



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Maria Elena Nascimento de Lima

**A PRÁTICA DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL EM SISTEMA DE
INTERNAÇÃO**

Belém-PA
2008

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Maria Elena Nascimento de Lima

**A PRÁTICA DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM SISTEMA DE INTERNAÇÃO**

Belém-PA
2008

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Lima, Maria Elena Nascimento

A prática de professores que trabalham com adolescentes em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação/ Maria Elena Nascimento Lima; orientação de Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França. Belém, 2008.

Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

1. Sociologia Educacional 2. Prática docente I. Título.

CDD: 21 ed. 370.19

Maria Elena Nascimento de Lima

A prática de professores que trabalham com adolescentes em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, da linha de pesquisa “Formação de Professores”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora Prof^a Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França.

Belém-PA
2008

Maria Elena Nascimento de Lima

**A PRÁTICA DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM SISTEMA DE INTERNAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, da linha de pesquisa “Formação de Professores”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação ___/___/___

Banca Examinadora

Prof^a.Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França
Orientadora - Universidade do Estado do Pará / UEPA

Prof^a.Dr^a. Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará / UFPA.

Prof^a.Dr^a. Denise de Souza Simões Rodrigues
Universidade do Estado do Pará / UEPA

À minha mãe Raimunda Lima, pelo amor e carinho que sempre teve com as crianças, adolescentes e jovens. Pela sua jovialidade em plena melhor idade, bem vivida, com muitas lições de bem viver e muito amor no coração. Pela dedicação às crianças que criou e ajudou a criar, e ainda por ter possibilitado uma vida digna a todas, longe da marginalidade e violência. Com todo meu respeito e mais puro amor, obrigada por existir e, principalmente, por ser minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A Jesus misericordioso, pois sem a força da fé, jamais teria chegado ao final desta jornada;

À minha amada e querida mãe, pela dedicação, amor e lucidez de seus cento e um anos, ainda poder me dar incentivo aos estudos e a vencer todas as dificuldades da vida. Você é, e sempre será meu porto seguro, meu equilíbrio, o meu anjo amigo de todas as horas. Minha lição de vida!

A todos os amigos e amigas, que me acompanharam e me ajudaram nos momentos mais difíceis. Obrigada pela amizade e companheirismo, pelas mensagens, telefonemas, orações, palavras de incentivo e apoio. Vocês fazem parte desta conquista;

À minha professora orientadora, doutora Socorro França, por ter aceitado o desafio desta orientação. Mestre que sempre admirei pela sua simplicidade e riqueza de conhecimentos. Obrigada pela paciência e grande motivação para que concluísse este estudo.

À equipe de trabalho do Espaço Recomeço e da Escola Estadual Dr. Antônio Teixeira Gueiros, pela colaboração, disponibilidade e amizades conquistadas durante a realização do estudo;

Aos adolescentes internos, pela confiança em falar sobre suas histórias de vida;

Aos amigos da primeira turma do mestrado da UEPA, pelo carinho e amizade;

E, a todos que de forma direta ou indireta, colaboraram para a realização de mais um sonho.

A presença de adultos no mundo dos jovens em circunstâncias pessoais e sociais difíceis não deveria ser, como usualmente é entre nós, intervencionista e limitada. Estar-com-o-aluno é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo... A (principal) razão (para estar presente) será sempre a libertação dos jovens... O educador, praticando esta pedagogia, tem de estar politicamente engajado na luta por justiça social.

Gomes da Costa(1991, p.21-23)

LIMA, Maria Elena Nascimento de. **A prática de professores que trabalham com adolescentes em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém/Pará, 2008.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado intitulada “A prática de professores que trabalham com adolescentes em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação”, tem por objetivos analisar a prática pedagógica de professores, em sala de aula, que desenvolvem atividades profissionais, junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em sistema de internação; identificar as dificuldades enfrentadas no trabalho; investigar os limites e as possibilidades das ações didáticas e, ainda, as angústias, incertezas e propostas para uma atuação docente eficaz. O problema levantado foi: quais as práticas pedagógicas de professores que trabalham com aluno em sistema de internação? A tentativa de responder a essa questão deu-se nos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa de campo descritiva e, de abordagem qualitativa, partindo da relação entre o mundo real e os sujeitos. Procurou-se interpretar e descrever a realidade sem pretender modificá-la. Assim, registram-se neste estudo, os aspectos históricos da infância brasileira do Período Colonial ao Período Republicano, o contexto da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, o anexo escolar que funciona no interior do “Espaço Recomeço”, os recortes de histórias de vidas dos adolescentes internados que serviram de amostra, e a descrição do desempenho docente. O lócus da pesquisa foi o Espaço Recomeço precisamente as celas com grades que funcionam como salas de aulas, onde ocorrem as atividades sócio-educativas com os alunos, que muitas vezes, estão em contradição aos pressupostos teóricos da Pedagogia Social. Conclui-se que o educador, além de conhecer as bases teórico-metodológicas da pedagogia, necessita relacionar os fatores: formação inicial, prática docente e formação continuada; visando a transformação da realidade. Trata-se de um estudo a partir da compreensão dos fundamentos teóricos, enquanto instrumento que pode promover a reflexão a respeito dos currículos dos cursos de formação de professores e o ato de educar.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente, Pedagogia Social, Professores adolescentes, Internação, Vulnerabilidade Social

LIMA, Maria Elena de Nascimento. **The practice of teachers who work with adolescents in situations of social vulnerability in the system of admission.** 2008. 147 f. Dissertation (Masters in Education). State University of Pará, Belém / Pará, 2008

ABSTRACT

This master's thesis entitled "The practice of teachers who work with adolescents in situations of social vulnerability in the system of admission," aims to examine the pedagogical practice of teachers in the classroom, developing professional activities, with adolescents in situation of social vulnerability in the hospital system and then tried to identify the difficulties faced at work, investigating the limits and possibilities of teaching activities, and also the anxieties, uncertainties and proposals for effective teaching performance. The problem was: what are the teaching practices of teachers working with students in the hospital system? The attempt to answer this question has been theoretical and methodological contributions in the field research and descriptive, qualitative approach, based on the relationship between the real world and the subject. Tried to interpret and describe reality without trying to change it. Thus, it is recorded in this study, the historical aspects of childhood Brazilian Colonial Period of the Republican period, the context of the Foundation for Child and Adolescent Pará, Annex school that operates within the "Area start", the clips of stories lives of adolescents admitted to having served as a sample, and description of teacher performance. The locus of the search area was just beginning the cells with bars that serve as the classroom, where are the socio-educational activities with students, who often are in contradiction to the theoretical assumptions of Social Pedagogy. It is concluded that the teacher, and learn the theoretical and methodological bases of education, need to relate the factors: training, teaching and continuing education, to the transformation of reality. This is a study from the understanding of theoretical foundations, as a tool that can promote reflection about the curricula of teacher training courses and nurture.

KEYWORDS: Teaching Practice, Social Pedagogy, Faculty adolescents, hospitalization, social vulnerability.

SUMÁRIO

1

• <i>Resumo</i>	
• <i>Abstract</i>	
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 A INFÂNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: DA COLÔNIA A REPÚBLICA.....	17
1.1. Período Colonial.....	18
1.2. Período Imperial.....	27
1.3. Período Republicano.....	33
CAPÍTULO 2 A FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO PARÁ E O ANEXO DA ESCOLA ESTADUAL DR. ANTÔNIO TEIXEIRA GUEIROS.....	42
2.1. Histórico da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará.....	42
2.2. O funcionamento e o atendimento na FUNCAP.....	48
2.3. Anexo da Escola Estadual Dr. Antonio Teixeira Gueiros.....	57
CAPÍTULO 3 RECORTES DE VIDAS DE ADOLESCENTES INTERNADOS.....	59
3.1. Recortes de histórias.....	60
3.2. Anúncios juvenis.....	71
CAPÍTULO 4 PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM SISTEMA DE INTERNAÇÃO.....	84
4.1. O professor brasileiro na perspectiva da UNESCO.....	88
4.2. O trabalho pedagógico das professoras do EREC.....	94
4.3. A concepção das professoras sobre alunos internos.....	109
4.4. Discriminação na escola.....	110
4.5. Educação Inclusiva.....	114
4.6. O trabalho docente e os alunos privados de liberdade.....	116
4.7. Práticas educativas das professoras.....	119
4.8. Avaliação dos alunos.....	121
4.9. A prática e as dificuldades docentes.....	122
PARA CONCLUIR.....	125
<i>Referências.....</i>	129
<i>Apêndice.....</i>	133

INTRODUÇÃO.

No Brasil, o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de internação de adolescentes em nível sócioeducativo é pouco conhecido, em função da escassez de estudos e pesquisas científicas ou acadêmicas pertinentes ao assunto. Partindo desse pressuposto, realizou-se uma pesquisa com o intuito de estudar a questão relacionada à prática docente em espaço de cumprimento de medidas de privação de liberdade. Pretendeu-se com esse estudo ampliar as fontes de informações sobre as ações pedagógicas desenvolvidas e, oportunizar a reflexão aos educadores interessados em conhecer o trabalho educativo realizado nessas unidades de internação.

A pesquisa tem por objetivo inicialmente analisar a prática pedagógica de professores, em sala de aula, que atuam junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em sistema de internação; em seguida identificar as dificuldades enfrentadas por esses docentes no seu trabalho pedagógico; investigar os limites e as possibilidades das suas ações didáticas e ainda identificar as angústias, incertezas e propostas para atuação profissional docente.

O lócus da pesquisa foi a Unidade de Internação Espaço Recomeço – EREC, da Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Pará – FUNCAP, que é uma unidade situada no município de Ananindeua do Estado do Pará. A pesquisa teve como sujeitos, cinco professoras da rede pública estadual de educação, que atuam junto aos alunos adolescentes, autores de atos infracionais graves e que cumprem medida sócioeducativa - MSE de internação, cinco alunos adolescentes de segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que estão com privação de liberdade, três técnicos pedagógicos e ainda a vice-diretora do Anexo da Escola Estadual Dr. Antônio Teixeira Gueiros, que funciona dentro do

EREC e, é a pessoa responsável pela coordenação da área pedagógica naquele espaço. A escolha do referido espaço, como lócus da pesquisa, deu-se pelo fato do mesmo atender especificamente alunos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que cometeram atos infracionais graves e que estão privados de liberdade, e ainda inclui-se ao fato, do corpo docente pertencer à rede pública estadual de ensino.

Para eleição da amostra de alunos, detectou-se uma complexidade de acesso aos adolescentes, que foram desde a disponibilidade do monitor para retirada dos mesmos da cela, até a vontade do adolescente em se dispor para a entrevista. Isto posto, definiu-se inicialmente a turma de segunda etapa da EJA, composta por quatorze alunos, de onde dois foram desinternados, dois transferidos para outra unidade de atendimento sócioeducativo e um transferido de turno no mesmo espaço, do restante somente cinco se disponibilizaram a participar das entrevistas. No EREC só existiam professores do sexo feminino e, para a amostra de docentes, foi escolhida a professora da turma dos alunos que serviram de amostra e mais outras quatro professoras de turmas e etapas diferentes. Os nomes dos informantes que aparecem nesse estudo são fictícios, para manter os sujeitos em sigilo e, assim assegurar a ética da pesquisa.

A inquietação para a realização da pesquisa, com essa temática, deveu-se ao exercício pedagógico da pesquisadora, com adolescentes em situação de vulnerabilidade social em escolas públicas, universidade e projetos comunitários.

Utilizou-se como suporte teórico específico para a discussão referente à prática docente, com alunos em situação de vulnerabilidade social, em sistema de internação, os estudos de Makarenko (1981-1987), Costa (1990-1991), Graciani (2001), entre outros. Justifica-se a escolha desses, pelo trabalho sistemático,

teórico-prático que desenvolveram junto a jovens em situação de vulnerabilidade social. Também se buscou apoio em autores como Tardif (2002), Pimenta (2002), Freire (1996), Nóvoa (1992) e Arroyo (2004), que trazem contribuições em relação aos saberes e a prática docente num contexto mais amplo do processo educativo.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo descritiva e de abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti (2002, p.79) “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Segundo Rudio (1978,p.69), na pesquisa descritiva “o pesquisador procura interpretar e descrever a realidade, sem nela interferir para modificá-la”.

Na coleta de dados, considerou-se a técnica da entrevista semiestruturada, que deixa o entrevistado livre para os seus relatos à medida que responde as questões assinaladas em pauta. Esse tipo de entrevista é entendido como:

... aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que em seguida, ofereceu amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS. 1995.p.146).

Partindo desse conceito, a entrevista semiestruturada por meio de questões abertas, permitiu que os sujeitos relatassem livremente sobre seus trabalhos e suas práticas pedagógicas, fornecendo subsídios importantes para construção da análise do objeto estudado. Adotou-se também o registro de observações de práticas docentes durante as aulas e ainda o manuseio de fichas individuais de acompanhamento dos alunos internados, bem como a observação de atendimentos de adolescentes realizados por técnicos do EREC.

Ainda, com as professoras, técnicos e coordenadora pedagógica foi realizada uma oficina, com objetivo de refletir e coletar informações sobre o trabalho docente e a pedagogia social desenvolvida no espaço. O material didático de apoio para esse fim foi o texto cinematográfico *O Triunfo*, que tem no enredo, o trabalho pedagógico de um professor com uma turma de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, discriminada no interior da escola e, conseqüentemente na sociedade. A oficina contou com a participação de doze professores, um arte-educador e três técnicos da FUNCAP.



Roda de conversas pedagógicas
Foto: 01 e 02

Considerou-se que o indicativo metodológico escolhido para essa atividade, atendeu a intenção da pesquisa, na medida em que foi possível fazer a leitura do contexto real, bem como abstrair a subjetividade da realidade vivida pelos sujeitos em relação ao fenômeno que se pesquisava.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, se apresenta a trajetória da infância no contexto histórico brasileiro, com ênfase aos períodos Colonial, Imperial e Republicano. No segundo, aborda o trabalho sócio-educativo desenvolvido no EREC. No terceiro, relata em síntese, a história de vida dos alunos adolescentes da amostra, ali internados e no quarto capítulo, trata da formação e da prática pedagógica das professoras, o que subsidiou a análise dos dados dessa pesquisa. Ao final, se estabeleceu algumas tentativas de considerações e reflexões sobre o desafio do trabalho docente e pedagógico nos espaços de internação, com adolescentes privados de liberdade. Tentou-se canalizar as impressões para as

propostas falidas de reinserção dos jovens na sociedade por parte do poder público, e ainda apresentar as principais práticas dos professores e a necessidade urgente de suporte teórico para intervenção pedagógica junto aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

CAPITULO 1 - A infância no contexto histórico brasileiro: da Colônia à República.

Antes da conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (Lei nº. 8.069, de 13.07.90), no qual o “*menor*” alcançou a condição de sujeito de direitos e deveres, com respaldo da Doutrina da Proteção Integral; crianças e adolescentes passaram por momentos difíceis e, somente com o apoio dos movimentos sociais, sobretudo da sociedade civil no “desenho” do ECA, foram “garantidos” seus direitos fundamentais. Não se propõe, nesse capítulo, esgotar a história da criança e do adolescente no contexto brasileiro, mas referir alguns marcos importantes da sociedade brasileira, principalmente aqueles que deram forma a um cenário social marcado por contradições, mudanças e alterações de concepções e ainda, como a sociedade utilizou mecanismos para lidar com estes “*menores*”.

O contexto históricossocial da infância brasileira revela uma trajetória de fome, abandono, exploração no trabalho, mortalidade, maus tratos, abuso sexual e violência em seus vários aspectos, direcionando crianças e adolescentes à marginalidade e exclusão do meio social, sendo induzidas a negar a própria cultura e aos seus direitos. Assim era a infância¹ naquele contexto; um problema social, sobretudo se fazia parte das classes menos favorecidas. Estas crianças e adolescentes, até hoje, ainda são vistos pela sociedade como marginais, objetos sem desejos ou vontades. A constante privação e violação dos direitos sociais da infância e da adolescência deixam entrever a ausência de políticas sociais estruturadas, como no dizer de Arruda, 1983,p.19) “propiciando a esta população ser oficialmente caracterizada pelos qualissignos: “menores”, “carentes,” “abandonados”, “pivetes”, “trombadinhas”.

¹ Utilizaremos a palavra “infância” em alguns momentos da escrita, para nos referir a criança ou adolescente, pela indefinição do conceito de criança no próprio contexto histórico.

Além dessa qualificação evidentemente pejorativa, aplicada aos “*menores*” pela sociedade, percebe-se que a assistência pública não refere em suas ações as desigualdades sociais, nem o aumento das condições de vulnerabilidade dos adolescentes na história brasileira. Tanto em relação à exclusão, situação de miséria como à violência e criminalidade juvenil.

1.1 - Período Colonial

As formas de violação, ausência e privação de direitos iniciaram no período colonial, momento em que as crianças nativas foram vítimas dos invasores portugueses. Estes tentavam “*domesticar*” os índios, enquanto os Jesuítas concebiam as crianças a partir de uma visão bíblica e tinham como objetivo transformá-las de pagãs a cristãs, de acordo com os princípios da Igreja Católica, que era uma estratégia utilizada para modificar os costumes indígenas.

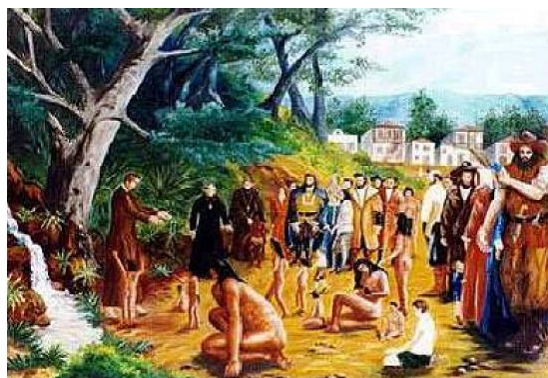


Figura 1. Índios catequizados por jesuítas.
Fonte: wikipédia, a Enciclopédia livre.

Segundo Del Priore (1998), os Jesuítas foram os responsáveis pela conversão, cristianização e humanização dos índios brasileiros. Estes missionários usavam de uma doutrina forte, com fundamento moral e religioso, com uma visão disciplinar a partir de açoites e castigos. A autora identificou que a preocupação dos mesmos com as crianças indígenas, era o adestramento da sua inocência. “Na realidade, se tratou de um momento oportuno para a catequese [...], uma vez que

certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado. (Del Priore.1998,p.15). Mas as crianças traziam marcas profundas, impregnadas pela cultura indígena, que se expressam na puberdade, considerada pelos catequistas como:

A idade perigosa e ingrata, na qual as raízes falam mais alto [...]. A adolescência indicava o reingresso dos jovens aos costumes parentais e, mais do que isso, unia mamelucos, mestiços e “órfãos de terra” numa mesma luta pela sobrevivência nas adversas condições de vida que se tinha no interior do sistema colonial, na então terra de Santa Cruz. (Idem, 1998, p. 23-24).

A intenção era mudar a cultura já vivida pelos índios pela doutrinação de valores alheios a sua realidade, com vistas à exploração do trabalho indígena, dos minérios e do pau-brasil, entre outras riquezas naturais. Era mais fácil enraizar as idéias e cultura do homem branco nas crianças, uma vez que os adultos, na visão do Padre José de Anchieta, segundo Del Priore (2004) cerravam os ouvidos para não ouvir os dogmas da religião católica e ceder aos cultos dos jesuítas, sendo convictos de seus propósitos. Já a criança era considerada sem idéias próprias, e assim território livre para a imposição dos valores pregados pelos jesuítas.

Todavia, a catequização não era fácil, os padres tinham dificuldades no trabalho de evangelização devido à diferença lingüística, impedindo a comunicação. Segundo Leite (2001), os jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta solicitaram ao Rei de Portugal o envio de adolescentes portugueses órfãos ao Brasil, acreditando que aprenderiam de forma rápida a língua indígena, e assim, poderia se comunicar com as crianças da terra e ensiná-las o latim, facilitando a propagação do evangelho. No entanto, essa experiência não foi bem sucedida, uma vez que alguns desses adolescentes acabaram se envolvendo sexualmente com as índias, gerando resultados contrários ao esperado pelos jesuítas.

Essa situação é vista por Leite (2001,p.10), como a origem dos meninos de rua em nosso país, quando afirma que “esses jovens vindos de Portugal, ao fugirem com as índias, tornaram-se os primeiros meninos de rua de nossa história”, entendendo-se que assim estavam ao desabrigo e a sua própria sorte. Neste contexto as crianças indígenas – adolescentes - deveriam seguir as ordens ditadas pelos jesuítas. Para estes religiosos, as crianças não tinham vontade própria e nem direitos.

Del Priore (2004) se refere às crianças indígenas como “*os Jesus tropicais*” que andavam despidos e livres, mas que logo deram um jeito de providenciar panos para cobrir suas “*vergonhas*”, se alimentavam de “*farinha de pau*”, de pescado, legumes e outros alimentos retirados da terra. No trabalho relacionado à catequese, as crianças aprendiam música, canto, os alicerces da fé e a escrita. O ensino era fundado na disciplina, no trabalho e no castigo para combater os vícios e os pecados; como Deus ensinava segundo a doutrina jesuítica. A escrita servia para expressar as mensagens religiosas sem permissão para qualquer estudo de outra natureza.

Observa-se então, que a história da infância brasileira no período colonial foi fortemente marcada pelo trabalho catequético dos jesuítas, na medida em que estes capitanearam os primeiros projetos pedagógicos de cunho religioso voltados para a infância. Tais projetos se baseavam numa literatura de conversão, tendo incidido durante o século XVI, principalmente sobre os meninos de origem indígena, embora tenha incluído também, as crianças mestiças e portuguesas.

Marcílio (1998) afirma que a partir do século XVI, a situação das crianças carentes emerge como questão social no ocidente, originando ações filantrópicas por parte de entidades ligadas à Igreja - confrarias, grêmios e outros. Mais adiante,

no século XVIII, começam a surgir na França obras resultantes apenas da iniciativa privada, sem finalidade missionária. Esse período, interpretado pela autora como "o século da criança na Europa", assistiu ao avanço da industrialização e da urbanização, bem como à expansão do estado pelas políticas sociais.

Nessa fase, as crianças, antes abandonadas nas ruas, nas igrejas e nos conventos, passam a ser deixadas nos hospícios de expostos, tendo as Rodas de Expostos² se expandido pelos países europeus até o final do século XIX, quando então foram extintas, dando lugar a novas iniciativas na área.

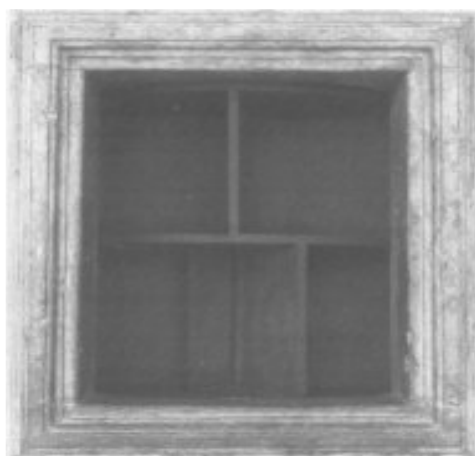


Figura 02: Roda dos Expostos do Convento de Santa Clara do Desterro, em Salvador (BA)
Fonte: klepsidra.com.br

Essas novas iniciativas incluíram na França do século XIX, o sistema de assistência domiciliar para as mães, a criação de creches, a educação profissionalizante, os modelos preventivos de saúde, promovendo o aleitamento e as vacinas, e favorecendo a elaboração e o cumprimento de normas sanitárias, dentre outras iniciativas de peso no âmbito das políticas sociais.

Segundo Freitas (2005), a Roda dos Expostos teve início na Europa no século XII, com o aparecimento das Confrarias de Caridade³, e no Brasil no século XVIII. A primeira Roda dos Expostos brasileira foi criada em 1726 em Salvador, com

² Aparelho em geral de madeira, com formato de um cilindro, com um dos lados vazado, assentado num eixo com movimento rotativo anexo a um asilo de menores.

³ Eram sociedades para realização de obras de misericórdia, sete espirituais e sete materiais.

permissão do Rei de Portugal; a segunda, no Rio de Janeiro em 1738, por Romão Matos Duarte⁴ e a terceira e última do período colonial, foi instalada em Recife na Santa Casa de Misericórdia no ano de 1789, pelo então governador pernambucano Thomas José de Mello.

Segundo Muller (2007), Casa dos Expostos, Depósito dos Expostos, Casa da Roda, eram denominações dadas para os asilos, destinadas aos menores abandonados ou arrancados de suas mães, por serem frutos de relacionamentos proibidos, por terem pais sem condições financeiras para criá-los ou ainda, serem filhos de escravas. Sendo as mães escravas, eram separadas de suas crias para produzirem mais trabalho ou serem alugadas por seus donos como amas-de-leite. Nas pesquisas realizadas por Marcílio (1998), as Rodas de Expostos das Santas Casas de Misericórdia, foram as únicas instituições de amparo temporário para crianças abandonadas no país. Funcionaram em diferentes locais, tendo vários endereços. Essas mudanças de locais de funcionamento, se por um lado demonstraram o aumento de crianças em situação de abandono, por outro lado, sinalizaram a crescente mortalidade que atingia os “*enjeitados*” da Santa Casa.

⁴ As informações sobre o filantropo Romão de Matos Duarte (Irmão da Misericórdia), são imprecisas. Sabe-se que era de origem portuguesa, possuía dotes e resolveu ajudar os “enjeitados” fundando um asilo, sendo reconhecido a partir daí como o “pai dos sem pais”.



Figura 03: Janela da Igreja e convento de Santa Tereza – Rio de Janeiro.
Fonte: Klepsidra.com.br

De acordo com Almeida (1987), as mudanças de endereço das Rodas de Expostos ocorriam por questões higiênicas e de insalubridades em suas instalações. Na realidade, se tratavam de tentativas de livrar-se dos focos de doenças, que na visão dos médicos eram ocasionadas principalmente pela falta de ventilação nestes locais.

Nesse aspecto, é importante destacar o “desenho” do cenário dos motivos que levavam as crianças a serem abandonadas nestas instituições. O primeiro traço se define, como sendo aquele, em que a igreja católica foi a responsável pelos propósitos de difundir o matrimônio na sociedade colonial, daí permitir a interpretação dos motivos do abandono às crianças pelas questões de caráter moral, pois, entre a população branca, o comportamento feminino, dentro dos padrões morais estabelecidos na época, era permanentemente fiscalizado pela Igreja e pela comunidade. Assim, “um filho ilegítimo (de mulheres negras e mestiças) não desonrava a mãe no mesmo grau de uma mulher branca”. (Del Priore. 1989,p.198). Dessa forma, a Roda dos Expostos encobriria a “*mancha social*” de ter um filho sem as bênçãos do matrimônio. “A realidade colonial era a de lares pequenos e famílias com estruturas simplificadas” (Idem. 1989,p.46), sendo muito comum a existência de

mães solteiras, vítimas de exploração sexual e doméstica, traduzindo-se em humilhações, abandono e violência por parte do homem progenitor da criança.

Contrariando as normas estabelecidas pela Igreja, primeira defensora do matrimônio, grande parte das mulheres pobres estava inserida num cenário familiar caracterizado pela ausência dos maridos, companheiros instáveis, mulheres chefiando seus lares e crianças circulando em outras casas e sendo criadas por comadres, vizinhas e familiares. Muitas mulheres viviam também em regime de concubinato.

A Igreja por sua vez, apresentava o matrimônio como sinônimo de segurança e proteção, e para tanto, não cessava de tentar aproximar da sua pregação as mulheres que viviam fora dos padrões sociais estabelecidos. Nessa vertente, Del Priore (1993,p.50) afirma que “ao transferir para a Colônia uma legislação civil e religiosa que só reconhecia o estatuto social da mulher casada e mãe, a Igreja apertava o cerco em torno das formas não sacramentadas de convívio”

No entanto, entre as classes subalternas, as formas não sacramentadas de convívio conjugal, não era impedimento para que as mulheres continuassem tendo filhos e tentassem criá-los.



Figura 04: A convivência com os filhos ilegítimos do marido com suas escravas passou a ser algo constante na colônia.

Fonte: www.midiaindependente.org

Para muitas mães solteiras, sem família, nem companheiro, o filho passava a significar mais uma boca para alimentar. Este cenário de pobreza e luta pela vida, pode ter levado muitas mães a destinarem seus filhos ao abandono ou ao infanticídio. Assim, os diferentes ritmos de crescimento do mundo colonial interferiam na condição de vida das crianças. No campo, onde as transformações eram lentas, o abandono raramente ocorria e os enjeitados acabavam sendo adotados como *"filhos de criação"*. Na cidade, nos espaços de acolhimento não havia lugar para acolher os pobres e dar assistência ao enorme número de crianças enjeitadas. Portanto, é de se supor que muitos enjeitados no Brasil Colonial fossem resultados das relações ilícitas de mulheres e maridos de condição social elevada, para os quais era fundamental manter a honra. Outra suposição seria a prática do abandono, talvez a de maior ocorrência, como resultado da situação de miséria das mães.

Para Del Priore(1989,p.48) a escravidão e a miséria deixaram como herança séculos de instabilidade doméstica, o que levou as mães das camadas populares a improvisarem até mesmo as formas de amor e de criação dos filhos. Uma prática comum entre as mães pobres consistia na distribuição de seus filhos entre parentes, amigas ou comadres para os criarem, uma vez que as mesmas não tinham condições.

No século XVIII, houve um crescimento da população livre e pobre e, junto com ele o abandono de crianças ao desamparo pelas ruas e lugares imundos. Nessa perspectiva, couberam às Câmaras e às Santas Casas o trabalho de acolhimento e criação de enjeitados. Justamente, nas Santas Casas instalavam-se a Roda dos Expostos, onde os bebês eram deixados.

De acordo com Marcílio (1997), sem condições de abrigar por longos períodos os expostos, as Santas Casas estimulavam que as amas-de-leite adotassem as crianças, contribuindo com uma pequena quantia para o seu sustento. Também buscavam casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes. Aos meninos um ofício ou ocupação como ferreiro, sapateiro, caixeiro e outros e, para as meninas, as atividades de empregadas domésticas. Aos do sexo masculino havia também a possibilidade de serem enviados para a Companhia de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal de Guerra; escolas profissionalizantes dos pequenos desvalidos, sob uma dura disciplina militar.

Marcílio constata que devido à preservação da honra e castidade, as meninas eram as maiores preocupações da Santa Casa. Por esse motivo foram criadas instituições denominadas de "Misericórdias, um Recolhimento de meninas órfãs e desvalidas que estiveram sempre muito ligadas às casas de expostos". Entre os séculos XVIII e XIX também foram criadas várias instituições asilares, umas mistas, outras só para meninos com prioridade ao ensino profissionalizante e nos preceitos morais. Outras para meninas priorizando a educação doméstica e religiosa, surgindo a filantropia como novo modelo assistencial que substituiria o modelo da caridade. (Idem, p.74-75).

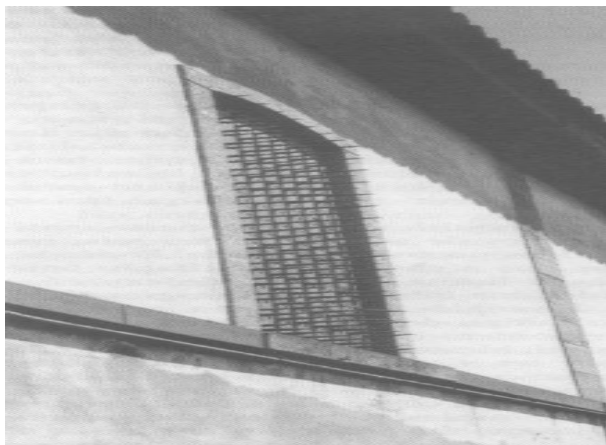


Figura 05: Detalhe de janela na Igreja e Convento de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, com grade e pontas de lança para proteger a "integridade das internas".
Fonte: klepsidra.com.br

Constatação semelhante é detectada no estudo de Faleiros (1995), com referência ao futuro das crianças pobres, que após os sete anos dependiam, em grande parte, da família que as criavam. Os meninos podiam ser encaminhados para algum ofício de aprendizes como caixeiros de loja e outras atividades de fácil aquisição de habilidades. As meninas realizavam trabalhos domésticos em troca do sustento ou eram encaminhadas à Casa de Recolhimento, onde recebiam dotes para o casamento.

Para Venâncio (1999,p.196), a extinção das Rodas, se explica entre outros fatores, devido ao alto índice de mortalidade infantil, decorrente da precariedade da dieta alimentar e, dos problemas infraestruturais peculiares aos asilos da época, como falta de ventilação, umidade, superlotação, falta de acompanhamento médico, entre outros. De acordo com Marcílio (1997,p.66), “as Rodas no Brasil foram extintas por completo somente no século XX, mais precisamente em 1938, a do Rio de Janeiro; em 1940, a de Porto Alegre e na década de 50, as de Salvador e de São Paulo”.

Destarte, fica implícito que as medidas relacionadas à assistência e políticas públicas de atendimento não surgiram no Período Colonial, e sim, a partir da segunda metade do século XIX, que será objeto de reflexão nesse estudo.

1.2 – Período Imperial

No contexto do Brasil Império surgiram as primeiras concepções de infância, que evidenciaram a preocupação com a diferenciação entre as penalidades impostas aos “*menores*” de idade, e conseqüentemente uma tendência em distinguir, por idade, as penas que seriam aplicadas.

De acordo com Rizzini (2000), ainda que de forma retraída, o interesse pela idade no sentido de diferenciação das medidas de punição, apareceu na primeira lei penal do Império, o Código Criminal de 1830. Neste, foram estabelecidas as responsabilidades penais para menores de quatorze anos e o seu recolhimento em Casas de Correção.

Já em relação à formação educacional das crianças e adolescentes, a autora menciona que, nesse período, são promulgadas por D. Pedro II, leis que tratavam do ensino primário e secundário, além de decretos que estabeleciam a obrigatoriedade educativa para meninos, sem que as meninas fossem sequer citadas, nem mesmo como exceção. Rizzini (1995) cita que as referências feitas aos filhos de escravos começam a aparecer na legislação a partir de 1850 e, em 28 de setembro de 1871, em volta da conjuntura das transformações políticas e econômicas que correm no país, é promulgada a Lei nº. 2.040 - Lei do Ventre Livre. Destaca a autora, a existência de controvérsia em relação à referida Lei, pois a mesma estabeleceu liberdade condicionada à vontade do senhor, entretanto, foi fato importante em direção à abolição da escravatura, impondo à sociedade uma nova percepção em relação à criança e ao adolescente. Foi esta lei, talvez a primeira, a defender os direitos da criança. No entanto, esta lei funcionou como "*facas de dois gumes*", uma vez que os pais continuavam sob as ordens do senhor e as crianças a trabalhar para ele, representando a mesma força de trabalho anterior. É nessa perspectiva que Venâncio (1999,p.73) refere que "na verdade poucos acreditavam na sua eficácia para melhorar as condições de vida da criança no Brasil". Segundo o teórico, a Lei obrigava os senhores a criarem e cuidarem das crianças "*livres*" até completarem oito anos, quando poderiam receber do Estado certa indenização em dinheiro ou empregá-los gratuitamente até obterem vinte e um anos. Após este

tempo as instituições públicas, deveriam encontrar trabalho para estes jovens. Ressalta-se, que ainda por muito tempo a escola, mesmo pública, continuou não permitindo o acesso às crianças negras.

Em 1888, aconteceu a Abolição da Escravidão no Brasil, época em que, famílias e grupos de pessoas sem escolarização, desvalorizadas perante outros habitantes, passavam por dificuldades, sem terem comida, trabalho, sem um lugar para morarem e com a responsabilidade de direcionar suas vidas e de seus filhos. Segundo Muller (2007) esta é uma das origens dos atuais “*meninos de rua*”, fenômeno urbano que cresce consideravelmente nos dias atuais, junto com o desenvolvimento das grandes metrópoles brasileiras.

Nesse prisma, Passeti (1995) refere que os olhares da sociedade começaram a mudar em relação às crianças - principalmente a criança pobre - a partir do olhar dos higienistas⁵, por meio de seus conhecimentos profissionais, em relação ao controle e prevenção de doenças infecto contagiosas, epidemias e hábitos de higiene, presenciados por eles nos orfanatos para crianças, causando inúmeras mortes. Estes profissionais instauraram formas disciplinares e educativas importantes de saúde à sociedade.

No entanto, vale ressaltar que as crianças continuavam entregues ao abandono. No que diz respeito à educação, não houve grandes avanços em relação ao período colonial. A Constituição Política do Império do Brasil de 1824 determinou no artigo 179, inciso XXXII, a obrigatoriedade do ensino primário, entretanto essa obrigatoriedade não contemplou de fato a todas as crianças e adolescentes, principalmente aqueles que pertenciam às classes sociais menos favorecidas.

⁵ Profissional de saúde e higiene pública.

De acordo com Rizzini (1995), o Governo Imperial estava preocupado com a formação educativa dos jovens e, em recolher as crianças e adolescentes que transitavam nas vias públicas. Para tanto, priorizou medidas urgentes com relação à infância pobre. Surgiram então, em todo o Império, asilos mantidos pelos Governos Provinciais, que segregavam os “*menores*” do convívio da sociedade, os quais se destinavam ao ensino elementar e profissionalizante. A partir de 1840 foi criada a Escola de Aprendizes de Marinheiros, sendo esta, uma chance de sobrevivência aos filhos de famílias pobres e aqueles abrigados nas Casas de Expostos, que quando atingiam sete anos de idade deveriam deixar a instituição, sem ter pra onde ir.

De acordo com Venâncio (2004), eram recrutados para a Escola de Aprendizes de Marinheiros, os enjeitados da Roda, voluntários, aqueles matriculados pelos pais e, os enviados pela polícia. Estas instituições significavam, além de abrigo aos que não tinham destino, a possibilidade de profissionalização e educação escolar, mas:

...afirmava-se que “os aprendizes marinheiros devem ser cidadãos brasileiros de dez a 17 anos de idade”, em seguida adiantava-se a seguinte ressalva: “poder-se-á também admitir menores de dez anos que tenham suficiente desenvolvimento físico para os exercícios de aprendizado”. E, pior ainda, os textos legais destinavam os mesmos alojamentos para os carentes e delinqüentes, dando origem a uma prática institucional perversa, na qual os estabelecimentos que acolhem crianças pobres acabam se transformando em escolas de crimes. (VENÂNCIO. 2004,p.198).

Segundo o autor, os futuros marinheiros internos moravam nos navios–escolas, com treinamento diversificado ao longo da semana, com aprendizagem de ofícios tradicionais ao trabalho do marinheiro como remar, manejar armas, coser velas e nadar.

Os alunos que moravam nestes navios, tinham aulas quatro vezes na semana, do ensino das “*primeiras letras*”, sendo esta, uma prática pouco comum na sociedade, a de ver crianças de seis a quinze anos frequentando a escola. E,

aqueles que não se adaptassem, eram transferidos para a Companhia de Artífices, para aprenderem ofícios de torneiros, pintores, ferreiro, dentre outras atividades necessárias à construção de embarcações.

A disciplina era mantida com métodos truculentos ao peso da chibata. A alimentação era precária, à base de farinha de mandioca e charque, alimento de composição nutricional deficiente, ocasionando a proliferação de doenças. Mas, os adolescentes não aceitavam de forma passiva a vida que levavam, pois nos documentos dos administradores destas instituições, constavam relatos de fugas que envolviam muitos dos matriculados naquele espaço “*educativo e profissionalizante*”.

De acordo com Rizzini(1995,p.244) foi *criado em 1875*, “o Asilo de Meninos Desvalidos, em cujo regulamento é descrita sua finalidade como sendo um internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos [...] que deveriam receber instrução primária e o ensino de ofícios mecânicos”.

Mas, segundo Vieira e Freitas (2003), a educação não era prioritária como a punição. A educação no Império não era para todos, como prescrevia a Constituição do Império, pois, conforme o Decreto nº. 1331-A de 1854, nas escolas não era permitido a entrada de meninos com moléstias contagiosas. Esse decreto não apresentou nenhuma menção em relação às crianças indígenas.

Com referência aos abrigos citados por Rizzini, as autoras Vieira e Freitas enfatizam que poucos deles estavam sob responsabilidade do Estado. A maioria ficava sob a direção da Igreja Católica, que tinha papel fundamental na manutenção de algumas dessas instituições, que abrigavam crianças e adolescentes no Brasil Imperial e que, grande número desses internatos refletia a desestrutura familiar, devido a fatores econômicos, sociais e até mesmo pela omissão do Estado em

garantir os direitos básicos à população. Desse modo, se tem a visão de que na prática, os asilos não serviram exatamente à população, nos propósitos a que se destinavam, inclusive sem atender as reais preocupações do governo, não exatamente com referência ao atendimento das crianças em especial, mas, com relação ao risco que elas representavam ao meio social. De acordo com Rizzini (1995,p.245), “o asilo representa um modelo de atendimento, que será mantido na República, quando o Estado adotará uma política de atendimento baseada na internação, com o objetivo de educar ou recuperar o “menor””. A autora evidencia que o conceito de “*menor*” foi se construindo, como um processo que se confunde com a história das políticas públicas direcionadas à criança e ao adolescente, na medida em que o termo “*menor*” vai com o passar do tempo ganhando a conotação de criança ou adolescente em situação de abandono. Foi o anúncio da estigmatização do termo para criança e adolescente marginal.

No Império, percebeu-se uma preocupação mais intensa em relação ao aspecto penal, quando entrava em vigor o Código Criminal de 1830, que isentou de criminalidade os menores de quatorze anos, caso ficasse comprovado que não tinham discernimento do crime cometido. Estes jovens eram então recolhidos em alguma casa de correção até completarem dezessete anos de idade; entretanto, não se percebeu uma preocupação com suas vidas no futuro, nem como ficariam depois que saíssem das casas de correção, nem algum amparo familiar ou social por parte do Estado. O que tinham como futuro talvez pela realidade de vida, seria um caminho sem destino e sem sentido, possivelmente o caminho das ruas.

De acordo com Londoño (1998), no Brasil Imperial, havia o uso do termo “*menor*” e “*menoridade*” para determinar a idade, como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal dos indivíduos e seus atos. No entanto, foi sob o

olhar dos higienistas que os “*menores*” foram identificados no século XIX, como as crianças e adolescentes pobres das cidades e denominados de abandonados. O autor identifica a situação dessas crianças e adolescentes como... *menores abandonados, as crianças e adolescentes que povoam as ruas dos centros das cidades, os mercados, as praças e que, por incorrer em delitos, freqüentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a ser chamados de menores criminosos.* (Idem. 1998,p.135).

Isto posto, percebe-se que no Brasil Império, apesar de certo avanço em relação à almejada proteção à criança e ao adolescente, muito ainda havia de ser feito no Período Republicano.

1.3 – Período Republicano

O foco sobre a infância pobre redundou no desenvolvimento de um aparato jurídicoassistencial sob a liderança do Estado, materializado por meio da criação de leis e instituições destinadas à proteção e à assistência à infância. No entanto, estas ações não visaram desfazer as desigualdades sociais, ao contrário, oportunizaram ao pobre o veto de uma educação de qualidade e exercício pleno da cidadania. À infância e a adolescência pobre destinou-se uma política de exclusão social e uma educação de submissão, na qual se mantinha a renda e os privilégios de uma minoria social, como ocorre até os dias de hoje.

Rizzini (2000) e Londoño (1998) identificam a fase inicial do Período Republicano como bastante vantajosa em relação à legislação brasileira para a infância. As décadas iniciais do século XX foram marcadas por não haver um tratamento diferenciado destinado à criança, ao adolescente, ao adulto delinqüente, ao pobre e aos excluídos. Rizzini (2000) comenta sobre o Código de Menores criado em 1927, que prescreveu as leis de assistência e proteção aos “*menores*”,

buscando sistematizar as ações de tutela e coerção que o Estado passou a adotar sobre os mesmos, considerando o âmbito legal e um olhar específico para o problema social e emergente da infância e da adolescência na sociedade. O Código regulamentou a situação das crianças da primeira idade⁶, garantindo-lhes vida de forma legal, assim como a saúde e a vigilância da autoridade pública. Criou punições para os infratores e previu o recolhimento dos expostos e ainda definiu o que caracterizava uma criança abandonada, vadia ou mendiga. Conseguiu corporificar leis e decretos que propiciaram atendimento especial à questão do “*menor de idade*”. Nele, o pátrio poder transformou-se em pátrio dever, em relação ao atendimento legal de crianças e adolescentes. Todavia, percebeu-se que apesar de garantir certa proteção às crianças e adolescentes, ele possuía um caráter punitivo em detrimento do caráter educativo aos seus destinatários.

Assim sendo, em decorrência da necessidade de mudar os modelos de intervenção em relação à população infanto-juvenil pobre, foi estabelecida neste contexto, uma aliança entre a justiça e a assistência como no dizer de Rizzini.

Parece-nos que o legislador, ao propor a regulamentação de medidas de proteção, englobando a assistência, enveredou por uma área social que ultrapassava em muito as fronteiras do jurídico. O que o impulsionava era “resolver” o problema sobre os menores por meio de mecanismos de “tutela”, “Reabilitação”, “prevenção”, “reforma” e “educação”. (RIZZINI. 2000,p.28).

Surgem então neste período, institutos e escolas correcionais, sendo elaboradas leis complementares, na intenção de regular a situação da infância. Este período é marcado pela “*descoberta do menor*”.

O termo “*menor*”segundo a autora, passou a ter nomenclatura jurídica, com base na faixa etária e posição social, como categoria que classificou a infância pobre

⁶ Também chamada de “puerícia”, tinha a qualidade de ser quente e úmida, durava do nascimento aos 14 anos. Del Priore (2004, p.84).

e marginal, diferenciada de outras crianças de classes favorecidas da época. Entre os discursos de defesa, reabilitação e educação das crianças e adolescentes nota-se nas entrelinhas dessas falas, uma oscilação entre a defesa desses atores infantis e a defesa da sociedade, pois eles significam uma ameaça à ordem social vigente.

O problema da criança adquire uma certa dimensão política, consubstanciada no ideal republicano da época. Ressaltava-se a urgência de intervenção do Estado, educando ou corrigindo “os menores” para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade. (idem. 2000,p.19).

Entende-se que este ato de intervenção do Estado representou o processo de desenvolvimento social naquele contexto histórico, em que a criança foi vista como futuro “*capital humano*”, no qual o “*capital industrial*” necessitava para a sua reprodução e utilização de mão-de-obra.

Num olhar sob a história política e social do Brasil, identifica-se que entre as décadas de 30 e 40, em pleno Estado Novo, Getúlio Vargas mudou a forma de tratar a “*menor idade*”. Ampliou a responsabilidade penal para dezoito anos e fixou as bases de organização e proteção à maternidade, à infância e à adolescência por todo o país. A problemática do “*menor abandonado*”, infrator e delinqüente; não foi vista apenas como um assunto policial, mas, como uma situação que precisava de assistência e proteção, pelo menos à luz da formalidade da lei, como discorre Londoño (1998):

A prevenção, assim apresentada, supunha que a criança deveria ser tirada da rua e colocada na escola. Afastado o menor dos focos de contágios, correspondia depois às instituições dirigir-lhe a índole, educá-los, formar-lhe o caráter, por meio de um sistema inteligente de medidas preventivas e corretivas. (LONDOÑO. 1998,p.141).

Na realidade, o que ocorria, era o recolhimento de crianças e adolescentes das ruas, realizado por um policiamento punitivo e repressivo, que as encaminhava às instituições criadas nas décadas de 30 e 40, com o objetivo de retirá-las das vistas da sociedade. De acordo com Rizzini (1995), no campo das políticas públicas, no Governo de Getúlio Vargas, foi criado em 1940, pelo Estado, o Departamento Nacional da Criança, que teve como objetivo coordenar nacionalmente as atividades de atenção à infância, e neste mesmo governo, na intenção de descentralizar a assistência ao “*menor*”, foi criado o Serviço de Assistência do Menor – SAM, que a princípio teve como proposta inovadora a educação e a formação profissional que seriam os principais artifícios para combater e prevenir a criminalidade e a recuperação desses “*menores*”, mas o caráter preventivo e assistencial se reverteu a uma instituição excludente e opressora, instalando-se a fama de “*escola do crime*”, “*sucursal do inferno*”, “*sem amor ao menor*”, entre outras denominações.

Segundo a autora, a característica do trabalho realizado no SAM, era retirar das ruas criança e adolescentes pobres, desprotegidos, órfãos e, confiná-los em internatos fora do convívio social, sendo expostos a tratamento degradante, sob forte violência e repressão de monitores, que colaboravam no engendramento para o desconhecimento do fato pela sociedade, sobretudo daquilo que ocorria internamente nestas instituições. O trabalho que era realizado era marcado por agressões e arbitrariedades, no qual geravam fugas de adolescentes confinados, revoltas e rebeliões, que repercutiam fora do SAM, por meio de protestos de pessoas e grupos em defesa do “*menor*”. A mobilização social para acabar com os maus tratos, submetidos aos adolescentes no SAM, possibilitaram a formulação de novas propostas alternativas, que tinham como fio condutor o respeito à dignidade dos adolescentes.

Destaca-se ainda, na década de 40 a 60, que grupos de professores e agentes sociais, se organizaram em torno da discussão, a respeito da percepção da sociedade sobre o SAM como uma “*escola do crime*”, e que os adolescentes ao saírem desta instituição, não poderiam oferecer nada mais do que lhes foi dado durante a internação, como por exemplo, um grande potencial de violência, dentre outras atitudes marginais, dissonantes do comportamento “*normal*” da sociedade. Percebe-se com isso, que no discurso de proteger a infância, no entanto estavam propósitos ocultos de defesa da sociedade, como no dizer de Rizzini (1995,p.40), “era a defesa contra a proliferação de vagabundos e criminosos [...] que não correspondiam ao avanço das relações capitalistas em curso”.

Para Vogel (1995), após o Golpe de 1964, o governo militar apresenta uma nova proposta de atendimento ao “*menor*”. Era a Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM, nascida no interior da Escola Superior de Guerra – ESG, a qual traduzia uma política assistencialista, reprodutora de uma prática repressora, que deu continuidade ao tratamento desumano e excludente do público infanto-juvenil.

Frontana (1999), em seus estudos, relata que em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, que substituiu o SAM, que era uma instituição alvo de pesadas críticas, em decorrência das técnicas de reeducação serem consideradas inadequadas aos “*menores*”. A FUNABEM, como sucessora do SAM, possibilitou a inevitável comparação, e por esse motivo o trabalho com as crianças e adolescentes permaneceu sob a baliza de grande desconfiança da opinião pública. Todavia, a FUNABEM, criada com o objetivo de gerar uma política de prevenção, voltada à implantação de mecanismos capazes de evitar que o “*menor*” se envolvesse num processo de marginalização e conseqüentemente num fator de risco para a ordem e a paz social, recebeu também

a incumbência de coordenar, orientar e fiscalizar as atividades de entidades que tinham o encargo de execução desta política.

De acordo com os estudos feitos por Frontana (1999), a efetivação da Política Nacional de Bem-Estar do Menor ficou sob a responsabilidade de cada Unidade Federativa – UF, mediante a criação da Fundação do Bem Estar do Menor – FEBEM - nos estados em 1976.

A FEBEM surgiu com novas propostas para atendimento ao “*menor*”. As propostas defendidas por essa instituição não deveriam ser paliativas, mas estratégias de educação e reeducação para menores infratores ou com sérios problemas de conduta, assim como, criar meios de prevenir ou até mesmo corrigir as causas desses desajustes. De acordo com o pensamento de Mário Antenfelder então presidente da FUNABEM, em entrevista ao “*Jornal da Tarde*”, em 1º de novembro de 1974, esta instituição seria constituída por uma equipe de profissionais qualificados, com o objetivo de recuperar e reintegrar socialmente o “*menor abandonado*” ou infrator.

É preciso que as autoridades se conscientizem o mais depressa possível de que a correção de menores acusados de delitos não é problema para a polícia ou para prisões comuns, e sim para instituições altamente especializadas, onde equipes constituídas por médicos, nutricionistas, professores e psicólogos, estarão preparadas para reeducar e orientar o jovem, dando-lhe condições para uma verdadeira recuperação.

Nesse discurso, entende-se que apesar da intenção do “*bem-estar do menor*”, as propostas de uma política de prevenção, controle, reeducação e reintegração do “*menor*” à sociedade, não passaram de um engodo políticossocial da ditadura militar que governava o Brasil, e que guardou resquícios das práticas históricas das décadas anteriores, onde os mecanismos preventivos, não passavam de repressivos e excludentes, e que refletiam as estratégias de manutenção e

salvaguarda do poder. A partir desta compreensão, as políticas de bem-estar foram ineficazes, tanto em relação à prevenção da delinquência, quanto à garantia de direitos básicos dos adolescentes como cidadãos.

De acordo com Rizzini (2000), nos anos 70, se retomam os debates das políticas públicas referentes à criação de outro código de menores, Desta feita, foi criado o Código de 1979, instituído pela Lei nº.6.697, sendo este, de caráter retrógrado e repressivo. Tinha como finalidade “proteger” a criança numa linha de confinamento e controle, mas não tinha como atender o contingente de crianças pobres e carentes do país, O fato significava um retrocesso, pois colocava o “*menor*” em situação pior que a do criminoso adulto, instituindo a prisão provisória, que poderia ser decretada sem a presença do curador de menores.

Mesmo com um espaço longo de tempo entre os Códigos de 1927 e 1979, estes tinham em comum a centralização da figura do “*juiz de menores*” em relação aos aspectos jurídico-processuais e administrativo-assistenciais para o trato das questões pertinentes à criança e ao adolescente. Assim sendo, se entende que o poder público ao fortalecer a figura do “*juiz de menores*” tinha a pretensão de desatrelar-se do “*problema do menor*” em especial, dos chamados “*carentes*” e delinquentes, sendo as crianças e os adolescentes rotulados de “*menores em situação irregular*”. Eram estes os destinatários do Código. Segundo Rizzini (2000), nessa perspectiva se enquadravam as crianças vítimas de maus-tratos, as crianças abandonadas, os miseráveis e os infratores.

A autora enfatiza ainda, que nos anos 80 surgiu no país práticas novas de atendimento, identificadas como “*alternativas comunitárias*”, trazendo novas perspectivas educacionais para atender crianças e adolescentes de rua. Diversos segmentos da sociedade surgiram nesta época, apontando e fazendo denúncias, se

mobilizando em favor da “*causa do menor*”, e que entre as décadas de 70 e 80 surgiram entidades não-governamentais, voltadas ao atendimento dessas crianças e adolescentes. A Pastoral do Menor, criada neste contexto, passou a desenvolver um papel fundamental no atendimento de crianças e adolescentes que viviam na rua. Rizzini (2000,p.75) afirma que “o argumento utilizado era de que, reconhecendo-se o fracasso da política nacional do bem-estar do menor, era preciso rever o papel do Estado, considerando-se que a responsabilidade deveria ser da sociedade como um todo”.

Neste avançar de movimentos sociais, surgiu o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR em 1985, com o objetivo de articular e possibilitar mudanças, que sensibilizassem e mobilizassem a comunidade para a formação e treinamento de pessoas para o trabalho com crianças e adolescentes. Outra perspectiva desse movimento social era o de viabilizar um diálogo político com a sociedade, articulando a luta dos meninos e meninas com outras lutas populares, pressionando o Estado à ampliação de políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente, assim como despertar nestes, a consciência da importância como sujeitos de sua história.

Neste cenário de articulações políticas e sociais aconteceram avanços inéditos em relação à defesa dos direitos humanos. De acordo com a análise de Rizzini (2000), os direitos da criança e do adolescente, foram assegurados na Carta Constitucional de 1988, no artigo 227, que tomou por base os princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, e foi regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/90, que revogou o Código de Menores de 1979. O ECA substituiu a doutrina de “*situação irregular*” do Código de Menores pela doutrina de “*proteção integral*”, iniciando assim, uma fase demorada

de reestruturação de um novo olhar à criança e ao adolescente, que passaram e ser considerados “*sujeitos de direitos e deveres*” perante a legislação brasileira.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (caput do artigo 227, capítulo VII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Em seus primeiros artigos, o ECA, instrumento jurídico que regulamentou o artigo 227 da Carta Magna de 1988, assegura a “*proteção integral*” de todas as crianças e adolescentes. Inscreve seus direitos e, confere deveres à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público. Reconhece crianças e adolescentes na condição de “*peças em desenvolvimento*”. Assim sendo, seus artigos criaram condições legais para que se realizassem mudanças, tanto na formulação de políticas públicas para a infância e juventude, como na estrutura e funcionamento dos organismos que atuam nesta área; no entanto o processo de implementação tem sido bastante lento e difícil e, infelizmente, depois de dezoito anos, que foi publicado e sancionado o ECA, a realidade brasileira, relativa à “*proteção integral*” de crianças e adolescentes continua distante dos dispositivos legais.

O ECA, mesmo com as críticas positivas e negativas da sociedade, é um importante instrumento de transformação social, que oferece alternativas, e aponta responsabilidades aos adolescentes que cometem atos infracionais, e segundo Saraiva (1998), as medidas sócio educativas previstas, devem ser cumpridas em estabelecimentos apropriados para adolescentes infratores, com estrutura adequada, incluindo atendimento psico-pedagógico-profissionalizante, dentre outros.

CAPÍTULO 2 – A Fundação da Criança e do Adolescente do Pará e o Anexo da Escola Estadual Dr. Antônio Teixeira Gueiros.

Nesse capítulo, se apresenta o histórico da Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Pará - FUNCAP, sobretudo com referência ao seu objetivo em atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com ênfase para as medidas sócioeducativas de privação de liberdade pelo cometimento de ato infracional. A idéia é traçar uma trajetória, desde a época em que a FUNCAP tinha o nome de Fundação do Bem Estar social do Pará – FBESP e suas ramificações em unidades operacionais de atendimento. Define como limite de análise, os dados quantitativos do Relatório de Gestão da FUNCAP no período de 2003 – 2006.

2.1 - Histórico da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará

A Fundação da Criança e do Adolescente do Pará - FUNCAP foi criada em 1994, pela Lei nº. 5.789 de 22 de dezembro de 1993, com o objetivo de atender crianças, adolescentes e familiares advindos de situações que necessitam de proteção especial. De acordo com o relatório institucional, apresentado à pesquisadora, sua missão pauta-se em:

Promover a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, pela ação ou omissão dos responsáveis em garantir sua proteção, ou em razão de sua conduta, seja na execução de medidas protetivas ou na execução de medidas sócio-educativas, bem como o atendimento dos respectivos familiares, tendo como norte a Doutrina de Proteção Integral, respeitando os princípios e valores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.060/90. (Relatório FUNCAP, 2003-2006, p.4).

A proposta pedagógica, contida nesse documento legal, se traduz em atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, em

diferentes áreas das políticas públicas, destinadas ao favorecimento da construção da cidadania da infância e juventude. É nessa perspectiva que inscreve:

Aplicar em suas unidades operacionais o Currículo Mínimo Obrigatório para a Cidadania (CMOC), uma proposta pedagógica elaborada de acordo com o disposto no ECA., composto de oito áreas de atuação, saúde, educação, educação profissional, documentação civil e militar, cultura esporte e lazer, assistência à religiosidade, atenção à família, informações processuais, o Currículo é realizado em parceria com a família, a sociedade, a comunidade e demais órgãos governamentais. (Relatório FUNCAP, 2003-2006, p.6).

De início, a FUNCAP estava vinculada a Secretaria Executiva do Trabalho e Promoção Social - SETEPS. A partir de 1995, com iniciativa da própria instituição, se iniciam discussões para uma gradual mudança deste atendimento com a idéia de se caracterizar uma instituição voltada ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei.

Entretanto, é fundamental registrar nesse trabalho que, anteriormente, no Estado do Pará, existiu a Fundação do Bem Estar Social – FBESP -, responsável pela execução da Política de Assistência Social, com atendimento voltado à população, da criança ao idoso, com ações direcionadas as áreas de habitação, atenção às mulheres grávidas e aos portadores de necessidades especiais; abrangendo uma grande gama de ações que pretendia envolver a totalidade da assistência. A instituição funcionou na década de 80, com três unidades operacionais em regime de internato. Uma delas, era a Escola FBESP, destinada às vítimas de abandono e menores em situação irregular, segundo o disposto no Código de Menores e, dois centros de recuperação, sendo um destinado ao público feminino e o outro ao masculino, ambos voltados para os autores de atos infracionais.

No ano de 1989, ocorreram mudanças na Instituição que se efetivariam na década de noventa. O Plantão de Serviço Social – PSS - que fazia a triagem dos adolescentes na Delegacia de Segurança e Proteção do Menor – DSPM -, retirou-se deste local, ficando o pessoal da delegacia responsável pela triagem de crianças e adolescentes que eram envolvidas em situação de conflito com a lei. Neste cenário, surgiu a Casa de Passagem, que na realidade, se tratava de uma unidade para acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco social por até setenta e duas horas. A Escola FBESP foi extinta no início dos anos noventa e, nessa direção foi criado o Centro de Permanência Temporária Providência –CPTP -, onde eram atendidas crianças e adolescentes de ambos os sexos, em idade de zero à dezoito anos incompletos, sujeitos que estavam em situação de risco com seus direitos ameaçados ou em situação irregular, conforme disposto no Código de Menores.

As crianças e adolescentes que chegavam ao CPTP vinham do Centro de Acolhimento Provisório e do “SOS Criança”, que na época era ligado ao PSS, sendo este integrado ao Palácio do Governo. Neste cenário, surge o Centro de Atendimento Provisório – CAP – que junto com o “SOS Criança” realizavam a atividade de receber crianças e adolescentes por meio da Polícia Militar – PM -, Delegacias de Polícia – DP -, Conselhos Tutelares e ainda por meio de denúncias anônimas. As demandas dessas unidades centravam-se em fugas do lar, abandono, maus tratos; que se repetiam constantemente nos ambientes de convivência, sobretudo familiar, e que naquele momento, eram realizadas tentativas de solução daquelas problemáticas em setenta e duas horas. Após o atendimento de cada situação de vulnerabilidade a criança ou adolescente era apresentado ao Juizado da

Infância e Juventude da capital ou de Ananindeua, os quais determinavam a custódia ao CPTP para estudo mais aprofundado de cada caso.

No ano de 1992, as ações do CAP são transferidas para o “SOS Criança”, assim como as atividades do PSS e da Casa de Passagem. Em seguida foram criados novos Centros de Acolhimentos Provisórios, diferenciados por faixa etária, gênero e natureza do atendimento. É assim que surgiram o Espaço de Atendimento Provisório Infantil – EAPI - para atendimento de crianças de zero á seis anos, o Espaço de Acolhimento Provisório Masculino – EAPM - e o Espaço de Acolhimento Provisório Feminino – EAPF - para atender crianças e adolescentes de sete á dezoito anos incompletos, e ainda o Espaço de Acolhimento Provisório Especial - atual EAPE – que atende crianças e adolescentes de ambos os sexos com comprometimento mental.

Em termos estatísticos, segundo o relatório, o atendimento nesta estrutura ficava em torno de duzentas crianças e adolescentes por mês, e a massificação deste atendimento foi a causa principal do encerramento gradual das atividades do CPTP nos anos noventa.

No ano de 1995, foi criado o Abrigo Misto quando se juntam as atividades do EAPM e EAPF, que em 1996 foi municipalizado, ficando na estrutura da Instituição apenas o EAPI e EAPE que continuam até hoje sob a responsabilidade do Poder Público Estadual, sem perspectivas de serem municipalizados em curto espaço de tempo, mesmo com as várias tentativas por parte da FUNCAP, que na intenção de mobilizar o processo de municipalização desses abrigos criou uma Comissão Institucional composta por representantes do Poder Público Estadual e Municipal, Ministério Público – MP - e Conselho Tutelar.

Na dinâmica do atendimento, para aqueles que passavam por situação de risco nos centros de recuperação, principalmente no masculino, se mantinha um nível de lotação superior ao que era possível comportar, além de outras situações - não citadas no relatório - que distorciam as exigências do ECA. A partir da “*Nova Doutrina de Proteção Integral*”, estes centros passaram a se chamar Centro de Internação de Adolescentes Masculino – CIAM - e Centro de Internação de Adolescentes Feminino - CIAF.

Em 1995, o governo criou os grupos de integração das Políticas Públicas, sendo a FUNCAP inserida no Grupo de Integração de Risco – GIR -, que ficou responsável pela articulação entre as políticas de saúde, assistência e previdência social.

Em 1999, acontece a reforma administrativa do Estado, com a criação de várias secretarias especiais de estado, e dentre elas a Secretaria Especial de Estado de Proteção Social – SEEPS -, na qual a FUNCAP ficou subordinada.

A SEEPS, dentro desse contexto de integração das políticas de saúde, trabalho e assistência; tem por objetivo alterar o quadro de desigualdade social dos municípios. A perspectiva é garantir a equidade social por meio da integração das políticas públicas de saúde, trabalho e assistência social, articulando-se com as demais políticas, instaurando vínculos com os órgãos governamentais que atuam nestas áreas, inclusive a FUNCAP.

De acordo com o Relatório de Gestão da FUNCAP / 2003-2006, o objetivo e a perspectiva dessa ação, reúnem condições conjunturais favoráveis, no que se refere ao compromisso e a disponibilidade de gestores e profissionais da FUNCAP, que desenvolviam a política do governo Almir Gabriel, continuando em 2003, na

administração do sucessor, governador Simão Jatene, que ampliou as grandes linhas de desenvolvimento, priorizando a proteção social.

Em agosto de 2004, a reestruturação organizacional, a ampliação dos espaços existentes, a criação de espaços novos, a preocupação com a capacitação continuada, a maior participação de parceiros e de servidores na dinâmica das unidades, além de outros; assinalaram o movimento que a FUNCAP precisava para responder a grandes desafios e, também acompanhar as formulações teóricas e legais, voltadas à realidade dos adolescentes em cumprimento de medidas, principalmente as do âmbito sócioeducativo.

A partir deste cenário, em junho de 2006, foi apresentada em versão definitiva, o Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo – SINASE -, construído coletivamente, com a participação de diversas áreas do governo e representantes da sociedade civil organizada, que gerou uma série de debates, protagonizados por operadores do “*Sistema de Garantia de Direitos*”, por meio de encontros e debates regionais, em direção a uma política voltada à promoção da inclusão do adolescente autor de ato infracional. Atualmente, a FUNCAP executa sua prática com as orientações do SINASE, buscando fortalecer princípios e valores instituídos no ECA e por conseguinte o “*Sistema de Garantia de Direitos*”.

O atendimento a adolescentes que cometeram atos infracionais ou que têm indícios da autoria de prática delituosa, recebem atendimento nas unidades operacionais de Medidas Sócio-educativas – MSE -, e que devem ser estruturadas para cumprimento de internação, semi-liberdade e internação provisória. Estas unidades estão localizadas na Região Metropolitana de Belém – RMB – e nos municípios de Marabá e Santarém. Tem como objetivo a inclusão social dos

adolescentes atendidos, o resgate de seus direitos ameaçados e/ou violados e ainda propiciar um novo plano de vida e a construção da cidadania.

2.2 – O funcionamento e o atendimento na FUNCAP

Para a realização das ações, a FUNCAP dispõe de treze unidades operacionais regionalizadas, sendo dez na RMB e duas em Santarém, que atende vinte e três municípios da região do Baixo Amazonas e uma em Marabá, que atende trinta e cinco municípios do sul e sudoeste do Pará.

2.2.1 - Unidades de Medidas de Proteção

a) Espaço de Acolhimento Provisório Infantil – EAPI: abrigo destinado a crianças de zero a seis anos em situação de risco pessoal e social.

b) Espaço de Acolhimento provisório Especial – EAPE: abrigo destinado a crianças e adolescentes de oito meses a dezoito anos incompletos e que sejam portadores de necessidades especiais.

2.2.2 - Unidades de Medidas Sócio-educativas - MSE

a) Serviço de Atendimento Social: compõem o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente – CIAA -, que funciona no mesmo espaço físico em que funciona a Defensoria Pública, a Polícia Civil e Polícia Militar, o Juizado da Infância e Juventude, e o Ministério Público. O CIAA foi criado para dar celeridade ao atendimento inicial de adolescente acusado de cometer infração.

b) Centro de Internação de Adolescente Masculino – CIAM: unidade de internação provisória, onde os adolescentes acusados de cometer infração permanecem por até quarenta e cinco dias, aguardando a sentença do Juizado da Infância e Juventude.

c) Centro de Internação de Adolescente Feminino – CIAF: unidade de *internação provisória*, de *internação* e *semiliberdade* de adolescentes do sexo feminino, acusadas de cometerem infração.

d) Espaço Recomeço – EREC: unidade de internação masculina, destinada a adolescentes que cometem infrações consideradas graves.

e) Centro Juvenil Masculino - CJM: unidade de internação masculina, onde o jovem tem maior acesso ao convívio familiar e comunitário. Esse centro recebe as demandas do EREC.

f) Centro Sócio-educativo Masculino – CESEM: unidade de internação masculina, onde o espaço tem características de residência, e o jovem amplia o acesso ao convívio familiar e comunitário. Para chegar ao CESEM, o adolescente deve ter passado pelo EREC.

g) Centro de Semi-liberdade Masculino: unidade para adolescentes do sexo masculino. A “*semi-liberdade*” é uma medida sócio-educativa que permite ao jovem estudar e trabalhar fora do espaço físico, tendo que retornar obrigatoriamente ao final de suas atividades laborativas e estudantis.

h) Centro de Liberdade Assistida: unidade de atendimento de meninos e meninas. Na medida de “*liberdade assistida*” – LA -, o adolescente permanece em seu lar, junto à família e na comunidade, entretanto deverá ter acompanhamento técnico, que o auxilie e o oriente na construção de novas perspectivas de vida.

i) Centro de Prestação de Serviço à Comunidade: unidade que atende meninos e meninas. Nessa medida, o adolescente permanece na família e na comunidade, realizando tarefas gratuitas e de interesse gerais, junto a entidades públicas e privadas.

j) Centro Interativo Jovem Cidadão – CIJOC: unidade de “*semi-liberdade*” para adolescentes do sexo masculino.

Com relação à dinâmica dos atendimentos realizados, de acordo com o Relatório de Gestão da FUNCAP no período de 2003 – 2006, na estrutura dessas unidades operacionais, se traz ao lume deste estudo, uma análise dos dados quantitativos referentes a esses atendimentos nas tabelas a seguir. Todos os dados pertencem ao referido relatório, que foi gentilmente disponibilizado pela Instituição para realização desse estudo.

Q - 01- Quadro de Atendimento nas Unidades de MSE de Internação, Semiliberdade e Internação Provisória no período de 2003-2006.

Modalidade de Atendimento	2003	2004	2005	2006	Total Acumulado
Internação	619	652	900	1.160	3.331
Semi-liberdade	165	225	253	218	861
Internação Provisória	2.075	2.288	2.430	2.295	9.088
Total	2.859	3.165	3.583	3.673	13.280

Fonte: FUNCAP/GMSE I e II-2003/2006

Os dados em relação ao atendimento de adolescentes na medida de “*internação*”, demonstram um crescimento gradativo, o que assinalou uma escala crescente em relação à incidência de infrações graves cometidas pelos adolescentes, sobretudo ao salto quantitativo do ano de 2004 para o ano de 2005, que ficou na ordem de crescimento de duzentos e quarenta e oito internações, representando um percentual de 38%.

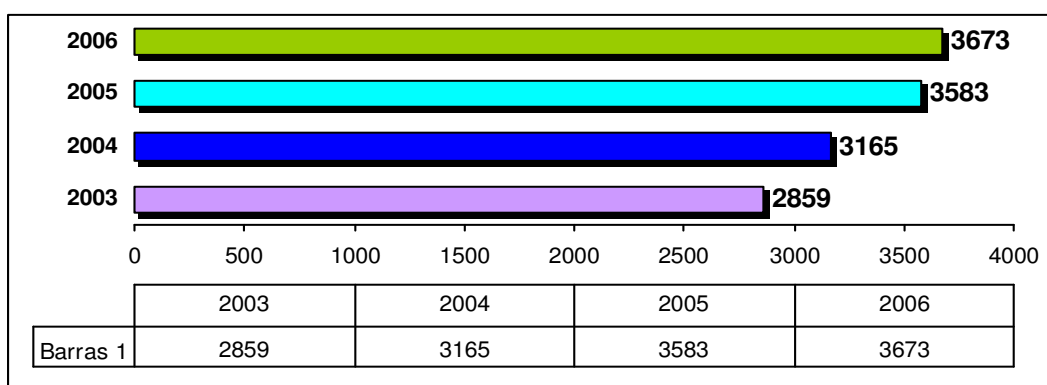
Na medida de “*semiliberdade*” houve um acréscimo gradativo nos anos de 2003, 2004 e 2005 e, embora tenha havido um decréscimo de trinta e cinco casos

de semiliberdade em 2006, que representou 14%, isso não significou grandes avanços na regressão da aplicação da medida, pois a redução do dado de duzentos e cinquenta e três para duzentos e dezoito adolescentes, torna-se inexpressiva, diante do universo de adolescentes atendidos pela Instituição em 2006.

Destarte para a medida de “*internação provisória*” que apresentou uma escala em ascendência em todos os anos, resguardando o ano de 2006, que apresentou um tímido decréscimo para cento e trinta e cinco casos. Entretanto, é importante observar o total acumulado nessa medida na ordem de nove mil e oitenta e oito adolescentes, que equivale a 68% do total acumulado para todas as decisões judiciais.

As unidades que operacionalizam as MSE de “*internação*” e “*semiliberdade*” atendem adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária entre doze e dezessete anos de idade, e ainda os casos de excepcionalidade até os vinte e um anos, por determinação judicial.

G 01 - Demonstrativo do Atendimento



Fonte: FUNCAP / GMSE I e II – 2003/2006

Com relação ao total da demanda, no relatório da FUNCAP, se registra que no ano de 2003 adentraram nas unidades de aplicação das MSE dois mil e oitocentos e cinquenta e nove adolescentes, e três mil e cento e sessenta e cinco em 2004, que determinou um acréscimo nessa demanda, fato que se observou nos

anos subseqüentes, no período em estudo. Isto posto, no ano de 2005 foram atendidos três mil e quinhentos e oitenta e três adolescentes que representou novamente, um crescimento da demanda em relação a 2004. No ano de 2006 ingressaram três mil e seiscentos e setenta e três adolescentes, que superou todos os valores dos anos anteriores do período 2003-06, que pelos valores extremos, se constatou um crescimento de 28,47% na entrada de adolescentes na medida. Isto posto, se deduz que em um quadriênio, o crescimento superou a quarta parte do número inicial do atendimento. Diante deste cenário, pode-se inferir o indicativo de que este crescimento será sempre cada vez maior, logo, é urgente um “redesenho” nas políticas públicas, no sentido de contrapor com ações efetivas esse fenômeno. É possível que essa escala em ascendência, sem construção de novos espaços adequados ao atendimento, com infraestrutura física e capacitação de recursos humanos, seja uma das causas da superlotação nestas unidades, principalmente pela falência das políticas públicas, sobretudo de educação.

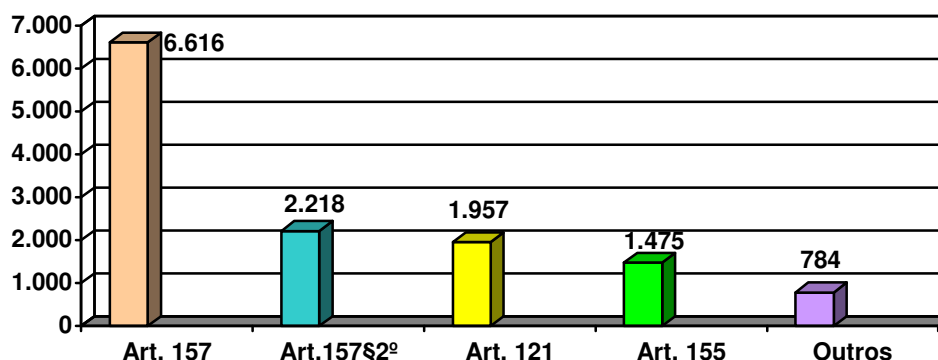
É importante ressaltar que dos treze mil e duzentos e oitenta adolescentes que receberam as MSE, cento e sessenta adolescentes eram do sexo feminino no período, o que se constatou um maior envolvimento de adolescentes do sexo masculino, totalizando treze mil e cento e vinte custodiados pelo Estado, que representaram 99% na demanda das MSE.

Durante esses quatro anos, o quadro socioeconômico das famílias não se alterou. As famílias destes adolescentes, na sua maioria, são socialmente desestruturadas, por vários motivos, sendo o mais significativo, as dificuldades de convivência no lar, provocadas pelas condições socioeconômicas desfavoráveis à dignidade da pessoa, no sentido da cidadania plena de direitos à educação, saúde, habitação, trabalho, lazer e outros. Neste quadro, se destaca que 60% dos casos

são de família monoparental, o restante é oriundo de famílias recombinadas ou de único cônjuge. Com relação à escolaridade, apenas 50% das famílias possuem o ensino fundamental completo, e se constatou que 20% se enquadram como famílias que em sua estrutura possuem pessoas analfabetas e, apenas 10% com ensino médio e no restante, a existência de pessoas que não concluíram o ensino fundamental. Cerca de 60% não possuem emprego no mercado formal de trabalho, atuando na informalidade, 15% são pensionistas do Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS e os demais sem atividade geradora de renda.

Pode-se ainda informar, de acordo com dados fornecidos pelo Relatório de Gestão da FUNCAP, do período 2003-06, que 100% dos adolescentes em atendimento possuem referência familiar, entretanto, 5% deste percentual não possuem nenhum vínculo com suas famílias. Um dos problemas que mais atinge estas famílias é a falta de atividades geradoras de renda, que garanta a sobrevivência digna, reflexo da baixa escolaridade e conseqüentemente da falta de qualificação profissional dos familiares. No período em estudo, a grande maioria dos adolescentes que ingressaram no sistema sócio-educativo de aplicação das MSE, estudaram somente até a terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA -, com predominância na faixa etária entre quinze e dezessete anos, e a maior parte são oriundos da RMB, sendo predominantemente do sexo masculino, como já referido nesse trabalho. Para melhor compreensão, se apresentam abaixo, os dados referentes aos atos infracionais mais cometidos, a faixa etária, a escolaridade e a comarca que deu início ao processo judicial.

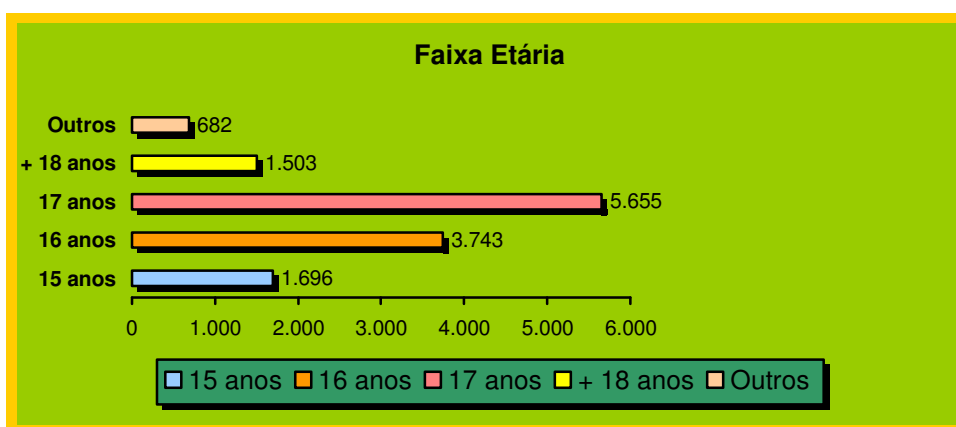
G 02 - Ato Infracional



Fonte: FUNCAP / GMSE I e II – 2003/2006

Quanto ao ato infracional, os delitos contra o patrimônio se sobressaem. Dos treze mil e duzentos e oitenta adolescentes, no período de 2003-06, atendidos nas unidades de MSE, o ato infracional de maior incidência foi o roubo, previsto no artigo 157 do Código Penal Brasileiro – CPB. Em segundo lugar, a aplicação do artigo 157, parágrafo segundo do mesmo Código, que significa dizer que o adolescente praticou o roubo com emprego da violência contra a pessoa ou grave ameaça, e em terceiro lugar se destacou a prática de homicídio, prescrita no artigo 121, e em quarto lugar se observou o furto, preconizado pelo artigo 155.

G 03 - Faixa Etária

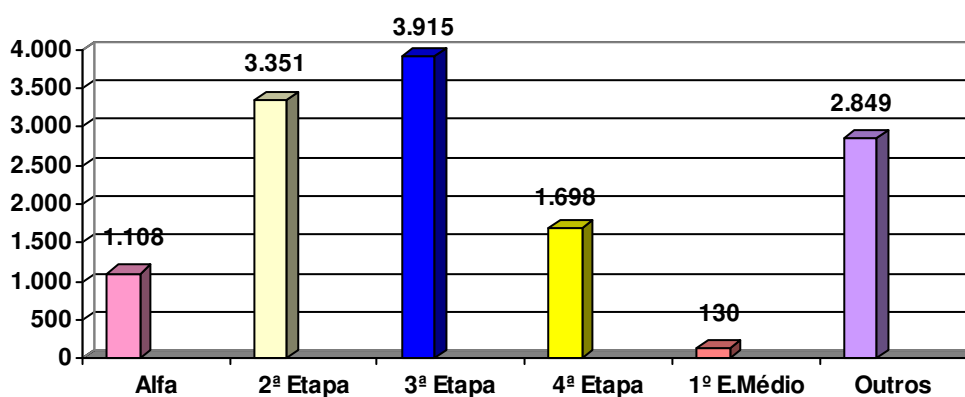


Fonte: FUNCAP / GMSE I e II – 2003/2006

A idade dos adolescentes, que concentrou a maior demanda nas MSE, em primeiro lugar se destacou a de dezessete anos de idade, com cinco mil e

seiscentos e cinquenta e cinco adolescentes, que equivale a 42,59% e, em segundo lugar se registrou a idade de dezesseis anos com três mil e setecentos e quarenta e três adolescentes, que corresponde a 28,19% e, em terceiro lugar se observou a idade de quinze anos, com um mil e seiscentos e noventa e seis adolescentes traduzidos em número relativo a 12,77%. Os adolescentes maiores de dezoito anos correspondem a um mil e quinhentos e três dos atendidos, perfilando com 11,32%. A categoria denominada “*outro*” ficou representada pelos adolescentes entre doze e quatorze anos de idade com um total de seiscentos e oitenta e dois adolescentes, relacionados a 5,13%. O que se observa nesse aspecto, é um crescimento do cometimento de infrações que vai da idade de quinze anos a dezessete anos, o que sinaliza ser esta uma faixa etária crítica, que merece maior atenção por parte das famílias e autoridades constituídas, sobretudo no que diz respeito ao engendramento das políticas públicas destinadas à juventude.

G 04 – Escolaridade



Fonte: FUNCAP / GMSE I e II – 2003/2006

Com relação à escolaridade dos adolescentes que receberam as MSE, a terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA, correspondente a quinta e sexta série do Ensino Fundamental – EF – foi a mais representativa, tendo o registro de três mil e novecentos e quinze adolescentes, que corresponde a 30% da

demanda. A segunda etapa da EJA, equivalente a terceira e quarta série do EF, também apresentou um número significativo, pois três mil e trezentos e cinquenta e um estudavam esta etapa, que equivale a 25,68% e, em terceiro lugar se destacou a quarta etapa, que corresponde a sétima e oitava série do EF, com um mil e seiscentos e noventa e oito adolescentes, que agrega 13,01%. Na alfabetização se registrou um alto índice, representado por um mil e cento e oito adolescentes, que correspondem a 8,49% e, na contramão desse dado, se registrou que apenas cento e trinta adolescentes cursavam o Ensino Médio – EM, com o dado relativo representado por 0,99%. Entretanto, é importante destacar que adolescentes desse nível de ensino, já começam a aparecer no cenário das MSE, pois, este público apresentou uma maior incidência a partir de 2005. Anteriormente, os casos eram raros ou inexistentes. Com isto, já se faz notar, uma tendência de crescimento que não deve ser desprezada quando da projeção de políticas públicas de educação para jovens, em direção à garantia de direitos e deveres desse público.

De acordo com o relatório da FUNCAP, há uma defasagem escolar, em relação à série / idade, pois, poucos adolescentes ao adentrarem as unidades das MSE, freqüentavam regularmente a escola formal. A grande maioria se encontrava evadida a muito tempo da escola, por diversos motivos, como uso de substâncias tóxicas e etílicas, necessidade de ingressar no mercado de trabalho, principalmente, na área informal, para auxiliar no sustento da família, por falta de orientação familiar, pela falta de motivação para os estudos e ausência de estímulos para a escolarização.

Em relação ao local de maior incidência de atos infracionais o Relatório de Gestão da FUNCAP 2003-2006, evidenciou a Comarca de Belém, com 49,70% dos adolescentes sob custódia. Em seguida, a Comarca de Ananindeua com 11,86% e o

Distrito de Icoaraci com 6,39%. Assim a RMB, composta pelos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara e os Distrito de Icoaraci e Mosqueiro, apresentou o maior número de prática de ato infracional, em torno de 80%. Possivelmente, esse fato, seja em decorrência de um maior número de habitantes nesses municípios no Estado. Nas demais comarcas se sobressaem, os municípios de Salinópolis com 2,56%, Santarém com 1,84%, Breves com 1,81%, Marabá com 1,67%, Abaetetuba com 1,36%, Santa Izabel com 1,14%, Castanhal e Tailândia com 1,11%. Os outros municípios aparecem com menos de 1%. A demanda de atendimento na grande Belém vem apresentando uma tendência de crescimento, com desdobramentos perversos, como a superlotação da unidade denominada EREC.

Os dados do relatório indicam a necessidade de políticas públicas eficazes e fortalecimento das MSE em meio aberto, tais como Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, tanto na região metropolitana de Belém, quanto nos municípios de maior incidência de atos infracionais; considerando que as causas do aumento da violência, praticada pelos adolescentes atendidos pela FUNCAP, apontam para o desemprego na família, miséria, baixo escolaridade, uso indevido de substâncias entorpecentes, filhos vítimas da violência doméstica e urbana, dentre outros.

2.3 - Anexo da Escola Estadual Dr. Antônio Teixeira Gueiros

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Antônio Teixeira Gueiros foi criada em 1989, como anexo da Escola Walter Bezerra Falcão. Construída na gestão do então governador Dr. Hélio da Mota Gueiros, recebeu o nome em homenagem a seu pai. Em novembro de 1990, pelo trabalho da comunidade, passou a funcionar à Avenida Zacarias de Assunção, atendendo

quarenta turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, e 1ª à 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA – também do ensino fundamental; distribuídas nos turnos da manhã, intermediário, tarde e noite.

Atualmente, possui um corpo docente com cinquenta e quatro professores e sete funcionários de apoio. Conta com um mil e quinhentos alunos, distribuídos em três turnos – manhã, tarde e noite - com trinta turmas, nos cursos de ensino fundamental regular, ensino médio regular e na modalidade de EJA.

A escola mantém em sua estrutura de funcionamento, convênio estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC - e a FUNCAP, para funcionamento dos anexos no CIAM, no CJM, no EREC e no CIAF. Nesses centros, são atendidos pedagogicamente adolescentes e jovens em MSE, em regime fechado e de “*semiliberdade*”, na modalidade de EJA.

CAPÍTULO 03 – Recortes de vidas de adolescentes internados

O perfil de cada adolescente, apresentado nesse estudo, foi construído com base em entrevistas individuais com os mesmos e, fichas que continham dados pessoais, arquivados na unidade operacional em que se encontravam internados, com privação de liberdade. As informações reveladas nestes instrumentos levam a perceber, que a maioria dos adolescentes tem dificuldades na convivência, no interior da estrutura familiar, onde os vínculos afetivos são frágeis e tênues, e ainda a inexistência de uma figura humana e significativa, que expresse sentimentos capazes de estabelecer limites claros para o desenvolvimento de condutas juvenis nessas famílias. Nelas, não há relações de respeito, cumplicidade e responsabilidade, e ainda se observa a falta de identificação de valores, como os direitos e deveres no processo de educação familiar, considerando-se que o reconhecimento desses, constitui aspectos fundamentais para a formação sócioeducativa de crianças e adolescentes, em direção à cidadania plena.

Isto posto, estes adolescentes se envolvem muito cedo com o mundo do crime, das drogas e da marginalidade. Muitas vezes, este envolvimento não foi uma tomada de decisão em relação à vida, mas caminhos, os quais foram levados a seguir, por falta de estrutura em vários sentidos, dentre eles, a falta de uma estrutura familiar alicerçada nos limites e possibilidades da convivência social, que se junta à fragilidade do “eu”, própria da fase juvenil, onde os jovens estão na busca incessante de sentimentos de valores, que possam justificar para si, um sentido de vida.

Esses sentimentos se confundem numa relação de amor e ódio pela ausência do carinho, do afeto, do aconselhamento, do colo, do abraço, do ombro amigo, do exemplo de heróis, de bondade, de cuidados, de infra-estrutura material,

do brinquedo desejado, da roupa, do sapato, da alimentação, do remédio, de acompanhamento escolar, da fé, da vida, dos deveres e dos direitos a cidadania numa sociedade que discrimina e exclui por falta de oportunidades a uma vida melhor.

O contato com esses adolescentes que estão cumprindo MSE em sistema de internação, permitiu o registro de partes de suas histórias, ou recortes de vidas, como assinalado no título desse capítulo, os quais se consideram necessários ao estudo, para melhor entendimento da situação social e afetiva dos mesmos. Os dados coletados contam com o viés da dificuldade dos mesmos em falar sobre suas vidas, assim como a ausência de outros dados, em algumas fichas de acompanhamento individual desses adolescentes, que após a internação ficam na condição de alunos. Esse viés não chegou a comprometer o resultado da pesquisa, pelo controle e checagem das variáveis intervenientes – observação das emoções dos adolescentes e constatação de atitudes pelos docentes em sala de aula - no processo de coleta de dados. Na constituição desses recortes de vida, procurou-se abordar os aspectos do perfil individual, o ato infracional cometido, a convivência familiar, a situação escolar, seu histórico de saúde e questões relacionadas à profissionalização e atividades laborativas. Os nomes dos adolescentes, citados nesse trabalho, são fictícios para se garantir o anonimato dos mesmos e o sigilo nas informações.

3.1. Recortes de histórias

3.1.1 - Marcos

O adolescente tem quinze anos, é natural do município de Santa Izabel do Pará, com pai não declarado. É usuário de drogas desde os treze anos de idade,

como maconha, nória⁷, cigarro comum e álcool. É católico não praticante e as atividades recreativas que mais gosta é jogar futebol, tomar banho de rio, freqüentar festas dançantes, consumir bebidas alcoólicas, fumar e usar drogas.

Cometeu ato infracional de homicídio qualificado, artigo 121 do CPB. É reincidente nesse tipo de infração e, já passou pela *“internação provisória”*, sendo uma vez no CIAM SIDERAL, uma na delegacia do município onde residia e uma no EREC.

Seu padrasto é açougueiro e cursou até a quarta série do ensino fundamental e, sua mãe é doméstica que cursou até a terceira série do mesmo ensino. Para a escolaridade de seu pai biológico não há informações. Tem dois irmãos menores, um menino de quatro anos e uma menina de dois anos, que são filhos de sua mãe, *“frutos”* dessa nova relação. Tem mais dois irmãos por parte de pai, sendo uma irmã com dezenove anos e um irmão de cinco anos, que convivem com o pai biológico no município de Belém. A família do adolescente constitui-se de cinco pessoas, entretanto, o mesmo residia com a mãe de seu padrasto, pois estudava no município de Santa Izabel do Pará, considerando que sua mãe mora no município de Belém, em decorrência do trabalho de seu esposo ser no referido município. Em relação ao pai biológico, Marcos relata que conhece seu pai, *“mas ele não tem contato comigo nem me ajuda em nada! Ele nunca assumiu ser meu pai e mesmo quando morava no mesmo município nunca me deu atenção”* (Marcos). Com os membros da família de convivência, tem uma boa relação, porém os laços são frágeis, com a inexistência de uma figura humana que estabeleça limites de conduta e possibilite a formação de caráter e personalidade. Na internação, o adolescente

⁷ Mistura de pasta de cocaína com maconha.

raramente recebe visitas, possivelmente por ser oriundo do interior do Estado e a família encontrar dificuldade para visitá-lo.

Com relação à situação escolar, o adolescente cursa a segunda etapa do ensino fundamental no Anexo da E.E. Dr. Antônio Teixeira Gueiros, que funciona no interior do EREC, onde cumpre medida de *“privação de liberdade”*. Antes da internação, o adolescente abandonou a escola por diversas vezes, porque sua família se deslocava com frequência de uma cidade para outra. Em 2004, evadiu-se da escola por falta de interesse, entretanto, ao ser indagado sobre os seus estudos, o mesmo revelou que gosta de estudar, verbalizando que *“gosto de ir pra aula e da professora, às vezes passa filme, é bom, melhor que ficar lá”* (na cela). (Marcos)

O adolescente nunca foi acometido de doenças graves, todavia, apresentou no ato de sua internação, escabiose no corpo, que foi atendido pelo serviço de saúde da unidade de internação.

Quanto à profissionalização, nunca frequentou curso profissionalizante, mas tem interesse pela oficina de panificação. Em relação à atividade laboral, já trabalhou como ajudante de açougueiro. O adolescente no momento da entrevista manifestou estar *“atribulado”*⁸, não respondendo à maioria das perguntas, limitando-se a oralizar que não sabia responder.

3.1.2 - Naldo

O adolescente tem dezesseis anos, com pai e mãe identificados. É de procedência humilde, de um dos bairros da periferia de Belém, é solteiro e não tem filhos. Pertence ao grupo étnico afro descendente. É usuário de drogas e, em março de 2007, foi encaminhado, muito agitado, ao Hospital de Clínicas de Belém. Decorrente desse comportamento apresenta problemas de insônia e vertigens.

⁸ Chateado, aborrecido, sem vontade de fazer nada.

O ato infracional cometido foi assalto à mão armada, previsto no artigo 157 do CPB e, é plurireincidente na DATA⁹. Já praticou cerca de cinco atos infracionais – roubo – e verbaliza... *“Roubo pra comprar droga!”*. (Naldo) A primeira vez deu entrada por assalto e foi sentenciado de LA, entretanto, não cumpriu a medida a contento. De acordo com os dados da ficha de atendimento individual, na segunda entrada na DATA, também por assalto, foi sentenciado para *“internação”* com encaminhamento ao EREC. Lá, passou oito dias e, em seguida foi para Unidade de Internação do Telégrafo, onde ficou por três meses. Após avaliação realizada pela equipe técnica da Unidade, foi encaminhado ao CESEM, onde permaneceu por um mês, e ao se envolver em conflitos no espaço físico da unidade, retornou ao EREC, onde ficou por dois meses e dezenove dias. Em seguida, retornou para a Unidade de Internação do Telégrafo, onde a medida de *“internação”* foi transformada em *“semiliberdade”*, em março de 2006. Em dezembro deste mesmo ano, evadiu-se do espaço físico, quando faltava apenas um mês para o término de sua MSE.

Residia com a mãe, padrasto e três irmãos, sendo um adolescente, estudante de quinze anos, um rapaz de vinte anos, que trabalha como pedreiro e, uma irmã de dezoito anos, que cursa a sétima série do ensino fundamental. O padrasto trabalha como pedreiro, faz *“bicos”* e não tem renda fixa, contribuindo timidamente para o sustento da família. O pai biológico é funcionário público, que faz serviços gerais, como faxineiro. Este contribui com uma pensão alimentícia no valor de oitenta reais mensais. Para o adolescente e seu irmão de quinze anos, o pai está afastado do convívio com o filho, não lhe oferecendo nenhuma orientação na educação. Durante a entrevista, não fez qualquer referência positiva no seu relacionamento com o pai. A mãe é empregada doméstica, ganha um salário

⁹ Polícia Civil-Divisão de Atendimento ao Adolescente.

mínimo, trabalha o dia todo e a noite cursa o último ano do ensino médio. A partir dos registros de atendimento, se identificou que a genitora do adolescente alega não ter tempo para o filho, afirmando que trabalha “... *durante o dia, estudo à noite e não tenho tempo de acompanhar meu filho!*” (Mãe de Naldo). Nessa mesma perspectiva, o adolescente alega ter descumprido a medida a qual estava submetido – “*semiliberdade*” –, com os argumentos de que “*Fugi porque não queria ficar longe de minha mãe*”, “*Não pensei sobre o que podia acontecer comigo, mas eu sabia que tinha punição!*” (Naldo). Em um dos atendimentos realizados com a mãe, a mesma informou que o adolescente andava em más companhias e, quando estava em “*semiliberdade*”, nos finais de semana destinados à convivência familiar, sempre voltava tarde para casa. Nota-se nesse aspecto, que a mãe perdeu o controle e a autoridade sobre o adolescente, com dificuldades de estabelecer limites e horários, mas sempre o acompanhando no cumprimento das medidas e, sempre o aconselhando e orientando-o.

Com relação à situação escolar, o adolescente manifestou vontade de estudar e saber das implicações por descumprimento de medida. Na sua ficha individual foram encontrados registros de que o técnico da instituição esclareceu a importância das leis, normas sociais e conceitos, assim como, também foram discutidos a sua resistência em seguir e aceitar regras de comportamento que se iniciam no ambiente familiar, segue pela vida escolar, na igreja, nos grupos de amigos e outros. Foram também refletidas a existência de sanções, a importância dos estudos e a construção de projeto de vida. Em atendimento com a psicóloga da unidade, o adolescente demonstrou falta de motivação para estudar, contradizendo o que tinha expressado anteriormente em relação aos estudos. Durante esse

atendimento apresentou imaturidade, pois não mostrou sinais de consciência sobre seus atos e, extrema dificuldade em aceitar regras e normas.

Ao ser indagado sobre algum curso que pretendia realizar, referiu... *“Não sei o que vou fazer, só sei que não pretendo chegar a de maior cumprindo medida!”* (Naldo)

Mantém bom relacionamento com os irmãos e, forte vínculo afetivo com a mãe, que é seu referencial de apoio e carinho, apesar de não respeitá-la, desobedecendo-lhe constantemente. A mãe se refere ao filho como... *“Meu filho é muito desobediente, desde quatorze anos freqüenta a rua com más companhias. Usava maconha!”* (Mãe).

Faltava um mês para o término da medida de LA em 2005, quando Naldo fugiu de casa e sobre essa a fuga diz... *“Usei maconha e fiquei na casa de uma colega.”* (Naldo) Durante o período que esteve em fuga, a mãe sempre que encontrava um conhecido, mandava recados pra que ele voltasse pra casa, os quais eram ignorados. Quando os recebia ria e saía correndo por estar sob o efeito de drogas - maconha. Quando já estava de volta ao EREC, em atendimento com a Assistente Social disse... *“Não recebi recado nenhum, ninguém me pediu para voltar pra casa!”* (Naldo).

Segundo dados dos atendimentos realizados pelos técnicos, o comportamento e atitudes do adolescente, neste momento de vida, estão muito relacionados ao efeito das drogas, que provocam perda de apetite, falta de memória, prejudicando as células nervosas do cérebro, dificultando a concentração, a capacidade normal de raciocínio – pensamento – e deixando o usuário sem condições de viver normalmente, com desânimos, cansaços e depressão.

O adolescente relatou que começou a cometer atos infracionais aos doze anos de idade, e aos treze começou a usar maconha, cigarro, e bebidas alcoólicas, de forma esporádica. Desde muito cedo teve acesso a jogos, más companhias, cotidiano ocioso, situações que o levaram a tomar decisões de vida com tão pouca idade. Isso se constata quando verbaliza... *“Não gostava de pedir à minha mãe, por isso comecei a roubar. Comecei a juntar com os meninos da minha idade e roubamos juntos. O bairro é muito perigoso e toda hora tem convite pra infracionar.”* (Naldo).

Seus familiares sempre buscavam o adolescente nas ruas para livrá-lo da violência, porém já haviam perdido totalmente o controle da situação. Em seus relatos identifica-se um pouco de sua rotina antes da internação: de manhã, saía para a rua mais ou menos às oito horas para brincar bola, roubar, fumar maconha e, retornava ao meio dia e, às vezes ia para escola; a tarde, geralmente assistia aos programas de televisão e, por volta das dezessete horas, saía para fumar maconha e, retornava mais ou menos às vinte e uma horas; à noite, saía novamente e retornava pela madrugada e, às vezes nem voltava para casa. Algumas vezes, ia para o colégio, mas não assistia aula, ficava na quadra de esportes, deixando passarem as horas.

3.1.3 – João

O adolescente nasceu no município de Curuçá, no estado do Pará. Tem dezesseis anos. Residia no município de Belém com o pai e um irmão. Faz parte da gangue ‘Paraíso’.

O ato infracional cometido foi o de homicídio, artigo 171 do CPB. Já teve várias passagens na delegacia de seu município e, tem prática de assaltos. Possuía arma de fogo e não demonstrou, em nenhum momento, durante seus relatos,

arrependimento de seus atos. É acusado de vários atos infracionais, entre eles, a acusação de que teria incentivado sua colega *Jane*, a executar a também adolescente *Hilda*. Na leitura de sua ficha individual e relatórios de acompanhamento institucional, consta que assumiu ter incentivado a amiga *Jane* a executar a vítima *Hilda* a facadas, após saírem de uma festa por volta das quatro horas da madrugada. O motivo para o fato, seria que *Hilda* – vítima - estava na festa, a todo instante “*tirando onda*” com *Jane*, supostamente por causa de um menino “*ficante*” de *Jane*. Todavia, nos relatos, ele nega ter incentivado o ato, afirmando... “*Quando terminou a festa, fui embora com minha “ficante”. Quando percebemos a briga voltamos para olhar, e quando chegamos, elas estavam discutindo. Hilda tinha uma faca, que não sei quem deu e Jane estava apanhando. E também vi que Jane tinha uma faca que não sei de onde veio! Ai, Jane furou Hilda perto do pescoço e do braço*”. (João) Relata ainda, que *Jane* por este feito, agora está “*considerada*” na área, pois, se *Jane* se garantisse na briga ia entrar para a turma – gangue - do “*Moleque ladrão*”. As duas adolescentes envolvidas no crime cumprem MSE. A namorada do adolescente em regime de “*semiliberdade*” e *Jane* em “*internação*”.

Os pais são separados há dez anos, quando sua mãe deixou o lar e, constituiu outra família em Belém. Ressentido com este fato, não mantém um bom relacionamento com o padrasto. Adicionado a isso, mantém vínculos frágeis com seus genitores. O pai, segundo avaliação de João, falha no estabelecimento de regras, normas e limites. Sobre esses vínculos ressalta que... “*Meu pai não me dá conselhos e não recrimina o que eu faço*.” (João) De acordo com os atendimentos registrados pelos técnicos, em audiência com a Juíza da Infância e Juventude, os pais do adolescente relataram que souberam que seu filho estava envolvido no

mundo do crime, quando este foi preso pela primeira vez. Têm sete filhos, com a mãe vivem três e com o pai vivem dois filhos e, duas filhas já estão casadas. Os pais preferem o filho atrás das grades a morto.

Não tem tatuagem, mas é dependente químico e consome abusivamente substâncias psicoativas desde os doze anos e, também não demonstra motivação para submeter-se a um tratamento antidrogas. Quando esteve cumprindo medida na instituição Centro de Atendimento Sócio-educativo ao Adolescente – CASA - participava das orações realizadas diariamente na unidade, junto aos demais sentenciados e funcionários. Participou de estudos bíblicos na Paróquia da Divina Providência, com boa participação e também de momentos de louvor e oração por obreiros da Assembléia de Deus.

Ao ser perguntado pelo que pretendia fazer da vida ao sair da internação, o mesmo respondeu que *“Ainda não escolhi o caminho da minha vida!”* (João) e, não deu resposta quando indagado se pretendia largar a vida de crimes, limitando-se a verbalizar... *“Comecei a roubar quando me meti com os moleques. Vi eles fazendo! Comecei a fazer também. Mas, não passo necessidade!”* (João)

3.1.4 – Kley

O adolescente tem dezessete anos e residia com a mãe, que é viúva, e mais quatro sobrinhos, na periferia do Distrito de Icoaraci, município de Belém. Tem mais cinco irmãos maiores de idade. É afro descendente, faz parte da gangue *“Pivete”* e, é usuário de droga - álcool. Apresenta constantes cefaléias, agitação e instabilidade emocional.

Cometeu ato infracional previsto no artigo 157 do CPB, que se refere ao roubo qualificado, a mão armada. Está no EREC, entretanto, já passou por outras MSE.

Sua diversão preferida é jogar futebol e, pertence à classe baixa da sociedade. Em sua casa ninguém trabalha, sobrevivem financeiramente da pensão deixada por seu genitor e da “*Bolsa escola*”, que sua mãe recebe dos netos e, da ajuda dos filhos mais velhos, obtendo mensalmente com isso, mais ou menos dois salários mínimos.

Quanto à escolarização, cursa a segunda etapa da EJA e, no primeiro semestre deste ano, apresentou quadro emocional oscilante, entre momentos de agitação e estabilidade. Algumas vezes, ficou na cela, pois, se recusava a ir à sala de aula que funciona em outra cela específica para tal. Ao ser perguntado sobre seus estudos, não fez nenhuma referência negativa às professoras nem a escola, todavia referiu na entrevista... “*Não quero saber de estudar, pra quê? Não gosto de estudar. Ladrão não precisa estudar!*” (Kley)

Já trabalhou no mercado informal como embalador de polpa de fruta e extração de couro de boi. Fez cursos de encanador hidráulico e ‘Cidadania em Ação’ pelo Serviço Nacional da Indústria – SENAI - no período de internação.

Não foi possível o acesso à ficha individual do adolescente e, partes das questões levantadas junto ao mesmo, não foram respondidas. Na maioria das vezes, dizia não saber responder, ou simplesmente calava-se, e não demonstrava aborrecimentos com a entrevista, todavia se percebeu que não se sentiu à vontade para falar de sua vida e seus problemas. Referiu apenas que... “*Quero mudar de vida!*” (Kley), quando sair da internação.

3.1.5 - Beto

O adolescente tem quatorze anos e residia em um dos bairros da periferia do município de Belém. É afro descendente e usuário de drogas – álcool e cigarro comum - desde os dez anos de idade. Gosta de festa da aparelhagem *“Pop Som”*.

Cometeu ato infracional previsto no artigo 157 do CPB, que refere sobre roubo a mão armada. Já cumpriu MSE de *“semiliberdade”*, pois começou a cometer assaltos com a mesma idade em que começou a usar drogas. Fugiu da *“semiliberdade”* e, é reincidente nessa tipologia de infração. Foi apreendido pela DATA duas vezes, com duas entradas no CIAM. Quanto aos atos infracionais cometidos manifestou arrependimento, oralizando... *“Já me arrependi das paradas erradas que fiz, acho muito feio isso que fiz!”* (Beto).

Residia com a mãe e o padrasto, mais dois irmãos e uma tia. Nunca trabalhou e, em uma primeira abordagem, declarou não ter religião, mas que algumas vezes freqüentou a igreja do Evangelho Quadrangular. Nesse aspecto refere... *“Me afastei, mas acredito em Deus!”* Consta em seus dados, que a família mora em imóvel próprio, de alvenaria, e que sobrevivem economicamente do aluguel de imóveis. O padrasto trabalha como autônomo, possui pequena oficina de móveis e a mãe faz tarefas do lar. O pai legítimo de Beto tem outra família, trabalha no conserto de armas de fogo para a PM e, eventualmente mantém contato com o filho. O apoio financeiro proporcionado ao adolescente é de cinquenta reais mensais. Mantém uma convivência sem atritos com o padrasto e com a mãe, mas não dá atenção para as orientações recebidas, todavia refere... *“Respeito o companheiro da minha mãe como pai”*. (Beto)

Quanto à escolarização, cursa a segunda etapa da EJA. Evadiu-se da escola em 2005, decorrente de detenção policial, por cometer ato infracional e, ainda ir morar com a avó em outro bairro distante.

Não fez nenhum curso profissionalizante, apenas oficina de pintura sobre papel, com um bom desempenho, mas tem interesse por informática e, em relação a trabalho, antes da detenção, fez serviços no mercado informal como ajudante de pedreiro e zelador de um campo de futebol em seu bairro, com uma renda de trinta reais por semana. Manifesta interesse em trabalhar ao sair do regime de internação, referindo, *“Quando sair daqui, quero trabalhar e cuidar da minha vida legal!”* (Beto).

Ao ser indagado sobre atividades esportivas verbalizou que... *“Gosto de futebol, já freqüentei a escola de futebol da Tuna e o Clube Flamenguinho, depois saí.”* (Beto).

3.2 – Anúncios juvenis

Observa-se nos recortes dessas histórias de vida juvenis, que os adolescentes anunciam que frequentam festas noturnas, não trabalham, não estudam, consomem bebidas alcoólicas, são usuários de drogas, possuem laços familiares frágeis e os pais não tem controle de suas ações e o mais grave, não conhecem a vida de seus filhos.

Diante deste quadro, se percebe que estes jovens necessitam de uma convivência familiar mais saudável e responsável, com orientação para o reconhecimento dos limites e respeito às outras pessoas, no intuito de serem reorientados para um novo projeto de vida. No entanto, nota-se que os pais ou responsáveis desses adolescentes, também se sentem inseguros para tomar atitudes eficazes junto aos mesmos, diante de situações tão delicadas em relação à vulnerabilidade social em que se encontram os jovens. O contexto sócio familiar lhe

proporcionou sequelas, não incuráveis, mas, sobretudo demandantes de altos sacrifícios e renúncias, inclusive aquelas relacionada aos aspectos financeiros. Além da insegurança frente à problemática dos filhos perante a marginalidade, as relações familiares são muito fragilizadas e, os pais ou responsáveis, se veem sem direção e impotentes para cumprir seu papel familiar.

A família também tem problemas, que vão desde a falta de condições básicas de sobrevivência, causadas pelo desemprego, pela renda familiar insuficiente, pela falta de moradia, até pela precariedade do atendimento à saúde, de forma adequada, dentre outros; gerando outras situações como o abandono familiar, a violência física e psicológica, o alcoolismo, a separação conjugal e outros. Tudo isso favorece a fragilização dos laços familiares e o acompanhamento necessário na formação dos filhos. A ausência dos pais nas atividades diárias de casa, por conta das atividades laborativas, muitas das vezes no mercado informal, tem proporcionado que as crianças e jovens fiquem sem orientação familiar e percepção de limites, conduzindo-os à vulnerabilidade social. Os adolescentes da amostra desse estudo possuem idade entre quatorze e dezessete anos. Todos são solteiros, com namorada e vida sexual ativa, quando estavam em liberdade.

Nesse contexto, se abordam alguns fatores que permeiam a vida desses adolescentes internados com privação de liberdade.

Tabela nº. 01
Participação no mundo do trabalho - Centro de Internação Espaço
Recomeço – Março / 2007

Você trabalhava antes da internação?	Adolescentes	%
Não	5	100
Sim	-	-
Total	5	100

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Ao serem perguntados sobre a participação no mundo do trabalho; nenhum dos adolescentes referiu que estava trabalhando antes de entrarem na internação, e se registra que dois informaram nunca ter trabalhado em suas vidas. Três já tinham tido a experiência de trabalho no mercado informal.

Tabela nº. 02
Atividades laborativas exercidas antes da internação - Centro de
Internação Espaço Recomeço – Março / 2007

Atividades	Adolescentes	%
Ajudante de açougueiro	1	20
Ajudante de pedreiro	1*	20
Embalador polpa de frutas	1**	20
Zelador	1*	20
Extração de couro de boi.	1**	20
Total	3	100

Nota: * adolescente com exercício de duas atividades.

** adolescente com exercício de duas atividades.

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Da amostra em estudo, que totalizam cinco adolescentes, apenas três já exerceram na vida, atividade laborativa. Observam-se também, neste aspecto, a

concentração de atividades de caráter informal, na categoria de prestação de serviços, que pela sua natureza, são consideradas atividades insalubres para a formação de adolescentes, inclusive com manuseio de material cortante (faca).

Tabela nº. 03

Perspectiva dos adolescentes internados em relação ao futuro de suas vidas -
Centro de Internação Espaço Recomeço
Março / 2007

Adolescente	Oralidade
Marcos	<i>“Seja o que Deus quiser daqui pra frente! Queria trabalhar em panificação”</i>
Naldo	<i>“Não sei o que pode acontecer, tem uns caras que eu roubei, querem me pegar. São pais de família! Não sei porque eu roubei, estava bacana (drogado), mas eu quero mesmo é ser jogador de futebol.”</i>
João	<i>“Vou sair dessa vida, vou trabalhar. Vou ser mecânico. É bom né?”</i>
Kley	<i>“Mudar de vida, acho errado o que fiz, não quero ficar mais aqui. Vou querer trabalhar como encanador hidráulico.”</i>
Beto	<i>“Quero trabalhar, e ser jogador de futebol!”</i>

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Neste tópico, durante a entrevista se observou certa indefinição em relação ao futuro de suas vidas. Notou-se nos olhares, uma falta de perspectivas. Refeitos do impacto da questão, relataram a intenção de trabalhar e mudar de vida se houver oportunidade. É importante notar que as atividades variam de jogador de futebol às atividades do chamado terceiro setor – serviços.

Tabela nº. 04
Diversão preferida - Centro de Internação Espaço Recomeço – Março / 2007

Diversão	Freqüências	%
Jogar futebol	3	37,5
Festas dançantes	1	12,5
Tomar banho de rio	1	12,5
Bebidas alcoólicas	1	12,5
Fumar	1	12,5
Consumir drogas	1	12,5
Total	8	100

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Quando foram perguntados sobre a diversão de sua preferência, três responderam gostar de “*jogar futebol*” como primeira opção, o que demonstrou o desejo latente de vivenciarem a fase de desenvolvimento humano ligado à infância e a adolescência em plenitude. Em contrapartida, foram observadas a frequência de atividades não condizentes com a categoria de diversão, como festas dançantes para juvenis e consumo de drogas e bebidas alcoólicas, além da prática do fumo. Isso demonstrou a falta de referenciais de lazer na vida familiar e comunitária, revelando a crueldade de vida desses jovens, que tem na dependência química e psicológica viés de “lazer”.

Tabela nº. 05
Participação em gangues e/ou tribos de ruas - Centro de Internação
Espaço Recomeço – Março / 2007

Você participa de algum grupo de rua?	Adolescentes	%
Sim	3	60
Não	2	40
Total	5	100

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Com relação à participação em algum grupo ou “*tribo de rua*”, três referiram que fazem parte da gangue “*Pivete*” e da “*Paraíso*”, o que demonstrou a significativa inclinação para a vida em grupo, sobretudo com pessoas de mesmas idades e interesses, tendo a rua como lócus preferido. Os outros dois adolescentes não marcaram a frequência nesse tipo de atividade.

A partir deste ponto optou-se por outro modelo de tabela no sentido dar maior visibilidade às atitudes e imaginários dos adolescentes internados no EREC. Com relação à estrutura familiar da qual fazem parte esses adolescentes, se verificou uma diversidade de composição familiar em que estão inseridos.

Tabela nº. 06
Estrutura familiar de adolescentes internados - Centro de Internação
Espaço Recomeço – Março / 2007

Adolescente	Oralidade
Marcos	<i>“Eu moro com minha mãe e meu padrasto.”</i>
Naldo	<i>“... mora minha mãe, eu e três irmãos.”</i>
João	<i>“Moro com meu pai e um irmão.”</i>
Kley	<i>“Minha mãe, quatro sobrinhos e eu.”</i>
Beto	<i>“Moro com minha mãe, meu padrasto meus dois irmãos e minha tia.”</i>

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Observou-se nas oralidades que nenhum dos adolescentes entrevistados reside com pai, mãe e filhos, ou seja, na estrutura da “*família nuclear*”. Isso corrobora com os estudos científicos, de que atualmente, existem vários formatos de famílias na sociedade.

No que se refere às condições de moradia, todos informaram morar em casa própria e de alvenaria. Quanto ao aspecto religioso, são muito inconstantes, não tem uma religião definida, pois em alguns momentos, frequentam a igreja evangélica e, em outro a igreja católica, pois o fato depende do momento e da motivação de alguém.

Tabela nº. 07

Consumo de drogas pelos adolescentes internados - Centro de Internação Espaço Recomeço – Março / 2007

Adolescente	Oralidade
Marcos	<i>“Uso maconha, nória, cigarro comum e álcool desde os 13 anos. Usei pela primeira vez maconha e álcool, ninguém me ofereceu, eu quis!”</i>
Naldo	<i>“Usei maconha e álcool pela primeira vez, hoje eu fumo maconha e bebo tudo. Uso maconha desde quatorze anos, quando comecei. Quem me deu? Os amigo!”</i>
João	<i>“Comecei com 12 anos, foram os colegas que me deram a parada (nória, maconha e álcool)! Primeiro foi maconha e álcool (cachaça com coca-cola)”.</i>
Kley	<i>“Não sei quem me deu na primeira vez e nem o que foi. Não lembro quando comecei, era muito moleque. Antes de entrar aqui usava maconha, nória e álcool”.</i>
Beto	É usuário de drogas – álcool e cigarro comum - desde os dez anos de idade.

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Observou-se que os adolescentes usam drogas indevidas desde muito cedo, isto é, entre dez e quatorze anos. Os tipos de drogas mais usadas são a maconha, o

cigarro comum e o álcool - cerveja e cachaça. Também se observou a influência de alguém, geralmente um amigo, para a primeira experiência.

Com relação a ter alguma doença causada pelo consumo de drogas, os adolescentes informaram que sentem insônia, agitação, tonturas, mudança de humor, inquietação, mas não sabem dizer, se efetivamente, é por causa das drogas.

A reincidência de atos infracionais é algo comprovado. Todos já cumpriram outras MSE e quatro estão na internação pela primeira vez e, um está reincidindo pela terceira vez no EREC.

Tabela nº. 08

Perspectivas dos adolescentes internados em relação aos estudos -
Centro de Internação Espaço Recomeço – Março / 2007

Adolescente	Oralidade
Marcos	<i>“Não tenho dificuldades, mas, não tenho interesse.”</i>
Naldo	<i>“Sim, mas não sei explicar qual é. Não entendo nada de aula.”</i>
João	<i>“Sim, não sei nada, esqueço sempre!”</i>
Kley	<i>“Sim, não gosto de estudar! Pra quê?”</i>
Beto	<i>“Sim, não consigo aprender tudo, esqueço logo.”</i>

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Na totalidade, os adolescentes têm dificuldades de aprendizagem, que estão relacionadas às limitações, como falta de interesse, auto-estima baixa e falta de perspectivas de uma vida nova.

Quando perguntado se gostam das aulas que assistem no ERC, contraditoriamente afirmaram que *“sim”*, entretanto, fizeram algumas considerações em relação ao estudo. Relataram que é importante, mas que *“preso não aprende, não porque está preso, mas por ser um preso. Que é melhor ir pra aula que ficar na*

cela” (grifos da autora deste relatório). Em decorrência da situação de internação, se percebeu que os mesmos não veem no estudo, oportunidades futuras, inclusive pela diferença da metodologia usada, que segundo eles, é diferente das escolas fora do EREC. Nesse imaginário, expressam seus sentimentos com relação à frequência nas aulas no EREC:

Tabela nº. 09

Imaginário dos adolescentes internados em relação às aulas ministradas no EREC - Centro de Internação Espaço Recomeço
Março / 2007

Adolescente	Oralidade
Marcos	<i>“Só pra passar o tempo. Mas é importante estudar, mas preso não aprende nada!”</i>
Naldo	<i>“Sim, pelo menos saio de lá! (cela) Mas tem que estudar né!”</i>
João	<i>“Sim, é bom, mas pra que vou estudar? Não tem nada pra mim! É difícil.”</i>
Kley	<i>“Sim, gosto de ir pra aula, é diferente da cela. A aula aqui é diferente lá de fora e quando eu sair, como é?”</i>
Beto	<i>“As aulas aqui não é igual lá fora. Aqui é bom. Não sei se vou voltar a estudar. Mas é melhor que ficar na cela.”</i>

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Observa-se nesta tabela, que para os adolescentes, as aulas ministradas no EREC, têm servido de motivo para a retirada dos mesmos do interior da cela em detrimento do desejo ou vontade de aprender. Outro fator observado foi a percepção que os adolescentes têm em relação à metodologia adotada nas aulas do EREC e a das escolas fora deste.

Com relação à afetividade direcionada às suas professoras, informaram que gostam delas, *“porque são legais, se preocupam com eles, perguntam sobre suas vidas”* (grifos da autora deste relatório). Esse sentimento se comprovou nas expressões: *“... escutam o que a gente fala. Perguntam da nossa vida, dão conselho*

do bem, se preocupam com a gente.” (Marcos), “... gosto, tratam bem! Dão conselho.” (Naldo), “... trazem bombons, dão conselho do bem, parece mãe! Se preocupam com a gente.” (João). Percebe-se com essas oralidades, que os adolescentes fazem uma relação muito próxima entre suas professoras e suas mães. Isso identificou a carência afetiva e a necessidade de serem tratados com respeito e carinho, pois demonstraram aceitação nos conselhos dados por elas e a importância de ser lembrado por alguém.

Tabela nº. 10

Imaginário dos adolescentes internados em relação às suas professoras no EREC -
Centro de Internação Espaço Recomeço
Março / 2007

Adolescente	Oralidade
Marcos	<i>“Ensinam bem. Mas, não gosto de estudar não tenho disposição. Falam com a gente legal, às vezes chama atenção né!”</i>
Naldo	<i>“Conversam, passam trabalho, dão bombom, é bom.”</i>
João	<i>“Explicam a matéria, conversam, fazem trabalho, é bom! Mas pra que vou estudar! Quando eu sair cadê trabalho?”</i>
Kley	<i>“Conversam com a gente, dão bombom, às vezes levam música e passam dever, ler, escrever fazer conta.”</i>
Beto	<i>“Dão aula com livro, revista, conversam, perguntam as coisas, às vezes tem filme também ai é legal! E música também.”</i>

Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Os adolescentes indicaram o diálogo como ponto fundamental na prática educativa, e demonstraram valor efetivo às conversas estabelecidas com suas professoras durante as aulas no EREC.

Quanto ao imaginário de como gostariam que fossem a escola e a sala de aula, assinalaram que a sala poderia ser espaçosa e sem grades. A escola tivesse quadra para jogarem bola e, em melhor estado do que a que se encontra disponível

no EREC; que não fossem vigiados pelos monitores, ou seja, que fosse uma verdadeira escola.

Tabela nº. 11

Imaginário dos adolescentes internados em relação à escola que gostariam de freqüentar no EREC
Centro de Internação Espaço Recomeço - Março / 2007

Adolescente	Oralidade
Marcos	<i>“Bem grande, com quadra pra jogar bola e a sala de aula sem grade, e sem grades na escola, sem monitor, igual às outras.”</i>
Naldo	<i>“Como as outras escolas lá fora. Aqui nós estamos na prisão.”</i>
João	<i>“Igual às outras escolas, não parece escola. Escola não tem ninguém vigiando toda hora.”</i>
Kley	<i>“Não gosto desta escola, queria que fosse como outras, grande, com pátio pra bola, com muitas salas, sem grades.”</i>
Beto	<i>“Com quadra, salas sem grade e outros alunos, normal como às outras.”</i>

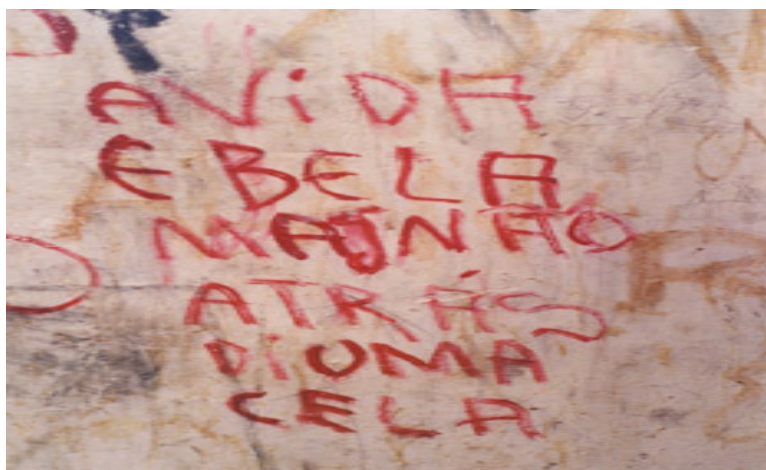
Fonte: coleta direta / pesquisadora / março-2007.

Percebe-se que os adolescentes não sentem o espaço das “celas de aula” como espaço escolar, e sim como uma forma de se livrarem da ociosidade e “mal estar” das celas onde passam a maior parte do tempo.

Ao serem indagados sobre o que acham da instituição – EREC registraram que a mesma é muito lotada, que é suja, que tem monitor que bate em adolescente e tratam mal e, finalmente que é ruim ficar preso. Relataram que às vezes ficam sem água, porque os monitores não a trazem, mas, que a polícia faz o seu papel. Nesse aspecto, demonstraram suas impressões como... *“É ruim, ficar preso, mas tem bola às vezes, se o cara se comportar. Tem muita gente na cela, é sujo. Mas os homens (polícia) fazem o papel deles.”* (Marcos), *“Não gosto de alguns monitores que batem, não dão água. Tem muito moleque na cela.”* (Naldo), *“Muito lotado, é muito sujo, tem*

monitor que são legais, mas outros tratam mal pra caramba! Quando chove muito, enche de água no corredor, às vezes entra na cela". (João)

A partir desses relatos, que se traduzem em recortes de vidas, é importante refletir sobre a situação do processo de escolarização, que passam os adolescentes com privação de liberdade no EREC. É necessária e urgente a redefinição do papel da escola nesse tipo de espaço institucional e oficial, que tem por primazia desenvolver um trabalho de ressocialização de jovens, no sentido de reintegrá-los a vida em sociedade de modo satisfatório. Combinado a isso, também é fundamental rediscutir o perfil do profissional da educação – professor – para que detentor de uma formação sólida, possa se lançar no processo de educação com jovens em situação de vulnerabilidade social. Desse educador são exigidos requisitos mínimos, como saber ouvir os adolescentes, conhecer suas histórias de vida, seus desafios e suas perspectivas, pois elas devem existir, mesmo que não sejam dentro dos padrões esperados pela sociedade.



Frase escrita em uma das paredes do Espaço Recomeço-EREC

Foto:03

E as unidades de internação, assim como todos os espaços de cumprimento de MSE deveriam inspirar mudanças na vida de cada adolescente, para que o momento da internação fosse encarado como uma fase, como um desafio, apenas

um obstáculo passageiro, dando lugar a um novo cidadão consciente de seus direitos e deveres, tendo respeito por si próprio e pelas pessoas.



Espaço interno do EREC
Foto: 04

O EREC, pelo indicativo de “*Espaço Recomeço*”, poderia indicar, uma possibilidade de mudança de vida para os adolescentes, poder-se-ia imaginar uma proposta pelo menos mais humana, no entanto, é uma prisão comum, com um prédio em forma de “L” com treze celas, cada uma com pelo menos dez adolescentes, sem a mínima estrutura e condição de reabilitação social e, ainda outras duas celas para “*contenção*”, que na realidade se tratam de celas de isolamento.

Soma-se a redefinição do papel dessa escola e a discussão sobre a formação do professor que trabalha nesse espaço, a percepção da adolescência como uma fase importante no desenvolvimento humano que marca tempo de crescimento, tempo de formação e de mudanças sociais e psicológicas; mas para isso são necessárias oportunidades, que podem ser construídas no âmbito das políticas públicas para a juventude.

CAPITULO 04 - PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM SISTEMA DE INTERNAÇÃO.

Em meio à complexidade social, a profissionalização docente recebe um esforço conjunto de diferentes teóricos como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Pimenta (2002), Freire (1996), Costa (1990,1991), Arroyo (2004), Makarenko (2005), dentre outros, propondo um conjunto de saberes e competências que envolvem a prática educativa na perspectiva de contribuir para o melhor desempenho profissional dos professores.

Resguardando as particularidades, todos os autores convergem no sentido de identificar saberes que subsidiem práticas que venham garantir aos alunos, aprendizagens significativas, compatíveis com as exigências da sociedade globalizada.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados, segundo um modelo curricular pré-concebidos, ou seja, os alunos passam um período preestabelecido assistindo aulas teóricas, com base em disciplinas constituídas de conteúdos profissionais. Em seguida, ou durante as aulas, eles participam de estágios, onde se presume que aplicarão os conhecimentos teóricos adquiridos. Enfim, quando a formação termina, os professores, agora profissionais do magistério, iniciam a carreira profissional exercendo o ofício e, constatando na maioria das vezes, que os conhecimentos teóricos não se aplicam à realidade, ou melhor, ao contexto das diferentes escolas que se veem no exercício do magistério.

Assim, entende-se que a reflexão sobre a prática pedagógica subsidia a reorganização dessas práticas, fundamentando-as a partir de novas compreensões por parte do professor, acerca do seu papel na formação de pessoas, em processo de aprendizagem sistemática, no interior de escolas, e o próprio aperfeiçoamento

profissional. Aprender para ensinar é um grande desafio, o trabalho docente é bastante complexo, exigindo do educador que ultrapasse as relações mantidas no interior de salas de aula.

As discussões sobre as exigências pedagógicas da sociedade contemporânea têm como alvo a prática dos professores e o conseqüente resultado das aprendizagens dos alunos e da melhoria do desempenho do ensino. Nos últimos anos, muita crítica foram traçadas aos sistemas de ensino do Brasil e de outros países com relação à qualidade da educação escolar.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores tem se destacado e, como pauta, a importância de se analisar a prática docente como algo relevante aos resultados positivos que podem revelar a qualidade do ensino. Na realidade brasileira, é a partir da década de 90 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a ação didática e os saberes pedagógicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido. Neste período, aprofundaram-se discussões no contexto educacional, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscou-se repensar o papel do professor, destacando a importância da formação numa abordagem, além da academia, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Em seu entendimento esta nova abordagem veio se opor aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente ao desenvolvimento de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade nos professores, em decorrência da separação entre o 'ser profissional' e o 'ser pessoal'.

A partir de muitas pesquisas e estudos, os saberes construídos pelos professores, passou a ser reconhecidos e considerados (TARDIF,2002), (PIMENTA,2002). Nessa perspectiva de análise da formação dos professores, a

partir de sua valorização, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham consistência e começou a surgir na literatura, com o objetivo de identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Assim, Pimenta (2002) repensou a formação dos professores a partir da prática pedagógica, identificou o surgimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor, que segundo a autora a identidade é constituída a partir da...

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Pimenta, 2002,p.19).

Dessa forma, a autora retomou a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais, em confronto com a prática vivenciada. Assim, os saberes se constrói a partir de uma reflexão na e sobre a prática, possibilitando que a escola a partir da pratica docente, reflita seu papel na sociedade atual e se reorganize, estabelecendo diálogos com a comunidade na qual está inserida e com os sujeitos que dela participam. Quando a escola se fecha para a comunidade, corre o risco de se desconectar da vida dos sujeitos que dela fazem parte, transformando-se em um espaço a-histórico.

Entretanto, são também encontrados no contexto escolar, movimentos que visam superar a tendência rígida. Nesse sentido, Arroyo (2005), sinaliza a importância de se estabelecer as relações entre escola, trabalho e cultura. Para tanto, assim refere o autor:

Por vezes encontramos projetos extra-escolares, ou paralelos ao fazer cotidiano da escola; por exemplo, trabalhos em hortas e oficinas, onde adolescentes e crianças ficam ocupados ou aprendendo ofícios elementares para afastá-los do tráfico ou da violência. São projetos que recuperam a esperança socializadora e moralizadora do trabalho. Outros projetos apostam na recuperação moral da infância e da adolescência através de oficinas de cultura, teatro, música, esporte [...]. Frequentemente esses recursos, trabalho ou cultura são introduzidos como projetos paralelos ao núcleo do fazer escolar que continua inalterado. São projetos fora das salas de aula, das grades curriculares e do trabalho docente que continua centrado nas disciplinas. (Arroyo, 2005,p.13)

Em relação ao que seria necessário para a melhoria da prática docente, as professoras do EREC assinalaram de maneira enfática:

Estrutura física adequada do espaço. Não há condições de reabilitação num espaço assim! Cursos profissionalizantes para os adolescentes para ocupar o tempo e dar oportunidade de trabalho, para melhorar a auto-estima, teriam perspectiva de nova vida. Oficinas de música, teatro, pintura etc. (Professora Joana)

Mais atividades - cursos, oficinas, profissionalização, religiosidade, ginástica, dança etc. - para ocupar os meninos, ficam muito tempo sem fazer nada, trocando experiências negativas, aprendendo com os outros, porque não tem separação. (Professora Antônia)

Uma rotina de atividades para os adolescentes - cursos profissionalizantes, oficinas, atividades culturais, etc. - Talvez valorizassem mais as aulas com os cursos profissionalizantes, na perspectiva de emprego quando saírem do EREC. (Professora Josefa)

Outro teórico compartilha do pensamento de Arroyo em relação ao trabalho. Essa questão é bem enfatizada nos relatos de Makarenko (1981), importante colaborador da prática pedagógica a partir do trabalho e da coletividade. A relevância do trabalho coletivo para o pedagogo soviético é demonstrada quando refere que “é a participação no trabalho coletivo que permite a cada homem manter relações moralmente corretas com os seus semelhantes”. (MAKARENKO,1981,p.58)

Neste sentido, a pedagogia deveria se organizar de acordo com os princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando a centralidade da sala de aula, tomando como objeto o processo de constituição dialética da coletividade

em seus diferentes aspectos - educação, instrução e trabalho produtivo. Considera-se o pensamento de Arroyo e Makarenko fundamentais no processo educativo de jovens em situação de vulnerabilidade social.

Um elenco de atividades pedagógicas, profissionalizantes e culturais, despertaria maior entusiasmo e perspectivas de vida nova para esses adolescentes, fora do EREC, principalmente no que se refere à oportunidade de emprego.

Entende-se que os professores que atuam com alunos nos centros de internação, numa proposta sócio-educativa, vivenciam muitas dificuldades no exercício de suas atividades docentes, tendo que enfrentar grande desafio para exercerem seu papel social. As propostas da formação docente, não costumam considerar as condições estruturais desse tipo de escola e suas dificuldades, os saberes cotidianos dos professores e as relações entre suas histórias e a história do movimento social, que orientam a maneira como a prática docente é construída e como se organiza para exercer sua função formadora.

Isto posto, superar a distância entre os conteúdos abordados, nas propostas curriculares, dos cursos de formação docente e a realidade de escolas em espaços de privação de liberdade, em que estes professores atuam, se trata de muitos desafios e uma grande questão a se repensar na formação de professores.

4.1 - O professor brasileiro na perspectiva da UNESCO:

A pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, sob o título *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* (2002), traçou o perfil do professor no Brasil. Nela, destacou os aspectos que considerou importantes à compreensão da situação desse professor no país.

a) Escolaridade:

Em relação à escolaridade, ao nível do ensino fundamental e médio, a pesquisa aponta que a escola pública é a marca de produção e formação docente, pois, 4/5 dos professores pesquisados, cursaram o ensino fundamental em escola pública, e 69,2% (sessenta e nove vírgula dois por cento) frequentaram o ensino médio também em instituição pública. Indicou ainda que certo número de professores tem familiaridade com a realidade em que desenvolvem suas atividades profissionais, por terem passado por essas instituições públicas, enquanto alunos.

No entanto, observou-se na pesquisa realizada no EREC, que mesmo tendo conhecimento da realidade da escola pública, os profissionais que lá atuam possuem dificuldade para lidar com esta realidade escolar, principalmente no que diz respeito a alunos em situação de vulnerabilidade social.

b) Situação profissional:

Os dados da pesquisa, em relação à carreira docente, demonstraram que a docência começa muito cedo, pois, 53% (cinquenta e três por cento) dos professores pesquisados, já haviam exercido o magistério, antes de concluir o curso de habilitação e, algumas vezes o exerceu em decorrência do cumprimento do estágio como prática docente. E outros 20,5% (vinte vírgula cinco por cento) iniciaram com até seis meses depois de concluírem o curso de formação.

c) Situação funcional dos docentes na escola pública:

O Ministério da Educação (MEC/INEP, 2003), registrou que de 1996 a 2000, o número de professores no ensino fundamental aumentou em 34,2% (trinta e quatro vírgula dois por cento) e no ensino médio, 50,8% (cinquenta vírgula oito por cento). Todavia, o fato foi resultante de um expressivo crescimento de contratos temporários. Isso demonstra que esta expansão do ensino, para crianças e jovens,

não foi decorrente de concursos públicos para professores, mas de contratos temporários de curto, médio ou longo prazo para atuação docente na rede pública, no propósito de “solucionar” as necessidades e deficiências do ensino público, contando assim com um percentual de 19,1% (dezenove vírgula um por cento) de profissionais nesta situação funcional, 66,1% (sessenta e seis vírgula um por cento) de efetivos concursados, 9,2% (nove vírgula dois por cento) de docentes efetivos sem concurso público e 5,7% (cinco vírgula sete por cento) de contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, até o momento final da pesquisa feita pela UNESCO.

d) Formação e situação financeira:

A pesquisa aponta que o Brasil tem mais de 2,6 milhões de professores na educação básica e superior, os quais são responsáveis pela educação de 57,7 milhões de brasileiros (INEP/MEC2003). Este estudo mostra que um professor que atua na educação infantil, recebe em média R\$ 423,00 (quatrocentos e vinte e três reais) por mês; os que lecionam em turmas de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, ganham R\$ 462,00 (quatrocentos e sessenta e dois reais) e os de 5^a a 8^a desse mesmo nível de ensino, recebem R\$ 600,00 (seiscentos reais). Um professor que atua no ensino médio, recebe mensalmente R\$ 866,00 (oitocentos e sessenta e seis reais). As diferenças salariais também são significativas entre os professores nas diversas regiões do país, sendo os menores rendimentos na região norte e nordeste.

Em relação à infra-estrutura, 45% (quarenta e cinco por cento) dos profissionais da educação, trabalham em escolas públicas sem biblioteca, 74% (setenta e quatro por cento) em estabelecimentos sem laboratório de informática e cerca de 80% (oitenta por cento) não contam com laboratório de Ciências.

A Formação dos professores melhorou em todos os níveis de ensino e, reduziu o número de professores leigos nos últimos dez anos. Entretanto, o estudo (Inep/Mec2003) afirma que *apenas 57% dos docentes, os quais atuavam na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, possuíam formação em nível superior, que seria aquela ideal*. No ensino médio, quase 11% (onze por cento) dos docentes ainda possui somente o ensino médio completo, sinalizando a necessidade de maiores investimentos na formação de nível superior. Na educação superior, do total de professores em 2001, 54% (cinquenta e quatro por cento) tinha mestrado ou doutorado concluído, 31% (trinta e um por cento) possuíam especialização e 15% (quinze por cento) concluíram somente a graduação. Em 1991, o percentual de mestres e doutores era de 35% (trinta e cinco por cento).

Lecionam nas escolas da zona rural brasileira 354 (trezentos e cinquenta e quatro) mil docentes, 15% (quinze por cento) do total dos professores brasileiros. As escolas são, em geral, pequenas e sem estrutura física e pedagógica, com um único professor que trabalha com turmas multisseriadas – alunos de diferentes séries, que assistem aulas num mesmo espaço físico, em um mesmo turno de funcionamento. Em função desta realidade, o quadro de carência de pessoal qualificado no meio rural é ainda mais crítico do que na zona urbana, pois, de acordo com o Ministério da Educação (Inep/ Mec 2003), apenas 9% (nove por cento) dos docentes da zona rural que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, tem formação superior e, na zona urbana esse percentual representa 38% (trinta e oito por cento). Partindo dessa realidade, contextualizar o perfil dos professores brasileiros, é refletir sobre a proposta educativa do sistema educacional, o qual ainda apresenta uma realidade com elevados índices de analfabetismo, evasão, repetência, desvalorização profissional, dificuldades de atualização e uma política educacional deficiente, tendo

como reflexo um país de baixa escolaridade e uma qualidade de ensino questionável. Certamente, este reflexo ocorre por um conjunto de fatos vinculados às questões econômicas, políticas e sociais que ocasionam o agravamento de tal situação. Assim sendo, se observa que o perfil do profissional da educação tem extrema ligação com as transformações sociais, e que exigem do professor, mesmo com tantos entraves, mais compromisso, dedicação e atualização docente.

Entende-se que o perfil do professor e sua prática docente devem ser relacionados às várias nuances que constituem o sistema educacional brasileiro, que são também vinculadas a des/estrutura política e econômica do país. Ressalta-se aqui, os alunos e alunas atendidas pelas escolas públicas, em sua maioria crianças¹⁰ oriundas da classe de baixo poder econômico da sociedade, e que estão expostas a grande vulnerabilidade social¹¹ em seus vários aspectos - fome, falta de atendimento médico, drogadição, violências, trabalho infantil, problemas familiares, e outros – que são situações incontestes, enfrentadas pelos professores nas escolas, sem que estes tenham formação adequada para atendimento e encaminhamentos cabíveis dessas questões quando necessário.

Este perfil não é exclusivo do professor, mas também está relacionado ao sistema educacional brasileiro como um todo, que necessita de novas proposições e mudanças pedagógicas, que só poderão ser efetivadas dentro dos padrões esperados pela sociedade e pelos próprios professores. Faz-se urgente o surgimento de uma estrutura político-educacional, preocupada com a formação social e valorização do profissional do ensino; proporcionando condições necessárias a uma prática pedagógica, comprometida com a formação do cidadão e envolvimento crítico, político e social.

¹⁰ Pessoa de até 12 anos incompletos, de acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹¹ Situação ou estado de perigo social (ex: marginalidade, drogadição, miséria).

Esta estrutura deve privilegiar a formação do educador e a atuação profissional, que perpassa pelos currículos desenvolvidos nos cursos de formação de professor, pela carga horária adequada, sem extrapolação, pelas turmas com número de alunos que possibilite um melhor ensino e melhor aprendizagem, sem superlotação, pela possibilidade de atualização profissional a partir da modalidade de educação continuada e pós-graduação, dentre outras necessidades que educadores, alunos e pais bem conhecem dentro da realidade das escolas, principalmente das públicas.

O exercício do magistério não é um processo simples, requer uma política de educação que dê a esse educador condições de desenvolver ações transformadoras e inclusivas, constantes atualizações para que possam atender as exigências do mundo moderno, envolvido num processo de globalização. Para isso, é preciso que esses profissionais estejam em contínuo aprendizado e aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

No Brasil, a desvalorização do professor, tem como exemplo, as condições de trabalho e os salários que lhes são pagos, tornando-se evidente a precariedade do processo de ensino-aprendizagem. Nota-se, infelizmente, que pouco se observa na consciência política das autoridades, no que se refere à importância social dos professores, o que demonstra o descaso oficial, em relação à construção do perfil e da formação profissional do docente brasileiro.

4.2 – O trabalho pedagógico das professoras do EREC.

As professoras que desenvolvem atividades profissionais, na escola que funciona dentro do EREC, e que atende adolescentes¹² em situação de vulnerabilidade social, em sistema de internação¹³, fazem parte do contexto sócio-político-econômico do perfil do professor brasileiro, identificado na pesquisa da UNESCO referida neste estudo. Esta escola que se denomina ‘Anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Antonio Teixeira Gueiros’, tem convênio firmado entre a FUNCAP e Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará – SEDUC, e atende os três centros de internação, tendo em sua lotação quinze professoras, duas na condição de ‘*Aguardando aposentadoria*’, três de licença saúde. Desta totalidade, apenas três são do quadro efetivo da SEDUC e, doze pertencem ao quadro de contratos temporários, e somente quatro também desse total possuem formação em nível superior. No momento da realização deste estudo, estavam atuando no EREC nove professoras. Destas, duas são do quadro efetivo da SEDUC e apenas uma possui formação em nível superior, com formação em licenciatura plena em pedagogia e o curso de magistério.

O setor técnico-administrativo-pedagógico da escola funciona em um espaço comum da Instituição, sem divisões setoriais – sala dos professores, direção, secretaria e outros – inclusive com o atendimento técnico de adolescente. Possui três salas de aula – celas com grades. Há carência de material didático - papel, lápis, cola e outros - para uso da direção e das professoras na confecção de recursos didáticos e atividades de ensino. Os recursos tecnológicos não são suficientes para o trabalho - vídeo, microsystem, CDS, DVD retroprojeter e outros - para suporte metodológico durante as aulas. Neste contexto é difícil desenvolver um

¹² Pessoa de 12 até 18 anos incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

¹³ Medida sócio-educativa com privação de liberdade, de acordo com o art. 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

trabalho de agente transformador, sem formação continuada, remuneração adequada, além da falta de estrutura física e pedagógica.

Nesta perspectiva, entende-se que existe a necessidade de uma proposta pedagógica mais reflexiva em relação a especificidade desta escola no processo de ensino, pois, percebe-se que o professor não consegue atender, as solicitações dos alunos, que são adolescentes marcados por uma convivência difícil na sociedade em que vivem.

Assim, de modo breve, se traçou um breve perfil dos alunos do Anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Antonio Teixeira Gueiros, a partir das entrevistas e fichas individuais destes alunos-adolescentes.

De início, se identificou que estes alunos residiam, antes da internação, em bairros da periferia de Belém e municípios do interior do estado do Pará, em condições difíceis de sobrevivência, em áreas violentas e de extrema pobreza. Acredita-se que esses fatores possibilitam a incidência dos adolescentes à marginalidade e a violência.

Em referência a família, estas se apresentam fragilizadas por separações entre maridos e esposas, desemprego, falta de profissionalização dos pais, falta de planejamento familiar, dentre outros fatores que causam situações conflituosas, impossibilitando uma convivência saudável e responsável e ainda a falta de acompanhamento educativo, social e psicológico aos filhos.

No que diz respeito à renda familiar, esta fica entre um e dois salários mínimos do País, que é resultante, em grande parte, do mercado informal, quase sempre sob a responsabilidade de um dos responsáveis pela família, na maioria das vezes a mãe, que assume a guarda dos filhos, após abandono do parceiro,

responsabilizando-se por uma família numerosa, com filhos e agregados - sobrinhos, netos, tias e outros.

Os alunos desta escola são '*fruto*' dessa desordem sócio-familiar, com faixa etária entre doze e dezessete anos, usuários de drogas - maconha, álcool, cigarro, nódia, dentre outros. Possuem comportamentos instáveis, são agitados, com falta de concentração, possivelmente conseqüência da dependência química, dificultando consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem, além das relações com os desafetos e discriminações pessoais, os quais são submetidos socialmente, destruindo sonhos e perspectivas de uma vida melhor. Não são ouvidos nem respeitados em seus direitos, muitos evadem das escolas, tornam-se moradores de ruas, assumindo a condição de adolescente em situação de vulnerabilidade social. Outros priorizam a busca do trabalho informal para sobrevivência individual e familiar, ao invés da vivência escolar e dedicação aos estudos.

Os adolescentes, estudantes do EREC, possuem sonhos como qualquer outro jovem. Têm anseios pelos estudos, sentem a necessidade de aperfeiçoamento de conhecimentos, precisam aprender a conviver em grupo, respeitando os limites e possibilidades da convivência, preparar-se para o ingresso no mercado de trabalho, ultrapassando os obstáculos que geram as exclusões sociais. Todavia, sentem-se frustrados, quando na maioria das vezes não encontram nas escolas e na figura dos professores propostas significativas ou cuidados voltados às suas necessidades e expectativas individuais e sociais, pois, as pessoas que os atendem não parecem ter formação adequada e, não se disponibilizam a orientá-los ou educá-los de forma mais solidária e ética.

Neste prisma, a ação do professor que trabalha com alunos em situação de vulnerabilidade social, privado de liberdade, deve se desenvolver com práticas

pedagógicas, a partir da perspectiva do enfrentamento do desafio, de acreditar na possibilidade de reinserção do adolescente na vida em sociedade. Não se pode pensar em mudança, se o trabalho pedagógico for construído na perspectiva de culpabilização do dano, pois, por este fato, o adolescente já foi julgado e, está sendo penalizado com a privação da liberdade. Dessa forma, não haverá qualquer possibilidade de professores e alunos construir coletivamente, novos valores e atitudes, se a proposta educativa estiver alicerçada na idéia de castigo pela prática do dano, ou seja, do *ato infracional*¹⁴ cometido.

O ilustre educador Moacir Gadotti (1998), quando se refere à transformação educativa na prática pedagógica, considerando a ideologia e a luta de classes, aponta que a ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre teoria e prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais. Tomar a ideologia como dimensão básica de toda ação pedagógica transformadora, significa reconhecer que não é o homem ao singular - embora seja o único que exista - que irá operar a transformação. É o homem tomado coletivamente. A ideologia não suprime a individualidade, mas, dá força, cimentando-a a massa, aos outros, ou seja, o pensamento ideológico sedimenta, fortifica o coletivo, sem ignorar a formação do pensar individual. Pelo sentido que se dá a ideologia, não é o homem que transforma, que faz a história, mas a massa de homens, isto é, os homens juntos à ideologia, que levam a luta de classes.

Em primeira instância, pode parecer que este estudo sobre esta temática diz respeito apenas a professores e alunos privados de liberdade, entretanto, a discussão sobre prática de professores que trabalham com alunos em sistema de internação, levanta questões particulares e complexas, que envolve a todos que

¹⁴ Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal, cometida por adolescente, de acordo com o art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

fazem parte do contexto sócio educativo brasileiro. Nessa proposta educativa, de desafio, todos os envolvidos precisam rever suas atitudes - família, professores, adolescente, escola, sociedade e o próprio Estado - numa perspectiva de educação inclusiva, diferenciada e aprimorando o sistema de atendimento ao adolescente, em particular ao que está sob privação de liberdade.

A Educação desenvolvida em meio fechado, enfrenta muitas dificuldades. Exemplo disso é a realidade do Anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Antonio Teixeira Gueiros que funciona dentro do EREC. Os alunos atendidos, em cumprimento de medida de privação de liberdade, podem receber medida sócio-educativa de no máximo três anos e mínimo de seis meses como prevê o ECA no artigo 121, parágrafo terceiro, ou de um período menor, uma vez que a medida não compreende um tempo determinado, devendo ser reavaliada no máximo a cada seis meses, conforme parágrafo segundo desse mesmo artigo:

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

...

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos. (ECA, art. 121, parágrafos 2º e 3º)

Um adolescente ao receber uma medida sócio-educativa de seis meses, por exemplo, pode deixar a instituição antes do final desse período, ou depois dele. No tempo de cumprimento da medida, o adolescente deve freqüentar na instituição uma educação diferenciada. Existem situações em que os adolescentes continuam matriculados na escola em que estudavam antes de cometerem o ato infracional e, isto depende do tempo previsto para cumprimento da medida. Se o adolescente tiver abandonado a escola antes da internação, deverá ser rematriculado para continuar os estudos na mesma escola, caso não haja nenhum impedimento - ameaça de vida

por gangue rival, distância, percurso e outros. Também poderá ter sua matrícula efetivada por seus responsáveis na escola mais próxima de sua residência. Enquanto isso deve ser garantida a este adolescente, uma educação de caráter diferenciado em regime fechado, como a que acontece no EREC, local de referência desta pesquisa. Destarte, nesse aspecto, a diretora do Anexo refere que *o controle de matrícula e acompanhamento pedagógico desses alunos matriculados é difícil e trabalhoso por conta das reincidências desses menores*. Há adolescente que é liberado da medida sócio-educativa em uma semana, tendo sua documentação imediatamente liberada e, sua transferência de matrícula escolar para outra escola. Todavia, logo depois de duas semanas, se este mesmo adolescente reincidir em ato infracional; volta ao EREC, obrigatoriamente, como prevê o ECA e, reinicia suas atividades educativas no espaço da instituição. É fundamental destacar que a matrícula escolar de aluno interno pode e deve se dá a qualquer tempo do período letivo; sendo esta, uma exigência das medidas sócio-educativa que se traduz na freqüência do adolescente à escola. Assim refere a diretora do Anexo:

Com a liberação do adolescente todos os procedimentos administrativos e pedagógicos são feitos, no controle de secretaria, no diário de classe dos professores, na estatística. Com o retorno do aluno todos esses procedimentos são refeitos com as devidas observações à cerca da matrícula deste aluno.

Outra dificuldade que se identificou nas falas das professoras e da direção do anexo é o acompanhamento pedagógico desses alunos, pois, sempre estar havendo interrupção na aprendizagem por conta das idas e vindas dos alunos e das reincidências no cometimento de atos infracionais. O processo ensino-aprendizagem sempre está, para alguns desses adolescentes, num estágio de constante recomeço; não só para os alunos, mas, também para as professoras no exercício da docência.

Além desses fatos que comprometem a prática docente, a situação se agrava ainda mais, pois, os relatos das professoras registram que pelas situações físicas e emocionais, em que se encontram os alunos, acentuam-se a falta de atenção às aulas, talvez por efeito do uso de substâncias químicas - como a maconha, a cocaína, dentre outras - que desde cedo são utilizadas pelos mesmos, e não permite que estes alunos consigam concentra-se por muito tempo, demonstrando inquietações e, acresce-se ainda o fato do ambiente da sala de aula possuir porta de grades de ferro em que parece sufocá-los.

Os professores referem que precisam usar de estratégias que motivem os alunos para assistirem as aulas, como por exemplo, o oferecimento de bombons - preferencialmente a menta que é a bala que mais gostam - por acreditarem que serve para acalmar a ansiedade, pela falta da droga, ou ainda, quando pela ânsia, estes adolescentes não tem o que fazer e, assim colocam músicas para eles ouvirem, cartazes, textos e, quando é possível usam filmes em DVD. Mas, percebeu-se a partir de algumas falas, que as professoras necessitam de formação pedagógica voltada para os aspectos sócio-educativos de adolescentes em contextos de internação, privados de liberdade, ou seja, discutir com estas profissionais a especificidade desta escola, o processo de ensino-aprendizagem e de reabilitação social, pois assim oralizou uma das professoras: *...precisamos de cursos que nos oriente a lidar com esses meninos. Porque ensinar o conteúdo nós sabemos! (professora Joana)*. Nessa compreensão, percebeu-se que as professoras encontram dificuldades para socializar os conteúdos de disciplinas, como por exemplo, geografia e história, pois, necessitam de suporte teórico-metodológico, específico de outras ciências e áreas, como a psicologia e a arte educação, para sustentação de uma prática docente mais dinâmica junto a esta

clientela, no sentido de motivá-los e propiciar aos mesmos, aulas prazerosas e significativas às suas necessidades.

Ao aprofundar esse aspecto, uma professora verbalizou que...

... a instituição devia oferecer cursos profissionalizantes, oficinas. Gostaria que tivessem (os adolescentes) incentivo lá fora, profissão, emprego, família estruturada, trabalho pra eles! A família é a base de tudo. Eles são muito carentes. O estudo aqui é de um jeito, quando eles saem, nas outras escolas é diferente das aulas aqui. (professora Maria)

Para melhor aproveitamento do ensino sistematizado oferecido nas instituições em regime de privação de liberdade, é necessário construir diretrizes educacionais que ofereçam um conhecimento significativo, que possa transformar esses adolescentes em sujeitos de direito e cidadãos críticos e participativos.

De acordo com Volpi (2002,p.30) *a finalidade maior do processo educacional, inclusive daqueles privados de liberdade, deve ser a formação para a cidadania.* Nesse sentido, espera-se que estes espaços possibilitem a criação de perspectivas de mudança e, construção de projetos de vidas, sobretudo nas instituições que tem adolescentes como alunos, em situação de vulnerabilidade social, privados de liberdade. Que estes jovens possam ser incentivados, a partir de uma proposta pedagógica de ressocialização e participação na luta pelas causas sociais, estabelecendo relações saudáveis com seus grupos familiares, comunidade, escola e outros os quais venham fazer parte, Nesse contexto, que sejam respeitados seus direitos e cumpram seus deveres como cidadãos, com auto-estima elevada e respeito aos seus pares.

No relato de uma professora, percebeu-se a impossibilidade de uma prática à distância, sem a presença do professor e do aluno no mesmo espaço físico. Nesse prisma, se observou a fundamental importância do conhecimento, por parte dos

professores, das causas do comportamento desses adolescentes, que se distanciam dos padrões exigidos pela sociedade.

Tem um adolescente que já reincidiu a medida muitas vezes, ele tinha uns doze anos quando entrou aqui, e ele sabia ler! Hoje ele tem dezessete e não sabe mais ler, esqueceu tudo! Ele mesmo diz: tia eu já usei todo tipo de droga. Ele sente dificuldade de concentração, é muito inquieto, tem dia que não quer fazer nada, e não faz! Fica sentado na cadeira olhando pro nada. Continuo a aula, mas, me preocupo porque não sei o que fazer nessas horas. (professora Beth)

Para Costa (1991), estar presente, construtivamente na vida do aluno, é uma aptidão que pode ser aprendida, desde que haja disposição. É algo que tem nível alto de exigência, por não ser puramente exterior, mas exigir envolvimento no ato de educar. Fazer-se presente na vida de um adolescente, em dificuldade pessoal e social, é, pois, a primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos. E o autor assinala que, *“a presença é uma habilidade que se adquire fundamentalmente pelo exercício cotidiano do trabalho social e educativo”*. (COSTA, 1991,p.18)

Esse requisito docente deve ir além dos conteúdos da língua portuguesa ou da matemática, por exemplo. É possível que esta seja a maior dificuldade do professor, que a partir de situações particulares, possa chegar o mais próximo possível de entender os mecanismos que geram a marginalidade e a violência, dentre outras questões de vulnerabilidade social. Talvez esta seja uma possibilidade para construção da prática docente.

E dentre as opções metodológicas que este educador possa ter para essa construção, é interessante conhecer os adolescentes e suas dificuldades, sobretudo suas histórias de vida, pois, a realidade de suas histórias é que norteiam seus comportamentos, suas ações em seus vários aspectos; na relação familiar, no âmbito profissional e emocionalmente. As histórias de vida são indicativas para repensar a prática educativa, ou seja, um norte para o entendimento de vários

comportamentos e ações praticadas pelos alunos, em sala de aula e difíceis de resolver, ou, pelo menos amenizá-las. Nessa vertente, os professores deveriam ter em suas formações docentes, pelos menos, orientações para atuarem pedagogicamente com este perfil de clientela, de maneira a refletir e, possivelmente entender as causas que levam os adolescentes a agirem ou não de determinados modos, de terem este ou aquele comportamento e, assim cometerem atos infracionais, que conduzem às sucessivas reincidências, levando-os à privação de liberdade. Neste aspecto, é fundamental ter a percepção, de que os professores não estarão preparados em plenitude, pois, cabe compreender a incompletude do homem e, sobretudo do educador. De outro modo, se estaria investindo no pressuposto da aprendizagem permanente e negando a relação teoria e prática.

Não se deve perder de vista, que o professor em sua prática escolar, deve perceber a conjuntura política brasileira, para poder encontrar justificativa e entendimento das atitudes e situação de seu próprio povo. É preciso conhecer as políticas sociais de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, dentre outros documentos oficiais que dão formato à educação no Brasil, para possibilitar a realização de um trabalho reflexivo, em relação ao fenômeno educativo, culminando com uma discussão em torno dos fundamentos essenciais para a prática do educador.

Assim, considera-se que a prática educativa a ser exercida nos espaços de interação, além da leitura conjuntural, do conhecimento das políticas sociais e legislação vigente, deve também ter como proposta a mediação pedagógica entre professor e aluno, pois, acredita-se que esta relação se traduz em confiança recíproca, onde surgem as perguntas juvenis, as dúvidas, os sonhos, os desejos; e o professor com base nos conhecimentos adquiridos durante a formação profissional,

amplia sua vivência, seu conhecimento do senso comum e, assim poderá incentivar a redefinição da trajetória de vida de seus alunos, apontando-lhes possibilidades para a tomada de uma consciência crítica sobre sua própria condição. Essa questão foi defendida pelo educador Paulo Freire, na obra Educação como Prática de Liberdade (1983), onde assinalou a possibilidade de construção de projetos de vida autônomos desses adolescentes. Mudanças de valores, formas de expressar sentimentos, desejos e na ausência destes desejos, proporcionarem a busca dos mesmos,... *“nosso dever como professor é dar oportunidade para que nossos alunos tenham uma educação para liberdade, e ajudar que eles mudem de vida”*. Assim referiu a professora Beth, que desempenha atividades profissionais no EREC. Segundo Paulo Freire, o processo educativo deve propor liberdade, ou seja, educar para libertar, para que a prática educativa possibilite a visão de um caminho de reconstrução e de mudança. Observou-se no diálogo com as professoras, que elas têm vontade de proporcionar aos seus alunos novas perspectivas de vida, todavia, o conjunto de dificuldades estruturais e de vários outros aspectos, como a própria formação, impede melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem com esses alunos.

Nem sabes! Eu tinha medo quando cheguei aqui, agora tô me acostumando. Nunca pensei que fosse para uma casa dessas. Todo dia a gente aprende um pouco, eu estou aprendendo. Os cursos que eu fiz não me ensinaram isso. Ainda estou me preparando! (Professora Paula).

Nesse relato é possível perceber que a prática pedagógica das professoras, requer demandas de conhecimentos teóricos para construção de conhecimentos práticos na escola, pois, a partir desses saberes, elas constroem e desconstroem desafios no processo de ensino-aprendizagem, enquanto prática social. Os saberes resultantes da própria prática pedagógica devem configurar um importante elemento na formação continuada dos professores, pois, o trabalho docente, no cotidiano da

escola e da sala de aula, apresenta constantes possibilidades de reconstrução de saberes que vão sendo potencializadores de mudanças e atitudes, tanto em relação aos alunos, quanto à própria maneira de organizar e conduzir o trabalho pedagógico. Neste sentido, Freire (1996,p. 26), afirma que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”. Significa entender que o professor não deve transmitir conteúdos prontos e acabados, mas orientar o aluno para construção desse conhecimento, oportunizando-o a firmar-se como sujeito dotado de valores e crenças, e como sujeito, este aluno deverá expandir os conhecimentos necessários a sua formação pessoal e profissional.

A este entendimento, Costa (1991,p. 61) diz que “*o papel do educando é educar-se e o papel do educador é criar espaços, organizar meios e produzir acontecimentos que façam a educação acontecer*”. Assim, pode-se ver o aluno como agente da ação educativa que junto ao professor, e com sua ajuda se tornarão sujeitos e agentes do processo educativo e de mudança social.

Nesta perspectiva de mudança social, a partir de um contexto educativo, percebe-se a Pedagogia Social como uma via promissora para trabalhar construtivamente os desafios sociais que necessitam ser enfrentados e, dentre os quais está o direito dos indivíduos terem direitos e deveres de cidadania, igualmente perante a lei, entre todos os homens, sem distinção de raça, cor, gênero ou outro atributo. A Pedagogia Social, segundo Romans, Petrus e Trilla (2003,p. 16).

É uma disciplina pedagógica ou se preferi uma das ciências da educação. Isto quer dizer que o que chamamos Pedagogia social pertence à ordem do conhecimento, do discurso. A Pedagogia social é, pois, um conjunto de saberes, seja teórico, técnicos, experiências... descritivos ou normativos..., mas saberes que tratam de objeto determinado. Este objeto (objeto material, neste caso) é o que chamamos de educação social.

A partir desta concepção, entende-se que a Pedagogia Social é a ciência da educação que pode contribuir para a formação de uma prática mais comprometida com ações preventivas e sócio-educativas de sujeitos com '*necessidades educativas especiais*', ocasionadas por razões sociais como a vulnerabilidade em seus vários aspectos - discriminações, preconceitos e outros -, sendo este trabalho desenvolvido numa perspectiva da educação não formal. É interessante referir que um elemento de grande importância na execução das práticas educativas, nos espaços não formais, é o educador social, que surge de diversas formações e busca por referenciais no uso de linguagens, de expressões e de outros, para atingir o universo de crianças e adolescentes na condição de alunos.

Para Romans (2003), o exercício profissional do educador social se baseia na orientação e enriquecimento dos processos educativos e, nesse sentido se requer deste sujeito, além do conhecimento técnico, a capacidade de estabelecer uma relação de empatia, escuta e resposta ao aluno. Assim sendo, as instituições não formais - centros comunitários, ONG e outros – propõem uma relação mais próxima entre educador e educando, possibilitando maiores condições no trabalho sócio-pedagógico e, esta função social deste educador será melhor exercida na medida em que a leitura do contexto social for instigada e realizada.

Neste contexto de pedagogia social não se pode esquecer da pedagogia freiriana, que possibilita uma reflexão dialógica, uma ação reflexiva junto aos mais pobres e excluídos da sociedade. Esta relação social e educativa permite aos desfavorecidos, uma posição de sujeitos políticos, pois, para Paulo Freire, toda educação é ato político. O grupo de pessoas excluídas socialmente, contribui para formação de sua própria pedagogia, com suas crenças, histórias de vida, subsistência e sobrevivência num mundo de exclusão, contribuindo ainda, para a

formação de um ensino dialógico em que circulam o ato de aprender e ensinar, com discursos vivos e até poéticos, pois, são subsidiados por suas próprias vidas, carregados de profundas emoções, que lêem o mundo a partir de uma cultura popular. É assim que se entende essa Pedagogia Social, a partir da concepção política e dialógica de Freire, num projeto de transformação política e social, com uma nova relação de homem, cultura e sociedade; numa troca de experiências por meio do intercâmbio de conhecimentos científicos e saberes culturais, com uma prática educativa realizada por sujeitos comprometidos a construir uma educação libertadora, com necessária identificação pela consciência e prática das classes populares. Essa prática educativa deve constituir-se num processo de criação e recriação do conhecimento, numa perspectiva dialética do conhecimento, ou seja, do concreto para o abstrato e, regresso ao concreto, num movimento reflexivo, que não despreza a crítica e a dimensão criativa do saber.

Neste contexto, visualiza-se nesta Pedagogia Social uma prática de inserção ou reinserção, independente da situação em que este docente possa desenvolver suas atividades profissionais, ou seja, uma pedagogia que reflete uma realidade educativa com *'alunos especiais'*, os quais estão numa situação de vulnerabilidade social, privados de liberdade, cumprindo medidas sócio-educativas em escolas que necessitam de uma metodologia diferenciada e, que isso possa partir de um desafio, de uma reflexão, do que de uma infração cometida pelo aluno. O ato educativo deve se revestir de espaço de discussão e análise do contexto pedagógico, numa prática incessante, a partir de uma abordagem da realidade, que conduz os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, a adquirirem condições de pensar e assumir convicções próprias, que analisam os acontecimentos de forma crítica, na

perspectiva da elaboração de novos projetos de vida. Nestes parâmetros, uma das professoras, declarou...

A gente sente dificuldades no trabalho na sala (cela). Seria bom trabalhar com eles livres. Olha! No futuro talvez, isso ia melhorar muito o nosso trabalho, sem muitas grades. Hoje é melhor, eles (os monitores) ficam com a gente, eles participam das aulas, mas, não são todos. Alguns falam assim, que ladrão é ladrão, não tem que estudar!. (Professora Joana)

Se esses adolescentes estão na condição de privação de liberdade, deve ser porque violaram o direito de alguém, assim como, se seus direitos forem violados alguém também deverá ser punido, por isso, esta discussão pode servir de ferramenta pedagógica para uma prática educativa de reinserção, ou seja, desenvolver o desafio pedagógico da prevenção e da reincidência, não para justificar a sentença, ou ficar lembrando o dano a todo o momento como punição ou discriminação, pois, o educador precisa de fundamentação teórica para compreender e discutir este tipo de proposta e trabalho pedagógico.

Conclui-se este capítulo, com o entendimento de que a Pedagogia Social tem como finalidade contribuir com uma mudança pedagógica, com propostas renovadas acerca da relação homem-sociedade, com ações que possibilitem uma educação libertadora, visando conhecer o saber popular - religiosidade, costumes, produção cultural e outros – que é base fundamental para construção de uma nova ordem sócio-educativa, num grande desafio pedagógico. Destarte, o educador na perspectiva desta pedagogia necessita atualizar seus conhecimentos teórico-formais continuamente, ajustando-os à realidade discente para melhor aplicá-los profissionalmente. O educador deve ser um mediador das ações educativas planejadas, incorporando em seu trabalho valores que possibilitem o crescimento da auto-estima, resistência aos riscos e pressões sociais de exclusão, num desafio

preventivo, que possibilite ao aluno vislumbrar a construção de uma nova história de vida.

4.3 – A concepção das professoras sobre alunos internos

No que se refere à concepção, que as cinco professoras entrevistadas têm dos alunos, em relação à vulnerabilidade social, três apontaram a discriminação, como aspecto relevante, que conduz o jovem a uma condição de vulnerabilidade na vida e, dentre outros aspectos, que colaboram nesse sentido, também foram identificados a falta de carinho, a ausência de segurança, a pobreza, o desemprego, e a baixa escolarização, pois, assim declararam as professoras a respeito de seus alunos internos:

É alguém que precisa de carinho. É uma pessoa que corre perigo e que é discriminada na sociedade. (professora Maria)

É uma pessoa discriminada pela sociedade, principalmente as pessoas pobres, sem recursos. (professora Antônia)

Acho que são pessoas sem condições de vida, pobres, doentes, discriminadas na sociedade, com dificuldades de vida. (professora Joana)

Com isso, verificou-se que na condição de privados de liberdade, os adolescentes não se submetem às normas e valores sociais pré-estabelecidos, e, na maioria das vezes substituem-nos por suas próprias leis de sobrevivência, em resposta às condições impostas pela sociedade. A concepção de pessoa em situação de vulnerabilidade social, expressada pelas professoras entrevistadas, com ênfase a ‘discriminação social’, como aspecto relevante, é compatível ao entendimento de Graciani (2001,p.143), ao afirmar que “... A discriminação social [...] ocupa um abrangente papel para aqueles que vivem nas ruas, marcando-os como vítimas de um sistema. Eles (as) são tratados a priori como delinqüentes em potencial, marginais por excelência”.

Assim, entende-se que na sociedade existe um estereótipo preconceituoso, que rotula e faz a divisão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e, esse modo de ver o quadro social, dividiu-os em grupos entre 'bons' e 'maus', em que os mais populares tornam-se mais evidentes, por não possuírem trabalho, carinho, afeto, condições dignas de sobrevivência e escolarização. Segundo Costa (1991,p.35),...

O adolescente em dificuldade inclina-se para aqueles relacionamentos que não lhe peçam contas daquilo que ele é, não mostram ressentimentos por aquilo que parece ser e nem lhe tentam impor aquilo que ele deveria ser. Ele aspira a uma relação verdadeiramente humana e não uma forma de coexistência com um grupo de pessoas e com um regulamento.

Esses grupos se compõem por afinidades e situações, em seus vários sentidos, sejam emocionais, de interesses particulares, de poder, por idade, por sexo e outros.

4.4 – Discriminação na escola.

Para as professoras, os alunos em situação de vulnerabilidade social, são discriminados na escola. Essa discriminação se dá em relação à linguagem, modo de vestir, corte e cor dos cabelos, pois, geralmente os adolescentes fazem cortes exóticos e tingem os cabelos de cores chamativas, principalmente o loiro. Além da aparência, são identificados outros aspectos que sugerem discriminação a esses alunos por parte da escola. Relataram as professoras, que as pessoas acabam sabendo quem é '*estes alunos*' e, tudo que acontece de errado na escola, os mesmos são considerados suspeitos do ato. Contraditoriamente, outro aspecto importante é que nem todo aluno que cometeu ato infracional encontra-se sob medida de internação, e a escola tem conhecimento disso e omite-se ao fato, decorrendo com isso sucessivos roubos dentro da própria escola. Nesse aspecto, verbalizaram as professoras:

... pelo jeito que eles são, pelas dificuldades que eles têm, pela aparência. - cabelo, roupa, fala. Nem todos estão aqui no EREC, têm muitos lá fora. (professora Maria)

... não sei explicar direito, mas, as pessoas olham para eles de forma diferente, talvez pela aparência: topete, cor dos cabelos, linguagem e jeito de ser. (professora Josefa)

... as pessoas acabam sabendo quem eles são, pelos comentários dos outros. Ai já viu! Tudo que acontece de ruim, ficam logo como suspeitos. Muitos não estão presos. (professora Antônia)

Sempre são discriminados, pelas roupas, pela maneira que falam, pelos atos que cometeram... Sempre alguém sabe e comenta. (professora Joana)

... tem muitos meninos que cometem roubos nas escolas, e que não estão no EREC. São discriminados sim, porque a escola sabe quem são eles. Só não estão presos. (professora Luiza)

Na realidade, a maioria das escolas vivencia esta situação em que os alunos em situação vulnerável, usam drogas, cometem furtos, dentre outros atos ilícitos. Sabendo dessa situação, muitas vezes, a escola não faz um acompanhamento pedagógico, apresentando dificuldades em se apropriar dessa situação. Algumas vezes, exclui o aluno, não efetivando sua matrícula, quando sabe antecipadamente de sua condição de vulnerabilidade social. Nota-se assim, que a escola não se encontra aberta para desenvolver um trabalho pedagógico com este perfil de aluno.

Nesta vertente, Graciani (2001), concernente às declarações das professoras sobre a aparência dos alunos, registra que... *O maior abuso contra a criança e o adolescente ocorre quando sua personalidade é destroçada, pelo reforço da escola excludente, com sua cidadania tolida e seus direitos desrespeitados e até aviltados e violados.* (Graciani, 2001,p. 140)

Neste prisma, entende-se que a escola pode representar ao aluno um caminho efetivo à cidadania, ou um mecanismo de exclusão social. Seu papel não deve ser o de repressão ou punição, com ações excludentes, mas o de mola propulsora da formação intelectual e política do homem. Não cabe nesta instituição

julgar aparência física, cor, classe social, atos sociais positivos ou negativos do aluno numa perspectiva discriminatória, mas, sobretudo possibilitar a inserção social.

Foucault (1987), em seu estudo sobre a prisão, promove uma comparação essencial sobre os motivos aparentemente circunstanciais do surgimento da prisão e acentua que desde o começo, ela deveria ser um instrumento tão aperfeiçoado de transformação e ação, sobre os indivíduos como a escola, o exército ou o hospital. O autor chama as prisões de instituições de seqüestro, em razão de que a reclusão submetida, não pretende propriamente excluir o indivíduo, mas, sobretudo, incluí-lo num sistema normalizado. A partir desta concepção, relaciona-se o papel da escola como um espaço de inclusão, inserção e possibilidades para o aluno; principalmente as escolas que funcionam nos centros de internação. Elas têm compromisso e responsabilidade, ainda maior, pois as condições de educação são mais comprometidas, considerando que o espaço educativo não se restringe apenas à sala de aula, mas, a todo espaço da unidade de internação, em que o adolescente vive momentaneamente.



Celas onde ficam os adolescentes. Adolescentes nas celas
Fotos: 05 e 06

Nesta pesquisa, a unidade de internação EREC, apresenta-se nitidamente como uma prisão para adolescentes, traduzindo um contraste com o que é preconizado pela Lei 8069/90, Estatuto da criança e do Adolescente - ECA. As celas são minúsculas e fétidas, onde os adolescentes permanecem maior parte do dia.

Para que possam beber água é preciso chamar os monitores aos gritos, ou batendo insistentemente nas grades para serem atendidos. Quando um começa a bater na grade, todos batem conjuntamente em todas as celas.

As condições de reabilitação em um espaço pequeno, infecto, sem privacidade, em celas superlotadas, com grande troca de experiências negativas por parte dos internos, que ficam muito tempo sem atividades, é mais difícil. Esta situação subumana ocasiona mais revolta, promove a baixa-estima, desperta a violência e o desencanto por um projeto de vida. Contraditório a essa realidade, o ECA determina:

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 internação.

Parágrafo Único - Durante o período da internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (Art. 123, ECA)

Observa-se com esta diretriz, a preocupação com o caráter educativo da medida sócio-educativa, assim como adequar à privação de liberdade um caráter de possibilidades e respeito ao adolescente, como sujeito em desenvolvimento, pois, o documento legal não admite apenas o caráter punitivo com a restrição de liberdade, mas, como um instrumento que deve servir para reinserção do adolescente ao meio social. Além do caráter pedagógico pretendido pelo ECA, observa-se que o dispositivo legal, estabelece parâmetros para a separação dos adolescentes, adotando critérios quantitativos, separação por idade, compleição física e gravidade da infração; tendo como objetivo proteger os próprios adolescentes em relação à violência que os envolve uns contra os outros. Deste modo, a lei nº 8.069/13.07.90 é um conjunto de princípios legais que sustenta a doutrina da *'proteção integral'*, que tem como meta, superar a situação de marginalidade vivida por grande parte dos adolescentes brasileiros. As medidas sócio-educativas - MSE que privam o

adolescente de liberdade, e que se preocupam em considerar as diretrizes do ECA, e os princípios pedagógicos, ainda acontecem em número reduzido de propostas educacionais voltadas a esta realidade, considerando o significativo contexto de infrações cometidas pelos jovens.

4.5 – Educação inclusiva.

Em relação à concepção de educação inclusiva, de um modo geral, o grupo de professoras destaca em suas falas, que este trabalho de inclusão escolar, ainda é difícil, pelo fato da escola e professores não estarem preparados. Relataram uma realidade permeada de falta de recursos didáticos, de ausência de profissionais capacitados para este tipo de trabalho, de espaço físico adequado e valorização profissional, inclusive salarial. Destacaram que tem muitas crianças fora da escola e, o que está escrito na legislação educacional do país, com referência à inclusão, não faz parte da realidade social. Que esta prática de inclusão apresenta muitas contradições, não estando a escola com seus professores capacitados para enfrentarem todos os obstáculos do processo inclusivo, e aceitarem os alunos como eles são, com suas dificuldades e diferenças. Neste quadro, assim referem as professoras:

... é não discriminar e aceitar o aluno como ele é, mas acho que ainda é difícil fazer esse trabalho porque, a escola ainda não está preparada, nem os professores. (professora Maria)

Acho que ainda está longe da nossa realidade, falam muito, mas tem muitos problemas nas escolas como a falta de recursos, falta de profissionais, falta de espaço pra salas especiais, cursos de capacitação, valorização profissional e um bom salário. (professora Josefa)

Trabalhar com os alunos na escola, aceitando todos do jeito que eles são, sem fazer diferença. (professora Antônia)

A educação inclusiva ainda é uma realidade difícil, tem muita criança fora da escola. Só está na lei, no papel, na prática tem muitas dificuldades. (professora Joana)

O que está escrito nas leis não acontece na prática. A escola não está preparada, não tem professores em todas as escolas capacitados pra enfrentar todas as dificuldades da inclusão. (professora Luiza)

De acordo com Montoan (2003), a escola brasileira destaca-se pelo fracasso escolar, evasão de grande parte dos alunos, que são muitas vezes marginalizados pelo insucesso, privações, e baixa auto-estima; resultado da exclusão escolar e social, vítimas das condições de pobreza em vários sentidos. Assim a autora se refere sobre a inclusão:

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. (Montoan, 2003,p. 53)

Os relatos das professoras e as proposições da autora possuem relação de proximidade, pois, o processo inclusivo é compreendido como aquele em que o aluno não se molda à escola, ou seja, a possível problemática da inclusão não deve estar centralizada no aluno, que tem necessidades individuais, mas, nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem oferecidas pela escola. Nesse sentido, a escola deve organizar-se para possibilitar ao aluno e ao professor, condições adequadas de educação, com apoio do poder público, inclusive na manutenção financeira da instituição escolar, a partir de suas necessidades, desde a estrutura física à pedagógica, considerando ainda, a valorização e capacitação profissional. Foi nesta perspectiva de inclusão que a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), inspirada nos princípios de integração e conhecimento da necessidade de ação para oportunizar

'escola para todos', buscou consenso mundial sobre os futuros meios dos serviços educacionais especiais para garantindo com isso o princípio da inclusão.

4.6 – O trabalho docente e os alunos privados de liberdade.

As professoras relataram que enfrentam muitas dificuldades no trabalho com adolescentes privados de liberdade e, que estas dificuldades vão desde o medo que sentem por não terem sido preparadas pra trabalhar com este perfil de aluno, até ao fato de não saberem que atitude tomar em alguns momentos da prática docente. Registraram o desafio como um compromisso, em relação ao trabalho, assim como a falta de liberdade - aulas acompanhadas por monitores - para realizar suas atividades pedagógicas. Nesta compreensão declararam:

Não, mas eu vim para o trabalho voltado para o adolescente. A gente é muito visada na ação pedagógica, é cobrado, mas, eu vim com o maior compromisso. Quando eu entro começo a ficar ciente daquilo que eu vou ter que participar e se eu não me sentir compromissada é melhor que eu saia logo. Essa realidade assim, eu nunca vivi, mas, não me senti com medo e aceitei o desafio, que é um compromisso além do trabalho. (professora Maria)

De jeito nenhum! (risos) Cheguei a ter medo, hoje não tenho mais. Mas, muitas vezes, não sei como agir. Eles são diferentes dos outros, precisam de tudo! Carinho, comida, trabalho, respeito, afeto... (professora Josefa)

Tenho muitas dificuldades, muitas mesmo! É um desafio, muito difícil sabe? Se a gente pudesse dar aulas com mais liberdade, sem vigilante. Mas, pode ser perigoso, eles podem tentar fugir. (professora Antônia)

Quando me vejo sem alternativa para as dificuldades é que entendo o quanto ainda tenho que aprender. Penso que nunca vamos estar realmente preparados, porque cada situação é diferente e muito individual. Falta cursos pra nós, as instituições, a SEDUC e a FUNCAP, precisam organizar cursos de capacitação pra nós. (professora Joana)

A SEDUC e a FUNCAP, não oferecem cursos de capacitação para os professores que trabalham com alunos na internação, principalmente a SEDUC, já que somos professores ligados à rede estadual. As dificuldades são muitas, desde a pedagógica até os recursos, mas considero um desafio o meu trabalho. (professora Luiza)

A dimensão do ato de educar, em um espaço físico que se diferencia dos padrões de uma escola, ou seja, em uma unidade de internação de adolescentes, reforça o fator de excludência, que revela a contradição entre escola e prisão; se uma tem por finalidade promover a liberdade em vários sentidos, a outra estar centrada na privação dessa liberdade. Assim, as dificuldades pedagógicas vivenciada pelas professoras, requerem um desempenho docente permeado de desafios como identificado nos relatos. Deste modo, a formação para esta prática docente diferenciada, mais que habilitar para o exercício legal da profissão, significa oferecer condições para desenvolver uma compreensão de conhecimentos específicos, relativos a este perfil de aluno, e ainda, habilidades, valores e proposições de ações, que permitem a percepção do exercício profissional como um processo contínuo e, em construção da identidade do professor, que segundo Pimenta (1996), “... *identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado*”.

A partir dessa afirmativa, registra-se a necessidade do encontro do professor com ele mesmo, que é o percebe-se a si próprio, enquanto homem e profissional, que reflete sobre seu papel social, sua visão de homem, de educação e de sociedade. Consideram-se estas reflexões, importantes para a tomada de posição perante o social e para assumir com clareza a profissão de professor. Identificam-se ‘*suposta preparação*’, a construção de conhecimento, o desafio e compromisso por parte do professor e das instituições formadoras, em função de seu papel educativo. ‘*Suposta preparação*’ porque se considera que não existe um profissional pronto, principalmente se tratando de uma prática docente diferenciada como é o trabalho com aluno privado de liberdade, pois cada situação, cada momento é único, que

requer ações e abordagens diferentes e sem formulas teóricas, que de acordo com Costa (1990)...

Os livros servem – como uma lanterna que se acende na escuridão do caminho – para iluminar a leitura da realidade, mas não pode substituí-la. Compreendi, desde aquele instante, que a minha leitura básica e obrigatória passaria a ser a leitura da minha prática e da de meus companheiros. Era por ai que se haveria de desenvolver nossa formação de educadores. (Costa, 1990,p.10)

A prática educativa exige do professor, todo instantes, criatividade, iniciativa e aperfeiçoamento, devido as mais imprevisíveis e distintas situações que o mesmo vivencia junto aos alunos dentro das escolas. Para desempenho da tarefa de educar, é fundamental a formação inicial, em que o educador deve considerar a complexidade do ato educativo, assim como, a diversidade cultural dos educandos, as novas tecnologias e as descobertas pedagógicas, que devem provocar novas formas de ensinar e aprender. Neste sentido, o professor precisa reunir cada vez mais, instrumentos para interpretar o que acontece nos espaços das salas de aula, para poder intervir conscientemente, promovendo o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Neste contexto, também se considera a formação continuada, como sendo um processo dinâmico de adequação da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão. Ocorrendo assim, a continuidade da formação inicial, que deve desenvolver-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Observa-se que no Brasil, essa questão foi impulsionada pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS; Diretrizes Curriculares e outros, que igualmente, assumem o desafio da preparação, formação e aperfeiçoamento de um profissional, com diversas competências e saberes, na perspectiva de contribuir com o avanço do trabalho docente, a melhoria da qualidade do processo de ensino e da

aprendizagem, tanto dos discentes como dos docentes, para que os professores e as escolas reencontrem sua função social, elevando o nível de escolaridade de seus alunos. Assim, legitima-se o pressuposto de que a formação continuada é uma das atividades imprescindíveis a todo e qualquer profissional, que deseje exercer o seu ofício com competência, sobretudo aqueles que estão relacionados ao magistério.

4.7 – Práticas educativas das professoras.

Verificou-se por meio das observações de campo e constatação nos relatos, que apesar do esforço para aplicar atividades diferenciadas, as professoras encontram entraves, como a falta de estrutura do espaço físico, a falta de recursos didáticos, a limitação na utilização de alguns materiais como tesoura, cola, tinta, que podem ser usados pelos alunos como arma ou droga, e, até a caneta e o lápis são usados com cuidados em sala de aula, para não passem de material didático a estoque. Ao final da aula, lápis e canetas são conferidos para que todos sejam devolvidos sem o risco de serem levados pra cela. No início de uma aula, geralmente, ocorre um diálogo entre a professora e os alunos, para introduzir o assunto e verificar como está à disposição e o ânimo para a aula, e ainda, promover o incentivo e a animação por meio de conversa, de bombons para amenizar a inquietação, quase sempre presente no comportamento, seja pela falta de concentração, que pode ser causada pelo uso das drogas, ou por conta da própria situação de privação de liberdade, e ainda, de uma rotina cansativa. Sobre as práticas mais comuns e diferenciadas empregadas pelas professoras, as mesmas relataram que:

Aula dialogada, não dá pra fazer atividades diferenciadas porque não temos recursos nem estrutura. As práticas comuns são as aulas dialogadas, textos, exercícios, colagem, recorte com os dedos, não podem usar tesoura; música com através do rádio, às vezes gravador! (professora Maria)

Músicas, texto, aula expositiva, mas antes, tem que conversar com eles. Porque eles gostam de conversar, se não ficam inquietos, são sempre assim. Tem dificuldades de concentração por causa das drogas, e quando estão atribulados, não querem saber de conversa. Vão pra sala de aula só pra sair da cela. (professora Josefa)

Faço exercícios, dou aula expositiva, converso, levo cartazes, música, levo bombons, todas nós levamos. Eles pedem muito, alivia a ansiedade por causa da falta das drogas. Não dá pra fazer muita coisa. Mas me esforço pra fazer bem. (professora Antônia)

Às vezes um filme, uso cartazes, música, desenho, exercícios programados e conversa informal. Uso a aula expositiva. Falta recursos didáticos e espaço, não tem condições de dá outro tipo de aula. Me esforço, faço o que posso! (professora Joana)

Exposição do assunto, redação, exercícios programados, às vezes um filme, textos, uso livro, revistas. Converso muito com eles. Contam muitas histórias da vida deles pra nós professoras. (professora Luiza)

A conversa informal foi identificada como a técnica de ensino mais significativa, por possibilitar maior proximidade das professoras para com os alunos, no ensejo de conhecer mais suas histórias de vida. É fundamental referir neste relatório, que não é tão fácil iniciar uma aula com um grupo, que segundo as professoras, tem dificuldades de concentração, são ansiosos e vão para as aulas sem motivação, apenas para saírem um pouco das celas. Com todas essas limitações, identificam-se ainda, como práticas bastante utilizadas pelas professoras, as aulas expositivas, o estudo de texto, o recorte e a colagem, que é feita com os dedos e cola alternativa de goma de mandioca, a utilização de música e cartazes, a projeção de filmes, o uso de livro didático, jornais e revistas como recursos de ensino. Registram-se neste aspecto, todas as atividades são realizadas pelos alunos dentro de seus limites, suas possibilidades de aprendizagem e desempenho. Nesta vertente, as professoras sentem a ausência de incentivos e investimentos específicos ao trabalho pedagógico que realizam. Sobre essa desvalorização ressalta uma professora:

Não valorizam nosso trabalho! Quando vem algum técnico da SEDUC, aqui querem que a gente dê aulas diferentes pra incentivar os meninos. Como? Sem condições pra isso! Só criticam, mas não dizem como é pra fazer. (professora Joana)

Neste contexto, assinala-se também, certa angústia e desmotivação. Em alguns momentos, as professoras manifestaram um sentimento de solidão no trabalho pedagógico, com relação à falta de participação e incentivo da família dos internos, no que se refere aos estudos dos filhos dentro e fora da instituição.

4.8 - Avaliação dos alunos

As professoras declararam que a avaliação se dá de forma cumulativa, por meio de provas orais e escritas. A avaliação cumulativa é justificada pelas professoras, pois, se o aluno sair da internação a qualquer momento, é necessário ter atividades para avaliá-lo. As provas orais ocorrem quando é observado que o aluno tem dificuldade de escrever ou está atribulado no momento da prova. Existem situações que é necessário os dois tipos de avaliação, pois às vezes o aluno fala, mas, não consegue escrever corretamente ou responde a questão pela metade. As linguagens orais e escritas são privilegiadas no processo avaliativo, por possibilitarem formas de não excluir o aluno e reconhecer suas dificuldades e tentar minimizar suas limitações, com uma prática avaliativa mais otimista no sentido da superação de obstáculos. Para as professoras, o processo avaliativo deve ser repensado, pois, avalia-se mais em função do erro do que do acerto. A frase mais comum de se ouvir nas salas de aula é *'vamos corrigir os trabalhos e ver o que vocês erraram'*. Para as professoras, a avaliação deve ser um instrumento que estimula os alunos a superarem suas dificuldades e potencializar suas possibilidades, ou seja, transformar a avaliação num instrumento de formação.

Para Haidt (1995), o conceito de avaliação está relacionado a uma concepção pedagógica ampla, ou seja, uma visão de educação, que orienta as

atividades do processo de ensino, colaborando para construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a avaliação ajuda o aluno na progressão do conhecimento e o professor no aperfeiçoamento de sua prática. Luckesi (1986), por sua vez, diz que a avaliação é um processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo, enquanto que, para Hadji (2001), avaliamos os alunos para que evoluam rumo ao êxito.

Não há um começo, limites nem fins absolutos no processo de construção do conhecimento, por isso, a avaliação acontece sempre no decorrer do dia a dia, por meio dos atos, amadurecimento e a leitura de mundo. O grande desafio do professor é fazer um trabalho em sala de aula, que resgate a significação dos conteúdos e proporcione uma metodologia mais participativa e crítica. Com o objetivo de melhorar a qualidade das aulas, é fundamental que o professor tenha clareza da importância de bem planejar as avaliações e avaliar o desempenho do aluno de maneira adequada e justa, tendo em vista que as classes se encontram sempre mais heterogêneas, razão de não se conseguir ensinar a todos os alunos da mesma maneira e com a mesma intensidade.

4.9 – A prática e as dificuldades docentes

As principais dificuldades da prática docente, com alunos privados de liberdade, apresentadas pelas professoras, dizem respeito à falta de material didático, a falta de estrutura física, a falta de recursos humanos, o aluno não tem motivação, não tem perspectiva, nem vontade de estudar, a auto-estima é baixa e as salas de aula em forma de celas - com grades - reforçam a imagem de prisão. Com relação a este aspecto, assim referiram as professoras do EREC:

E a falta de material didático, a realidade da metodologia aplicada, que tenha mais haver com a realidade dos meninos. Aqui é uma realidade especial, diferenciada, não são motivados para estudar. A gente tem essa dificuldade dentro da internação. O menino não está estudando lá fora, quando ele chega aqui na unidade, ele tem que

estudar, ele não está acostumado. Quando perguntamos alguma coisa, eles dizem que não estudavam lá fora como vão estudar aqui dentro? E quando sai daqui dificilmente continua os estudos. (professora Maria)

Falta estrutura física, recurso didático, e a própria realidade deles já é uma dificuldade, por ser delicada, são muito carentes. Tem momentos que não sabemos o que fazer. Os meninos vão pra aula para sair da cela. Não tem motivação, dizem que pra roubar não precisa estudar. (professora Josefa)

Recursos humanos, monitores, às vezes as aulas são prejudicadas por não ter monitor suficiente para tirar os meninos das celas. As salas de aulas não são adequadas, são celas, estão presos, vigiados, além da falta de vontade de estudar. (professora Antônia)

A instituição não tem estrutura física, faltam recursos didáticos, faltam monitores preparados. E os meninos não têm perspectivas e vontade de estudar”(professora Joana)

Não temos material didático pra ajudar no processo de ensino, nas aulas. Os alunos são desmotivados, com baixa estima, dizem que ladrão não precisa estudar. Ai é difícil! (professora Luiza)

Segundo o relato das professoras, pode-se identificar dificuldades de ordem estrutural, que se referem a falta de material pedagógico, estrutura física do espaço escolar, salas de aula em forma de celas com grades, reforçando a imagem de prisão, e ainda, dificuldades de ordem conjuntural que envolve problemas como auto-estima baixa, por parte dos alunos, falta de capacitação profissional, falta de motivação dos alunos em relação aos estudos, a qual pode também ser proporcionada pelo uso de drogas, ocasionando a falta de atenção e instabilidade de humor. A própria realidade do aluno é apontada como dificuldade por ser uma situação delicada, e os mesmos serem carentes em tudo - afeto, carinho e respeito. O fato de não estudarem antes da internação é outra dificuldade, porque não estão acostumados ao estudo, dificultando mais ainda a prática docente.

A prática docente numa visão conjuntural, muitas vezes passa por momentos de limitações e asperezas, mas não deixa de ser educativa. O caminho percorrido pela educação não é sempre suave e sem obstáculos, principalmente

tratando-se de uma prática pedagógica voltada a educandos em situação de vulnerabilidade social, privados de liberdade. É um processo lento, árduo, difícil e as vezes muito doloroso, pois as tensões, os riscos e as angústias nem sempre podem ser evitadas. É um desafio que necessita muita perseverança. E no contexto dessas limitações, também se encontra as dificuldades estruturais da organização das bases materiais desse processo educativo.

Os recursos materiais, segundo Costa (1991), é a “*intenção materializada*”, ou seja, é o passo inicial para realização do trabalho educativo com adolescentes, em situação especial, de vulnerabilidade, como com qualquer tipo de aluno. A organização humana do ambiente físico e material concretiza o conceito de homem com que se trabalha, e expressa o respeito e apreço do educador pela pessoa do educando. Segundo o autor, não se trata apenas da arrumação do espaço, estruturação da infra-estrutura, mas, o de possibilitar ao educador um reconhecimento base do material, aproximação pedagógica dos espaços e recursos necessários à prática docente.

PARA CONCLUIR.

Na perspectiva de responder à inquietação de saber quais as práticas dos professores que trabalham com alunos em situação de vulnerabilidade social, em sistema de internação, identificam-se que estas práticas são comprometidas, por um conjunto de limitações, tanto de ordem conjuntural, como estrutural; as quais não estão pautadas apenas na figura do professor por falta de capacitação profissional, mas, por todo um contexto sócio-educativo. É desafiador o trabalho do professor, numa escola com características carcerárias, com alunos sem possibilidades de escolhas, para enfrentar a realidade de uma sociedade excludente, com políticas assistencialistas e mascaradas com propostas de reinserção desestruturadas e falhas.

Estas atuais propostas de reeducação, de reintegração, elaborada pelo poder público, nas unidades de internação de adolescentes, não estão distantes dos contextos históricos apresentados durante este estudo. A Casa dos Expostos, o Serviço de Atendimento ao Menor - SAM e ao antigo Código de Menores; numa reflexão acerca da história da infância pobre brasileira, revela que a preocupação do poder público não era exatamente com a condição de vida e recuperação desses adolescentes, nos reformatórios e escolas correcionais, mas, sobretudo, tirar do meio social, o que incomoda e *'limpar'* as avenidas, e ainda, esconder essa realidade, utilizando meios repressivos de reeducação e disciplina. O antigo SAM e a Política Nacional de Bem – Estar do Menor (PNBEM) tinha propostas *'educativas'* e correcionais convergentes com as propostas do atual EREC. Um discurso político assistencialista, para esconder as ausências de propostas efetivas de educação, que se mostram pelas arbitrariedades da monitoria e pela violência; além da falta de

fundamentação teórico-prática da equipe técnica e docente, resultante da ausência da educação continuada e de uma proposta pedagógica consistente.

É importante destacar, que no estudo realizado, as professoras revelaram a necessidade de uma política de formação permanente mais efetiva, voltada para a realidade em que desenvolvem o exercício do magistério. Referem que precisam de mais estudos, mais palestras e seminários, dentre outros. Assim, chega-se a conclusão de que as professoras têm clareza, de que a formação continuada e a prática docente são componentes intimamente relacionados e fundamentais para a construção permanente do conhecimento. A relação entre professor e aluno interno no EREC é desafiadora e delicada, considerando que sempre haverá a necessidade de uma abordagem diferenciada, específica, com base na aproximação, no diálogo e na conquista de confiança, do carinho e do afeto, haja vista que, este aluno tem baixa-estima, origem em um contexto familiar conturbado e um presente sem muitas perspectivas de futuro.

A partir dessa realidade, identificaram-se como principais práticas pedagógicas usadas pelas professoras, no trabalho com os alunos em sistema de internação a conversa informal - momento introdutório das atividades - aulas expositivas e dialogadas, recorte e colagem, utilização dos recursos didáticos - cartazes, jornais, revistas, música, filmes e outros - como suporte metodológico e, ainda a utilização de bombons como recurso que alivia a ansiedade juvenil, resultante do uso de drogas indevidas. Nota-se certa limitação com relação às práticas pedagógicas, que se considera serem ocasionadas pelas dificuldades apontadas nesta pesquisa como a falta de recursos em espécie e quantidade suficiente para o trabalho, a qualificação profissional adequada, a falta de interesse dos alunos, a desvalorização do professor e a inadequação do espaço físico escolar.

Com relação à formação docente, percebeu-se a necessidade de fundamentação teórica, como ponto de apoio em relação às abordagens com os alunos e aplicação de uma metodologia diferenciada. Entretanto, as dificuldades apontadas, não estão apenas relacionadas à questão da formação ou qualificação, mas, reafirma-se o pressuposto de que a relação teoria-prática é indissociável para realização do processo de ensino-aprendizagem.

Para a associação entre teoria e prática, é necessário que o suporte teórico, além de uma abordagem pedagógica ampla, com relação ao *'fazer'* do professor e sua mediação no processo de ensino, seja também importante, o estudo de uma teoria, que discuta a especificidade do trabalho com alunos em situação de vulnerabilidade social, marcando a pedagogia social, e ao mesmo tempo possibilitando ao docente, margens para a compreensão da importância do exercício do magistério e o seu papel no contexto social. Além do suporte teórico necessário, é importante que questões de ordem estrutural sejam também refletidas, na intenção de possibilitar espaços com estruturas adequadas ao trabalho pedagógico e a reinserção social dos adolescentes com privação de liberdade, assim como, uma proposta pedagógica que atenda as especificidades e realidade de uma escola num espaço de internação, considerando a particularidade dessa prática educativa.

A tarefa de educar, não é fácil, pois, constatou-se na pesquisa não haver uma forma de abranger o conjunto de necessidades que a docência exige, em virtude da complexidade que é ser um profissional da educação, principalmente, aqueles que trabalham em espaços com adolescentes privados de liberdade. Ser professor é ter todos os dias novos desafios, é um permanente aprendiz, pois ensinar é mobilizar o desejo de aprender, é promover o encantamento acerca do conhecimento numa realidade de desencanto, de crescente violência e

agressividade, sem muitas oportunidades e escolhas, neste contexto percebeu-se o professor como promotor da vida e do bem viver.

Acredita-se ter contemplado os objetivos propostos neste estudo, mas, na certeza de que ainda há muito a ser investigado acerca do trabalho pedagógico em unidades de internação. Todavia, este estudo possibilitou momentos importantes de reflexão sobre a intervenção e o papel social do professor frente à educação voltada a adolescente em situação de vulnerabilidade social, em condição de privação de liberdade. Espera-se que os resultados do estudo possam servir de contribuição para as reflexões sobre os novos '*desenhos*' de currículos dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, para um repensar da prática docente, visando à melhoria da educação escolar nesses espaços, que tem como alunos, adolescentes em situação de risco social.

REFERÊNCIA.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. **Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARRUDA, Reinaldo S.V. **Pequeno bandido.** São Paulo: Globo, 1983.

AYRES, José Ricardo de C. **Vulnerabilidade e avaliação de ações preventivas.** São Paulo: Editora Eletrônica Casa da Edição, 1996.

AYRES, J. R. C. M; FRANCA – JUNIOR, I; CALAZAS, G. J; SALETI – FILHO, H. C. **Vulnerabilidade e presença em tempos de AIDS.** Ed. 34, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1998.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa.** Bogotá: Editora Guadalupe, 1990.

_____. **Por uma pedagogia da presença.** Governo do Brasil, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília, 1991.

FALEIROS, Eva Terezinha Silveira. **A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império.** In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino Editora Universitária Santa Úrsula /Anais, 1995.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História social da infância no Brasil.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRONTANA, Isabel Cristina Ribeiro da Cunha. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Fundação da Criança e do Adolescente do Pará. **Relatório de Gestão 2003-2004.** Org. Meive Ausonia Piacesi, Belém, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1998.

GRACIANI, Maria Estela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 4ª edição, Coleção Perspectiva, São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HADT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 2ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1995.

<http://www.klepsidra.com.br>. Acesso em 22/12/2007.

<http://www.klepsidra.com.br>. Acesso em 22/12/2007

<http://www.midiaindependente.org>. Acesso em 22/12/2007

<http://www.midiaindependente.org>. Acesso em 12/11/2007

<http://pt.wikipedia.org/w/index>. Acesso em 12/11/2007.

LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. São Paulo: Atual, 2001.

LONDOÑO, Fernando Torres. **A origem do conceito menor**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998.

LUCKESI, C. P. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. Brasília: Revista da Educação AEC, 1986.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Poema pedagógico**. 2ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A história social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MONTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna. 2003.

MULLER, Verônica Regina. **História das crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão docente**. Porto Editora, 1995.

PASSETI, Edson (Coord.). **Violentados: crianças, adolescentes e justiça**. São Paulo: Imaginário, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, v. 22, n° 2, p. 72 – 89 jul./dez, 1996.

_____, **Saberes pedagógicos atividades docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIORE, Mary Del. **A História da criança no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

_____. **O Papel em branco, a infância e os Jesuítas na Colônia**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **A mulher na história do Brasil: raízes históricas do machismo brasileiro, a mulher no imaginário social, "lugar de mulher é na história"**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)**. Brasília: UNICEF, 2000.

_____. **Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever - um histórico da legislação para a infância no Brasil**. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino Editora Universitária Santa Úrsula /Anais, 1995.

SARAIVA, João B. Costa. **A Idade e as razões: não ao rebaixamento da imputabilidade penal**. In: VOLPI, Mario (Org.). *Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal*. São Paulo: Cortez, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO – **O Perfil dos professores brasileiros: o que pensam, o que fazem, o que almejam...** Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2002.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Os aprendizes da guerra**. In: DEL PRIORE, Mary. (org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche Vieira; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: Introdução histórica**. Brasília: PLANO, 2003.

VOGEL, Arno. **Do Estado ao Estatuto:** propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino Editora Universitária Santa Úrsula /Anais, 1995.

VOLPI, Mário (Org.) **O adolescente e o ato infracional.** 4ª ed. São Paulo:Cortez, 2002.

Apêndice



ENTREVISTA COM ADOLESCENTES

**“AS PRÁTICAS DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM
ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM
SISTEMA DE INTERNAÇÃO”**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROJETO DE PESQUISA: “As Práticas docente com alunos em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação”.

#AMOSTRA: Cinco adolescentes masculinos, internos no Espaço Recomeço – EREC, com privação de liberdade. São alunos do Anexo da Escola Estadual Dr. Antônio Teixeira Gueiros em regime de convênio FUNCAP/SEDUC integrantes de turmas de alfabetização, 1ª série e 1ª etapa multisseriada do ensino fundamental.

#TÉCNICA DE PESQUISA: Entrevista

I - IDENTIFICAÇÃO GERAL:

- Nº. da entrevista: _____
- Pesquisador: _____
- Respondente: _____ (identifique-se com nome fictício)
- Local e data da entrevista: _____ / ____/2007.

II - APRESENTAÇÃO:

Belém/Pa, janeiro de 2007.

Prezado adolescente,

Estamos realizando uma pesquisa sob o título “As práticas docentes com alunos em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação” com a finalidade de analisarmos cientificamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço de internação. Neste contexto, você foi escolhido para prestar as informações necessárias à realização deste trabalho. Identifique-se com um nome fictício, à sua escolha. Isso manterá o sigilo das informações, as quais só terão significado quando analisadas em conjunto com outros dados de outros informantes.

Agradecemos antecipadamente sua grandiosa colaboração, ressaltando que para alcançarmos os objetivos propostos, é necessário sinceridade, pois de suas respostas dependerão o nível de cientificidade deste estudo.

Atenciosamente,

a) Pesquisadora.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ADOLESCENTES

1-CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

1.1. Sexo:

masculino feminino

1.2. Idade: _____

1.3. Origem:

área urbana periferia área Rural área de Invasão

1.4. Estado Civil:

solteiro(a) amasiado(a) casado(a)

1.5. Tem filhos?

sim não Quantos? _____

1.6. Grupo étnico.

branco amarelo negro índio outro

Em caso de outro, especificar: _____.

2- CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA:

2.1-Você trabalha? sim não

2.2-Qual sua atividade principal? _____

2.4 - Nível de escolaridade:

alfabetizado 1ª série fund. 1ª etapa mult. Equivalente a _____ série

2.5 - Diversão preferida:

jogar futebol vêr televisão Game dançar/balada

Em caso de outros especificar:: _____

2.6 - Classe social de pertencimento:

classe alta ou rica

classe média-alta

classe baixa ou pobre

2.7 - Na casa quem trabalha?

pai mãe pai e mãe adolescente ninguém

2.8 - Renda familiar:

menos de um salário mínimo 1 a 2 salários mínimos

3 a 5 salários mínimos 6 a mais salários mínimos

3- SITUAÇÃO FAMILIAR

3.1 - Número de irmãos

1 a 2 irmãos

3 a 5 irmãos

6 a 10 irmãos

11 e mais irmãos

3.2 - Reside com quem?

pai e mãe só c/ pai só c/ mãe com os avós só c/ o avô

só c/ a avó com tia (o) parentes conhecidos não pertencentes a família.

3.3 - Situação dos pais.

casados/separados amasiados/separados

casados/moram juntos casados/separados

Outro: Especificar: _____

4.2 - Quantas pessoas residem na casa?

() 2 a 3 pessoas () 3 a 5 pessoas () 6 a 10 pessoas () 11 e mais pessoas

4.3 - Quantos trabalham na família: _____

5-ASPECTO RELIGIOSO:

5.1-Possui religião?

() sim () não Qual? _____ Freqüente: () Sim () Não

6- SITUAÇÃO INFRACIONAL:

6.1-Que ato infracional cometeu?

() roubo a mão armada

() uso de drogas

() homicídio

() estupro Outros: Especificar: _____

6.2 - Faz parte de algum grupo de rua (gangue)?

() sim () não Qual? _____

6.3 - Usa algum tipo de droga?

() sim () não Qual? _____

6.4 - Quando começou a usar? (idade) _____

6.5- O que usou? _____

6.6 - Quem ofereceu? _____

6.7 - Tem alguma doença ocasionada pelo uso da droga? () Sim () Não

Qual: _____

6.9 - Quantas vezes já esteve no EREC?

() 1ª vez

() 1 a 2 vezes

() 3 a 4 vezes

() 5 a 6 vezes

() 6 a 8 vezes

() 8 a 10 vezes

() mais de 10 vezes

7- SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

7.1 - Série: _____

7.2 - Tem dificuldade de aprender? () Sim () Não

Por quê? _____

7.3 - Como os professores ensinam?

R:

7.4 - Gosta das aulas? () Sim () Não

Por quê? _____

7.5 - Gosta dos professores? () Sim () Não
Por quê? _____

7.8 - Como gostaria que fossem as aulas?
R: _____

7.9 - Como gostaria que fosse a escola? E a sala de aula?
R: _____

7.10 - O que você acha do EREC? O que mais lhe incomoda no atendimento do EREC?
R: _____

12- O que espera quando sair do EREC?
R: _____

13- Acha importante estudar?
() Sim () Não Por quê: _____

14- O que gostaria de ser?

- Professor
- Dentista
- Jardineiro
- Vigilante
- Pedreiro
- Padeiro
- Outros Especificar: _____
- Médico
- Advogado
- Jardineiro
- Vigilante

IV-OBSERVAÇÕES:

- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1- Qual sua concepção de pessoas em situação de vulnerabilidade social?

2- Você considera que os alunos em situação de “vulnerabilidade social” são discriminados na escola?

() Sim Justifique: _____

() Não _____

3- Qual sua concepção de Educação Inclusiva?

R: _____

4- Você se sente preparado(a) para trabalhar com alunos em situação de vulnerabilidade social?

() Sim Justifique: _____

() Não _____

5- Quais as práticas pedagógicas que você emprega em suas atividades docentes junto aos alunos em situação de vulnerabilidade social em sistema de internação?

6- Qual a metodologia de ensino que você emprega em suas aulas com os alunos em situação de vulnerabilidade social?

7- Qual a concepção de AVALIAÇÃO que orienta o processo avaliativo que você emprega junto aos alunos em situação de vulnerabilidade social?

() Avaliação Quantitativa

() Avaliação Qualitativa

() Avaliação Cumulativa

() Avaliação Mediadora

() Avaliação Emancipadora

7.1 - Justifique a opção marcada.

R: _____

8- Quais as formas de avaliação que você utiliza no processo avaliativo empregado junto aos alunos em situação de vulnerabilidade social?

9- Quais as principais dificuldades que você tem em sua prática docente com alunos em situação de vulnerabilidade social?

10- Quais suas sugestões para melhorar as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com alunos em situação de vulnerabilidade social?

A. Siglas utilizadas neste trabalho

CAP – Centro de Atendimento Provisório
CASA – Centro de Atendimento Sócio-educativo
CESEM – Centro Sócio-educativo Masculino
CIAA – Centro Integrado de Atendimento ao adolescente
CIAF – Centro de Internação de Adolescente Feminino
CIAM – Centro de Internação de Adolescente Masculino
CIJOC – Centro Interativo Jovem Cidadão
CJM – Centro juvenil Masculino
CPB – Código Penal Brasileiro
CPTP – Centro de Permanência Temporária Providência
DATA – Divisão de Atendimento ao Adolescente
DP – Delegacia de Polícia
DSPM – Delegacia de Segurança e Proteção do Menor
EAPI – Espaço de Acolhimento Provisório Infantil
EAPE - Espaço de Acolhimento Provisório Especial
EAPF - Espaço de Acolhimento Provisório Feminino
EAPM - Espaço de Acolhimento Provisório Masculino
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EREC – Unidade de Internação Espaço Recomeço
ESG – Escola Superior de Guerra
FEBEM – Fundação do Bem-Estar do Menor
FEBESP – Fundação do Bem-Estar Social do Pará
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNCAP – Fundação da Criança e do Adolescente do Pará
GIR – Grupo de Integração de Risco
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
LA – Liberdade Assistida
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MP – Ministério Público
MSE – Medidas sócio-educativas
PM – Polícia Militar
PNBEM – Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PSS – Plantão de Serviço Social
RMB – Região Metropolitana de Belém
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SEDUC – Secretaria Executiva de Educação
SEEPS – Secretaria Especial de Estado de Proteção Social
SENAI – Serviço Nacional da Indústria
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo
UF – Unidade Federativa

B. Quadro

Q – 01 – Quadro de atendimento nas unidades de MSE de Internação, Semiliberdade e Internação Provisória, no período de 2003-2006 / FUNCAP.

C. Tabelas

Tabela n° 01 – Participação no mundo do trabalho

Tabela n° 02 – Atividades laborativas exercidas antes da internação

Tabela n° 03 – Perspectivas dos adolescentes internados em relação ao futuro de suas vidas

Tabela n° 04 – Diversão preferida

Tabela n° 05 – Participação em gangues e/ou tribos de ruas

Tabela n° 06 – Estrutura familiar de adolescentes internados

Tabela n° 07 – Consumo de drogas pelos adolescentes internados

Tabela n° 08 – Perspectivas dos adolescentes internados em relação aos estudos

Tabela n° 09 – Imaginário dos adolescentes internados em relação às aulas ministradas no EREC.

Tabela n° 10 – Imaginário dos adolescentes internados em relação às suas professoras no EREC.

Tabela n° 11 – Imaginário dos adolescentes internados em relação à escola que gostariam de frequentar no EREC.

D. Gráficos

G. 01 – Demonstrativo do Atendimento / FUNCAP

G. 02 – Ato Infracional / FUNCAP

G. 03 – Faixaetária / FUNCAP

G. 04 – Escolaridade / FUNCAP

E. Figuras

Figura 01 – Índios catequizados por jesuítas.

Figura 02 – Roda dos Expostos do Convento de Santa Clara do Desterro em Salvador / BA.

Figura 03 – Janela da Igreja e Convento de Santa Tereza / Rio de Janeiro.

Figura 04 – A convivência com os filhos ilegítimos do marido com as escravas.

Figura 05 – Janela da igreja e convento de Santa Tereza – Rio de Janeiro.

F. Fotografias

Foto 01 e 02 – Roda de conversa pedagógica.

Foto 03 – Frase escrita em uma das paredes do Espaço Recomeço – EREC.

Foto 04 – Espaço interno do EREC.

Foto 05 e 06 – Cella onde ficam os adolescentes, e adolescentes nas celas.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-Pa
www.uepa.br