissionais da equipe técnica (pedagoga, psicóloga, assistente social e terapeuta ocupacional), dois agentes socioeducativos e dois adolescentes.
- CSE – 5 Foram entrevistadas 11 pessoas, sendo três diretores (diretor geral, diretor de segurança e diretor de atendimento), quatro profissionais da equipe técnica (pedagoga, psicóloga, assistente social e terapeuta ocupacional), dois agentes socioeducativos e dois adolescentes.

Ao total, foram realizadas 55 entrevistas, distribuídas entre diretores, equipe técnica, agentes socioeducativos e adolescentes. Nenhuma entrevista com professores

dos centros foi realizada. Esse fato está associado com o escopo do trabalho desenvolvido pela FJP. Como o objetivo final dessa instituição era discutir a implementação da medida socioeducativa de internação promovido pela SEDS/MG, e os professores que atuam nesses estabelecimentos são profissionais ligados à SEE-MG, não houve nenhum contato com os mesmos durante o campo realizado em 2009.

Entretanto, entende-se que embora o tema central seja expectativas e aspirações educacionais e que o papel do professor seja fundamental no processo de absorção das expectativas para a projeção das aspirações de um adolescente, a alta rotatividade desses funcionários nas escolas dos centros impossibilita a consolidação de laços que possam de fato exercer influência sobre os adolescentes.

Algumas considerações se fazem necessárias ainda, para mostrar que mesmo sem entrevistas com professores, o trabalho atingiu o objetivo proposto. Ao buscar compreender como são as expectativas do quadro de funcionários dos centros socioeducativos sobre os adolescentes, e considerando mais uma vez o desenho de política *bottom up*, a opinião dos diretores, que são os *street level burocracy* que “batem o martelo” sobre as diretrizes dos centros, e opinião dos agentes socioeducativos que acompanham cada passo do adolescente pelo centro durante oito horas por dia, são, acredita-se, a relações de maior importância para o interno. Já em relação à equipe técnica, no que tange ao processo de escolarização, tanto a figura do pedagogo quanto a do psicólogo são cruciais, pois são esses os profissionais que acompanham o desempenho escolar, por meio dos atendimentos concedidos aos internos, além de participar diariamente de todas as atividades dos centros.

Considerando o contexto ao qual os entrevistados estão submetidos, durante a análise dos dados foram considerados o que Haguette (1987) chamou de vieses de pesquisa. Para o autor, diversos vieses podem surgir ao longo de um processo de entrevistas. Há os vieses *oriundos do entrevistado*, aos quais é preciso distinguir as informações de caráter objetivo e subjetivo emitidas pelo informante ao longo das entrevistas, e avaliar o grau de coerência das suas afirmações com a realidade “objetiva”. Há também o viés *em roteiros de entrevista*, que podem apresentar questões que o entrevistado não tem condição de responder, podendo levar ao falseamento de informações. Por fim, existem os *vieses ocorridos em situação de entrevista*, que tratam

das situações psicológicas as quais o sujeito pode não saber como se comportar, de uma possível natureza “autoritária” da relação entre pesquisador e informante, ou mesmo o temor por encarar esse método como algo que impele o entrevistado a falar sobre coisas ou pessoas que podem os comprometer.

Como se trata de análise de dados secundários, ou seja, os dados de campo não foram coletados para esse trabalho, o único viés possível de contornar a essa altura é aquele relacionado ao entrevistado. Sendo assim, toda a análise das falas dos funcionários dos centros e dos jovens foi ponderada, em uma tentativa de distinguir em que momentos as palavras refletiam apenas o discurso oficial existente, sem corresponder à realidade “objetiva”.

Por fim, cabe ressaltar que todos os roteiros de entrevistas analisados encontram-se na íntegra no anexo I desse trabalho.

Antes de apresentar as análises das entrevistas, um breve perfil do interno será descrito, por meio dos dados secundários quantitativos obtidos na pesquisa desenvolvida pela João Pinheiro.

5.2 O perfil do adolescente em conflito com a lei em Minas Gerais

De acordo com dados disponibilizados pela SUASE, subsecretaria responsável pela gerência dos estabelecimentos socioeducativos localizados em Minas Gerais - para a pesquisa realizada pela FJP/MG, no início do ano de 2009 havia 232 internos atendidos nos cinco centros pesquisados. Esse total corresponde a quase 41% de todos os 739 adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação em Minas Gerais.

Tabela 1 – Quantidade de interno por centro socioeducativo pesquisado

Centro Socioeducativo	Município	Internos
CSE 1	Belo Horizonte	36
CSE 2	Belo Horizonte	110

CSE 3	Belo Horizonte	32
CSE 4	Sete Lagoas	82
CSE 5	Belo Horizonte	42
Total		302

Fonte: Fundação João Pinheiro 2009.

Segundo dados da SUASE, em 2008, os internos atendidos nos centros tinham idade variável entre 15 e 20 anos, sendo que mais de 70% estão concentrados na faixa etária de 17 a 19 anos. Através dos dados obtidos, constatou-se também que, em 2008, cerca de 60% deles são da raça negra ou parda, sendo alto o número de não declarados.

Tabela 2 – Raça ou cor do interno

Raça/Cor	Percentual
Branco	20,6
Pardo	39,8
Preto	17,3
Amarelo	0,4
Não declarado	21,9
Total	100

Fonte: Fundação João Pinheiro 2009

A grande maioria dos adolescentes tinha, antes da medida de internação, envolvimento com algum tipo de droga ilícita, consumindo, majoritariamente, maconha, seguido de cocaína.

Tabela 3 – Percentual de internos envolvidos com drogas ilícitas

Drogas ilícitas	CSE 1	CSE 2	CSE 3	CSE 4	CSE 5
Maconha	96%	93%	88%	58%	83%
Cocaína	65%	2%	34%	22%	46%
Crack	15%	1%	16%	35%	9%
Solventes	12%	0%	44%	32%	26%

Fonte: Fundação João Pinheiro 2009

Os principais delitos praticados por esses adolescentes, geralmente, tinham relação com as drogas. Respectivamente, os delitos mais recorrentes foram: roubo/furto, tráfico de drogas, porte ilegal de armas e homicídio.

Sobre a escolaridade dos internos, pode-se perceber que a quase totalidade deles não conseguiu concluir o ensino fundamental. Os registros administrativos revelam a baixa escolaridade do grupo atendido nos centros: em apenas dois centros havia adolescentes cursando o nível médio de escolarização. A grande maioria dos internos estava cursando o Ensino Fundamental, entre 5ª e 8ª série.

Tabela 4 – Escolaridade dos internos

Escolaridade	CSE 1	CSE 2	CSE 3	CSE 4	CSE 5
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série	12%	19%	47%	35%	20%
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª Série	88%	81%	53%	61%	74%
Ensino Médio	0%	0%	0%	4%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Fundação João Pinheiro 2009

A grande maioria dos internos é oriunda de famílias numerosas, com baixo nível de escolaridade, vivendo em moradias precárias em vilas ou favelas. Para se ter uma idéia da realidade socioeconômica em que eles estão inseridos, os dados apontam que quase 50% de 69,9% de respondentes são provenientes de famílias que têm renda familiar per capita de até um salário mínimo.

Tabela 5 - Renda familiar per capita dos internos

Faixa de Renda Per capita Familiar	Percentual
Sem renda	8,1
Menos de 1 SM	41,1
De 1 SM a 2 SM	17
Mais de 2 SM	3,7
Total	69,9
NS/NR	30,1
Total	100

Fonte: Fundação João Pinheiro 2009

Durante a análise das entrevistas em profundidade, as falas dos diretores, da equipe técnica e dos agentes socioeducativos corroboram com os dados acima descritos. Na próxima sessão, tais análises serão apresentadas.

5.3 A expectativa em torno dos adolescentes: as diversas perspectivas sobre o mesmo público

5.3.1. Direção

Como já mencionado na sessão Metodologia, os diretores dos centros socioeducativos são, em última instância, os principais responsáveis pelo tipo de internação oferecido ao adolescente. Por meio da construção conjunta com sua equipe, eles têm um papel fundamental na definição do perfil de atendimento que o centro socioeducativo vai promover.

Os centros socioeducativos em Minas Gerais possuem três diretores em seu quadro de funcionários. Há o diretor geral e, subseqüentes na hierarquia do centro, os diretores de atendimento e de segurança. Essas duas diretorias corroboram com as especificações do ECA, do caráter duplo da medida socioeducativa de internação: a característica pedagógica e a necessidade de manutenção da segurança e da ordem em decorrência da privação de liberdade dos internos. Enquanto o diretor de atendimento dirige a equipe técnica da sua instituição, que tem como foco o desenvolvimento de atividades sociopedagógicas, o diretor de segurança é o responsável pela equipe de agentes socioeducativos, que tem como principal função monitorar as atividades diárias dos adolescentes, fazendo-os cumprir as regras impostas e punindo-os quando elas são desrespeitadas.

A pesquisa promovida pela FJP entrevistou todos os três diretores de cada centro pesquisado. Foram captadas as impressões deles acerca da estrutura do centro, da legislação, do relacionamento com sua equipe, e, principalmente, dos internos. A seguir será apresentada a sistematização dos dados das quinze entrevistas realizadas.

Durante a análise das entrevistas, foi possível captar consensos e divergências entre a opinião dos diretores sobre as temáticas abordadas. A convergência das opiniões, em geral, estão relacionadas ao ganho no âmbito dos direitos humanos, da implementação do ECA e do SINASE para as crianças e adolescentes, especialmente os adolescentes em conflito com a lei.

Para o diretor geral do CSE1, o ECA surgiu da percepção dos legisladores brasileiros de que o Código de Menores não conseguia atender as especificidades de público, um ser em desenvolvimento, merecedor de atenção especial. Segundo o diretor, o Estatuto foi promulgado tardiamente, “em um momento que o Código de Menores estava num ponto insuportável”.

Embora a importância dessa nova legislação seja ponto em comum na fala dos diretores, é consensual entre eles a dificuldade de implementação das mesmas. Os motivos apontados são diversos, e estão relacionados tanto à operacionalização da política nos centros, quanto a questões externas a ele.

Os impeditivos internos de apropriação da política com efetividade estão, em sua maioria, relacionados à estrutura física dos centros e à formação inapropriada dos funcionários que, muitas vezes, não frisa o caráter pedagógico da medida socioeducativa de internação, deixando brechas para interpretações meramente coercitivas.

É consensual a inapropriação da estrutura física para o atendimento adequado dos adolescentes. Em geral, os centros socioeducativos pesquisados estão instalados em estruturas físicas adaptadas, que muitas vezes, não contribuem principalmente, para o caráter pedagógico da medida. Em alguns casos, não houve sequer adaptação, como aponta do diretor do CSE2: “A unidade tem 40 anos. Não tem como atender as diretrizes do ECA”.

Faltam espaços adequados para convivência, atividades externas e, principalmente, para instalações escolares. Os alojamentos também são inadequados, muitas vezes, pela pouca quantidade disponível.

As propostas do ECA são mais positivas, e o que falta é o conhecimento e entendimento das pessoas sobre do Estatuto. O Centro busca cumprir o que é colocado pelo ECA, porém, questões como separação das internas por idade e ato infracional... a estrutura física prejudica essa realização. As diretrizes são boas, mais falta a condição para executar. (Diretor CSE4)

Sobre a formação adequada dos profissionais, os diretores foram enfáticos quanto à correção das interpretações errôneas acerca da medida. Em todas as situações em que posturas coercitivas se sobrepuseram à perspectiva pedagógica da internação, houve intervenção por parte da diretoria. Entretanto, pela recorrência desse fenômeno

nos relatos, o equilíbrio entre coerção e reeducação parece ser sério problema entre os profissionais.

Os impactos da implementação do ECA no dia-a-dia de trabalho teve um início de difícil compreensão [...] até hoje há alguns ainda possuem um pensamento 'de polícia'. Para o ECA ser colocado efetivamente em prática na unidade é necessário uma estrutura que corresponda suas exigências. (Diretor CSE1)

No (CSE 3), o adolescente mesmo estando em "norma" (punição) sai para curso e escola, e isso é criticado. Alguns criticam o regimento interno, dizem que as normas são brandas. Mas colocamos que a medida não é só punitiva, é educativa. (Diretor CSE3)

Ao analisar as dificuldades de implementação das diretrizes do ECA de forma efetiva dentro dos centros, alguns diretores apontaram para as questões sociais como o maior impeditivo para o sucesso da medida. Segundo o diretor do CSE1, é impossível garantir direitos a um público desacostumado a tê-los, uma vez que construiu sua trajetória à margem dos direitos humanos, em referência ao perfil socioeconômico dos internos.

A maioria dos meninos chega ao centro porque os direitos que deveriam ser garantidos pelo ECA foram desrespeitados a vida toda, como o direito à educação, saúde e lazer. Ainda que se tenha avançado muito na defesa destes direitos, ainda há muito pouco perto do que é necessário fazer. (Diretor CSE1)

Em se tratando do perfil dos internos, sua descrição foi outro consenso entre os diretores. Em geral, segundo os relatos, os adolescentes são pertencentes à classe média baixa ou baixa, vindo de arranjos familiares difíceis e pais pouco atentos e participativos na vida de seus filhos. Em três entrevistas, foram informados, ainda, casos de adolescentes internos com deficiência mental de diversos níveis. Sobre a trajetória escolar desse público, os diretores apontaram que, quando existe, ela em geral é marcada por abandono e defasagem. Em relação às infrações cometidas, os internos cumprem medida por tráfico, homicídios e assalto a mão armada.

O perfil do adolescente foi anunciado inúmeras vezes ao longo das entrevistas, mostrando a centralidade desse tema para a discussão sobre as expectativas dos diretores em torno dos internos.

A trajetória do adolescente, especialmente aquela relacionada à escola, gera contrastes entre as expectativas dos diretores, inclusive em um mesmo centro. O histórico de abandono e evasão, o baixo apoio e investimento familiar da escolarização

do adolescente e, conseqüentemente, a inadequação ao *habitus* escolar, para a maioria dos diretores, é um quadro dificilmente revertido durante cumprimento da medida de internação. Para um dos diretores do CSE5, a escola não faz sentido para o adolescente e, como falta criatividade dos educadores do centro em dar sentido a ela, a freqüência a aulas é feita a contragosto, e muitas vezes, por métodos impositivos, como aponta um diretor do CSE2.

“Noventa por cento dos adolescentes não tinham escola antes, então eles têm que ser coagidos mesmo a ir. Certas coisas têm que ser impostas.” (Diretor CSE2)

Foram pontuais os relatos que consideraram a experiência escolar no centro com efetiva, e que demonstraram expectativas positivas por parte dos diretores em relação aos internos.

Nesse sentido, cabe observar que nenhum diretor desqualificou sua instituição ou questionou a importância da escola na medida socioeducativa de internação. Como esperado, todos enaltecem o trabalho desenvolvido por sua equipe, mesmo ponderando ressalvas. A expectativa dos diretores às possibilidades de oferta educacional nos centros socioeducativos, portanto, se circunscrita apenas ao momento da medida, seria alta no que tange ao progresso e desenvolvimento do adolescente, e na possibilidade de alcance educacional e ocupacional do mesmo. Entretanto, pode-se perceber uma queda dessas expectativas, quando relacionadas ao passado do adolescente.

Somado ao passado, a percepção sobre o futuro do adolescente também não contribui positivamente para as expectativas dos diretores. Alvo da preocupação de todos os gestores, o processo de reintegração do adolescente, que em geral é realizado por meio de um programa da SUASE para os egressos, denominado Travessia, tem se mostrado ineficaz na manutenção dos direitos humanos desse público fora do centro.

O procedimento realizado quando os internos vão sair da unidade é o Programa Egresso com o Travessia, que começou muito bem mais atualmente deixa a desejar. Hoje aguarda outra proposta da SUASE, para proporcionar algo melhor. O centro acompanha os adolescentes egressos com o “projeto Social”, seis meses após o desligamento, para tentar dar um suporte, e quando necessário, articula questões escolares para garantir a continuidade escolar, realiza visitas periódica as famílias, e faz encaminhamento para o mercado de trabalho. (Diretor CSE1)

Segundo alguns diretores, uma rede de apoio bem estruturada é fundamental para o sucesso da medida socioeducativa, pois contribui para as mudanças adquiridas pelo *self*, que foram iniciadas durante o período de internação. Em geral, os adolescentes, ao saírem, encontram as mesmas condições familiares, econômicas e sociais aos quais estavam submetidos antes da internação. Ter suporte, seja por meio de instituições ou de indivíduos, minimiza os efeitos negativos do contato com a realidade antiga.

“Uma parte sai do crime, mas sustentar o desejo lá fora que não é fácil. A rede externa bem estruturada é importante para sustentar a vontade de mudança.”

Conclui-se, portanto, a partir da análise das entrevistas, que as expectativas dos diretores em torno dos adolescentes em conflito com a lei cumprindo a medida socioeducativa de internação é baixa, mas não está associada à passagem do interno pelo centro. Ao contrário, os diretores acreditam que a trajetória anterior à internação, seja escolar, seja pessoal, pode ser revertida com o cumprimento exato da medida. Mas, para isso, é fundamental que os direitos dos adolescentes permaneçam garantidos, por meio de políticas públicas eficazes de reintegração na sociedade. Nesse sentido, a escolarização oferecida nos centros socioeducativos, associada a sua continuidade logo após a saída do interno, são de suma importância para manutenção do novo *self* que os centros socioeducativos promovem nos internos.

5.3.2 Equipe Técnica

*“Eu não gostaria de dizer isso, mas
já que você chegou aqui, seja bem-vindo”*

Técnico CSE3

A equipe técnica de um centro socioeducativo em geral é composta pelos seguintes profissionais: psicólogo, assistente social, pedagogo, terapeuta ocupacional e advogado, além dos auxiliares. Durante as entrevistas realizadas pela FJP, 18 desses profissionais foram entrevistados nos cinco centros visitados, sendo quatro pedagogos, quatro psicólogos, quatro assistentes sociais, cinco terapeutas ocupacionais e um advogado.

Abaixo, segue a sistematização e análise do conteúdo das entrevistas que interessa para a compreensão do problema de pesquisa proposto para esse trabalho.

Diferente dos diretores, os técnicos demonstraram maior insatisfação em relação à legislação vigente acerca da medida socioeducativa de internação. Para aqueles que afirmaram conhecer o ECA e o SINASE com propriedade, a lei vigente é generalista em relação às práticas que devem ser adotadas com os adolescentes. Tal percepção é reflexo do desconhecimento dos técnicos sobre o modelo de política adotado, o já mencionado *bottom up*. O incomodo relatado é exatamente a proposta da política para os adolescentes em conflito com a lei: diretrizes gerais por parte das instâncias superiores para nortear as ações, conferindo aos gestores a possibilidade de definir o perfil de atendimento que seus centros vão promover.

“Os pontos negativos do ECA é dar margem para o judiciário interpretar, uma maneira particular, não fica claro como deve ser feito em cada situação”. (Técnico CSE2)

A efetividade da política também foi questionada por alguns técnicos. Contrariando o que o ECA propôs, ao definir a aplicabilidade da medida de internação apenas em casos extremos, os profissionais dos centros alegam que a internação é vista como a primeira solução para a ineficiência das outras medidas. Por ser sobrecarregada, acaba também sendo ineficiente.

O ECA tem um proposta interessante, mas algumas coisas não funcionaram na prática. Por exemplo, no ECA, a ideia é que cada medida socioeducativa funcione para a reinserir o adolescente. Não é assim que acontece, porque os meninos cumprem várias medidas até chegar na internação. As medidas leves deveriam solucionar o problema, mas não resolve. A internação acaba sendo usada para tudo. (Técnico CSE5)

Ainda sobre a legislação vigente, constatou-se nas entrevistas de um centro específico a problemática já apontada pelos diretores, conforme apresentado na sessão anterior: a sobreposição de posturas coercitivas à perspectiva pedagógica da internação. Embora a equipe técnica seja constituída por profissionais com o objetivo de garantir à medida diretrizes socioeducativas, a visão de alguns profissionais ainda decorre da crença de que só as ações punitivas aos adolescentes levam à reeducação do interno.

Acho que a imposição de limites é o que mais contribui para o interno se responsabilizar por suas escolhas e assumir um novo posicionamento. A vida tem limites. Eles cometem um crime e têm que pagar. Tinham que ficar mais tempo. (Técnica CSE5)

É importante ressaltar, porém, que a visão acima elucidada não representa a opinião da maioria dos técnicos. Ao contrário, mais da metade deles acredita que o excesso de limites e o caráter coercitivo que alguns centros priorizam dificultam a ressocialização dos adolescentes. Alguns, inclusive, questionam a própria privação de liberdade como método socioeducativo.

“Como disciplinar alguém fechado, com raiva e sem família? O adolescente gosta de andar, não dá conta de ficar parado, se não fica resistente a tudo”. (Técnico CSE5)

Supõe-se que o perfil do interno, pela recorrência nos discursos, seja alvo de preocupação e até mesmo comoção entre a equipe técnica, sendo determinante na expectativa dela. A descrição dos adolescentes pelos profissionais dessa equipe é similar aquela encontrada nos dados quantitativos e nos discursos dos diretores. Os internos são oriundos de classes baixas, que sobrevivem à custa de benefícios de programas governamentais; vieram, em sua maioria, de bairros violentos, ou até mesmo de trajetória de rua. A figura paterna é ausente para quase todos os internos, sendo algumas famílias marcadas por violências e vícios, principalmente o alcoolismo.

Dentre todas as entrevistas analisadas, uma chamou atenção pela forma como o perfil do adolescente foi descrito. Segundo um técnico do CSE3, os adolescentes em conflito com a lei são “meninos que não foram amados, com a infância roubada”. Assim como esse técnico, vários, durante a entrevista, demonstraram em seus discursos visão complacente em relação ato cometido pelos adolescentes, justificando-o pelas questões sociais que marcaram a trajetória deles.

A vida escolar do interno também foi ressaltada pelos técnicos que, de forma consensual, a classificaram como negativa, quando existente. O perfil do interno tem alta associação com a vida escolar que ele desenvolve durante o cumprimento da medida socioeducativa, tornando a oferta de escolarização o maior problema enfrentado pelos centros de internação. Isso porque, uma vez obrigatória, a escolarização nos centros têm que lidar a dissonância entre o histórico escolar apresentado pelo interno e sua cognição. Segundo alguns técnicos, a documentação dos adolescentes não registra o conhecimento que eles têm de fato, que geralmente, é aquém do que foi registrado. As explicações para esse fenômeno seriam a defasagem escolar, os abandonos e até mesmo a falta de acompanhamento familiar. As mesmas explicações são utilizadas para

explicar outro fenômeno: para os técnicos, o somatório dos fatores acima promove inadequação ao *habitus* escolar, que acabam culminando em desinteresse e indisciplina.

“Os problemas maiores de indisciplina dos meninos estão na escola. Eles já tinham saído da escola antes. É difícil, porque eles não estão com disposição.” (Técnico CSE2)

A baixa expectativa denotada pelos técnicos em relação ao impacto da escolarização oferecida nos centros, de acordo com as falas, poderia ser justificada por dois fatores principais: o curto período da medida e a descrença dos alunos quanto à efetividade da escola para o alcance ocupacional. Quanto ao tempo da medida socioeducativa, os técnicos constatam que ele é curto para consolidar nos adolescentes o *habitus* escolar, uma vez que, dificilmente, há a continuidade do processo de escolarização após a internação. Sobre a efetividade da escola, embora haja descrença por parte dos alunos, um dos técnicos apontou que quando associada ao curso profissionalizante, há aumento das aspirações educacionais dos internos.

Os meninos têm o discurso de que querem trabalhar, ter um emprego. Então falamos que se não quiserem trabalho precário, se não querem ser pedreiros, têm que estudar. Aqui uns até se motivam. Conseguem passar na seleção para um curso profissionalizante, etc. Outros têm muita dificuldade com leitura e escrita. Mas quando voltam para casa, são ameaçados por causa das rixas entre grupos rivais. Aí eles não agüentam e saem. E ainda não tem estímulo familiar. (Técnico CSE5)

Assim como ocorre com as expectativas dos diretores, o que os técnicos esperam dos adolescentes internos não está condicionado à medida socioeducativa de internação, mas ao futuro do interno. Afinal, mesmo que eles tenham conseguido consolidar um novo *self* durante o processo de internação, a manutenção desse *self* não encontra suporte na realidade fora dos muros do centro. Portanto, reavaliando o que foi posto outrora, não é a medida que é curta para os técnicos, e sim o tempo dos direitos, concedido aos internos durante a passagem pelo centro, mas dificilmente é estendido quando o adolescente se torna egresso.

O contexto não mudou nada e ele volta para a mesma realidade. Nem sempre consegue encarar. Eles conseguem elaborar vários projetos, mas não conseguem efetivar na realidade. Eles ficam sozinhos. (Técnico CSE1)

5.3.3 Agente

“Altera tudo, porque eles adquirem uma bagagem enorme de conhecimento dentro da unidade. Eles levam alguma coisa, não sei o que, mas levam.”

Agente socioeducativo CSE 4

Os agentes socioeducativos são os funcionários do centro responsáveis pela segurança do estabelecimento e pelo acompanhamento diário da rotina de cada adolescente. A rotina de trabalho desses profissionais é dividida em plantões de oito horas, sendo cada plantão coordenado por um agente escolhido pela diretoria de segurança.

A pesquisa realizada pela FJP em 2009 realizou dez entrevistas com diversos agentes socioeducativos dos cinco centros pesquisados. Abaixo, será apresentada a sistematização da informação coletada.

O perfil do agente que trabalha nos centros é muito diverso, a começar pelo tempo de carreira. Alguns vêm de longa trajetória, desde o início da implantação das medidas socioeducativas, outros tem trajetória recente nessa carreira. Durante as entrevistas, pode-se perceber que o tempo de trajetória nas medidas socioeducativas é determinante para a percepção dos agentes acerca da legislação. Aqueles agentes com longo tempo de trabalho com adolescentes em conflito com a lei, em geral, relataram progressos no atendimento a esse público, especialmente, no que tange à infraestrutura oferecida, enquanto os “novatos” são mais críticos em relação à política de atendimento ao adolescente infrator.

Em 1997, tinha apenas quatro agentes responsáveis por 120 adolescentes que vinham do Brasil inteiro. Quem trabalhava aqui era só loucos. Nessa época não tinha luz à noite porque o Estado não fornecia verbas para trocar as lâmpadas queimadas, faltava papel higiênico, não havia uniformes.(Agente socioeducativo CSE 2)

Aqueles que vivenciaram a rotina dos centros de internação na década de 1990 demonstram em sua fala a semelhança do atendimento oferecido nesses tempos ao sistema prisional brasileiro. Eles reiteram com muita frequência, e pela falas dos demais agentes novatos, se esforçam para transmitir uma imagem diferente do que hoje é os

centros socioeducativos. Há a delimitação, em vários momentos, dos papéis diferenciados dos centros em relação às prisões, legitimando o caráter sociopedagógico da medida socioeducativa de internação.

A população em geral tem uma visão muito ruim do sistema sócio-educativo, associando a presídios. Todos que estão aqui são muito preparados para trabalhar com a ressocialização. (Agente socioeducativo CSE 1)

A forma como a ressocialização deve ser feita, entretanto, novamente é ponto de dissenso entre os mais novos e mais antigos agentes. Os primeiros ressaltam que a legislação pertinente, especialmente o ECA, é suficiente, e até mesmo excessiva, como diretriz para o alcance da ressocialização.

A medida de internação é, muitas vezes, muito dura, principalmente para aquelas adolescentes que ficam três anos. Temos que pregar a brevidade. Um ano, um ano e meio, dá para fazer o trabalho bem feito. Passou de um ano e meio, o rendimento da adolescente já começa a reclinar. (Agente socioeducativo CSE 4)

Os demais, ou seja, os agentes que ocupam o cargo há mais tempo, ao contrário, acreditam que ela deveria ser mais impositiva. Afirmam que o ECA, especialmente, está obsoleto, uma vez que não se enquadra mais nos crimes e no perfil no interno atual.

O ECA, é complicado trabalhar os direitos. O ECA deu muitos direitos para eles. (...) Ele foi criado quando os crimes eram pequenos. Hoje os crimes são bárbaros. Acho que deveria ser revisto. Deveria endurecer mais, ter diferenciação de casos, separar os casos mais graves. (Agente socioeducativo CSE 5)

É importante notar na comparação acima que os agentes que trabalham com adolescentes em conflito com a lei há muitos anos, embora reconheçam os avanços estruturais obtidos a partir da implementação efetiva do ECA e estabeleçam um traço delimitador entre os centros socioeducativos e as prisões, têm seu discurso marcado pela ideologia coercitiva e punitiva, que está intimamente associada à segunda instituição.

Percebeu-se grande envolvimento emocional por parte dos agentes em relação aos internos. Os agentes são os funcionários do centro que têm maior contato com os adolescentes. Eles acompanham a rotina dos internos e nesse processo, muitas vezes, estabelecem uma relação pessoal com os mesmos. “Dá vontade de chamar atenção como se fosse um filho” (Agente socioeducativo CSE 4)

Esse envolvimento pessoal está atrelado, muitas vezes, ao conhecimento por parte dos agentes, da trajetória de vida dos internos. Corroborando a percepção dos diretores e da equipe técnica, os agentes descrevem, em linhas gerais, essa trajetória como marcada por pobreza, violência e desamparo, principalmente familiar. Quase todos os agentes buscam nas questões sociais concernentes à socialização do interno fora dos centros a causa principal do envolvimento com o crime.

“É importante entender porque eles roubam, usam drogas, como eles foram espancados, porque fugiram de casa, e principalmente entender porque eles não têm limites” (Agente socioeducativo CSE 3)

Os agentes socioeducativos destacam a importância e o ineditismo de muitas das atividades desenvolvidas nos centros socioeducativos para a vida do adolescente. Dentre essas atividades, a oferta de ensino regular para os internos foi mencionada como uma das atividades de maior impacto. É importante destacar que os únicos profissionais da SEDS que acompanham a rotina escolar dos adolescentes dentro dos centros socioeducativos são os agentes. Esses, além de fazerem a checagem de material escolar dos internos antes que eles saiam do alojamento, acompanham em tempo integral as aulas ministradas pelos professores.

Embora ponderem sobre a efetividade da escolarização oferecida aos internos, principalmente porque na maioria das vezes esse processo é interrompido após o cumprimento da medida de internação, os agentes atribuem expectativas mais otimistas sobre a aprendizagem adquirida pelos internos e sobre o impacto do processo escolar vivenciado no centro por ele, se comparado com os discursos dos diretores e da equipe técnica.

“Muitos entram no centro sem saber nem ler e nem escrever. Se eles saírem daqui com uma profissão ou sabendo ler e escrever, já é meio caminho andado.” (Agente socioeducativo CSE 1)

Alguns agentes apontaram que os adolescentes se desenvolvem melhor na escola se estão participando, concomitante a ela, de atividades esportivas ou oficinas profissionalizantes oferecidas nos centros. O ensino profissionalizante, pondera um dos agentes, poderia inclusive alterar a trajetória infratora do adolescente.

“Os resultados das atividades desenvolvidas na Unidade poderiam ser melhorados com atividades profissionalizantes, e seria maior a porcentagem do desligamento do crime.”

(Agente socioeducativo CSE 2)

De maneira geral, notou-se nas entrevistas dos agentes socioeducativos maior expectativa em relação ao futuro do adolescente do que nas demais entrevistas analisadas, tanto para diretores, quanto para equipe técnica. Essa expectativa está atrelada, muitas vezes, à afirmação de que os adolescentes têm oportunidades únicas nos centros, seja de aprendizado, seja de garantia de direitos. Embora os demais profissionais tenham chegado às mesmas conclusões, conforme pode ser visto nas sessões anteriores, a perspectiva do agente é diferenciada. Isso porque, mesmo com a descontinuidade de alcance de oportunidades e até mesmo de direitos fora dos muros da instituição, os agentes socioeducativos acreditam que o contato com a escolarização, com as oficinas profissionalizantes, com as regras e limites, são capazes de alterar o *self* do interno.

A medida é uma maneira de mostrar para o infrator que ele tem inúmeras possibilidades, já que alguns adolescentes reclamam que estão ali porque não tiveram nenhuma oportunidade. A medida internação está aqui para isso, para dar oportunidades para aqueles que dizem que não têm. A ressocialização.
(Agente socioeducativo CSE 1)

5.4 As aspirações dos adolescentes internos

“Isso aqui vai me marcar, não tem como esquecer. Nada é por acaso.”

(Adolescente entrevistado – CSE 5)

Para a pesquisa realizada pela FJP, 12 adolescentes em conflito com a lei foram entrevistados nos cinco centros socioeducativos pesquisados. As entrevistas geraram rico material de análise, por conseguirem captar sobre esse público, diversas temáticas fundamentais para uma melhor compreensão da medida socioeducativa de internação. Abaixo, será apresentada a sistematização das doze entrevistas concedidas pelos internos.

Durante as entrevistas, todos os adolescentes se encaminharam para a sala de entrevistas acompanhados pelos agentes socioeducativos, que, em alguns casos, permaneceram no mesmo recinto, participando como ouvinte de toda troca de informações. É importante pontuar tal ocorrido, uma vez que muitas falas podem ter sido enviesadas por esse motivo. Tal fato será, porventura, considerado nas análises realizadas.

Os adolescentes explicitaram com bastante facilidade seu passado para a equipe de pesquisadores. Consonante com o que os profissionais dos centros já haviam descrito em relação ao perfil dos internos, esses reiteram sua origem pobre, à margem dos recursos básicos principais.

Foi interessante notar em relação à família dos entrevistados que há vários casos de parentes próximos envolvidos com a criminalidade. Esses familiares incentivaram os adolescentes durante a vida fora dos centros para o cometimento de crimes, e incentivam também durante a medida, desta vez, para que os internos não mais se envolvam com a criminalidade.

“Minha irmã mais velha também era do crime e mudou de vida há quatro meses, porque virou evangélica. Eu parei de fumar porque ela parou. Ela me liga e me incentiva”.
(Adolescente CSE 2)

As infrações cometidas que levaram os adolescentes ao cumprimento da medida foram de diversas ordens: assalto, roubo, homicídio e tráfico de drogas. Embora os crimes sejam diversos, todos estão intimamente associados à venda e ao consumo de drogas, de maconha a crack. Em geral, os internos são consumidores e vendedores, sendo um dos entrevistados traficante de uma “boca de fumo” de uma cidade da RMBH.

O envolvimento com as drogas se deu entre os 12 e 15 anos para todos os entrevistados, e, seja como causa ou conseqüência, estão sempre relacionados com o abandono escolar. O motivo do abandono, quando não atrelado ao tráfico, se relaciona com o desestímulo à vida escolar causado pela reprovação.

“Parei de estudar há cinco anos, quando estava na 5ª série. Parei porque me envolvi com drogas e perdi o interesse pela escola.” (Adolescente CSE 4)

Estudei até a 6ª série e tomei quatro ‘bombas’. Ia bem até metade do ano, mas depois parava de ir às aulas. Parava porque comecei a usar drogas, me envolver em *treta*, então sempre parava. (Adolescente CSE 2)

Quando estava com 15 anos e na 7ª série parei de estudar, por causa do envolvimento com o tráfico. Envolvi com o crime por causa das amigas em Santa Luzia e pelo dinheiro fácil. (Adolescente CSE 1)

A medida de internação cumprida no momento da entrevista é, para todos os adolescentes, a última estadia de uma longa trajetória pelas medidas socioeducativas e, até mesmo, do sistema prisional. A quase totalidade dos adolescentes já passou pelas medidas de liberdade assistida e pelos centros de provisórios, e alguns deles são reincidentes em até seis vezes nos centros de internação onde se encontram. Quanto ao sistema prisional, dois dos adolescentes relataram que foram acautelados nesse tipo de estabelecimento em seu município, pelo falta de vagas em centros próximos.

“Antes de vir para o centro, fiquei na cadeia de Pedro Leopoldo, em uma cela isolada dos outros detentos. Depois, fui transferido para a penitenciária Dutra.” (Adolescente CSE 5)

Tal fato depõe contra as ações tomadas pela SEDS para acautelamento de adolescentes em conflito com a lei. Segundo o ECA, é expressamente proibido esse tipo de contenção, conforme artigo 123 citado abaixo:

A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

A chegada aos centros de internação é bastante conturbada. A maioria dos adolescentes relatou certa dificuldade de socialização com os demais internos, culminado em brigas e discussões entre eles. A relação com os agentes socioeducativos também é um problema recorrente. Alguns internos corroboraram a fala desses profissionais, ao afirmarem que em alguns casos há a construção de relações afetuosas entre eles. Entretanto, a desconfiança e o dissenso são corriqueiros nesse ambiente. Tal conclusão pode ser percebida nas entrelinhas das falas, já que em nenhum momento foi explicitado de forma clara conflitos entre os profissionais da segurança e os adolescentes. Lembrando que os agentes participaram presencialmente de muitas entrevistas.

A escolarização oferecida nos centros é vista pela quase totalidade como positiva. Todos os entrevistados abandonaram os estudos entre a 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental e tem retomado as atividades escolares nos centros no mesmo nível em que desistiram.

Ao serem perguntados sobre o que a escola representa para eles, todos os adolescentes foram enfáticos em afirmar que nunca gostaram de estudar. Sempre em tom de desinteresse, os adolescentes demonstraram o desafeto à escola das seguintes formas:

“Não dou conta de ficar quieto, sentado. Não tenho paciência para escrever”.
(Adolescente CSE 2)

“Escola é ruim demais. Eu não sabia fazer nada”. (Adolescente CSE 4)

É importante perceber que o desafeto está sempre associado a alguma dificuldade cognitiva, e nunca relacionado com a estrutura escolar ou aos professores e colegas. Uma grande dificuldade percebida entre os entrevistados foi o aprendizado em matemática, que apareceu em metade das entrevistas.

Quando perguntados sobre a escolarização oferecida nos centros socioeducativos, os adolescentes continuam mantendo o mesmo desafeto inicial, entretanto, com algumas considerações importantes. Para vários deles, a escola começa a ser vista como possibilidade de mudança de vida, de melhores oportunidades.

“Quando sair do centro quero estudar, mudar de vida e parar de vender drogas. Mesmo sendo chato (estudar) quero continuar”. (Adolescente CSE 4)

“Quero continuar a estudar, porque sem estudo a gente não é nada. Queria ser rico. Se fosse rico, não tava aqui, não precisava do crime”. (Adolescente CSE 5)

Alguns adolescentes pontuam diferenças positivas entre as escolas dos centros, se comparada com as escolas que estudavam fora dos muros. Os professores dos centros são um dos motivos de maior interação com a escola, já que são considerados “gente boa”. A quantidade menor de alunos em sala, e o atendimento individualizado também são fatores favoráveis. Em várias entrevistas foi possível perceber que a boa relação com os professores somada com a forma diferenciada com

que as aulas são ministradas contribuiu para o aprendizado dos alunos, culminando no maior envolvimento desses com os estudos.

“Aqui cheguei no 8º ano. Lá fora o professor não explicava direito. Aqui a professora explica quando a gente não entende. Só tiro nota boa. É fácil e distrai a mente”.
(Adolescente CSE 2)

“A escola é boa. Cheguei aqui sem conseguir ler e escrever direito, agora sei”.
(Adolescente CSE 1)

Para as falas acima, é importante se fazer ponderações. Como já mencionado, os agentes participaram das entrevistas, o que pode ter enviesado a fala dos adolescentes. Isso porque, eles sabem e deixam claro no discurso que o cumprimento da atividade escolar é fundamental para a conquista da liberdade.

“A escola é legal, estou na 6ª série. Tudo o que a gente faz no centro é colocado no relatório que é enviado para o juiz. “Ele (o juiz) tem que achar que você está bem”.
(Adolescente CSE 4)

A saída do centro é recorrentemente mencionada durante as entrevistas. Cientes do que é necessário para o alcance desse objetivo, os adolescentes demonstram em seus discursos o cumprimento de todos os requisitos necessários para isso, incluindo a escolarização. A ideia de prisão, embora revogada pela legislação e desconstruída pelos profissionais que compõe o quadro de funcionários do centro de internação, permeiam o imaginário dos adolescentes, e impulsionam-os a seguir todas as determinações para a conquista da liberdade.

“Só das pessoas. Aqui não é ruim, mas estar preso não é bom. Eles falam que a gente tá acautelado. Mas se você não tem sua liberdade, é prisão”. (Adolescentes CSE 4)

As aspirações para a saída são sempre positivas e estão relacionadas tanto com a conquista de um trabalho, quanto a continuidade dos estudos. Os adolescentes anseiam por oportunidades no mercado de trabalho associadas a cursos profissionalizantes, que são mais aspirados do que cursos superiores. A motivação para cursos profissionalizantes vem da oferta de oficinas no próprio centro, que dotam o interno de algum conhecimento técnico em trabalhos envolvendo culinária, mecânica e artesanato.

Quando sair do centro vou arrumar um serviço e voltar a estudar. Queria fazer um curso do SESI ou SENAI. Vou contar com a ajuda da irmã, que vai tentar arrumar um serviço na firma que trabalha. (Adolescente CSE 1)

Mesmo reincidentes nas medidas socioeducativas, apenas um dos entrevistados relatou conhecer o já mencionado programa da SUASE de apoio aos adolescentes que são desligados da medida de internação, o Travessia. Quando perguntados sobre a importância desse programa para a reinserção na sociedade, eles afirmaram que nunca ouviram falar, e contam, para sua saída, com o apoio de alguns familiares.

O apoio familiar, segundo adolescentes, principalmente aquele relacionado com a mudança de bairro e até de município por algumas famílias de entrevistados, foi pontuado como fundamental para sua reintegração à sociedade. Os motivos para isso estão atrelados à manutenção da integridade física, como forma de evitar o contato a pessoas ou grupos que tenham alguma rixa, e da integridade moral, com a possibilidade de construção de um novo auto-conceito. Nesse último caso, foi relatado por vários internos o peso de se carregar o estigma de criminoso. Eles vêem a mudança geográfica após a saída como oportunidade para a construção das transformações do *self*. Nesse sentido, as aspirações educacionais se mostram como primeira atitude a ser materializada, juntamente com a procura de um trabalho, para que novos estigmas de criminosos não sejam imputados a eles.

Querendo ou não, a gente já tem uma experiência com isso né, que quando a gente vivia lá fora, já não tem como, a sociedade ta vendo você ali, tudo, todo momento, o que você faz o que você não faz, já sabe que tipo de pessoa você é, então a partir do momento que você vem pra cá, toma outra iniciativa de vida, sai com outro pensamento, eu acho que eles não vão saber o que você tem na cabeça não. Eu acho que cabe você mostrar para as pessoas né. (Adolescente CSE 1)

6. Conclusão

A temática expectativas e aspirações, embora difundida nos estudos sociológicos de mobilidade e estratificação social, se mostrou uma rica abordagem sobre os processos de interação social nos centros socioeducativos. Ela elucidou percepções acerca do desenvolvimento educacional e profissional de um indivíduo, priorizando sobremaneira as relações sociais que ele estabelece. Tão importante quanto as teorias discutidas para o entendimento do objeto de pesquisa ao qual esse trabalho se propôs foram os dados coletados pela pesquisa da Fundação João Pinheiro (2009).

Retoma-se então, a questão originária de todo trabalho: quais seriam as expectativas e aspirações educacionais em torno de adolescentes internados em uma instituição com características totalizadoras, que se desenvolveram em um contexto de vulnerabilidade social, carregam o estigma de criminosos e, em geral, apresentam um histórico escolar marcado por abandono ou defasagem idade-série?

De maneira geral, a análise das entrevistas demonstrou que as expectativas de toda a equipe de profissionais estão fortemente associadas à trajetória de vida passada dos internos, marcada por pobreza, abandono escolar e alta defasagem idade-série, corroborando com o estigmatização do adolescente. Tal verificação é consistente aos achados de Sewell, Haller e Ohrlendorf (1970), que encontraram em seu diagrama grande influência do status socioeconômico na família de um indivíduo para as expectativas dos outros significantes que os cercam, com consequências diretas na sua performance acadêmica. Além disso, as entrevistas mostraram que o passado do adolescente tem grande influência na projeção que os profissionais do centro fazem acerca do futuro dos mesmos.

Embora os diretores, a equipe técnica e os agentes socioeducativos acreditem no impacto da medida socioeducativa de internação nas aspirações dos adolescentes, a carência de políticas públicas para atender ao egresso é o maior motivo da descrença. Isso porque, a medida corresponde a um curto período na vida dos adolescentes, no máximo três anos. Quando bem empregada, é apenas durante o seu cumprimento que os internos podem usufruir de alguns direitos básicos, inclusive, a própria escolarização.

Isso posto, ainda assim foi possível perceber grande envolvimento e certa expectativa positiva em relação à educação do interno. Os diretores e agentes socioeducativos se mostraram mais entusiastas quanto aos ganhos pelos adolescentes obtidos durante sua passagem pelo centro, enquanto a equipe técnica demonstrou baixa expectativa. Sobre essa equipe, foi interessante notar que as entrevistas de seus componentes foram as que trouxeram com maior recorrência o estigma de criminoso do interno.

Eu posso tirar esse adolescente da vida que ele está. Só que muita das vezes não é só você, você é uma pedra no caminho dele, ou melhor, você é uma luz, só que precisa de alguém para ajudar ele levantar, erguer a cabeça dele, porque só você não tira ele do caminho. Ele precisa de um emprego, continuar uma escola, a família dele precisa de apoio. (Agente socioeducativo CSE 3)

As aspirações dos adolescentes, pelo discurso, sofreram grandes transformações durante a permanência nos Centros, sendo vislumbrados por eles o alcance educacional e o profissional. Diferente dos profissionais, eles demonstram mais otimismo em relação ao futuro, contando especialmente com a ajuda de familiares para seu sucesso. Entretanto, conforme pontuado, essa é a percepção obtida nos discursos dos adolescentes. É fundamental se levar em conta que o discurso formal seja esperado em um contexto em que o ir e vir é controlado e no qual a escolarização é um requisito para a garantia da liberdade.

Em relação à escolarização, o desinteresse é identificado na maioria dos internos. A permanência e a participação nas aulas estão muito mais relacionadas com a conquista da liberdade do que com sua vontade, já que é uma das obrigações do interno assistir às aulas. Uma das possíveis explicações para esse desinteresse pode estar associada à dificuldade de adequação ao *habitus* escolar, processo social recente na vida de grande parte dos adolescentes.

Foi interessante constatar que as discussões teóricas e empíricas apresentadas no capítulo 4, sobre a escola como formadora do sujeito, são pertinentes para os dados desse trabalho. Assim como a pouca vivência escolar dos adolescentes é uma explicação plausível para as dificuldades de escolarização, ela também pode explicar as baixas aspirações educacionais dos adolescentes. Quando as expectativas externas ao ambiente escolar não são positivas para os sujeitos em formação, a despeito do determinismo da socialização primária afirmada por Bourdieu, a escola seria a outra

possibilidade de êxito para as ambições educacionais. Em uma sociedade como a brasileira que supervaloriza o ensino superior, a opção por um curso técnico se configura como aspiração educacional contida.

Nesse sentido, é importante voltar os olhos para os apontamentos da equipe de profissionais dos centros socioeducativos, no que se refere às condições oferecidas fora dos muros ao público internado. O investimento em políticas eficazes para a reintegração dos egressos na sociedade e para a garantia de integridade física aos adolescentes são orientações importantes para o sucesso da medida de internação. Cabe um olhar especial aos familiares, que reiteradas vezes apareceram, seja nos discursos dos funcionários, seja nos discursos dos adolescentes, como os principais atores para a reintegração desses internos. A valorização e aproximação desse público das atividades dos centros socioeducativos e o seu papel central no sucesso da reintegração devem ser levados em consideração nas agendas de políticas públicas para os adolescentes em conflito com a lei cumprindo a medida de internação.

7. Referência Bibliográfica

AGNEW, Robert. *Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency*. *Criminology*, vol. 30, pp. 47-87, 1992.

ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. Perspectiva de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciências e Saúde Coletiva*, v.10, n.1, p.81-90, 2005.

ASSIS, S. G. de & SOUZA, E. R. de. *Criando Caim e Abel: pensando a prevenção da infração juvenil*. *Ciência saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1999

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998a.

_____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução*. Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1992.

BRASIL. Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores e institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em 31 de maio de 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtml. Acesso em 31 de maio 2011.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. Levantamento Nacional do atendimento sócio-educativo ao adolescente em conflito com a lei. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/SPDCA-PR, 2006.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.

BLAU, Peter M.; DUNCAN, Otis D. The process of stratification. In: GRUSKY, David B. *Social stratification: Clas, race & gender in sociological perspective*. San Francisco: Westview Press, 1994.

BROOKE, N. & SOARES, J. F. *Pesquisa em Eficácia Escolar, origem e trajetórias*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

COTTON, Kathleen. *Expectations and Student Outcomes*. School Improvement Research Series, 1989.

ELMORE, R. F. *Backward mapping: implementation research and policy decisions*. Political Science Quartely, v. 94, n. 4, p. 601-616. 1979.

FEIJO, M. C. & ASSIS, S. G. de. *O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias*. Estudos de Psicologia, Natal, v. 9, n. 1, 2004.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: história da violência das prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FROTA, M. G. C. *A cidadania da infância e da adolescência: da situação irregular à proteção integral*. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Avaliação da Medida Socioeducativa de Internação aplicada a Adolescentes em Conflito com a Lei em Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Fundação João Pinheiro, 2010.

GALLO, A. E. & WILLIAMS, L. C. DE A. *A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes*. Caderno de Pesquisa, v.38 n.133, p. 41-59, 2008.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, J. Zahar. 1978.

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

GRANOVETTER, Mark. *The Strength of Weak Ties*. In: American Journal of Sociology, vol. 78, n. 6 1360-1380, 1973

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. *Educação Escolar em Contextos de Privação de Liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

GURALH, Soeli Andrea. *O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa*. 2010. Dissertação (mestrado em ciências sociais aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

HALLER, Archibald O.; PORTES, Alejandro. Status Attainment Processes. *Sociology of Education*, v. 46, n. 1, p. 51-91, Winter 1973.

HIRSCHI, T. & GOTTFREDSON, M. A general theory of Crime. Stanford University Press. California, 1990.

JESUS, Rodrigo Ednilson. “*O que ser aos Trinta?*” *Aspirações ocupacionais de jovens, negros e brancos, na cidade de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

KAUFAMN, Hebert. *Administrative feedback*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1973

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

MAZMANIAN, Daniel A.; SABATIER, Paul A. *Implementation and public policy*. Chicago: Scott Foresman, 1983.

MELO, J. Três menores morrem em rebelião de centro socioeducativo em PE. Disponível em <http://oglobo.globo.com/pais/tres-menores-morrem-em-rebeliao-de-centro-socioeducativo-em-pe-3639850#ixzz1mS2Ko22s>. Acesso em 16 de janeiro de 2012.

MENECUCCI, C. G. & BRONZO, C. L. C. Entre monstros e vítimas: a coerção e a socialização no sistema socioeducativo de Minas Gerais. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 107, p. 535-556, jul./set. 2011.

MINAS GERAIS. *Plano Sócio Político Pedagógico*. Unidade de internação: Centro Socioeducativo Santa Terezinha – CSEST , 2008.

MIRANDA, H. da S. *Pixote e seus companheiros: crianças em situação de rua no Brasil nos anos de 1970*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

OLIVEIRA, B. R. *Street Level Bureaucracy e implementação de políticas públicas: uma revisão da literatura aplicada ao Programa Bolsa-Família em Belo Horizonte (MG)*. VI CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 2009.

OLIVEIRA, M. B., ASSIS, S. G. *Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”*. A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831- 844, out./dez. 1999.

ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart & Winston, 1968.

SEWELL, William H.; HALLER, Archibald O.; OHLENDORF, George W.; The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, New York, v. 35, n. 6, p. 1014-1027, dec., 1970.

VAN METER, Donald; VAN HORN, Carl E. *The policy implementation process*. *Administration and Society*, v. 6, n. 4, p. 445-488, 1975.

VERGÍLIO, S. S. *Elevando a Tensão Geral - O aumento da escolaridade de adolescentes autores de atos infracionais em medida de internação provisória no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

WEISS, R. S. *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: The Free Press. Capítulos 1 & 5. 1994

8. Anexos

8.1 Roteiro de entrevistas para o Diretor Geral

Roteiro de Entrevista para Diretor Geral

Nome do Centro:

Nome do Diretor:

Data da Entrevista: ___/___/2009

Entrevistador(s):

I _ QUESTÃO FUNCIONAL

- 1- Como foi sua trajetória acadêmica e profissional antes de ser Diretor Geral desta Unidade?
 - formação
 - experiência no sistema sócio-educativo
- 2- E nesta Unidade, há quanto tempo está como Diretor Geral, qual o seu vínculo empregatício, e quais atividades são específicas de seu cargo, e em que diferenciam dos outros dois diretores?
 - concursado, contratado
 - como foi seu recrutamento
- 3- E fora da Unidade, participa de alguma atividade comunitária?
 - conselhos
 - associações, etc.
- 4- Você gosta do que faz? Fale um pouco sobre isso?

II - RELAÇÃO DE TRABALHO E GESTÃO DE PESSOAS

5- Fale um pouco sobre as áreas de participação dentro da unidade, em termos grupos de trabalho, reuniões, encontros.

- colegiado
- quem participa
- quais os objetivos
- periodicidade das reuniões
- reuniões extras
- estudo de casos.

6- Essas reuniões cumprem seu papel? Que tipo de mudança você avalia desses encontros?

7- Desenvolve algum trabalho em rede?

- articulação com outras instituições públicas
- empresas
- ONG's, etc

8- Como você descreveria a equipe técnica deste centro em relação à iniciativa, a integração, a condução das ações desenvolvidas no centro? E a equipe de segurança?

9- Em relação às sugestões e propostas destas equipes:

- quais são as mais freqüentes
- elas são incorporadas pelo corpo diretivo?

10- Como você descreveria as relações de trabalho na Unidade

- entre agentes e internos
- entre agentes e direção
- entre equipe técnica e direção
- entre direção e interno

- há casos em que você tem que interferir? Quais?

- aceitação das equipes em relação às diretrizes

legais e normas estabelecidas pela direção do centro?

11- - Na sua percepção quais os dois principais problemas que ocorrem no centro do ponto de vista administrativo, pedagógico e de gestão de equipe?

12- - Seleção e acompanhamento de pessoal:

- critérios para seleção

- rotatividade/tempo médio de permanência

- razões de eventuais afastamentos – colocar a disposição, demissão

- capacitação: frequência, quando ocorreu o último treinamento

- como são definidas as temáticas

- resultados práticos dos treinamentos

III- AMBIENTE FÍSICO

13- O projeto arquitetônico do centro atende às necessidades da proposta pedagógica de atendimento sócio-educativo?

- regras pra usar os diferentes espaços

- existência de áreas de isolamento

- critérios de ocupação dos diferentes espaços

IV – LEGISLAÇÃO

14- O que você pode me dizer sobre o ECA? Quais são seus pontos positivos e negativos?

- implementação do ECA nesta unidade

- impactos da implementação do ECA no dia-a-dia de trabalho

- o que falta para o ECA ser colocado efetivamente em prática nesta unidade.

15- - Como as orientações do SINASE tem sido aplicadas neste Centro? Como você vê as diretrizes do SINASE?

16- Sobre o PSPP (Plano Sócio Político e Pedagógico)

- o centro elaborou o PSPP?
- quem participou deste processo
- principais orientações
- como está sendo implementado
- influência do PSPP no dia-a-dia da unidade

17- Como é a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA)?

- quem participa
- papel do PIA no acompanhamento do adolescente

18- Esta instituição conta com algum regulamento por escrito?

- Quais?
- Como esses regulamentos fazem parte do dia-a-dia do Centro?

V – TRABALHO COM OS ADOLESCENTES E AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS.

19- Como você descreveria o perfil do adolescente interno nesta unidade?

- receptividade às medidas sócio-educativas: (agressivos, participativos ou indiferentes)
- quais os casos mais complicados.

20- Qual o critério utilizado para alocar o adolescente em cumprimento de medida privativa de liberdade?

- como é feita a integração do novo interno no grupo?
- existe um regimento interno que defina as normas disciplinares e os seus critérios de aplicação?
- os internos têm conhecimento, acesso a esse documento?

21- Em sua opinião o que é uma disciplina adequada? Como você lida com a indisciplina dos internos?

- quais os principais tipos de indisciplina?

- E como o centro lida com cada tipo?

22- Os internos freqüentam a escola? Onde ele

- as aulas são obrigatórias?

- os meninos gostam de assistir às aulas?

- quais as principais dificuldades na oferta de escolarização aos internos?

- o que é feito para resolver estas dificuldades?

23- A unidade oferece cursos de profissionalização aos internos?

- tipos de cursos oferecidos.

- quais os critérios para o adolescente ser incluído em determinado curso?

- é feita uma avaliação prévia de vocação/potencial?

- como você avalia os resultados destes cursos para a vida dos adolescentes

24- A unidade oferece oficinas para os internos?

- tipos de oficinas oferecidas.

- quais os critérios para o adolescente ser incluído em determinada oficina?

- feita uma avaliação prévia de vocação/potencial?

- como você avalia os resultados destas oficinas para a vida dos adolescentes

25- Como o centro se relaciona com essas famílias?

- quais as estratégias utilizadas para criar o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais?

- a proposta pedagógica adotada incentiva a participação da família, ou de pessoas com as quais o adolescente possui vínculo afetivo?
- as famílias dos internos freqüentam o centro?
- quais os momentos em que ocorrem estas visitas?
- estes encontros têm importância no processo sócio educativo?

26- Este centro, a equipe técnica propicia um espaço para reflexão e troca de idéias entre os adolescentes sobre suas vidas, sua comunidade, e suas perspectivas de futuro? Você considera importante?

27- Do que você desenvolve aqui o que contribui para o adolescente se responsabilizar por suas escolhas e assumir um novo posicionamento a partir de sua realidade? Em que tipo de casos é difícil a reintegração do adolescente?

28- Qual o procedimento realizado quando os internos vão sair da unidade?

- há alguma preparação para a saída deles?
- existem ações realizadas em apoio aos futuros egressos deste centro durante o cumprimento da medida?
- que tipo de ação é feito?
- e após a sua saída? Existe um acompanhamento? Como é feito?
- com que freqüência ocorre?
- como ocorre: realização de contato periódico com as famílias; acompanhamento psicológico; garantia de continuidade escolar; encaminhamento ao mercado de trabalho)
- como os internos encaram a saída das unidades?
- como você percebe a expectativa dos adolescentes em relação ao futuro depois da saída?

29- Como você avalia o impacto das medidas sócio-educativas na vida dos adolescentes egressos deste centro?

30- O que você avalia que funciona bem e o que você avalia que não tem funcionado no âmbito da proposta pedagógica do centro?

8.2 Roteiro de entrevistas para o Diretor de Atendimento

Entrevista Diretor de atendimento

Nome do Centro:

Nome do Diretor:

Data da Entrevista: ____/____/2009

Entrevistador:

I - QUESTÃO FUNCIONAL

1-Como foi sua trajetória acadêmica e profissional antes de ser Diretor Atendimento desta Unidade?

- formação

- experiência no sistema sócio-educativo

2-E nesta Unidade, há quanto tempo está como Diretor de Atendimento, qual o seu vínculo empregatício, e quais atividades são específicas de seu cargo, e em que diferenciam dos outros dois diretores?

- concursado, contratado

- como foi seu recrutamento

3-E fora da Unidade, participa de alguma atividade comunitária?

- conselhos

- associações, etc.

4-Você gosta do que faz? Fale um pouco sobre isso?

II - RELAÇÃO DE TRABALHO E GESTÃO DE PESSOAS

5-Fale um pouco sobre as áreas de participação dentro da unidade, em termos grupos de trabalho, reuniões, encontros.

- colegiado
- quem participa
- quais os objetivos
- periodicidade das reuniões
- reuniões extras
- estudo de casos.

6-Essas reuniões cumprem seu papel? Que tipo de mudança você avalia desses encontros?

7-Desenvolve algum trabalho em rede?

- articulação com outras instituições públicas
- empresas
- ONG's, etc.

8-Como você descreveria a equipe técnica deste centro em relação à iniciativa, a integração, condução das ações desenvolvidas no centro? E a equipe de segurança?

9-Em relação às sugestões e propostas destas equipes:

- quais são as mais freqüentes
- elas são incorporadas pelo corpo diretivo?

10-Como você descreveria as relações de trabalho na Unidade

- entre agentes e internos

- entre agentes e direção
- entre equipe técnica e direção
- entre direção e interno
- há casos em que você tem que interferir? Quais?
- aceitação das equipes em relação às diretrizes

legais e normas estabelecidas pela direção do centro?

11-Na sua percepção quais os dois principais problemas que ocorrem no centro do ponto de vista administrativo, pedagógico e de gestão de equipe?

12-Seleção e acompanhamento de pessoal:

- critérios para seleção
- rotatividade/tempo médio de permanência;
- razões de eventuais afastamentos – colocar a disposição, demissão;
- capacitação: frequência, quando ocorreu o último treinamento;
- como são definidas as temáticas;
- resultados práticos dos treinamentos

III - AMBIENTE FÍSICO

13-O projeto arquitetônico do centro atende às necessidades da proposta pedagógica de atendimento sócio-educativo?

- regras pra usar os diferentes espaços
- existência de áreas de isolamento
- critérios de ocupação dos diferentes espaços

IV – LEGISLAÇÃO

14-O que você pode me dizer sobre o ECA? Quais são seus pontos positivos e negativos?

- implementação do ECA nesta unidade
- impactos da implementação do ECA no dia-a-dia de trabalho
- o que falta para o ECA ser colocado efetivamente em prática nesta unidade.

15-Como as orientações do SINASE tem sido aplicadas neste Centro? Como você vê as diretrizes do SINASE?

16-Sobre o PSPP (Plano Sócio Político e Pedagógico)

- o centro elaborou o PSPP?
- quem participou deste processo
- principais orientações
- como está sendo implementado
- influência do PSPP no dia-a-dia da unidade

17-Como é a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA)?

- quem participa
- papel do PIA no acompanhamento do adolescente;
- há reuniões de discussão de caso de cada interno?
- periodicidade.

18-Esta instituição conta com algum regulamento por escrito?

- Quais?
- Como esses regulamentos fazem parte do dia-a-dia do Centro?
- Que tarefas são de responsabilidade dos internos?
- Como é a organização destas tarefas?
- como são as regras para as saídas temporárias?

-quais são as regras para atividades regulares?

V-TRABALHO COM OS ADOLESCENTES E AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS.

19-Como você descreveria o perfil do adolescente interno nesta unidade?

- receptividade às medidas sócio-educativas: (agressivos, participativos ou indiferentes)
- quais os casos mais complicados.
- há preponderância de classe social?
- há diferença de comportamento dos internos segundo a classe social?

21-Qual o critério utilizado para alocar o adolescente em cumprimento de medida privativa de liberdade?

- como é feita a integração do novo interno no grupo?
- Quando os internos chegam são colocados em um espaço específico, separado dos demais?
- existe um regimento interno que defina as normas disciplinares e os seus critérios de aplicação?
- os internos têm conhecimento, acesso a esse documento?

22-Quais são os critérios para a escolha dos agentes que irão acompanhar o interno durante sua estadia no centro?

23-Em sua opinião o que é uma disciplina adequada? Como você lida com a indisciplina dos internos?

- quais os principais tipos de indisciplina?
- e como o centro lida com cada tipo?
- o que vocês fazem que dá resultado?
- e o que não dá resultado nenhum?

24-Existe um grupo capacitado para lidar com dependentes químicos?

- que grupo é este/
- este é um problema importante, comum, como é?
- o que é feito neste sentido?
- que tipo de medidas para dependentes químicos tem surtido mais efeito?
- quem é responsável por organizar estas ações?

25-Como os internos são alocados nos espaços disponíveis?

- A acomodação segue algum critério?
- separação por idade?
- por infração?

26-Qual o critério para ocupação dos espaços de isolamento?

- quem define.
- ficam isolados por quanto tempo?
- neste período como fica a questão da escola regular?
- existe espaço para encontros afetivos?

27-Existem espaços de livre circulação? Como são usados?

28-Os internos têm algum tempo livre?

- O que se faz durante este período?
- Quando é este tempo livre?
- Que atividades acontecem à noite e durante os fins de semana?

29- Os internos freqüentam a escola? Onde eles têm aula?

- as aulas são obrigatórias?
- os meninos gostam de assistir às aulas?

- quais as principais dificuldades na oferta de escolarização aos internos?

- o que é feito para resolver estas dificuldades?

30- A unidade oferece oficinas para os internos?

- que tipo de oficina? (profissionalizantes, criatividade)

-como é feita a escolha das oficinas?

-com que frequência?

- quem participa?

-quem dá as oficinas?

- elas são obrigatórias?

-quais os critérios para o adolescente ser incluído em determinada oficina?

-é feita alguma avaliação prévia de vocação/potencial junto aos meninos?

- há um controle de qualidade em relação às oficinas e cursos?

- existe uma avaliação do resultado dela em relação aos internos?

31- O trabalho desenvolvido aqui, o que contribui para o interno se responsabilizar por suas escolhas e assumir um novo posicionamento a partir de sua realidade?

- Em que tipo de casos é difícil à reintegração do adolescente?

32- O centro, a equipe técnica, propicia um espaço para reflexão e troca de idéias entre os internos sobre suas vidas, sua comunidade, e suas perspectivas de futuro? Como você vê esse tipo de iniciativa?

33- Como o centro se relaciona com essas famílias?

- quais as estratégias utilizadas para criar o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais?

- a proposta pedagógica adotada incentiva a participação da família, ou de pessoas com as quais o adolescente possui vínculo afetivo?
- as famílias dos internos freqüentam o centro?
- quais os momentos em que ocorrem estas visitas?
- estes encontros têm importância no processo sócio educativo?

34- Existe um trabalho religioso com os meninos? Ele influencia os internos de alguma maneira? Como?

35- Qual o procedimento realizado quando os internos vão sair da unidade?

- há alguma preparação para a saída deles?
- existem ações realizadas em apoio aos futuros egressos deste centro durante o cumprimento da medida?
- que tipo de ação é feito?
- e após a sua saída? Existe um acompanhamento? Como é feito?
- com que freqüência ocorre?
- como ocorre: realização de contato periódico com as famílias; acompanhamento psicológico; garantia de continuidade escolar; encaminhamento ao mercado de trabalho)
- como os internos encaram a saída das unidades?
- como você percebe a expectativa dos adolescentes em relação ao futuro depois da saída?

36- Como você avalia o impacto das medidas sócio-educativas na vida dos adolescentes egressos deste centro?

37- O que você avalia que funciona bem e o que você avalia que não tem funcionado no âmbito da proposta pedagógica do centro?

8.3 Roteiro de entrevistas para o Diretor de Segurança

Roteiro de Entrevista para Diretor de Segurança

Nome do Centro:

Nome do Diretor:

Data da Entrevista: ____/____/2009

Entrevistador(s):

I _ QUESTÃO FUNCIONAL

1 – Como foi sua trajetória acadêmica e profissional antes de ser Diretor de Segurança desta Unidade?

- formação

- experiência no sistema sócio-educativo

2 _ E nesta Unidade, há quanto tempo está como Diretor de Segurança, qual o seu vínculo empregatício, e quais atividades são específicas de seu cargo, e em que diferenciam dos outros dois diretores?

- concursado, contratado

- como foi seu recrutamento

3 _ E fora da Unidade, participa de alguma atividade comunitária?

- conselhos

- associações, etc.

4 _ Você gosta do que faz? Fale um pouco sobre isso?

II - RELAÇÃO DE TRABALHO E GESTÃO DE PESSOAS

5 _ Fale um pouco sobre as áreas de participação dentro da unidade, em termos grupos de trabalho, reuniões, encontros.

- colegiado
- quem participa
- quais os objetivos
- periodicidade das reuniões
- reuniões extras
- estudo de casos.

6 _ Essas reuniões cumprem seu papel? Que tipo de mudança você avalia desses encontros?

7 _ Desenvolve algum trabalho em rede?

- articulação com outras instituições públicas
- empresas
- ONG's, etc

8- Como você descreveria a equipe técnica deste centro em relação à iniciativa, a integração, a condução das ações desenvolvidas no centro? E a equipe de segurança?

9 - Em relação às sugestões e propostas destas equipes:

- quais são as mais freqüentes
- elas são incorporadas pelo corpo diretivo?

10 – Como você descreveria as relações de trabalho na Unidade

- entre agentes e internos
- entre agentes e direção
- entre equipe técnica e direção

- entre direção e interno
- há casos em que você tem que interferir? Quais?
- aceitação das equipes em relação às diretrizes

legais e normas estabelecidas pela direção do centro?

11- Na sua percepção quais os dois principais problemas que ocorrem no centro do ponto de vista administrativo, pedagógico e de gestão de equipe?

12 - Seleção e acompanhamento de pessoal:

- critérios para seleção
- rotatividade/tempo médio de permanência
- razões de eventuais afastamentos – colocar à disposição, demissão
- capacitação: frequência, quando ocorreu o último treinamento
- como são definidas as temáticas
- resultados práticos dos treinamentos

III- AMBIENTE FÍSICO

13 O projeto arquitetônico do centro atende às necessidades da proposta pedagógica de atendimento sócio-educativo?

- regras pra usar os diferentes espaços
- existência de áreas de isolamento
- critérios de ocupação dos diferentes espaços

IV – LEGISLAÇÃO

14 - O que você pode me dizer sobre o ECA? Quais são seus pontos positivos e negativos?

- implementação do ECA nesta unidade

- impactos da implementação do ECA no dia-a-dia de trabalho
- o que falta para o ECA ser colocado efetivamente em prática nesta unidade.

15 - Como as orientações do SINASE têm sido aplicadas neste Centro? Como você vê as diretrizes do SINASE?

16 Sobre o PSPP (Plano Sócio Político e Pedagógico)

- o centro elaborou o PSPP?
- quem participou deste processo
- principais orientações
- como está sendo implementado
- influência do PSPP no dia-a-dia da unidade

17 - Como é a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA)?

- quem participa
- papel do PIA no acompanhamento do adolescente

18 Esta instituição conta com algum regulamento por escrito?

- Quais?
- Como esses regulamentos fazem parte do dia-a-dia do Centro?

V – TRABALHO COM OS ADOLESCENTES E AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS.

19 _ Como você descreveria o perfil do adolescente interno nesta unidade?

- receptividade às medidas sócio-educativas: (agressivos, participativos ou indiferentes)
- quais os casos mais complicados.

20 _ Qual o critério utilizado para alocar o adolescente em cumprimento de medida privativa de liberdade?

- como é feita a integração do novo interno no grupo?

- existe um regimento interno que defina as normas disciplinares e os seus critérios de aplicação?

- os internos têm conhecimento, acesso a esse documento?

21 _ Em sua opinião o que é uma disciplina adequada? Como você lida com a indisciplina dos internos?

- quais os principais tipos de indisciplina?

- E como o centro lida com cada tipo?

22 _ Aconteceram mudanças na organização interna, equipe e gestão do centro desde que você entrou aqui?

-como era antes?

-o que aconteceu depois?

-porque aconteceram essas mudanças?

23 _ Quais as principais dificuldades, do ponto de vista da sua diretoria, na oferta de escolarização e cursos aos internos?

24 _ Como é feita a segurança e a organização dos internos, quando eles têm que sair do centro?

- para aulas, cursos, oficinas

- para médicos, dentistas

- para visitas à família

25 _ Você já presenciou rebeliões nesse centro?

- quantas?

- como se age nessa situação?

- quais medidas preventivas são tomadas para não ter rebelião, agitação e brigas com os internos? - como se pode evitar esse tipo de situação?

- dá para perceber de antemão?

26 _ Você já presenciou fugas nesse centro?

- quantas?

- como se age nessa situação?

- quais medidas preventivas são tomadas para não ter rebelião, agitação e brigas com os internos? - como se pode evitar esse tipo de situação?

27 _ Como se lida com a questão da sexualidade dos internos?

28 _ Quais são os critérios para a escolha dos agentes:

- que farão a revista na chegada do jovem ao centro.

- que acompanharão o jovem durante sua internação.

29 _ Existe algum critério especial para designar quem vai trabalhar nos plantões noturnos?

30 _ Já aconteceu de um agente ser agredido por algum dos internos?

- qual o procedimento nestes casos?

31 _ Os agentes ganham algum adicional por periculosidade?

32 _ Como o centro se relaciona com as famílias dos internos?

- quais as estratégias utilizadas para criar o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais?

- a proposta pedagógica adotada incentiva a participação da família, ou de pessoas com as quais o adolescente possui vínculo afetivo?

- as famílias dos internos freqüentam o centro?

- quais os momentos em que ocorrem estas visitas?

- estes encontros têm importância no processo sócio educativo?

33 _ Este centro propicia um espaço para reflexão e troca de idéias entre os adolescentes sobre suas vidas, sua comunidade, e suas perspectivas de futuro? Você considera importante?

34 _ Do que você desenvolve aqui o que contribui para o adolescente se responsabilizar por suas escolhas e assumir um novo posicionamento a partir de sua realidade?

- em que tipo de casos é difícil a reintegração do adolescente?

35 _ O que você avalia que funciona bem e o que você avalia que não tem funcionado no âmbito da proposta pedagógica do centro?

8.4 Roteiro de entrevistas para a Equipe Técnica

Roteiro de Entrevista para Equipe Técnica

Nome do Centro:

Nome do Diretor:

Data da Entrevista: ___/___/2009

Entrevistador(s):

I _ QUESTÃO FUNCIONAL

1-Como foi sua trajetória acadêmica e profissional antes de ser técnico desta Unidade?

- formação

- experiência no sistema sócio-educativo

2-E nesta Unidade, há quanto tempo está como técnico, qual o seu vínculo empregatício?

- concursado, contratado

- como foi seu recrutamento

3-Quais atividades são específicas de seu cargo? Em que diferenciam dos outros profissionais da equipe técnica?

4-E fora da Unidade, participa de alguma atividade comunitária?

- conselhos

- associações, etc.

5-Você gosta do que faz? Fale um pouco sobre isso?

II - RELAÇÃO DE TRABALHO E GESTÃO DE PESSOAS

6-Fale um pouco sobre as áreas de participação dentro da unidade, em termos grupos de trabalho, reuniões, encontros.

- colegiado
- quem participa
- quais os objetivos
- periodicidade das reuniões
- reuniões extras
- estudo de casos.

7-Essas reuniões cumprem seu papel? Que tipo de mudança você avalia desses encontros? Em relação às sugestões e propostas desta equipe:

- quais são as mais freqüentes
- elas são incorporadas pelo corpo diretivo

8-Como você descreveria a sua relação de trabalho na Unidade

- com os agentes
- com os colegas da equipe técnica
- com o diretor de atendimento
- com o diretor geral
- com o diretor de segurança

9-Como você percebe a relação agente/interno neste centro? Em algum momento é necessário intervir? Em que casos?

10-Na sua percepção quais os dois principais problemas que ocorrem no centro do ponto de vista administrativo, pedagógico e de gestão de equipe?

11-Seleção e acompanhamento de pessoal:

- critérios para seleção
- rotatividade/tempo médio de permanência
- razões de eventuais afastamentos – colocar a disposição, demissão
- capacitação: frequência, quando ocorreu o último treinamento
- como são definidas as temáticas
- resultados práticos dos treinamentos

12-Como é a rotatividade dos funcionários nesta unidade? Isto influencia o trabalho de vocês?

13-Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no dia-a-dia do trabalho?

14-Na sua percepção quais os dois principais problemas que ocorrem no centro do ponto de vista administrativo, pedagógico e de gestão de equipe?

15-Há cursos de capacitação dos profissionais da equipe?

- frequência.
- quando ocorreu o ultimo treinamento?
- como são definidas as temáticas?
- efeitos na sua prática

III- AMBIENTE FÍSICO

16-O projeto arquitetônico do centro atende às necessidades da proposta pedagógica de atendimento sócio-educativo?

- regras pra usar os diferentes espaços
- existência de áreas de isolamento

- critérios de ocupação dos diferentes espaços

17-Como você avalia o centro do ponto de vista de infra-estrutura física e de equipamentos?

IV- LEGISLAÇÃO

18-O que você pode me dizer sobre o ECA? Quais são seus pontos positivos e negativos?

- implementação do ECA nesta unidade
- impactos da implementação do ECA no dia-a-dia de trabalho
- o que falta para o ECA ser colocado efetivamente em prática nesta unidade.

19-Como as orientações do SINASE tem sido aplicadas neste Centro? Como você vê as diretrizes do SINASE?

Sobre o PSPP (Plano Sócio Político e Pedagógico)

- o centro elaborou o PSPP?
- quem participou deste processo
- principais orientações
- como está sendo implementado
- influência do PSPP no dia-a-dia da unidade e do seu trabalho

20-Como é a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA)?

- quem participa
- papel do PIA no acompanhamento do adolescente;
- há reuniões de discussão de caso de cada interno?
- periodicidade.

21-Esta instituição conta com algum regulamento por escrito?

- Quais?
- Como esses regulamentos fazem parte do dia-a-dia do Centro?
- Que tarefas são de responsabilidade dos internos?
- Como é a organização destas tarefas?
- como são as regras para as saídas temporárias?
- quais são as regras para atividades regulares?

V TRABALHO COM OS ADOLESCENTES

22-Você conhece a trajetória dos internos deste centro? Em linhas gerais, como você descreve esta trajetória?

23-Como você descreveria o perfil do adolescente interno nesta unidade?

- receptividade às medidas sócio-educativas: (agressivos, participativos ou indiferentes)
- quais os casos mais complicados.
- há preponderância de classe social?
- há diferença de comportamento dos internos segundo a classe social?
- isso influencia na abordagem dos profissionais do centro?

24-Qual o critério utilizado para alocar o adolescente em cumprimento de medida privativa de liberdade?

- como é feita a integração do novo interno no grupo?
- Quando os internos chegam são colocados em um espaço específico, separado dos demais?
- existe um regimento interno que defina as normas disciplinares e os seus critérios de aplicação?
- os internos têm conhecimento, acesso a esse documento?

25-Em sua opinião o que é uma disciplina adequada? Como você lida com a indisciplina dos internos?

- quais os principais tipos de indisciplina?
- e como o centro lida com cada tipo?
- o que vocês fazem que dá resultado?
- e o que não dá resultado nenhum?

26-Existe um grupo capacitado para lidar com dependentes químicos?

- que grupo é este/
- este é um problema importante, comum, como é?
- o que é feito neste sentido?
- que tipo de medidas para dependentes químicos tem surtido mais efeito?

- quem é responsável por organizar estas ações?

27-Os internos freqüentam a escola? Onde eles têm aula?

- as aulas são obrigatórias?
- os meninos gostam de assistir às aulas?
- quais as principais dificuldades na oferta de escolarização aos internos?

- o que é feito para resolver estas dificuldades

28-A unidade oferece oficinas para os internos?

- que tipo de oficina? (profissionalizantes, criatividade)
- como é feita a escolha das oficinas?
- com que freqüência?
- quem participa?

-quem dá as oficinas?

- elas são obrigatórias?

-quais os critérios para o adolescente ser incluído em determinada oficina?

- é feita alguma avaliação prévia de vocação/potencial junto aos meninos?

- há um controle de qualidade em relação às oficinas e cursos?

- papel desses cursos para o futuro do adolescente

29-Como é tratada a questão da sexualidade dos internos?

30-Os internos têm algum tempo livre?

- O que se faz durante este período?

- Quando é este tempo livre?

- Que atividades acontecem à noite e durante os fins de semana

31-Como o centro se relaciona com essas famílias?

- quais as estratégias utilizadas para criar o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais?

- a proposta pedagógica adotada incentiva a participação da família, ou de pessoas com as quais o adolescente possui vínculo afetivo?

- as famílias dos internos freqüentam o centro?

- quais os momentos em que ocorrem estas visitas?

- estes encontros têm importância no processo sócio educativo?

32-Existe um trabalho religioso com os meninos? Ele influencia os internos de alguma maneira?

33-Do trabalho desenvolvido aqui, o que contribui para o interno se responsabilizar por suas escolhas e assumir um novo posicionamento a partir de sua realidade? (autonomia dos internos)

34- O centro, a equipe técnica, propicia um espaço para reflexão e troca de idéias entre os internos sobre suas vidas, sua comunidade, e suas perspectivas de futuro? Como você vê esse tipo de iniciativa?

35-Qual o procedimento realizado quando os internos vão sair da unidade?

- há alguma preparação para a saída deles?
- existem ações realizadas em apoio aos futuros egressos deste centro durante o cumprimento da medida?
- que tipo de ação é feito?
- e após a sua saída? Existe um acompanhamento? Como é feito?
- com que frequência ocorre?
- como ocorre: realização de contato periódico com as famílias; acompanhamento psicológico; garantia de continuidade escolar; encaminhamento ao mercado de trabalho
- como os internos encaram a saída das unidades?
- como você percebe a expectativa dos adolescentes em relação ao futuro depois da saída?

36-Como você avalia o impacto das medidas sócio-educativas na vida dos adolescentes egressos deste centro?

37-O que você avalia que funciona bem e o que você avalia que não tem funcionado no âmbito da proposta pedagógica do centro?

8.5 Roteiro de entrevistas para os Agentes Socioeducativos

Roteiro de Entrevista Agente Sócio Educativo

Nome do Centro:

Nome do Agente:

Data da Entrevista: ___/___/2009

Entrevistador(s):

I _QUESTÃO FUNCIONAL:

1. Como foi sua trajetória profissional antes de ser agente desta Unidade?
 - formação
 - experiência no sistema sócio-educativo
2. Há quanto *tempo* você trabalha aqui? Qual o seu vínculo empregatício?
 - concursado, contratado
 - como foi seu recrutamento (seleção, indicação, transferência)
 - capacitação: treinamento introdutório e periódico, último treinamento e qual conteúdo.
- 3 - Você gosta do que faz? Fale um pouco sobre isso.

II _ ROTINA/EQUIPE DE TRABALHO

- 4 - O agente é responsável por quantos adolescentes? Como é feita essa escolha? Como fica esta responsabilidade na troca de turno?
- 5- Como é sua *rotina* de trabalho? E quem define sua rotina?
 - O que ocorre *diariamente em sua rotina*? O que ocorre *periodicamente*?
 - Em sua opinião, há *diferença* entre *trabalhar* durante o *dia* ou durante a *noite*?
 - Há *requisitos* básicos para trabalhar nos *plantões noturnos*?

- 6 Que tipo de atividades existe no centro? Como é o planejamento de segurança para atividades? Como é realizado o *acompanhamento dessas atividades* de lazer, oficina, escola, visitas das famílias?
- 7 O *agente opina* quando há *saída dos adolescentes*?
- 8 Qual a sua *participação nas revistas e vistorias* na admissão, movimentações externas e internas e no desligamento dos adolescentes? Fale sobre.
- 9 Qual frequência das *vistorias e inspeções* no Centro de Internação? Qual a *participação do agente* nessas vistorias/inspeções?
- 10 Você teve algum tipo de *dificuldade* na realização das tarefas quando *começou trabalhar* no centro de internação?

- E quais as maiores *dificuldades* que você enfrenta no *dia-a-dia* do seu trabalho?

- Já teve algum tipo de *problema com outras pessoas* que trabalham aqui?

- 11 Como é seu *relacionamento com os diretores e a equipe técnica*?

- Há integração entre os trabalhos/ equipes?

- Vocês *participam de reuniões e planos* com as equipes que trabalham aqui?

- Você participa ou faz *relatórios sobre as atividades* da unidade?

- Que tipo de informação há nele? Estes relatórios são feitos de quanto em quanto tempo?

III - ECA – LEIS

- 12 Você conhece algum *regulamento por escrito da instituição*?

- 13 Você conhece o *Estatuto da Criança e Adolescentes*?

- Na sua opinião, o que é uma medidas sócio-educativas?

- Para você, quais são os *pontos positivos e negativos*?

- Em que a implantação do ECA afetou a forma de vocês trabalharem?

- Você acha que *mudou* alguma coisa no *atendimento do adolescente* depois da implantação do ECA?

- O que mudou?

- As definições do ECA são suficientes para atender as necessidades cotidianas da unidade?

14 -Você conhece o Plano Sócio Político Pedagógico (*PSPP*)?

- Qual a sua opinião sobre PSPP?

- E qual a sua participação no PSPP?

15 Você conhece o Plano Individual de Atendimento PIA?

- Qual a sua opinião sobre ele?

- Qual a sua participação na elaboração do PIA?

IV _ VISÃO DO AGENTE

16 Em sua opinião, qual o *perfil dos adolescentes* que chegam aqui? Na maioria das vezes de onde ele vem? Qual o tipo de infração? Como é sua vida do adolescente? Como é a família do adolescente?

17 Em sua opinião, por que os *adolescentes cometem infrações*?

18 Como é o *comportamento dos adolescentes no centro de internação*? Existe diferença entre eles? Como vocês lidam com essas diferenças?

19 Qual comportamento disciplinar dos adolescentes você acha adequado? Como você lida com *adolescentes indisciplinados*?

20 Quais *as irregularidades* mais freqüentes cometida pelos adolescentes? Como você as comunica aos superiores?

21 Houve algum caso de um *agente (funcionário) ser agredido* por algum adolescente aqui no centro de internação? Qual foi o *procedimento adotado* com ambos?

22 Você já *presenciou rebeliões* aqui? Quais as fragilidades e vulnerabilidades que favorecem o surgimento de uma rebelião? Como é viver uma situação propicia às rebeliões e fugas? Existe alguma ação preventiva para rebeliões, agitações e brigas entre os menores? É possível perceber de antemão uma rebelião? Como é a ação competente de um agente no caso de briga e rebelião? Como é que as fugas acontecem?

23 Há algum tipo de punição aos adolescentes? Como acontecem as punições? E elas são suficientes? Funcionam? Qual a sua visão sobre as punições?

24 O que os *adolescentes* fazem durante o *tempo livre*? Quando é este tempo livre?

V - SEXUALIDADE

- 25 Como os agentes lidam com a *sexualidade dos adolescentes*?
- 26 Em caso de *comportamento (práticas) homossexual* é feita alguma coisa em especial? O que é feito?

VI _ REAPRESENTAÇÕES, AVALIAÇÕES E RESULTADOS.

- 27 O que é preciso para “*ganhar o respeito*” (*autoridade legítima*) e a *confiança* dos meninos?
- 28 Como você vê a atividade sócio-educativa? Como ela se materializa nas atividades do centro?
- 29 Você acha que a equipe de agentes, na média, *participa/concorda, e age, de acordo* com as *diretrizes sócio-educativas*?
- 30 Como você vê a *eficácia dessas medidas para “recuperar” os adolescentes em conflito com a lei*? Das atividades desenvolvidas aqui, quais você considera que têm sido bem sucedidas (eficazes) no sentido de “recuperar” (ressocializar) os adolescentes? Você considera que a passagem do adolescente aqui altera alguma coisa na vida dele?

8.6 Roteiro de entrevistas para os Adolescentes em Conflito com a Lei cumprindo medida socioeducativa de internação

Roteiro de entrevista para adolescentes

Nome do centro:

Nome de adolescente:

Data da entrevista: ___/___/2009

Entrevistador(s):

I- TRAJETÓRIA PESSOAL

- 1) Idade
- 2) Antes de vir para cá, você morava com quem?
 - Tem irmãos? Qual sua posição entre os irmãos (mais novo, mais velho)?
 - Tem pai, mãe? Tem filhos?
 - Onde morava: (BH, interior, qual comunidade)
- 3) Cor (isso é só para observação)
- 4) Infração (perguntar para a equipe técnica e não para ele diretamente)
- 5) Você freqüentou a escola?
 - Até que série e até que idade?
 - O que achava da escola?
- 6) Fora do centro, quais atividades você gostava de fazer no seu momento de lazer?
- 7) Você trabalhava antes de vir para cá?
 - Em que?
 - Já teve algum emprego de carteira assinada?
 - O que achava deste trabalho?
- 8) Há quanto tempo você está neste centro?
 - Você já havia passado por outro centro antes desse?
 - Você já cumpriu outras medidas socioeducativas (liberdade assistida, Prestação de Serviço à Comunidade?)?
 - Por quanto tempo?
- 9) Como você veio parar aqui? O que aconteceu?

10) (perguntar se houver brecha para isso) Como você começou a se envolver com estas coisas?

II - CHEGADA E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO

11) Onde você ficou antes de vir para este centro (centro de internação provisória, delegacia, os dois)?

- Quanto tempo você ficou neste local?
- Como foi?

12) Como foi a sua chegada a este centro?

- Como e por quem você foi recebido?

13) Você sabe o que é o Plano Individual de Atendimento (PIA)?

- Quando você chegou aqui foi feito seu PIA?
- Você participou da construção?
- Quem mais participou?

14) Como foi a revista?

- Você já tinha passado por algo parecido antes?

15) Como você ficou sabendo das regras do centro?

- Quem te passou estas regras (o agente, um técnico, o diretor)?

16) Quando você chegou ao centro você foi direto para o alojamento que está hoje?

- Se não, como foi?
- Você dividiu o alojamento com alguém?
- Quantas pessoas?
- E hoje, quantas pessoas dividem o alojamento com você?
- Que idade seus companheiros de alojamento têm?
- Você convive bem com eles? Já os conhecia?

17) Já teve algum problema com outro interno do centro?

- Por que?
- Como foi resolvida a questão?

18) Se você não se dá bem com os meninos que dividem o alojamento o que acontece?

- Você reclama com alguém?
- Você pode mudar de alojamento?

19) Vocês podem levar algum objeto pessoal para o alojamento?

- Que tipo de objeto (retrato, shampoo, livro, bíblia)?

20) Quando algum menino faz alguma coisa contra as regras do centro, o que acontece?

- Tem algum quarto de isolamento?
- Você já passou por ele? Por quê?
- Se sim, quanto tempo ficou no isolamento? Como foi?

- Você freqüentava a escola durante este período?
 - Saía para tomar sol?
 - Tinha algum contato com funcionário (agente, técnico)?
- 21) Desde que você chegou aqui teve alguma rebelião?
- Por que ela aconteceu?
 - Você participou?
 - Como foi?

III- ROTINA: ATIVIDADES / ESCOLA / OFICINAS / LAZER

- 22) O que você faz durante o dia no centro?
- Qual a sua rotina diária?
 - Existe algum tempo livre para fazerem o que quiserem?
 - O que você faz durante este tempo livre?
- 23) Você já participou ou está participando de alguma oficina? Quais?
- O achou?
 - Você pôde escolher a oficina ou era a única disponível?
 - Ela era obrigatória?
 - Qual oficina ou curso você gostaria de ter aqui? Por quê?
 - Vocês podem sugerir oficinas e cursos diferentes?
- 24) Você freqüenta a escola?
- Onde são as aulas?
 - Você tem dificuldade com as aulas?
 - Você gosta dos professores?
 - Está gostando de estudar?

IV- RELAÇÃO DO CENTRO COM O EXTERNO, ENTORNO, FAMÍLIA

- 25) Você costuma receber visitas?
- De quem?
 - De quanto em quanto tempo?
 - Já aconteceu de, no dia de visita, você não receber visita?
 - Se sim, o que você fez durante este dia?
- 26) Sua família é religiosa? E você?
- Você participa ou já participou de alguma atividade religiosa no centro?
 - O que acha da atividade? Gosta?
- 27) Você já teve alguma saída provisória?
- Como você conseguiu este direito?
 - Quanto tempo ficou fora?
 - O que achou desta saída?
 - Você chegou a pensar em não voltar?
- 28) Você já saiu do centro para ir ao médico ou dentista? Como foi?
- 29) Você já participou de algum curso fora do centro?
- Se sim, qual?
 - Se não, tem vontade de participar de algum?
- 30) Acontecem festas no centro?

- Quando? Que tipo?
- Você gosta destes eventos?
- Pessoas de fora do centro podem participar destas festas?
- Quem pode participar (família, comunidade)? E quem vem normalmente?

V- RELACIONAMENTO COM FUNCIONÁRIOS

- 31) Como é o seu relacionamento com os funcionários do centro (com os agentes, os técnicos e o diretor)?
- 32) Você conversa regularmente com psicólogos e assistentes sociais?
- Gosta destas conversas?
 - Estas conversas te ajudam?
 - Confia neles?
- 33) O que você pensa dos agentes?
- Confia neles?
- 34) Você já teve contato com o diretor (a) do centro?
- O que pensa dele (a)?
 - Confia nele (a)?
- 35) Já teve algum problema com algum funcionário?
- Como foi?

VI- APRENDIZADO E SAÍDA

- 36) O que você acha da sua internação?
- Você está aprendendo alguma coisa aqui?
 - O que?
 - Do que você aprendeu, o que você acha que vai te ajudar a “acertar a vida” no mundo lá fora?
- 37) O que você pretende fazer quando sair daqui?
- O que significa sair do centro e voltar ao mundo real?
 - Quais lembranças vão ficar deste tempo em que esteve internado?
- 38) Que tipo de ajuda você acha que poderá contar quando sair do centro?
- Você conhece o programa Travessia (para egressos do sistema)?
 - Se sim, acha que ele poderá te ajudar quando sair?
 - De que forma?
- 39) Como você acha que vai ser o seu retorno para sua família?
- Como eles vão te receber quando você voltar?
- 40) Você quer continuar a estudar quando sair?
- 41) E em relação ao trabalho, você gostaria de trabalhar?
- Com o que?
- 42) Você acha que as pessoas vão te tratar diferente porque você passou pelo centro?
- 43) Quais são seus planos para o futuro?