



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GIOVANNA MARIELLY DA SILVA SANTOS**

**ADOLESCENTES INTERNADOS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE  
CUIABÁ: em questão, trajetórias de vida, política educacional e trabalho.**

Cuiabá-MT

2014

**GIOVANNA MARIELLY DA SILVA SANTOS**

**ADOLESCENTES INTERNADOS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE  
CUIABÁ: em questão, trajetórias de vida, política educacional e trabalho.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rose Cléia Ramos da Silva

Cuiabá-MT

2014

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

S237a SANTOS, Giovanna Marielly Da Silva.  
ADOLESCENTES INTERNADOS NO CENTRO  
SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ: : em questão, trajetórias de  
vida, política educacional e trabalho / Giovanna Marielly Da Silva  
SANTOS. -- 2014  
xvi, 145 f. ; 30 cm.

Orientadora: Rose Cléia Ramos da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Cuiabá, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Adolescência em conflito com a lei. 2. Medidas  
Socieducativas. 3. Educação e Trabalho. 4. Políticas Educacionais.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "ADOLESCENTES INTERNADOS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE CUIABÁ: em questão, trajetórias de vida, política educacional e trabalho."**

AUTORA: Mestranda Giovanna Marielly da Silva Santos

Dissertação defendida e aprovada em 31 de março de 2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente da Banca / Orientadora    Doutora    Rose Cléia Ramos da Silva  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                      Doutor    Naldson Ramos da Costa  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo                      Doutor    Acildo Leite da Silva  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/UFMA

Examinadora Suplente                    Doutora    Suely Dulce de Castilho  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 31/03/2014.

*Dedico esta dissertação a **todos os adolescentes internados no complexo do Pomeri**, para que sejam vistos, ouvidos e sentidos; a **meu esposo**, companheiro e amigo, presente em todos os momentos de minha caminhada.*

**Agradecimentos:**

*A desumanização, que não se verifica apenas que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do **ser mais**. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como “**seres para si**”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, **destino dado**, mas resultado de uma “**ordem**” injusta que gera violência dos opressores e esta, o **ser menos**. (Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)*

Este movimento de luta pela humanização, pela desalienação e, em especial, pela afirmação do adolescente em conflito com a lei como pessoa, como “*ser para si*” a ser concebido distante de uma lógica de violência e opressão jamais poderia ter ocorrido sem a inestimável ajuda de inúmeras pessoas, as quais agradeço profundamente. **Obrigada!**

Ao meu amado **Deus**, que nos momentos mais difíceis, ampara-me em seus braços.

A minha irmã **Giordanna**, primeira pessoa a me incentivar a ingressar no mundo da pesquisa, por ela já tão conhecido.

Ao meu esposo **José Nunes**, por apoiar e compreender a importância deste momento tão importante.

A **minha família**, que me apresentou o caminho do saber e sempre incentivou e lutou pelo meu crescimento educacional.

A minha adorável e inspiradora Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. **Rose Cléia Ramos da Silva**, que me aceitou como sua orientanda e abraçou o projeto a que nos lançamos, sua incomensurável capacidade acadêmica e intelectual só não podem ser comparadas ao seu inestimável coração, bondade e senso de solidariedade, jamais poderei agradecer com palavras o significado revelado em minha vida pelos saberes que compartilhistes comigo. Tens em mim uma amiga eterna!

Ao Prof. **Bartolomeu**, grande amigo e companheiro, por suas palavras sempre enfáticas e perspicazes e ao Prof. **Caron**, por compartilhar seu vasto conhecimento e por ajudar na superação das dificuldades havidas no processo de aprendizado.

Aos companheiros e companheiras do **GEPGFEB – Jairo, Antônia, Leandro, Luciana, Sílvia, Marilene, Silbene**, pelo apoio, incentivo e ajuda constante na construção desta pesquisa, em especial, por nossas frutíferas discussões no grupo de estudo sobre financiamento da educação. Muito Obrigada!

Aos Professores do Mestrado **Edson, Elizabeth, Graça, Tereza, Jorcelina**, por compartilharem com generosidade seus saberes comigo.

As Prof.<sup>a</sup> **Tânia e Márcia**, coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, durante o período do meu mestrado, pela atenção e dedicação que sempre dispensaram a mim. As maravilhosas funcionárias do Instituto de Educação **Delma, Luisa e Marisa** sempre competentes, atenciosas, amigas, vocês são espetaculares!

Aos amigos do **NIEVIC**, em especial, ao Prof. Naldson que contribui para esta pesquisa como membro da banca e generosamente acolheu-me no núcleo interinstitucional de estudos da violência e cidadania.

À banca composta pelos Professores Doutores **Rose Cléia Ramos da Silva, Acildo Leite da Silva, Naldson Ramos da Costa e Suely Dulce de Castilho**, gostaria de agradecer a generosidade e a oportunidade de compartilhar de seus conhecimentos sobejamente relevantes para a consecução deste trabalho.

Aos **amigos** do Tribunal de Justiça, que sempre incentivaram e estimularam essa empreitada.

Aos **entrevistados**, que gentilmente cederam tempo e atenção para responderem as perguntas e fornecerem material para esta pesquisa, principalmente, aos jovens internados no POMERI que se dispuseram a falar.

À **CAPES**, pelo financiamento sem o qual este trabalho não poderia ter se desenvolvido plenamente.

Enfim, agradeço a todos que a mim se juntaram na construção deste trabalho!

*[...] Era ele que erguia casas  
Onde antes só havia chão.  
Como um pássaro sem asas  
Ele subia com as casas  
Que lhe brotavam da mão.  
Mas tudo desconhecia  
De sua grande missão:  
Não sabia, por exemplo  
Que a casa de um homem é um templo  
Um templo sem religião  
Como tampouco sabia  
Que a casa que ele fazia  
Sendo a sua liberdade  
Era a sua escravidão.[...]*

**Vinícius de Moraes,  
Operário em construção**



## RESUMO

A pesquisa tem por objeto a análise dos limites no processo formativo direcionado aos adolescentes em conflito com a lei, abrigados no Centro Socioeducativo de Cuiabá/MT (Complexo do POMERI), e quais as relações dela com a introdução desse sujeito no campo do trabalho, voltando-se para identificação dos elementos ideológicos e pedagógicos presentes nas políticas públicas, especialmente na política educacional e nas medidas socioeducativas, direcionadas ao contingente desse protagonista, com isso busquei a identificação de quais as medidas, no plano socioeducativo, revelam-se efetivas para que os adolescentes internados nessa instituição possam ser percebidos como sujeitos de direitos humanos e indivíduos em peculiar estado de formação. Pautar-se-á ainda pelas diretrizes da Doutrina da Proteção Integral, que conferem a este protagonista o status de sujeito de direitos, Regras de Beijing (ONU/1984). A pesquisa que se desenvolve é no campo educacional, com abordagens qualitativa e quantitativa, na perspectiva do materialismo histórico dialético. O tipo da pesquisa de estudo de caso, o qual possibilita uma imersão no plano dos fenômenos, reveladora das incongruências inerentes ao processo no qual se insere a problemática do estudo, por permitir, no plano teórico-empírico, um olhar mais apurado, criterioso e circunstanciado da realidade concreta. Os resultados evidenciam que a proposta pedagógica, ora implementada, não contempla uma formação capaz de levar os jovens em conflito com a lei à superação da realidade de violência, exclusão e de opressão em que se encontram. Além disso, a análise sobre as trajetórias de vida dos sujeitos pesquisados foi revelada nessa pesquisa, por meio dos dados que demonstram a constituição familiar, educacional e econômica desse adolescente e, ainda, à luz de teóricos como Kosik (1976), Zaluar (1997) que a desigualdade social, no Brasil, com os altos índices de exclusão, criminalidade e violência, constituem-se como baixo índice de políticas públicas efetivas que poderiam dirimir tal problemática. As medidas socioeducativas, no Brasil, caminham a passos lentos e a sociedade brasileira muito tem a aprender com experiências exitosas de outros países. Nesse sentido, este estudo constata que quanto mais o Estado se afasta de suas responsabilidades sociais, mais problemas de violência e criminalidade afetam a sociedade. As políticas educacionais dirigidas aos adolescentes em conflito com a lei apresentam-se defasadas e inaptas no que tange aos Direitos Humanos e à possibilidade de construção de uma sociedade justa e emancipada.

**Palavras-chave:** Adolescência em conflito com a lei. Medidas Socioeducativas. Educação e Trabalho. Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

The research aims at the analysis of limitations in the educational process directed at adolescents in conflict with the law, housed at the Center for Socio Cuiabá/MT (Complex POMERI), and what her relationships with the introduction of this subject in the field of work, turning to identify the ideological and pedagogical elements present in public policy, especially in educational policy and educational measures, directed to the quota this agent, it sought to identify which steps in childcare plan, revealed to be effective for adolescents hospitalized at this institution may be perceived as subjects of human rights and individuals peculiar state formation. Still will be governed by the guidelines of the Doctrine of Integral Protection, which give this protagonist's status as subjects of rights, the Beijing Rules (ONU/1984). The research that develops is in the educational field, with qualitative and quantitative approaches, the perspective of dialectical historical materialism. The type of case study research, which provides an immersion in the plane of phenomena, revealing the inconsistencies inherent in the process which incorporates the problem of the study, by allowing in the theoretical and empirical level, a more accurate, insightful look and the detailed reality. The results show that, well implemented, pedagogical proposal does not include a formation capable of bringing young people in conflict with the law to overcome the reality of violence, exclusion and oppression in which they are. Furthermore, the analysis of the life trajectories of the surveyed subjects was revealed in this study, using data that demonstrate the family, educational and economic constitution of the teenagers and also in the light of theoretical as Kosik (1976), ZALUAR (1997) that social inequality in Brazil, with high rates of exclusion, crime and violence, are formed as the low rate of effective public policies that could resolve this problem. The educational measures, in Brazil, walking at a slow pace and Brazilian society has much to learn from successful experiences of other countries. Thus, this study finds that the more the state moves away from its social responsibilities, more problems of violence and crime affect society. Educational policies targeting adolescents in conflict with the law have become outdated and unsuited regarding human rights and the possibility of building a just society and emancipated.

**Keywords:** Adolescents in conflict with the law. Socieducativas measures. Education and Work. Educational Policy.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Média da idade em que o adolescente interrompe os estudos por região 81

Tabela 2 – Ocorrência de atos infracionais por município com internos em Cuiabá 86

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1– Fornecido pela SEDUC – Matriz Curricular – Projeto Educar	99
Quadro 2– Estatísticas sobre os Adolescentes do sexo masculino internados no Complexo do POMERI, no primeiro semestre de 2013 – fornecidas pelo Juízo da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude	121

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das crianças ou adolescentes quando do primeiro ato infracional por região	80
Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos adolescentes do sexo masculino internados no POMERI	81
Gráfico 3 – Motivo da atual Internação por Região	87

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do Ambulatório médico (05 mai. 2011)	91
Figura 2 – Foto da Sala de aula (05 mai. 2011).	91
Figura 3 – Foto do Corredor acesso ala dE 5 (05 mai. 2011).	92
Figura 4 – Foto do Café da manhã Bloco 01 (05 mai. 2011).	92
Figura 5 – Foto do Café da manhã (05 mai. 2011).	92
Figura 6 – Foto do Bebedouro Bloco 01 (05 mai. 2011).	93
Figura 7 – Foto de Barata no copo Café da manhã Bloco 01 (05 mai. 2011).	93
Figura 8 – Foto do Corredor de acesso quarto Bloco 01(05 mai. 2011).	93
Figura 9 – Foto do Banheiro ala 05 (05 mai. 2011).	94
Figura 10 – Foto do Banheiro no quarto ala 05G (05 mai. 2011).	94
Figura 11 – Fluxograma de atividades de segunda a sexta Bloco A.	101
Figura 12 – Fluxograma de atividades aos finais de semana Bloco A.	102
Figura 13 – Fluxograma de atividades aos finais de semana Bloco B.	103
Figura 14 – Fluxograma de atividades Figura de segunda a sexta ALA B	103
Figura 15 – Foto do Plano Plurianual exercício 2012/2015, para o sistema socioeducativo – fornecida pela SEJUDH/MT	113

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CONANDA Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRFB Constituição da República Federativa do Brasil

CNJ Conselho Nacional De Justiça

DPJ Departamento de Pesquisas Judiciárias do CNJ

DMF Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

SINASE Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SEJUDH Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos de Mato Grosso

SEJUSP Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso

SEDUC Secretaria de Estado de Educação

NAF Núcleo de Atendimento à Família

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1. O PERCURSO DA PESQUISA.....	18
2. IDENTIFICANDO O OBJETO E OS OBJETIVOS DO ESTUDO, SUA PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	20
3. O REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO.....	23
4. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E A METODOLOGIA ADOTADA.....	27
5. A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	33
<b>CAPÍTULO I – O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: as mazelas da lógica capitalista e suas implicações nas políticas educacionais e medidas socioeducativas</b> .....	35
1.1. A NECESSIDADE DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO SUJEITO PESQUISADO E AS ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA.....	36
1.2. MOVIMENTOS HISTÓRICOS DO CAPITAL QUE INFLUÍRAM NO ESTADO BRASILEIRO E DEFINIRAM AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS APLICADAS À INFÂNCIA E JUVENTUDE.....	42
1.3. A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E A EXCLUSÃO SOCIAL COMO FATORES DE NEGATIVA DA CIDADANIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI.....	46
1.4. EDUCAÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO DE HUMANIZAÇÃO E O TRABALHO COMO SUPERANÇA DA DESIGUALDADE SOCIAL.....	50
<b>CAPÍTULO II – O MODELO NORMATIVO APLICADO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI</b> .....	56
2.1 A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: percurso entre a mudança de paradigma da doutrina da “situação irregular” à “proteção integral”.....	58
2.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE SOB A DIMENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS: um caminho para prevenção de atos infracionais.....	64
2.3. MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO, REFLEXÕES SOBRE SUA NATUREZA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	69
2.4 AS DIRETRIZES LEGAIS PARA O CUMPRIMENTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO: do aspecto legal à busca de uma materialização.....	71
<b>CAPÍTULO III – A ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI</b> .....	76
3.1. O PANORAMA NACIONAL, REGIONAL E LOCAL SOBRE A ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI: o perfil do sujeito estudado.....	78
3.2. DELIMITANDO O <i>LOCUS</i> : o histórico do centro de internação para cumprimento de medidas socioeducativas de Cuiabá.....	87
3.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS NO ÂMBITO DO CENTRO DE INTERNAÇÃO PARA CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DO COMPLEXO DO POMERI.....	94



<b>CAPÍTULO IV – O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO</b> .....	104
<b>4.1. O CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM CUIABÁ: aspectos empíricos</b> .....	106
<b>4.2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS NO ÂMBITO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO</b> .....	111
<b>4.3. CONSELHOS TUTELARES E A LEI DO SINASE: possibilidades e limitações para atuarem com a adolescência em conflito com a lei</b> .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICE A</b> .....	137
<b>APÊNDICE B</b> .....	139
<b>APÊNDICE C</b> .....	140
<b>APÊNDICE D</b> .....	141
<b>APÊNDICE E</b> .....	142

## INTRODUÇÃO

“O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real” (KOSIK, 2011, p. 20)

No ano de 2011, após cerca de uma década de militância jurídica, atuando grande parte deste tempo com o direito penal, especialmente na assessoria do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, em que atuei profissionalmente desde 2003, passei a perceber de forma expressiva a elevação dos processos envolvendo Adolescentes em Conflito com a Lei<sup>1</sup>.

Aliava-se à minha percepção inicial um fator de cunho subjetivo, decorrente de inovações legislativas advindas desde 2008, especialmente as introduzidas pela Lei nº 11.719/2008, que alterou dispositivos do Código de Processo Penal, inovações estas que possibilitavam que os depoimentos e demais interrogatórios pudessem ser gravados em mídias audiovisuais. Assim, o aspecto impessoal dos autos dos processos anteriormente retratados apenas por transcrições dos diálogos, em inúmeras laudas, passava a ter uma face e uma voz, aproximando-me desses jovens a quem se atribuía a prática do ato infracional.

Surgia, portanto, a necessidade de ultrapassar o mundo da aparência da mera representação e perceber o real, fazer a “*cisão do único*”, na concepção de Kosik (2011, p. 20), captar a “*coisa em si*”, ou seja, deixar a práxis utilitária cotidiana para adotar uma práxis revolucionária, investigando qual o tipo de medidas socioeducativas previstas pelas políticas públicas vigentes, na interface dos campos jurídico e educacional,

---

<sup>1</sup> Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 228, são penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos, submetendo-se a normas de legislação especial (ECA), ou seja, a esses sujeitos é atribuída medida socioeducativa. Este estudo limitou-se para designação do sujeito da pesquisa, em entrevistar indivíduos que tenham cometido ato infracional durante sua menoridade penal, porém estejam internados no Centro Socioeducativo de Cuiabá-MT e já tenham atingido a maioridade penal, buscando conhecer como o trabalho e educação se revelam importantes para sua mudança de trajetória. Assim, utilizei, predominantemente a designação Adolescentes em Conflito com a Lei, por ser a expressão que melhor se adapta às normativas legais que percebem esse protagonista como sujeito de direito, eventualmente, refiro-me a esse sujeito com o termo ‘jovem’, apenas por questões de coesão lexical (nota explicativa da autora).

realmente se revelaria efetiva aos adolescentes em conflito com a lei internados no Centro de ressocialização de Cuiabá, o Complexo do POMERI<sup>2</sup>.

Dessa forma, as inovações instrumentais no processo, como a captação audiovisual dos interrogatórios foram determinantes para que eu percebesse o comprometimento na capacidade de se expressar e as diversas dificuldades desses adolescentes em articular, ao menos, um diálogo coeso em defesa de seus atos. Com razão, surgia aí o meu desejo de investigar tais trajetórias conflituosas, como havia se desenhado o processo educacional desses protagonistas, principalmente diante da realidade posta, em que eles apresentavam extrema dificuldade para expressar suas ideias, demonstrando, por conseguinte, um baixo grau de escolaridade.

Tornava-se, portanto, latente em meu íntimo a necessidade de se desvelar quem era esse sujeito que se posicionava em conflito com a lei, conjugado com tais fatores, buscar compreender quais motivos subjazem à aparente ausência de efetividade das políticas públicas locais que deveriam refletir as diretrizes da doutrina da proteção integral difundida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, desde os idos de 1990.

Pautada por tais anseios, mostrava ser uma decorrência lógica o ingresso no mestrado, dentro da linha de pesquisa “**MOVIMENTOS SOCIAIS, POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR**”, do abalizado Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (campus Cuiabá), haja vista sua referência em pesquisa no Centro-Oeste, muito embora minha formação acadêmica se desse na área jurídica.

Isso porque a temática da pesquisa voltava-se para análise das políticas públicas educacionais desenvolvidas e aplicadas em Cuiabá, na promoção da educação e qualificação técnico-profissional de um setor específico da população que se encontra com sua liberdade restrita, ou seja, os jovens do sexo masculino que haviam cometido atos infracionais análogos a crimes e, portanto, encontravam-se recolhidos ao Centro de Internação para Adolescentes de Cuiabá/MT – Complexo Socioeducativo do POMERI.

## **1. O PERCURSO DA PESQUISA**

---

<sup>2</sup> É nome dado ao primeiro Centro de Integração dos Órgãos e Poderes do Atendimento à Criança e ao Adolescente, principalmente os em situação de conflito com a lei da capital e do Estado, local onde se encontra instalado o Centro de Internação para cumprimento de medidas socioeducativas de Cuiabá. Informações disponíveis no <[http://www.sejudh.mt.gov.br/socio\\_educativo.php?IDCategoria=441](http://www.sejudh.mt.gov.br/socio_educativo.php?IDCategoria=441)> acesso em 16. abr. 2013.

A pesquisa empírica focaliza o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação e qualificação do adolescente internado no Centro Socioeducativo de Cuiabá (Complexo do POMERI). Ademais, a trajetória conflituosa desses adolescentes e o contexto histórico no qual esses protagonistas denominados “Adolescentes em Conflito com a Lei” estão imersos, não serão subtraídas desta análise, todavia, o exame das práticas educacionais voltadas para sua iniciação no campo do trabalho, é o objeto central da investigação.

Assim sendo, almejando situar-me quanto aos percentuais de processos que envolviam adolescentes em conflito com a lei em Cuiabá, no início de 2012 coletei dados com a então Juíza Auxiliar da Corregedoria Geral da Justiça do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso, relatos segundo os quais tramitavam no Juízo da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Cuiabá o total de 1.684 processos, sendo que desses 1.525 referiam-se a adolescentes do sexo masculino.

No mesmo ano, nos meses de janeiro, maio, setembro e dezembro, diversas intercorrências no Centro de Internação para adolescentes do POMERI eram noticiadas pela imprensa local, nas quais se relatavam desde tentativas de fuga, até ataque aos agentes por parte de adolescentes denotando a debilidade e complexidade do sistema socioeducativo da Capital.

Em março de 2013, notícias de motim levaram a transferência de adolescentes do Complexo de Internação de Cuiabá para o interior do Estado. Todavia, muito embora o cenário se apresentasse tumultuado pelas intercorrências descritas, dei continuidade à pesquisa de campo entrevistando as autoridades envolvidas no processo de execução das políticas públicas elaboradas para o adolescente em conflito com a lei, internado em Cuiabá, bem assim, a visitação à Escola Estadual Meninos do Futuro, que é responsável pelo processo educacional e formal a ser ofertado aos adolescentes internados.

Ademais, passei a frequentar o Núcleo de Atendimento à Família (NAF), com sede no Complexo do POMERI, no intuito de construir uma aproximação com as famílias dos adolescentes cuja liberdade estava restringida e assim ter a possibilidade de coletar a fala e a percepção dos familiares, no que se refere ao processo de reinserção social aos quais seus entes estavam sendo submetidos.

Todavia, no percurso de investigação sem dúvidas foi o processo de aproximação do adolescente internado no Complexo do Pomeri que se mostrou extremamente árduo, o procedimento para entrada no Centro socioeducativo passou por extenso protocolo formal demorado e burocrático até que fosse autorizada minha entrada

naquela unidade de internação. Ademais, a própria instabilidade já relatada anteriormente, com as diversas intercorrências apontadas, por si só, era um fator que retardava a concessão de permissão para que eu pudesse ter contato com esse adolescente.

No entanto, a empreitada delineada da pesquisa não esmoreceu ante as adversidades, as quais podem ser consideradas ínfimas diante da relevância do debate proposto, pois trazer à cena discussão sobre a pauta de políticas públicas difundidas para os adolescentes em conflito com a lei, especialmente se essa agenda pública prevê uma capacitação do adolescente para o momento posterior à internação é possibilitar caminhos para sua integração no mundo do trabalho em condições minimamente plausíveis.

## **2. IDENTIFICANDO O OBJETO E OS OBJETIVOS DO ESTUDO, SUA PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES**

O objeto a ser analisado são os limites do processo formativo direcionado aos adolescentes em conflito com a lei e quais as relações dela com a introdução desse sujeito no campo do trabalho.

Dentre os objetivos do trabalho estão a identificação dos elementos ideológicos e pedagógicos presentes nas políticas públicas, especialmente na política educacional e nas medidas socioeducativas, direcionadas ao contingente de adolescentes em conflito com a lei, com isso busquei conhecer os aspectos que poderiam mudar as trajetórias conflituosas desses jovens recolhidos no Centro de Internação de Cuiabá/MT (Complexo do Pomeri). Ênfase que na busca por identificar os elementos ideológicos das políticas públicas locais, compreenderei os critérios consciência social e ideologia neste estudo, como define Mészáros (1996, p. 23), pois considero que, em uma sociedade dividida em classes, a ideologia conservadora do capitalismo reflete a consciência de classe tornada operativa e consciente no antagonismo estrutural:

Nesse sentido, o que determina a natureza da ideologia, acima de qualquer consideração, é o imperativo de se tornar praticamente consciente do conflito fundamental — a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social — com o propósito de resolvê-lo através da luta. Em outras palavras, as várias formas ideológicas de consciência social acarretam (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) diversas práticas de longo alcance em todas as variedades, na arte e na literatura, bem como na filosofia e na teoria social, independentemente de estarem vinculadas a posições sociopolíticas progressistas ou conservadoras.

Dessa forma, será a esta natureza de consciência social prática que me reportarei, assim como em uma sociedade de classes, o aspecto decisivo da ideologia na tomada de consciência dos conflitos e dos antagonismos, que os levam à sua resolução, Mészáros (1996, p. 22-23)

Na verdade, porém, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas sociedades de classe. Sua persistência obstinada se deve ao fato de ela se constituir objetivamente (e reconstituir-se constantemente) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se revelam ao longo da história e se entrelaçam de modo conflituoso manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas de forma nenhuma independentes), que exercem forte influência mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social

Ainda sobre o poder da ideologia Mészáros (1996) sustenta o carácter da operacionalidade prática das ideologias em confronto, enquanto consciência prática, pois visa como função obter o consenso dos sujeitos a ela submetidos. Nesse sentido, descreve Mészáros (1996, p. 22-23)

uma vez que as sociedades em questão são elas próprias internamente divididas, as ideologias mais importantes devem definir suas respectivas posições, de um lado, como 'localizadoras' em suas explicações e, de outro, como alternativas estratégicas umas às outras. Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, confrontam-se abertamente, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente.

Nessa direção, o problema é verificar se as políticas identificadas como públicas, especificamente as educacionais, voltadas à qualificação técnico-profissional dos adolescentes em conflito com a lei, permitem, de fato, a reintegração desses jovens ao mundo do trabalho ou limitam-se a reprodução de uma sociedade excludente, por meio de um currículo incipiente de conhecimentos profícuos e condução pedagógica desarticulada e despreparada para a formação de jovens que terão difíceis desafios no processo pós-internação. Para além, focalizo quais aspectos, e em quais dimensões essas

políticas públicas desenvolvidas no *locus* do estudo têm condição de recuperar o sujeito pesquisado.

Responder a problemática levantada nessa pesquisa importou em delimitar os sujeitos entrevistados e conseqüentemente em estabelecer critérios objetivos para essa escolha: primeiro, elegeu-se o adolescente do sexo masculino, sendo essa a maior população de jovens internados em Cuiabá. Segundo, excluiu-se o adolescente que fosse interno provisório (45 dias), buscando o sujeito que estivesse apreendido por prazo superior a 01 (um) ano, por serem estes os que teriam tempo suficiente para desenvolverem uma atividade pedagógica ou profissionalizante, durante o período de internação. Terceiro, buscou-se o adolescente que estivesse internado no POMERI, mas já possuísse idade de 18 anos ou mais, com o intuito de verificar se a obtenção da maioria penal tem alguma relevância para que esse adolescente se sinta estimulado em se qualificar para integrar o mundo do trabalho.

E ainda, quais medidas, no plano socioeducativo, revelam-se efetivas em relação à trajetória conflituosa desses jovens, sobretudo no período de sua internação no Centro de Internação de Cuiabá.

Ademais, analiso de forma empírica se essas políticas educacionais ou a ausência delas, no cenário local, está propiciando ou retardando a qualificação desses jovens e assim, estão a resgatar ou obstar a construção de suas identidades de sujeitos de direitos, a saber, verdadeiros cidadãos detentores de direitos humanos inalienáveis.

Nesse sentido, as evocações que emergiram das coletas de dados empíricos focalizaram responder se as práticas pedagógicas e técnico-profissionais fornecidas, nesse período de internação, são assimiladas pelo sujeito e em que ponto podem ser transformadoras para sua convivência social após sua desinternação. Essa problemática central decorre essencialmente de minha vivência profissional que, em contato há mais de uma década com o direito penal, especialmente, na assessoria do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, pude perceber a elevação dos casos em que atos infracionais eram cometidos por adolescentes e o número elevado de jovens que reincidiam nessa prática infracional.

Este estudo tem como hipótese de análise que políticas públicas, visando à educação profissional, para esse sujeito em conflito com a lei é deficitária, a uma, pela falta de profissionais devidamente preparados para atuarem nesse setor de internação, a duas, pela realidade física da unidade em que atuam.

Enquadra-se, ainda, dentre as hipóteses, que a limitação de investimentos financeiros no setor socioeducativo compromete as instituições formadoras a utilizarem o tempo de internação como formação escolar integral.

Por fim, como a ausência de articulação do Estado e Sociedade Civil, especialmente a inadequada participação do conselho correlato, aqui estudado na figura do Conselho Tutelar, pode significar uma prática que retarda a melhoria no processo de educação e profissionalização para a inclusão desses adolescentes no mundo do trabalho.

### 3. O REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO

Kosik (2011) é o teórico que me auxiliou na compreensão de que a praxis utilitária<sup>3</sup> é envolvida pelo senso comum e não pela percepção consciente do real. Demonstrando, portanto, quão necessário é seguir para além da pseudoconcreticidade<sup>4</sup> e, assim, desvelar o que é posto como natural.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 2011, p. 15).

Segundo o teórico, a condução de uma análise voltada apenas para a superficialidade, permanece afastada daquilo que verdadeiramente pode ser citado como a essência das coisas, motivo pelo qual nossa existência é pautada por uma praxis fetichizada<sup>5</sup>. Assim sendo, é relevante a construção de uma percepção segundo a qual se note que o real, ou seja, a essência não ressaí de plano, ela é mediata ao fenômeno.

<sup>3</sup> Ao trabalhar a concepção de práxis utilitária o autor nos apresenta uma compreensão empírica do mundo, demonstrando que a abordagem do real conclui-se por nos apresentar apenas a aparência das coisas, levando-nos a falsa percepção de que o “real” é a maneira como o mundo se apresenta. Assim, a realidade resta reduzida às suas formas fenomênicas à aparência das coisas. Nesse sentido, para Kosik (2011, p. 14) “A praxis imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade”.

<sup>4</sup> Para ancorar o conhecimento que se pretende desenvolver ao longo deste estudo, convém destacar que ao plano da pseudoconcreticidade pertencem o mundo dos fenômenos externos, “que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;” E ainda, o mundo “do tráfico e da manipulação, isto é, da praxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade).” Compõe ainda, esse universo da pseudoconcreticidade “o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da praxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;” E o mundo dos objetos fixados “que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.” (Kosik, 2011, p.15)

<sup>5</sup> Sobre praxis fetichizada, Kosik (2011, p. 19) complementa “Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na praxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a



O entendimento dessa concepção delineada por Kosik (2011) conduziu-me a compreensão de que para se captar a essência das políticas públicas, desenvolvidas para adolescentes em conflito com a lei em Cuiabá, seria necessário analisar o fenômeno, entender como a coisa em si que nele se manifesta.

Igualmente, a identificação do adolescente em conflito com a lei, estudando-o como ser real, abordando as condições econômicas e sociais em que ele vive, remeteu-me as concepções de consciência social<sup>6</sup>, forças produtivas<sup>7</sup> Marx & Engels (1989). No mesmo sentido, busco amparo para o estudo na definição de trabalho formulada por Marx, como sendo a expressão da vida humana, por meio da qual o homem muda a natureza e ainda transforma-se a si mesmo, Fromm (1983).

Por sua vez, interpretando o papel da educação e do trabalho na configuração das relações sociais em um Estado capitalista, Arroyo (1999, p. 16) enfatiza “A instituição fundamental que se interpõe entre a família e o trabalho é a escola, [que] é nela que se aprendem as relações sociais de produção dominantes na sociedade”, razão pela qual deve-se medir o papel que a escola desenvolve para os alunos compreenderem a produção e reprodução da sociedade capitalista em um mundo no qual o trabalho é reflexo central da existência da realidade humana e sua redução na figura do desemprego conduz milhares de pessoas a viverem alijadas socialmente. Nessa direção, Paro (2006) descreve ser relevante compreender que o trabalho em geral é um pressuposto do trabalho em sentido econômico. Todavia, com ele não se confunde, sobre o tema Kosik (2011, p.211) arremata:

Enquanto indagamos a relação entre o trabalho e a criação da realidade humano-social, não descobrimos no trabalho nada de econômico. O trabalho como agir objetivo do homem, no qual se *cria* a realidade humano-social, é o trabalho no sentido *filosófico*. Ao contrário, o trabalho em sentido econômico é o criador da *forma* específica, histórica e social da riqueza. Do ponto de vista da economia o trabalho

---

“consciência” e a “validade” do mundo real: é o “mundo da aparência” (Marx). Assim, para se construir conhecimentos sobre adolescentes em conflito com a lei necessário se faz perceber que a mera representação do fenômeno não constitui uma qualidade natural dele e da própria realidade, sendo uma projeção, na consciência do sujeito, das condições determinantes que historicamente foram perpetuadas e nas quais esse protagonista está inserido.

<sup>6</sup> Consciência social que se explicita pela contradição da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, e ainda, será concebida neste estudo como a forma com a qual o sujeito em conflito com a lei lida com as regras que regem sua existência e que organizam e dão sentido ao que é vivido coletivamente, a saber, regulando e atribuindo sentido à vida social ou ao viver em sociedade.

<sup>7</sup> Força produtiva é uma categoria do materialismo histórico dialético que correspondente à combinação da força de trabalho humana com os meios de produção, revelando-se em todas as forças aplicadas para transmutar a natureza visando à produção de bens materiais, buscarei demonstrar como essa concepção se constrói no contexto social que o adolescente e conflito com a lei está imerso.

se manifesta como regular e como estrutura ativa das relações sociais na produção. O trabalho como categoria econômica é a atividade produtiva social, que cria a forma específica da riqueza social. O trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é trabalho em geral; é um determinado trabalho, o trabalho abstrato-concreto ou um trabalho dotado de dupla natureza, e apenas nesta forma pertence à economia.

Buscando, por outro lado, relacionar como as crises capitalistas geram reflexos danosos nas ações sociais, especialmente aqueles que tratam da educação e do trabalho, utilizei concepções formuladas pelos teóricos Mézaros (2009), Harvery (1992) e Castioni (2010) as quais sustentaram os estudos das crises capitalistas e demonstram como esse movimento do capital gera reflexos pontuais, na pauta de políticas públicas desenvolvidas pelo governo, e podem se mostrar danosas com maior ênfase quando se pesquisa a educação e o trabalho fornecida aos adolescentes em conflito com a lei. Sobre o papel que a educação e o trabalho tomam nesse contexto de dominação do capital, Castioni (2010, p. 59) esclarece que:

As dimensões da produção são influenciadas pelos contornos mais gerais da política do Estado, que acabem por definir os mecanismos necessários à acumulação do capital. Educação e trabalho estão intrincados nesse processo. Cabe destacar, em particular, o papel atribuído à educação na formação do trabalhador nessa nova fase do capitalismo. Para entender a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, é necessário partir de uma perspectiva histórica, pois este movimento é reflexo do processo de acumulação capitalista e a dinâmica que se estabelece entre as relações trabalho e capital é que proporciona estas modificações.

Assim, ao relacionar que o capital afetou e vem afetando as políticas sociais voltadas para a educação e para o trabalho é demonstrar como a atuação social do Estado encontra-se apartada da perspectiva da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente descrita na Constituição Federal de 1988, Cury (2002), e ainda desviar-se da abordagem necessária dos Direitos Humanos e Fundamentais que são inerentes ao tratamento dos adolescentes em conflito com a lei, Piovesan (2011) e Ferreira Filho (2005).

Por sua vez, priorizando o sistema internacional de proteção da criança, Piovesan (2011, p. 270) enfatiza a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989 e vigente desde 1990, nos seguintes aspectos:

Nos termos dessa Convenção, a criança é definida como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, pela legislação aplicável, a maioria seja atingida mais cedo” (art. 1º).

A Convenção acolhe a concepção do desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como verdadeiro sujeito de direito, a exigir proteção especial e absoluta prioridade. Os direitos previstos na Convenção incluem: o direito a vida [...] o direito à educação, devendo os Estados oferecer educação primária compulsória e gratuita; a proteção contra a exploração econômica, com a fixação de idade mínima para admissão em emprego.

Todavia, quando se analisa políticas públicas envolvendo adolescentes e jovens, a referência no plano interno, de maior relevância, é a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, a qual estabelece em seu art. 227, ser dever de todos, família, sociedade e Estado assegurar a esses sujeitos, com absoluta prioridade, diversos direitos, dentre eles educação, profissionalização e dignidade. Logo, cumpre destacar a problemática que permeia a sociedade civil, neste início de século XXI, posto que tal análise se faz presente nessa pesquisa, Coutinho (2003, p. 224), sintetiza:

Nessa concepção, portanto, a sociedade civil aparece como um espaço onde são construídos projetos globais de sociedade, articulam-se capacidades de direção ético-política, disputam-se o poder e a dominação. Um espaço de invenção e organização de novos Estados e novas pessoas. Um espaço de luta, governo e contestação, no qual se formam vontades coletivas.

Por fim, não olvidando do caráter que medeia a pesquisa, por ser voltada para a educação e inserção do adolescente em conflito com a lei no trabalho, faz-se pertinente e relevante a concepção gramsciana acerca do princípio educativo<sup>8</sup> e de Estado ampliado<sup>9</sup>,

---

<sup>8</sup> Manacorda (2008) descreve que para a educação ser concebida como meio de humanização do sujeito, o trabalho deve ser visto como princípio educativo, ou seja, a educação não deve se limitar ou estar volvida para o trabalho de maneira a fornecer respostas às necessidades adaptativas e imediatistas da domesticação do indivíduo para o mercado de trabalho, mas sim que a educação possua como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla, portanto refletir sobre as contradições da organização do trabalho na contemporaneidade, e assim, traçar caminhos de possíveis superação de suas adversidades. Dentro da perspectiva teórico-metodológica que trabalho, o sujeito é um permanente *vir a ser*, construindo-se materialmente e historicamente, o trabalho como princípio educativo, atribui à educação a incumbência de educar pelo trabalho e não para o trabalho. Observo ainda, que nesta caminhada, especialmente, nos momentos de internação dos adolescentes este processo educacional, refletido na formação profissional e no ensino de habilidades requer a adoção de aprendizagens práticas e imediatas, mas o que busco enfatizar é a contribuição desse método educativo para o processo de ressocialização desse adolescente como prática educacional mais ampla e que não se limita na noção pragmática, exigindo de todos os atores envolvidos a construção da formação em sua totalidade, colaborando para assegurar a formação de indivíduos plenos e humanizados.

<sup>9</sup> Estado ampliado, nas sociedades ocidentais, é entendido como superestrutura, ou seja, junção da sociedade política e da sociedade civil, a primeira representa o Estado-coerção, conjunto de mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legítimo da repressão e violência, o segundo por sua vez, representa a sociedade civil, composta de organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, como a escola e os meios de comunicação. Para Gramsci é através da sociedade civil que as classes dominantes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, formar aliados para exercerem sua direção política pelo consenso. Teóricos como Coutinho entende que o Estado, em sentido amplo, é composto da ditadura acrescida da hegemonia, ou seja, hegemonia amparada por coerção, formada pelo binômio sociedade civil e sociedade política (COUTINHO, C. Gramsci, p. 132, 134).

porquanto, para Gramsci, a filosofia da práxis<sup>10</sup>, pode ser compreendida como a realidade pautada na transformação social. O que nos permite compreender que as políticas públicas, sobretudo as do campo educacional se pautadas na transformação social, certamente, estarão direcionadas a uma formação que vise a superação da realidade desigual do sistema capitalista. Certamente, tal pressuposto compreende que o Estado não pode ser infrator no sentido de cumprir efetivamente com os seus deveres. A educação é direito inalienável do ser humano. Pensando o objeto deste estudo, vale questionar: por que os jovens internados no Complexo Pomeri revelam-se tão distanciados do mundo escolar regular em suas trajetórias de vida? Seria honesto culpabilizá-los? É preciso problematizar sobre isso e debater mais amplamente, na sociedade brasileira, sobre os direitos fundamentais e sociais, quando são sutilmente negados aos excluídos. É importante considerar quais são os reflexos e efeitos deletérios das políticas públicas que, de forma omissa, resultam no aumento da criminalidade e marginalização dos jovens, mais detidamente dos que são das classes de baixa renda.

#### **4. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E A METODOLOGIA ADOTADA**

Coaduno com o entendimento de Noronha (2006) ao se referir que o objeto do conhecimento perpassa por diferentes percepções, sob o ângulo de visão teórico, metodológico, epistemológico e histórico, principalmente quando o sujeito envolvido na análise de investigação são as políticas públicas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei.

Nesse aspecto, refletindo sobre a metodologia, Noronha (2006) valendo-se de concepções marxistas destaca que o modo segundo o qual a realidade se expõe ou nos é apresentada e suas determinações históricas não podem ser consideradas como prontamente dadas, necessitam, porém, ser desvendadas, por meio da investigação

---

<sup>10</sup> “A filosofia da práxis é, para Gramsci, construção de vontades coletivas correspondentes às necessidades que emergem das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação, bem como da contradição entre estas forças e o grau de cultura e de civilização expresso pelas relações sociais. Está implícita nela, que aparece como uma concepção filosófica, uma série de ciências da natureza e do homem. Tomadas isoladamente, tais ciências podem ser consideradas como independentes; consideradas como expressão da possível contradição entre atividades criativas e relações comunicativas de tipo social, passam a fazer parte da filosofia da práxis e, desse modo, podem influir sobre a política, isto é, sobre aquelas mudanças que nos fazem entrever um novo modo de viver e níveis superiores de civilização.” Disponível em <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=642>> acesso em 04. fev. 2014

científica. Assim, o processo de desvelar os determinantes dessa realidade apresentada é evidenciado por meio da construção do conhecimento.

Dessa maneira, o método histórico de construção do conhecimento, segundo Kosik (2011), demonstra de modo perceptível uma evidente distinção entre essência e aparência. Reforçando essa ideia, Noronha (2006, p. 17) esclarece: “A realidade contém muitas determinações que não se mostram de imediato aos olhos do observador.”.

Portanto, os dados não surgem ou se revelam espontaneamente, tampouco descrevem uma realidade absoluta, eis a necessidade de serem interpretados e indagados dentro de uma perspectiva teórica clara, pautada por uma rigorosa visão teórica.

No entanto, certo é que trabalhar com relações sociais, como o faço, enseja demasiado complicador para o pesquisador que se pretende orientar por uma coerente e consistente teoria metodológica, digo isso, pois como bem define Noronha (2006, p. 18) sobre a complexidade e subjetividade do tema: “relações humanas é o problema essencial da pesquisa histórica, uma vez que a natureza humana é ao mesmo tempo social e histórica”.

Considero relevante destacar que, dentro dessa perspectiva de investigação, as preocupações demasiadas em explicar, isoladamente, o fenômeno específico sem observar a totalidade historicamente definida, pode conduzir apenas à aparência dos fatos e não à realidade concreta. Pautada na afirmação anterior, claramente vislumbro compartilhar do pensamento esboçado por Noronha (2006, p. 19) quando explana sobre o ato de pesquisar: “Os dados, portanto, não existem de forma independente e sem relações com um complexo de determinações históricas estruturais. Os dados estão sempre articulados a uma problemática determinada historicamente.”.

Não por outro motivo, adoto para o estudo uma perspectiva histórico crítica, por considerar que a produção de conhecimento pressupõe fundamentalmente a verificação de que a realidade é o conjunto de diversificadas e variáveis determinantes históricas.

A pesquisa está inserida no campo educacional e propõe a ser de caráter qualitativo, buscando utilizar métodos múltiplos de cunho interativo e humanístico e, ainda, na qual os fenômenos sociais serão vistos holisticamente, Creswell (2007). Assim, o envolvimento dos participantes no processo de coleta de dados é fator precípuo.

A adoção da pesquisa qualitativa como enfoque investigativo justifica-se, pois segundo Bogdan & Biklen (1982), dentre as características básicas desse tipo de estudo pode-se ressaltar o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está explorando. Há ainda o fato de os elementos coletados serem

predominantemente descritivos, considerando-se todos os dados da realidade investigada como importantes.

Lüdke & André (1986) destacam também ser o método qualitativo voltado mais ao *processo* como sendo ele a parte mais relevante do que o próprio *resultado*, dele advindo. Assim, o interesse ao explorar o fenômeno é verificar como ele se manifesta nas interações cotidianas. Há sempre uma busca em capturar a perspectiva dos participantes, ou seja, o sentido que os protagonistas investigados dão às coisas e as suas vidas.

Ressalto que o Método de Abordagem será o dialético, por possibilitar uma imersão no plano dos fenômenos, reveladora das incongruências inatas ao processo de mutação dialética da sociedade, Lakatos & Marconi (1997). Dessa forma, a preocupação maior é perceber o fenômeno pesquisado em sua realidade social, sem perder de vista o contexto histórico e econômico no qual o sujeito estudado está imerso, a saber, um Estado capitalista pouco atento à Doutrina da Proteção Integral aplicada ao cometimento de atos infracionais.

Saliento, ainda, que quanto ao método de procedimento, por ser uma fase concreta do ato de pesquisar, voltada para explicações gerais do objeto de estudo, implicará em uma relação concreta a ser delineada para a análise do fenômeno, portanto, o procedimento de estudo de caso apresentou-se o mais adequado, pois para Lüdke & André (1986), o estudo de casos qualitativos ou também denominados “naturalísticos” destaca-se por possuir como características a objetivar a descoberta. Assim, ainda que se investigue um pressuposto teórico inicial, não se perde de vista os novos elementos que podem emergir como relevantes no decorrer do estudo.

O método de procedimento intitulado estudo de caso pressupõe que o conhecimento não é algo rígido e definido, sendo, ao reverso, o resultado de uma construção que está cotidianamente se refazendo, eis a razão de o pesquisador buscar sempre novas respostas e desenvolver novos questionamentos, portanto, no nosso sentir, tais similitudes tornam-no o mais apropriado para explorar as políticas públicas adotadas aos adolescentes que cometeram atos infracionais e assim o fazendo colocaram-se em manifesto conflito com a lei.

Reforçando a conformação do procedimento à pesquisa, Lüdke & André (1986), ressaltam a ênfase conferida à interpretação do contexto, quando o método abraçado é o estudo de caso, tal característica é de notória relevância a partir do instante que se investigar a educação e a qualificação profissional ofertada pelo Estado aos jovens internados por cometimento de atos infracionais, no centro socioeducativo de internação

de Cuiabá-MT. Portanto, para se compreender os efeitos deletérios da ausência ou da má gestão de políticas públicas voltadas para essa problemática deve-se antes considerar o contexto social e econômico do Estado, que produz e executa essa política, bem como conhecer os indicadores sociais que retratam as condições objetivas de existência dos sujeitos que muitas vezes, sob a influência da cidadania negada, cometeram atos infracionais.

Pauto-me, assim, pelo procedimento metodológico que se embasa no materialismo histórico e busca perceber o exame da totalidade, o que para Kosik (2011) não se limita à análise do todo e de suas partes, mas sobretudo a garantia do caráter dialético, reconhecendo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno e essência, da lei e da causalidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos. Porquanto, segundo o teórico é dos elementos contrários que emerge uma totalidade, pois totalidade não é reconhecer todos os fatos da realidade investigada, isso não nos conduz à realidade, ao reverso, a análise do real se mostra quando se notar que a realidade é um todo estruturado e dialético. Ainda sobre totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real, enfatiza Kosik (2011, p. 61):

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.

Convém ressaltar, no entanto, que orientada pelo rigor metodológico, para não incorrer no equívoco de não conseguir analisar e interpretar os dados coletados por meio do método de procedimento abraçado nesta pesquisa, é que se adota a observação direta intensiva, com a técnica de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos principais envolvidos no processo de participação e execução das medidas socioeducativas, tais como Promotor, Juiz e Defensoria Pública, atuantes no Juízo da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Cuiabá, responsável pelo processamento dos feitos que apuram a prática de atos infracionais na Capital, Superintendente Estadual do Sistema Socioeducativo, Diretora do Centro de Internação de Cuiabá (Complexo do POMERI), Funcionários do Sistema Socioeducativo e Coordenadora e Diretor da Escola Estadual

Meninos do Futuro, responsável pela educação formal dentro da unidade de Internação de Cuiabá, bem como adolescentes internados e seus familiares.

Destaca-se também que as entrevistas com os adolescentes internados busca perscrutar a relevância que exercem as atividades pedagógicas e profissionalizantes sobre os jovens, que embora cumprindo medida socioeducativa de internação, já possuem idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos e estejam internados por um período superior a 06 (seis) meses – tempo médio que os cursos lá ministrados requerem – com o propósito de verificar se a obtenção da maioridade penal estimula-o a se qualificar e almejar uma integração no mundo do trabalho.

A questão estudada nesta pesquisa requer uma visão metodológica que envolva a análise de forma pertinente do vasto material bibliográfico já produzido e, ainda, que esta perspectiva se articule com a pesquisa empírica por ser construída com abordagem qualitativa predominante, por meio do estudo de caso. Penso ser o estudo de caso o método indicado para reconhecer de maneira particular e individual a dimensão em que a história se agrega e edifica um ser falante, pois embora a centralidade do estudo de caso envolva o individual, trata-se de uma perspectiva visualizada como algo construído discursivamente de forma estruturada que será reproduzido socialmente. Assim, o estudo empírico é delineado na perspectiva que enxerga o fenômeno das políticas educacionais voltadas aos adolescentes em conflito com a lei em sua profundidade e especificidade.

André (2005) destaca que o estudo de caso não se restringe a uma escolha metodológica, mas a uma escolha do objeto a ser pesquisado na qual uma questão principal é o aprendizado que resulta do caso, aquilo que apreendemos ao estudá-lo.

Para fomentar a pesquisa, também se adotou a observação direta extensiva com aplicação de questionários dirigidos aos Conselhos Tutelares da Cidade de Cuiabá, para levantar o nível de interação e participação desse setor representativo da sociedade civil nos programas educacionais voltados para educação e qualificação profissional dos adolescentes em conflito com a lei. Outrossim, aos Conselheiros que se dispuseram foi aplicada entrevista semiestruturada.

A análise documental também constituiu uma fonte de pesquisa, tendo abrangido o Relatório da Corregedoria da Justiça de Mato Grosso, Estatísticas de Adolescentes do Sexo Masculino internados no sistema definitivo fornecidos pelo Juízo da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude de Cuiabá. Análise do Orçamento de Mato Grosso, destinado ao programa de reinserção cidadã dos adolescentes em conflito com a lei (PPA



2012 a 2015), Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (SINASE), Regulamento Interno da Unidade de Internação (rotina), Estatuto da Criança e do Adolescente.

As informações derivadas das entrevistas realizadas com os diferentes atores envolvidos no estudo foram coletadas considerando-se que a escolha de procedimento e dos instrumentos adequados é um ponto central para a fidelidade dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, as entrevistas objetivam revelar, neste contexto de estudo de caso, o significado atribuído pelos entrevistados à situação que vivenciam, segundo Zago (2007. p. 301) “A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa”.

O critério de escolha dos sujeitos foi pautado em dois eixos, o primeiro, considerou o grau de envolvimento desses atores com a aplicação, formulação e implementação de políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei, na cidade de Cuiabá. O segundo eixo considerou os sujeitos diretamente envolvidos com as práticas educacionais e profissionalizantes aplicadas aos adolescentes internados no centro socioeducativo local.

O roteiro de entrevistas, semiestruturadas, contava com cinco blocos de questões direcionadas da seguinte maneira: primeiro conjunto: questões para alguns membros do Conselho Tutelar, com seis perguntas, segundo conjunto: questões para alguns agentes públicos, dentre eles o Superintendente do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso, Gestor do Centro de Internação para Cumprimento de Medidas Socioeducativas do Complexo, Promotor e Juiz da Vara de Infância e Adolescência de Cuiabá e Defensor Público, com seis perguntas.

O terceiro conjunto de questões foi dirigido para profissionais de educação que atuam no Complexo do Pomeri como professores, coordenadores e funcionários, com quatro questões. O quarto bloco de questões para familiares de jovens que estão internados, objetivando identificar na visão do núcleo familiar a importância da prática educacional e da profissionalização dos adolescentes em conflito com a lei, com cinco questões, o último bloco de questões dirigidas aos jovens que estão no centro de internação, buscando identificar a visão do sujeito alvo das medidas socioeducativas sobre a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a internação no *lócus* da pesquisa, com seis questões. Assim, ao todo foram 14 entrevistados.

Durante as entrevistas busquei dar liberdade aos entrevistados para que pudessem expressar sua visão com liberdade e segurança, no entanto, o contato com

familiares no NAF, os parentes dos jovens internados, não se mostravam à vontade para permitirem a gravação de suas falas, razão pela qual apenas utilizei as percepções coletadas em campo. Da mesma forma, nem todas as entrevistas com os adolescentes internados se mostraram livres de influências, pois em uma delas fui acompanhada durante todo o tempo por um agente de monitoramento. Enfatizo, ainda, que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizei o método de análise de conteúdo, como instrumento para estudo das entrevistas, que segundo Bardin (1977, p. 21) pode ser definido como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistêmicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Por sua vez, no processo de transcrição das entrevistas pautei-me pela fidelidade e legibilidade que, segundo Sacavino (2009, p. 29) apoiado em Bourdieu (1998), consiste em:

Fidelidade ao que se manifesta durante a entrevista e que não se reduz ao que é registrado na gravação. No entanto, as leis de legibilidade que se definem em relação aos destinatários potenciais de uma transcrição acompanhadas das notas necessárias para restituir o que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, voz, pronúncia e entonação, ritmo, (Cada entrevista tem seu tempo particular, que não é o da leitura), emoção, a linguagem dos gestos, da mímica e toda a postura corporal.

Logo, devo destacar que o estudo de caso que desenvolvi e que passarei a expor é concebido sob o prisma do material que se obteve e da leitura realizada por esta pesquisadora, demonstrando uma versão dos casos, e enfatizando que o leitor poderá, conforme sua convicção, confirmar ou contestar as versões apresentadas ante o conjunto de dados revelados, pois na perspectiva histórico crítica que trabalho a minha visão como pesquisadora não se pretende afirmar como única e imutável.

## **5. A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro deles é exposta uma análise do Estado brasileiro, do contexto sociopolítico e suas políticas públicas para adolescentes em conflito com a lei, enfatizando a exclusão e o ciclo de violência gerado pela adoção do sistema capitalista. Ademais, abordo o histórico do Centro de Internação de Cuiabá (Complexo do Pomeri) e a educação como instrumento de humanização e o trabalho como princípio educativo.

No segundo capítulo, abordo a legislação relacionada aos adolescentes em conflito com a lei, especialmente o percurso entre a mudança de paradigma entre a doutrina da situação irregular e o sistema de proteção integral, enfocando a promoção nos direitos humanos no texto da Constituição de 1988 e destacando as diretrizes legais para o cumprimento das medidas socioeducativas de internação e os principais aspectos observados para sua implantação efetiva. No terceiro capítulo, focalizo o panorama nacional, regional e local acerca da adolescência em conflito com a lei, delimito o *locus* de estudo e enfatizo as práticas pedagógicas difundidas no centro de internação para cumprimento de medidas socioeducativas de Cuiabá.

No quarto capítulo, descrevo de forma enfática os aspectos empíricos levantados na pesquisa e destaco as confluências decorrentes das práticas pedagógicas desenvolvidas no período de internação no Centro de internação de Cuiabá, por fim, enfatizo o diálogo e a articulação entre os diversos setores sociais envolvidos na atenção com a adolescência em conflito com a lei, para perscrutar se eles vêm desempenhando um papel de contribuição ou não na permanência dessa realidade conflituosa que afeta uma parcela considerável de adolescentes na cidade de Cuiabá.

Na conclusão da dissertação, ressalto os resultados decorrentes da pesquisa empírica, bem como realço o empenho teórico e metodológico despendido no decorrer dos estudos. E ainda destaco quais os aspectos mais relevantes foram encontrados no decorrer da coleta dos dados e que possam contribuir para desenhar um caminho mais humanizador e fértil às práticas solidárias dos aparelhos do Estado e da sociedade no sentido de superar a cruel realidade de exclusão que permeia na atualidade a realidade dos adolescentes internados no Complexo do Pomeri em Cuiabá.

## **CAPÍTULO I – O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI:** as mazelas da lógica capitalista e suas implicações nas políticas educacionais e medidas socioeducativas

**“A incorrigível lógica do capital e o seu impacto sobre a educação.** Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social” (MÉSZAROS, 2008, p.25)

Este capítulo busca demonstrar como a adoção de um Estado capitalista pode influir na formulação de políticas públicas, especialmente a educacional, e assim traçar estratégias e prioridades em atender uma classe dominante em detrimento de grupos vulneráveis e historicamente estigmatizados como o dos adolescentes pobres e que se posicionaram em conflito com a lei, e assim relegar aquele que não se enquadra no padrão social esperado a uma condição subalterna. Demonstro como se revelam as táticas do sistema capitalista para manter-se sua estrutura de dominação, obstando um movimento de tomada de consciência e emancipação dos sujeitos.

Enfatizo, sobretudo que o tema deste estudo é abordado à luz de determinadas categorias analíticas, pois a neutralidade não encontra espaço em um enfoque teórico-metodológico que pretende desnudar as contradições da sociedade capitalista. Portanto, categorias como a historicidade, totalidade e contradição, que estão presentes no materialismo histórico dialético, sustentam-me ao longo do percurso investigativo.

A historicidade é trabalhada na própria concepção dos eventos, porquanto eles só têm significado a partir de um contexto histórico no qual estejam inseridos, e mais, quando considerem o movimento histórico como uma determinante. Assim também a totalidade que será tomada como fusão de múltiplos determinantes existentes na sociedade e que incidem sobre o objeto ou as circunstâncias de análise. Finalmente, a contradição, compreendida no sentido de uma unidade dialética que gera os opostos, os contrários e os posiciona em confronto, Triviños (2010).

Daí a razão pela qual busco abordar o capitalismo em uma perspectiva histórico dialética analisando a síntese das múltiplas determinações, a saber, a totalidade de elementos que dele fazem parte, sem deixar de demonstrar que esse Estado capitalista, baseado em uma divisão de classes sociais apresenta contradições fundamentais quando

confrontado com a violência e a pressão social que clama por políticas públicas para sujeitos como os adolescentes em conflito com a lei.

Focalizo, ainda, explicitar como o Estado, compreendido como expressão de dominação de uma classe, na corrente teórica marxiana, engendra em suas instituições uma violência estrutural que se reproduz até mesmo na escola e na família, gerando exclusão social e negando a cidadania ao adolescente em conflito com a lei.

E mais, enfatizo que em uma perspectiva marxista na qual o Estado possui uma natureza de classe, utilizo a expressão ‘políticas públicas’ dentro de uma concepção que a compreende como o conjunto de intencionalidades programáticas, norteadas pela natureza fragmentária desse Estado.

Ademais, permito-me demonstrar em que bases concebo um movimento de transformação que, para além de passar pela tomada de consciência de sua situação de exclusão, requer do sujeito que se aproprie de instrumentos como a educação e o trabalho emancipadores, para mudar a condição de dominação.

Passados tais esclarecimentos, enfatizo que este capítulo subdivide-se em quatro tópicos e seu objetivo é sintetizado, na necessidade de se demonstrar a conjuntura<sup>11</sup>, na qual políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei são construídas, buscando traçar um paralelo com a razão pela qual elas se mostram tão pouco efetivas. E também, como a lógica do capital alimenta um processo de exclusão e violência que se volta brutalmente contra os jovens autores de atos infracionais e pode induzir mais facilmente os jovens à prática de atos infracionais, dada carência material e falta de referências de convívios familiares e de proteção de suas trajetórias de vida.

### **1.1. A NECESSIDADE DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO SUJEITO PESQUISADO E AS ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA**

Quando iniciado o estudo do processo educativo voltado para o adolescente em conflito com a lei de Cuiabá, focalizei inicialmente este adolescente internado na capital como sendo o elemento primordial da pesquisa, para cumprimento de medidas socioeducativas. Kosik (2011) possibilitou-me a ampliação dessa visão, pois conhecer em

---

<sup>11</sup> Conjuntura entenda-se não pelo tempo cronológico, mas pela natureza dos acontecimentos, dos fatos e das forças sociais que a produzem.

totalidade a realidade desse adolescente, implica admitir que o real é um todo estruturado e dialético, que não se mostra a primeira análise, devendo ser desvelado.

Assim foi que, na busca dessa essência, tornava-se necessário o estudo da estrutura capitalista de Estado brasileiro nos tempos atuais, considerando que ele propicia o desenvolvimento de uma violência estrutural e gera conseqüentemente seríssimos índices de exclusão social no país, fenômenos que estimulam a negação da cidadania ao adolescente cuiabano que se encontra em conflito com a lei e o afastam do movimento de tomada de consciência sobre sua condição de vulnerabilidade enfrentada na atualidade.

Como demonstrarei nos capítulos subseqüentes, a fim de me aproximar da totalidade em que se compreende o adolescente em conflito com a lei, o movimento de reestruturação do capital sustentou o discurso de reforma do Estado capitalista no mundo e também no Brasil, esse fenômeno implicou em mudanças culturais e na transformação de valores sociais, conseqüentemente o perfil do cidadão passa a refletir uma postura maior de consumismo, ocorrem mudanças na legislação trabalhista que são sentidas, especialmente, na flexibilização de direitos trabalhistas, afetando sobremaneira as classes de trabalhadores mais pobres<sup>12</sup> que constituem a base maior dos percentuais de famílias que possuem adolescentes em conflito com a lei. Sobretudo, há uma diminuição significativa na participação da sociedade nos processos decisórios nacionais e uma progressiva retirada do Estado de setores eminentemente públicos como educação, segurança e previdência social. Montaño (2008) nos alerta que tais fatores são uma centralidade, para compreensão da nova forma como se trata a questão social e, aqui, destaco, apoiada nos dados revelados na pesquisa que de tais alterações são sentidas ainda de forma mais impactante nas populações de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia.

Esclarecendo sobre o impacto do capital sobre a estruturação da família sustentada na figura feminina, Kollontai (1982) demonstra que o capitalismo transfere à mulher o papel de trabalhadora assalariada sem desonerá-la do dever de cuidado com os filhos, dando ensejo a uma dupla jornada, mas a ausência de tempo impossibilitava que elas educassem integralmente seus filhos, missão que acabava sendo repassada à rua, portanto, a transformação das forças produtivas na sociedade influíram e contribuem até

---

<sup>12</sup> Os dados levantados na pesquisa empírica revelam que entre os adolescentes do sexo masculino internados no POMERI em 2013, 67% possuíam como renda familiar de 01 a 02 salários mínimos e 4% possuíam renda familiar inferior a 01 salário mínimo. (Fonte: relatório fornecido pelo Juízo da 2ª Vara da Infância e Juventude de Cuiabá-MT)

na contemporaneidade para que muitos adolescentes de famílias matriarcais de baixo poder aquisitivo fossem afastados dos cuidados necessários que o desenvolvimento natural da adolescência requer.

Por sua vez, o Estado se afasta do seu papel social e confere ao terceiro setor um papel social que lhe é inerente como o de cuidado com formação integral de jovens e adolescentes. Nesse sentido, descrevendo o fenômeno que subjaz ao movimento denominado “terceiro setor”, Montañó (2008, 187) destaca:

[...] Como observamos, este é o verdadeiro fenômeno escondido por trás do que é chamado “terceiro setor”. [...]

Por um lado, a *crise* e a suposta *escassez* de recursos servem de pretexto, como trataremos a seguir, para justificar a retirada do Estado da sua responsabilidade social e a expansão dos serviços comerciais ou desenvolvidos num suposto “terceiro setor”<sup>13</sup>.

Nessa caminhada, foi possível compreender a impossibilidade de se esgotar todos os aspectos da realidade, os quais envolvem o dilema das políticas públicas desenvolvidas para os adolescentes em conflito com a lei, em Cuiabá, pois essa realidade se constrói e se cria a todos os momentos. No entanto, a análise desta temática de políticas públicas desenvolvidas de forma macro pelo Estado brasileiro e reproduzida regionalmente remete ao panorama político-econômico vivenciado no contexto mundial e que, como demonstrarei, subsidiada por teóricos da área, impactou e gerou consequências no cenário nacional.

A investigação de tais fatores possibilitou-me compreender a lógica que subjaz a formulação de políticas públicas, especialmente no campo educacional desenvolvido para os adolescentes em conflito com a lei, bem como auxiliou-me na compreensão de que o estudo do papel do Estado é imprescindível para quem pesquisa políticas públicas. Merecendo destaque, o fato de este trabalho estar situado dentro de uma perspectiva que percebe o Estado não como entidade representativa e defensora dos interesses gerais e das classes trabalhadoras, mas como instituição fortemente atrelada ao setor produtivo, em que os seus mandatários compõem um setor restrito da sociedade, ou seja, das classe políticas e economicamente dominantes, Marx e Engels (1989).

---

<sup>13</sup> O significado do termo “terceiro setor”, segundo Montañó surge nos EUA na passagem década de 1970 para 1980, desenvolvendo-se em um contexto de associativismo e voluntariado, baseado no individualismo liberal. Ao chegar ao Brasil caracteriza-se por um neopositivismo que coloca o social como responsabilidade apenas da sociedade civil, tomando-a de forma despolitizada e assim minando seu conteúdo de lutas de classes.

Devo enfatizar, a princípio, que me contemplo com estudos relevantes como o de Peroni (2003, p. 22), sobretudo em relação às análises críticas feitas pela autora nas quais aponta o Estado brasileiro como o maior articulador de estratégias que fortalecem o setor privado em detrimento do público e isso resulta na vertiginosa desqualificação dos serviços públicos. Nesse sentido, é premente a compreensão desta concepção que é assim resumida pela teórica: “[...] Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência. Isso porque o modo de vida material, ainda conforme Marx, determina os processos social, político e espiritual da vida”, segundo Peroni (2008, p. 114):

Hoje, quando a sociedade civil é chamada a participar é no sentido de executar as políticas, lutar por direitos, pela transparência, de participação por meio dos conselhos, de ajudar a definir as políticas públicas, de ter controle sobre o gasto público, enfim, todos aqueles movimentos de democratização do Estado, neste momento histórico? Há, assim, uma reconfiguração dessa relação Estado/sociedade civil e um esvaziamento do conteúdo da democracia, já que a separação entre o econômico e o político é evidente, e perdem-se do horizonte as políticas sociais como a materialização de direitos sociais.

Vera Peroni, (2003) apoiando-se em Marx e Engels explica que o Estado não existe como invenção da classe dominante, mas ao nascer, como decorrência do modo material de vida dos indivíduos, assume a forma da vontade dominante.

Quando se propõe analisar as condições das políticas públicas aplicadas a jovens que cometeram atos infracionais, ou seja, se esse processo educacional desenvolve-se de forma satisfatória e vem obtendo êxito em perceber este sujeito no seu contexto sociocultural se está, por óbvio, tratando de uma dimensão social que deve ser analisada em um contexto nacional, que no Brasil foi construído e solidificado em um Estado capitalista segmentado em classes. Segundo Carnoy (1987), a análise do Estado sob uma perspectiva de classe envolve a visão de quem este Estado representa, em teorias clássicas, liberais, pluralistas, a resposta seria que representa a sociedade como um todo, sem vincular-se a um grupo em particular.

Na visão política que considera a luta de classes, como situação concreta, a qual considero ser aquela que melhor explicita nossa realidade mostrando as suas contradições, o Estado é um meio de dominação de classe, ele não age para compor os grupos, ele representa um deles, a classe dominante que para Carnoy (1987, p. 57) é assim definida:

A classe dominante na sociedade capitalista é uma totalidade social constituída de elementos diferentes e, por isso mesmo, potencialmente



conflitantes [...]; por isso, o Estado tem a função essencial de mediar e conciliar esses elementos conflitantes dentro da classe dominante. Contudo, para que o Estado seja bem-sucedido na mediação entre os interesses em competição, ele precisa ter certa autonomia em relação a qualquer parcela da “classe dirigente”.

Carnoy (1987) segue ensinando que Marx não desenvolveu uma teoria separada da política e do Estado, porém os teóricos que o sucederam, dentro de uma perspectiva de classe, descrevem três pontos principais contidos nas suas obras. Inicialmente, o fato de Marx ver nas condições materiais de uma sociedade as bases de sua estrutura social e da consciência humana. Daí porque a forma do Estado decorreria das relações de produção e não do desenvolvimento geral da mente humana. O segundo ponto, Marx afirmava que o Estado decorre das relações de produção e não da representação do bem comum sendo, em verdade, a expressão política da classe dominante. Nesse sentido, fica evidenciado o processo de exclusão que se imporá ao adolescente que se encontra em conflito com a lei, pois se a este sujeito não forem propiciadas uma educação emancipadora e uma qualificação adequada para integrar o mundo do trabalho, permanecerá alijado das relações de produção. Sustentado nos escrito de Marx, Carnoy (1987, p. 56) descreve “O Estado capitalista é a expressão da estrutura de classes inerentes à produção”, torna-se claro, nessa perspectiva, que em decorrência de a burguesia, nesse modelo capitalista, manter o controle sobre o trabalho no processo de produção, ela também exercerá esse poder sob o Estado e as demais instituições.

Finalmente, o terceiro ponto a se destacar da obra de Marx, nessa análise, é o fato de ele perceber o Estado como uma força repressora para manter os antagonismos de classe sob controle. Não só reforçando a natureza de classe do Estado, como demonstrando a serviço de quem o Estado atua. Aqui, observo algumas importantes reflexões com a temática desse estudo, o primeiro guarda relação com uma função original da sociedade, inerente a qualquer grupo civilizado, ou seja, a aplicação das leis e regras de conduta, que podem ser consideradas violadas pelo sujeito dessa investigação – o adolescente em conflito com a lei –. Outro ponto relaciona-se com o surgimento do Estado e à necessidade de repressão decorrente desse surgimento, que gera exclusão de grupos sociais e perpetua a vitimização e o desamparo socialmente de setores menos favorecidos que são abraçados pela violência. Sobre o papel de repressão do Estado, Carnoy (1987, p. 57) descreve que:

Segundo Marx e Engels, o Estado surge como parte da divisão do trabalho – isto é, como resultado das diferenças entre grupos na sociedade e da falta de consenso social. A repressão faz parte do Estado. Historicamente, a distinção entre o poder e a comunidade torna possível a um grupo da sociedade utilizar o poder do Estado contra os demais grupos.

Assim, consciente do panorama que condiciona a visão que se estrutura o Estado capitalista, devo explicitar que o Brasil, além de demonstrar ter adotado essa perspectiva de sociedade segmentada em classes e baseada no capitalismo, hodiernamente, muito embora venha despontando como nação emergente e próspera para investimentos do capital estrangeiro, ainda é conceituado como uma sociedade da periferia capitalista, expressão difundida por Fiori (1995).

Nesse sentido, é relevante destacar que a industrialização tardia do país e a formação de uma identidade social conturbada, marcada por peculiaridades cumuladas de um passado escravocrata e com resquícios de uma burguesia agrária-mercantil, de índole conservadora, com forte ranço clientelista são outras características nacionais, percebidas no decorrer do estudo. Ao descrever as características de um Estado, oriundo de sociedades com traços semelhantes à do Brasil, Peroni (2003, p. 59) enfatiza:

O Estado, nesse tipo de sociedade, mais do que nos países centrais, tem papel decisivo, pois ‘é a política econômica que estabelece os horizontes coletivos, organizando, em torno do seu processo de decisão, todos os momentos conjunturais, assim como uma multiplicidade infinita de atores, com seus interesses e expectativas bem heterogêneos.’

Daí porque, partindo-se dessa visão de Estado, intrinsecamente composta por um complexo processo de estruturação e que segundo a referida autora, seria responsável por:

[...] promover o crescimento, administrar o ciclo econômico, disciplinar a distribuição social de riqueza e comandar a inserção mundial dos interesses nacionais, o que outorga a este Estado uma posição decisiva na reprodução econômica, social e política dessas sociedades. (PERONI, 2003, p. 59)

Todavia, no caso especial do Estado brasileiro, a compreensão do modelo político, econômico, e ainda, a descrição dos estamentos dominantes, perpassam por se ter clara a nossa origem colonial, que embora já superada como modelo econômico, ainda reproduz em sua substância social e moral a ideologia do clientelismo, do preconceito racial e da dominação das forças tradicionalmente postas. Levando-se, inclusive, ao

questionamento de tais práticas, perpetuadas por décadas, estariam ou não fixadas nos cromossomos do Estado nacional.

No entanto, importante destacar que o Estado capitalista, que norteia a prática de atuação político-social brasileira, não se impõe apenas pelo consenso hegemônico no campo da consciência, podendo caso ultrapasse-se essa barreira estender sua estratégia de dominação, por meio dos aparelhos de coerção para manutenção da classe dominante. Porém, como pensar uma alternativa para esse Estado existente, principalmente para o sistema legal nacional que legitima sua ideologia de dominação. Nesse sentido, penso na mesma direção de Carnoy (1988), que apoiando na visão gramsciana idealiza esse Estado como um “educador”, auxiliando o surgimento de outro nível de civilização, no qual, por exemplo, uma sanção punitiva definida legalmente não seja baseada apenas pelo seu caráter de “perigo”, mas se revele assim, essencialmente, pelas suas implicações morais possibilitando ao sujeito deste estudo que possa realizar o movimento de tomada de consciência de sua condição e alterar sua trajetória de vida conflituosa.

## **1.2. MOVIMENTOS HISTÓRICOS DO CAPITAL QUE INFLUÍRAM NO ESTADO BRASILEIRO E DEFINIRAM AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS APLICADAS À INFÂNCIA E JUVENTUDE**

A análise das políticas públicas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei requer que se enfatize os movimentos históricos, pelos quais o capital vem passando no século XX, tais como a reestruturação produtiva, globalização, o neoliberalismo, por serem transformações que impactaram na produção da vida material objetiva e subjetiva e acarretaram mudanças na produção, no mercado e na própria concepção de Estado.

Isto porque nosso objeto de investigação, ou seja, as políticas públicas voltadas para os adolescentes em conflito com a lei são, por um lado, parte da definição desse Estado, como também constituem seu dever. Logo, discorrer sobre os movimentos históricos que afetam essa estrutura estatal resulta em entender como essas políticas são desenvolvidas, especialmente, auxiliam na percepção das razões da evolução dos índices de violência e aumento dos percentuais de adolescentes que cometem atos infracionais, como abordarei mais adiante na análise dos dados empíricos.

Esclarecida a necessidade deste percurso, passo a ressaltar que o Estado capitalista incorpora entre suas obrigações, no período após a segunda Guerra Mundial, uma função central consistente em regular os ciclos econômicos, associando políticas fiscais e monetárias, pois em um cenário de produção de massa, os investimentos

deveriam ser estáveis e a demanda tanto quanto possível constante, para que assim o lucro se verificasse.

Nesse contexto, os investimentos públicos estavam vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, buscando com essa prática garantir o pleno emprego. Para tanto, os salários eram suplementados pelo governo, por meio de programas de seguridade e assistência social, a presença do Estado se mostrava, inclusive, na regulação dos salários mediando a relação dos trabalhadores na produção, como acentua Harvey (1989) tratava-se do denominado Estado do bem-estar social, capitaneado por seu maior expoente Keynes, essa concepção de Estado designado keynesiano, ainda pode ser percebido, com certas reservas, mais em relação aos governos que em relação ao Estado, Miranda (2011).

Todavia, esse Estado do bem-estar social não se desenvolveu igualmente em todos os países, Laurell (1997) destaca que é possível caracterizar três tipos de Estado do bem-estar social, a saber, o Estado do bem-estar social: social-democrata, conservador-corporativo e liberal. Harvey (1989) revela-nos que mesmo em países onde o Estado do bem-estar social era desenvolvido, direitos trabalhistas não atingiam a todos, assim, esses setores também não tinham acesso ao consumo e as desigualdades causavam tensões sociais, produzindo movimentos em meio aos excluídos. Sobre essa conjuntura e a posição do Estado, Peroni (2003, p. 23) citou:

O Estado tentava contornar o problema garantindo o que Harvey (1989) denomina salário social, já que a legitimação do Estado dependia do acesso amplo aos benefícios do fordismo e, portanto, de ele proporcionar a todos assistência médica, habitação e serviços educacionais que fossem adequados à larga escala. O fracasso da qualidade desses benefícios era motivo de severas críticas, assim como o consumo em massa padronizado.

No terceiro Mundo, a questão era ainda mais crítica, pois houvera uma promessa de desenvolvimento e, na realidade, o fordismo proporcionava maior domínio capitalista, gerando, contudo, poucos ganhos para a maioria da população em termos de qualidade de vida e de bem-estar social, garantidos pelo Estado [...]

Nesse panorama de crise fiscal e de legitimação, os grandes grupos econômicos viam-se obrigados a acirrar a competição, reformulando e reestruturando a produção, e assim, intensificando o controle sobre o trabalho, desarticulando o movimento sindical, responsável por assegurar os direitos dos trabalhadores. Harvey (1989) descreve como marca dessa conjuntura um movimento de acumulação flexível, definido por uma produção totalmente reformulada, possuindo diferentes fontes de serviços financeiros,

com novos mercados de consumidores, incrementos tanto comerciais como organizacionais e, ainda, com uma intensificação na utilização de tecnologia, opondo-se à rigidez do sistema fordista. No entanto, Harvey (1989) alerta que esse processo envolveu céleres mudanças na produção que igualmente se refletiram nos padrões de desenvolvimento díspares seja entre setores e regiões geográficas como entre o próprio serviço.

Segundo o teórico, a acumulação flexível impactou sobre os trabalhadores, especialmente frente à elevação dos índices de desemprego estrutural<sup>14</sup>, desencadeando uma pressão, hoje reconhecida como assédio moral, sobre a força de trabalho trazendo para o universo da relação trabalho e capital a figura de regimes diferenciados e flexibilizados de contratação, seja por tempo parcial ou temporário, bem como subcontratações, atualmente perceptíveis nos contratos terceirizados, ou seja, há uma diminuição do trabalho regular com direitos trabalhistas assegurados.

No entanto, tão certo como a acumulação flexível produziu o efeito de solapar o trabalho organizado, desencadeando um retrocesso aos sindicatos, também resta evidenciado que o sistema capitalista por ser composto de ciclos, vivenciou uma crise estrutural na segunda metade do século XX, que buscou no movimento denominado ‘neoliberalismo’, formar uma estratégia de superação desta crise. Arrematando sobre o neoliberalismo Peroni (2003, p. 26) descreve:

Da mesma forma que o forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas, e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo.

O cerne do pensamento neoliberal concentra-se na dicotomia liberdade individual e a democracia e o expoente maior dessa liberdade revela-se no sistema de mercado, que deve ser protegido das intervenções do Estado. Para a teoria política neoliberal, o cidadão pelo exercício do voto, pode decidir sobre propriedades que não lhe pertencem gerando conflitos com seus proprietários espoliando um patrimônio alheio. Assim, sua estratégia é minar a democracia e esvaziar instrumentos de exercício da

---

<sup>14</sup> Nota explicativa da autora - o desemprego estrutural pode ser detectado como o resultado das alterações na estrutura da econômica, que provocam distúrbios no emprego da mão de obra, e ainda, altera a composição da economia associada ao desenvolvimento, refletindo em índices diminuídos de postos de trabalho.

cidadania, tornando-os meros factoides e limitando sua efetividade na tomada de decisões reais.

No entanto, Harvey (1989) contribui para se perceber que a lógica neoliberal propõe uma não intervenção do Estado, porém esse afastamento é pensado apenas para setores sociais como os programas educacionais que visam melhoria das condições da vida de jovens que se posicionaram em conflito com a lei, pois a presença estatal é reclamada com vigor quando se trata de proteger o capital financeiro demonstrando o forte viés classista do Estado. Sobre essa condição, destaco Peroni (2003, p. 33):

[...] há o fato de a acumulação flexível procurar, mais do que o fordismo, o capital financeiro como poder coordenador, o que significa a maior possibilidade de crises financeiras e monetárias autônomas [...] Essas crises fazem com que o Estado acabe intervindo no mercado financeiro. Conforme Harvey (1989, p. 159), “o papel do Estado como credor ou operador de último recurso tornou-se, é óbvio, muito mais crucial”. Assim, verificamos que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não-intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital [...] torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configurando-se como Estado máximo para o grande capital.

Com efeito, nesse panorama de mercado globalizado, no qual o dinheiro não está atrelado a um Estado, ou seja, em que há autonomia do sistema bancário e o aumento da competição internacional, os Estados tornam-se vorazes competidores na atração do capital internacional, implicando em desestimular movimentos sociais e desregulamentando o trabalho, por conseguinte, flexibilizam relações de trabalho, precarizando, assim, irreversivelmente, as garantias mínimas de trabalho. Nesse sentido, vale perceber qual o papel conferido ao sujeito desta pesquisa, como pensar em integrar a este mundo do trabalho um adolescente que possui marcado em seu corpo sinais de uma trajetória conflituosa com a lei, pois como bem destacou a diretora do Centro de Internação para Adolescentes de Cuiabá (POMERI), durante a pesquisa de campo, grande parte dos adolescentes que passam pela unidade possuem características bem peculiares e pouco aceitas pelo “mercado de trabalho”, como tatuagens, linguajar e estereótipo que os deixam em franca desvantagem quando disputam uma vaga de trabalho com outros jovens que se enquadram no “padrão” aceito socialmente.

Este processo neoliberal e de globalização da economia, que também foi sentido nas bases do nosso país, desencadeou mudanças sensíveis no processo de trabalho, hábitos de consumo e, especialmente, nas práticas do Estado com relação à condução de

políticas públicas e a garantia de direitos, constitui óbices para pensar uma atuação comprometida com a educação de jovens internados no sistema socioeducativo, que em uma escala de importância social vem sendo alijados aos últimos degraus de importância.

### **1.3. A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E A EXCLUSÃO SOCIAL COMO FATORES DE NEGATIVA DA CIDADANIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

Observei, ao longo deste estudo, que o contexto socioeconômico em que os adolescentes em conflito com a lei estão inseridos é estruturado por determinadas bases, sendo exemplo delas o aspecto da exclusão social e a perpetuação da condição de pobreza.

Nesse sentido, é o que revelam os dados fornecidos, pelo Juiz do 2º Juizado da Infância e Juventude de Cuiabá, que no primeiro semestre de 2013 levantou entre os adolescentes do sexo masculino, abrigados no Centro de Internação do Complexo do Pomeri, que 67% dos entrevistados internados vinham de núcleos cuja renda familiar era entre 1 a 2 salários mínimos. E também revelou que 81% desses jovens se declararam negros, quando questionados sobre sua cor. Demonstrando que há uma predominância desses adolescentes em conflito com a lei, entre grupos estigmatizados socialmente (pobres e negros) e, portanto, historicamente excluídos e abandonados à sorte em situação de vulnerabilidade.

Nessa direção, vale destacar a posição da teórica Costa (2008) para quem há ainda uma distinção entre exclusão social e pobreza, sendo o primeiro conceito mais amplo, compreendendo marginalização, precarização, como também a própria pobreza, entendimento com o qual convirjo e sigo além para anotar que a exclusão social, neste estudo, pode ser apontada como fator de negação da cidadania ao adolescente em conflito com a lei, e isso é detectado bem antes de sua internação para cumprimento do ato infracional e das precárias condições em que se desenvolvem as medidas socioeducativas a eles aplicadas, nesse período de restrição da liberdade.

A negação da cidadania a qual me refiro, é perceptível na ausência de investimento Estatal nos setores responsáveis pela sua educação e profissionalização, bem como pode ser vislumbrada na baixa estrutura dos Conselhos Tutelares, que atuam no acompanhamento escolar desses adolescentes, que na cidade de Cuiabá, pude verificar durante o percurso da pesquisa, enfrentam deficiências estruturais básicas, como ausência de material, instalações deficitárias, dentre outras.

Para Pinski (2003), cidadania é concebida como “expressão concreta do exercício da democracia”. Assim, embora não seja possível conferir-lhe uma definição fechada, pois seu conceito acompanha o próprio movimento evolutivo da história, portanto é mutável, pode-se dizer que ser cidadão compreende ter direitos civis, como a vida e a liberdade e também possuir condições de participar ativamente do processo político do Estado, bem como ter assegurados direitos sociais e participar nas riquezas coletivas, de forma que lhe seja propiciado, por exemplo, educação, trabalho e salário justo.

Mas como se percebe, a essência dessa cidadania plena, e não apenas sua aparência e, ainda, como lidar dialeticamente com a contradição percebida entre a promoção de valores e princípios dessa cidadania substancial dentro de um Estado cuja base é o capitalismo, segundo Silva (2011, p. 73) Gramsci nos subsidia nessa construção:

Nessa direção, Gramsci assevera que há outra concepção que se contrapõe ao modelo de “cidadão”, perversamente engendrado pelo capitalismo na filosofia moderna. Ele observa que o movimento de organização classista do proletariado luta e reconhece a negação de seus direitos face à exploração aviltante do modo de produção. Esse processo de auto-organização do movimento operário engendra a ideia do companheiro contra a farsa do cidadão liberal-burguês.

O organismo celular indivíduo-cidadão é substituído nas lutas proletárias pelo organismo pluricelular, o que para Gramsci tem significativa relevância, pois ele considera a revolução do proletariado como “a maior das revoluções”:

Veja que somente pode-se chegar a essa compreensão de cidadania desenvolvida pelo teórico anteriormente citado, após se ultrapassar o que Kosik (2011) denominou de pseudoconcreticidade, ou seja, depois de se perceber que a garantia legal do status de cidadão, especialmente, no caso do adolescente em conflito com a lei, não lhe confere essa qualidade na essência. Bonavides (2003, p.12) conclui sobre o tema, enfatizando que as ditaduras constitucionais, construídas sob as bases do capital, anulam o livre raciocínio e consciência do sujeito, rebaixando o cidadão nominal à categoria de cidadão vassalo e alimentam uma falsa imagem de representatividade.

O povo que não é povo, a multidão que não é gente, a massa que se deixou domesticar, a classe média que já não tem influência no poder e jaz oprimida, o proletariado que perde cada vez mais a capacidade de luta e é perseguido no salário configuram o retrato social da falsa república onde desde muito não sobrerrestam senão traços ou vestígios de cidadania.

Esse é um dos motivos pelo qual, antes de pensar em políticas públicas de inclusão desse sujeito, busquei anteriormente compreender a divisão de classes na qual



se estrutura nossa sociedade que baseada no sistema capitalista, volta-se à cultura do consumo e organiza seus espaços desencadeando desigualdades incomensuráveis e, assim, vai nutrindo dia após dia uma realidade com o fenômeno exclusão social. Nesse sentido, Costa (2008, p. 83-103) foi enfatizou que má qualidade das políticas públicas, ou mesmo a sua não efetivação, dá início, por parte do Estado, a um ato violento contra a cidadania, e faz na realidade, a sua negação.

Assim, para inferir como essa violência pode negar ao protagonista desse estudo sua cidadania, impõe-se destacar sob qual concepção visualizo o termo violência. Dessa forma, embora a violência possa ser definida como um fenômeno social presente em diversas civilizações, podendo ser tomado como a intervenção física de uma pessoa ou grupo contra outra pessoa ou grupo, a perspectiva sob a qual a conceberei, por se amoldar melhor neste estudo, será aquela que a compreende como violência gerada pelas estruturas do Estado.

Nesse aspecto, entendo que o Estado, por ser a expressão de uma classe dominante utiliza-se de uma violência estrutural, oprimindo e espoliando os demais grupos, para disseminar sua política, transformando a sociedade em um campo de batalha, como acentua Costa (2008).

Sendo essa violência estrutural – definição difundida por Johan Galtung, em 1960 – que é detectada nos diversos alicerces sobre os quais se funda o Estado brasileiro, ou seja, uma violência institucional, a qual legitima o Estado a privilegiar somente parte da sociedade e relegar outro segmento ao desemprego e a miséria, gerando, por conseguinte, uma relação de opressão e contribuindo para a alienação do sujeito e sua exclusão. Sobre o tema, Müller (1995, p. 33) descreve:

Violência gerada pelas estruturas políticas, econômicas ou sociais que criam situações de opressão, de exploração ou de alienação. A questão foi debatida para saber se convinha ou não recorrer ao mesmo conceito, o de violência, para designar simultaneamente ações violentas e situações de injustiça. Certamente, a intenção destruidora de ação violenta é imediatamente perceptível, ao passo que é mais difícil de detectar situações de injustiça. Contudo, não há dúvida que as vítimas dessas situações sofrem uma violência que atenta contra a sua dignidade e liberdade, e que pode fazer pender sobre elas uma real ameaça de morte. Uma situação de injustiça corresponde bem à definição que demos de violência: ela viola a humanidade daqueles que a sofrem.

Denota-se que essa violência estrutural, a qual pode estar infiltrada em núcleos como a família, escola, ou ainda integrar estruturas socioeconômicas e políticas, potencializa o surgimento de duas consequências para o sujeito sobre a qual ela recai, a

primeira reflete-se na sua própria exclusão, tornando-o mais exposto e vulnerável, a segunda consequência perceptível é a influência psicológica difundida no indivíduo que aceita o campo social ao qual foi alijado, e mais, não vislumbra ser merecedor ou capaz de alterar essa realidade, tornando-se assim docilizado. Confirmando tal constatação, posso citar a fala de João<sup>15</sup>, um dos jovens internados que me forneceu sua entrevista, e ao ser questionado sobre quais motivos teriam contribuído para sua internação, nos respondeu enfaticamente que “o culpado era ele mesmo”.

Longe de uma visão utópica e apaixonada sobre o tema e certa de que todo sujeito possui seu livre arbítrio, não podendo sua ação ser excluída de uma consequente responsabilização, também não posso me distanciar do fato de que um adolescente com 18 anos de idade não pode ser apontado como único culpado por sua iniciação conflituosa com a lei, sobretudo quando se observa um cenário de desigualdade e de falta de condições objetivas que minimamente lhes deem dignidade que assola tanto o adolescente autor de atos infracionais como sua família.

Enfatizando exemplos cotidianos dessa violência estrutural, Rocha<sup>16</sup> (2005) a descreve como presente em condições insalubres de moradias, no desemprego que se faz presente, especialmente entre a população com menor qualificação profissional e na negativa de direitos sociais basilares como saúde e educação plena. Ao passo que Velho (1996) destaca que essa violência estrutural está presente no cenário brasileiro desde o Império e início da República, em práticas como a escravidão responsável por desigualdades e débitos históricos, os quais, embora tardiamente, vêm sendo resgatado pouco a pouco neste século XXI.

Para além, merece evidência o asseverado por Costa (2008, p. 83-103), pois me subsidia a afirmar que as consequências desta violência estrutural, percebida e aceita como natural, em virtude de ser praticada por instituições legítimas da sociedade gera uma forma de seleção natural, na qual se elege um grupo e se abandona o outro.

Também cabe definir a violência estrutural como a ingerência negativa do Estado, da sociedade, da família, da escola, ou seja, de todas as estruturas institucionalizadas que se utilizam do poder como estratégia de dominação de modo a despersonalizar o sujeito, deixando-o cada vez mais dependente e escravo do sistema econômico.

---

<sup>15</sup> Pseudônimo estabelecido para identificar o adolescente entrevistado em 16 maio de 2013.

<sup>16</sup> ROCHA, Enid. **Nova estrutura dos abrigos para garantir o direito à família**. Disponível em: <<http://www.mp.sp.gov.br/portal/pls/portal/docs/1/1665130.DOC>>. Acesso em: 20 jul. 2013

Neste cenário, o sujeito não só possui sua cidadania negada, como ainda princípios definidos constitucionalmente como o da igualdade (CF, art. 5º, *caput*)<sup>17</sup> são descaracterizados e reduzidos a mera homogeneidade ou mera igualdade formal e não igualdade substancial<sup>18</sup>, inexistindo, portanto, uma possível igualdade emancipatória nas palavras de Santos (1997), fazendo nascer uma geração de cidadãos sem compreensão de seus direitos, docilizados e não emancipados que permanecem distantes do processo democrático de construção da Nação. Quando, em meu sentir, cidadania plena implica em uma reestruturação desse protagonista, ou seja, é concebida no instante que esse sujeito se perceba como responsável pela mudança social e segue para construção de sua emancipação.

No entanto, para chegar-se nesse estágio evolutivo, impõe-se como uma necessidade social, que os indivíduos questionem a ordem estabelecida, desvelem as certezas apresentadas, para vislumbrarem a essência do real e desnudarem as verdadeiras mazelas do poder e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida de todos os sujeitos componentes da sociedade, não somente de uma classe eleita.

Nesse sentido, a educação e o trabalho sob uma perspectiva emancipadora, especialmente, quando se analisa os adolescentes em conflito com a lei revelam-se instrumentos de transformação social, de busca por um Estado social, de luta e libertação da condição alienante, devastadora e colonialista do capitalismo, do neoliberalismo e da globalização.

#### **1.4. EDUCAÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO DE HUMANIZAÇÃO E O TRABALHO COMO SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL**

Em Freire (2011) entende-se que a fonte da qual o opressor se nutre e mantém sua dominação são situações de desalento e miséria, das concepções trabalhadas pelo teórico percebe-se a construção de caminhos de superação da contraditória relação que une o opressor e o seu oprimido. Enfatizando que a libertação é uma luta de recuperação

---

<sup>17</sup> CRFB, Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade, à segurança e à propriedade [...].

<sup>18</sup> Segundo Bullos (2009, p. 451-452) “Igualdade *jurídico-formal*, presente entre nós desde o Império, é detectada pelo uso da expressão “perante a lei”. Assim, o Texto de 1988 a consagrar quando diz que “todos são iguais perante a lei [...]”. Mas o que o princípio busca é a proteção da igualdade *real, material* ou *substancial*, e não a isonomia puramente formal. *Igualdade material*, portanto, é a concretização da própria *isonomia formal*, que sai do papel para se realizar na prática”.

da humanidade e, somente, pode ser forjada, conquistada por este protagonista<sup>19</sup> que sofre e, assim, é capaz de compreender a dimensão de uma sociedade opressora.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização. (FREIRE, 2011, p. 43). (aspas no original)

Na busca de libertação aqueles que são vitimizados, oprimidos segundo Freire (2011, p. 47) veem-se imersos em um paradoxo “Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora.” Essa dualidade entre serem espectadores ou tornarem-se sujeitos protagonistas de sua história é o verdadeiro embate da pedagogia dos oprimidos. Tal formulação teórica é muito importante para que educadores e educandos tenham consciência de como o oprimido hospeda em si o seu opressor e reproduz as práticas de dominação difundindo, muitas vezes, uma educação opressora e incapaz de construir valores humanizadores no processo educativo.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. [...] Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico -, descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizarmos, que se entreguem à práxis libertadora.

Pensar em uma pedagogia do oprimido, que resgate a intersubjetividade deste protagonista e se proponha a ser uma pedagogia do Homem é construir sob bases humanistas uma educação libertadora que pensa uma alteração da educação sistemática posta e desde já se proponha à prática de trabalhos educativos a serem realizados com os oprimidos. Trata-se de uma formação que busca a conscientização dos sujeitos sobre a sua realidade permitindo-o situar-se no mundo como sujeito autônomo, crítico e,

---

<sup>19</sup> Neste estudo o adolescente em conflito com a lei é compreendido como pertencente ao grupo oprimido.

sobretudo humanizado por meio de suas relações sociais. Na edificação desse processo, Freire (2011, p. 57) enfatiza:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

É nesse contexto que a educação é pensada nesta pesquisa, sob a perspectiva da emancipação humana e da transformação social, para formação de sujeitos de direitos e, sendo assim, é compreendida como educação libertadora e voltada ao apoderamento dos sujeitos e das classes subalternas, promovendo cidadania plena, ativa e fornecendo instrumentos para o sujeito reconhecer e reivindicar seus direitos. Segundo a Constituição Federal, art. 205, a educação constitui “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Referindo-se especificamente à educação da criança, adolescente e do jovem o legislador constituinte garantiu:

CF, Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, **ao adolescente e ao jovem**, 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.<sup>20</sup>

[...]

§ 3º – O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I – idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II – garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III – garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;<sup>21</sup> [...]

Regulando o direito assegurado constitucionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, descreve que a educação e a qualificação para o trabalho são direitos, os quais convergem para o pleno desenvolvimento do jovem “A

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm)\ | art2> acesso em 04. nov. 2013.

<sup>21</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm) \ | art2 acesso em 04>. nov. 2013.

criança e **o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho,** [...]”(grifei)

Com efeito, saliento que a pesquisa focalizou como são desenvolvidas, em Cuiabá, as políticas públicas voltadas para a educação e a qualificação para o trabalho do adolescente abrigado no Centro de Internação do Complexo do POMERI, o *locus* do estudo. Busquei perceber, durante esse momento de privação de liberdade, qual o valor, o significado prático, a relevância, ou seja, o sentido empírico o adolescente em conflito com a lei atribui para essa educação e sua qualificação profissional, se esse adolescente observa nesses instrumentos uma via de modificação de sua trajetória conflituosa, pois segundo o Estatuto da Criança e Adolescente, a medida de internação deve atender a diversos princípios e ainda constitui direito do adolescente privado de liberdade receber educação e profissionalização.

ECA, art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. **Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.**

ECA, art. 124. **São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:**

[...]

V – ser tratado com respeito e dignidade;

VI – permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;

VII – receber visitas, ao menos, semanalmente;

VIII – corresponder-se com seus familiares e amigos;

IX – ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;

X – habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;

**XI – receber escolarização e profissionalização;** [...]

No entanto, como buscava levantar o sentido da educação e da qualificação para o trabalho na visão desse protagonista, revelou-se necessário que tais evocações se originassem de um grupo específico dos adolescentes internados no *locus* da pesquisa, ou seja, justamente os jovens que apesar de estarem cumprindo medida socioeducativa, já tivessem completado 18 anos<sup>22</sup>. A razão dessa delimitação surgiu justamente do fato de

<sup>22</sup> No Brasil a maioridade penal é adquirida aos 18 anos completo, por outro lado, é na data da infração que se afere essa condição, portanto, é possível e frequente que jovens se posicionem em conflito com a lei quando ainda eram considerados inimputáveis pelo direito, desta forma sofreram como resposta estatal a

este sujeito ter consciência que obteve a maioria penal. Portanto, com muito maior propriedade, para esse adolescente – que agora caso violasse a lei, sofreria uma sanção penal e não mais uma medida socioeducativa – a educação e a possibilidade de estar qualificado para o mundo do trabalho deveriam revelar-se como um caminho vital.

Nesse sentido, enfatizo que as categorias educação e a qualificação para o trabalho são percebidas neste estudo, na perspectiva do materialismo histórico, defendendo que os conflitos advindos da luta de classes sociais e a evidente tomada de partido do Estado capitalista vigente em defender os interesses das classes economicamente favorecidas corroboram com as mazelas existentes na sociedade. Uma educação integral e emancipatória pode favorecer a conscientização dos sujeitos e constituir fortes processos civilizatórios em busca de uma sociedade justa e igualitária. Porém, como bem orienta Mészáros (2008, p. 35) a educação do capital não faz por onde mudar a realidade desigual. Ao contrário:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos, devidamente educados e aceitos) ou através de uma denominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Impõe-se ainda observar que como destaca Silva (2012, p. 183), em especial sobre a educação “[...] é um amplo processo de socialização de indivíduos em uma dada cultura e espacialidade [...]”, portanto, se educação se revela, sobretudo como um movimento desenvolvido em um processo cultural, bem como se determina pelo contexto espacial e histórico no qual o indivíduo está imerso, não poderia excluir da análise a

---

aplicação de uma medida socioeducativa, que segundo o ECA se for de internação será no máximo de 3 anos, no curso deste período de restrição da liberdade esses adolescentes podem completar 18 anos, mas permaneceram internado.

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

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação **excederá a três anos.**

§ 4º Attingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º **A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.**

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.[...]

percepção dos Conselheiros Tutelares de Cuiabá, por serem eles um dos primeiros elos agentes a receberem os relatos do ambiente escolar, quando o adolescente sinaliza algum problema.

Do mesmo modo, a categoria trabalho, assim como educação são vistas como práticas de libertação para o adolescente em conflito com a lei, Freire (2011). Dessa forma, são percebidas neste estudo, sob o prisma de movimentos que lhes possibilitam construir suas trajetórias e perceberem, após a compreensão de sua condição de opressão e exclusão, como *ser mais*, portanto, segundo Freire (2011, p. 41), o grande embate que se trava socialmente é:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.

Assim, sob tais perspectivas teóricas, penso que somente por meio do movimento de desalienação e de afirmação desse adolescente como um sujeito de direitos, do seu reconhecimento como indivíduo historicamente inserido em um processo de exclusão e abandono social é que se faz possível a construção de um Estado Ético<sup>23</sup>, nos termos gramscianos, o qual terá a responsabilidade de construir políticas públicas em bases mais eficazes e com resultados efetivos no referente à educação e qualificação para o trabalho desses jovens que se encontram em conflito com a lei.

---

<sup>23</sup>Semeraro (2011) dispõe que a originalidade da concepção de Estado ético em Gramsci consiste em “[...] Gramsci não deixar nenhuma dúvida quanto à conotação marxista que confere aos conceitos derivados de Hegel, vinculando tanto o Estado como a cultura, a escola e “outras iniciativas da sociedade civil” ao mundo da produção de classe: “todo Estado é ético enquanto uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde à necessidade do desenvolvimento das forças produtivas e portanto aos interesses das classes dominantes (Q 8, § 179, 1049).



## **CAPÍTULO II – O MODELO NORMATIVO APLICADO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

“Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política” (ARENDR, 2002, p. 15)

Este capítulo está dividido em três subtítulos, nos quais me proponho a demonstrar as bases evolutivas da legislação correlata à adolescência em conflito com a lei, porém, para além de um mero percurso normativo, visto demonstrar a mudança de entendimento sobre o tema, traçando um paralelo com os direitos humanos e descrevendo uma trajetória de possível mudança.

Para contextualizar, enfatizo que o século XX foi marcado pela mudança da concepção de ‘menor’<sup>24</sup> para Cidadão. A infância e juventude nesse contexto foi regulada, inicialmente, pela edição da Lei nº 4.242/1921, que produziu alterações no superado Código Civil de 1917, essa legislação introduziu no Poder Judiciário a responsabilidade pelo tratamento dos “menores abandonados”, concepção que se referia aos sujeitos não incorporados ao mundo do trabalho, carentes de um lar, órfãos, ou mesmo aqueles que não possuíam condições de subsistência. A legislação descrita era francamente direcionada à população pobre, visando o controle dos jovens oriundos desses grupos e buscando não um suporte e atenção a esse protagonista, mas sim um controle de seus atos.

Com efeito, o Decreto nº 17.943 deu origem ao Código de Menores, normativa que prosseguia tratando a infância e juventude no Brasil dentro de uma concepção desigual, que se baseava no fato de o sujeito ser proveniente de uma classe social abastada ou não, como explicitarei adiante, o tratamento dispensado aos “menores” atendia a seguinte lógica, a saber, quanto menos recursos patrimoniais eles detinham, menos eram considerados titulares de direitos.

Vale destacar nesse contexto a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942, que possuía um viés assistencialista no tratamento desse adolescente, que ainda persistia sendo enfaticamente considerado “menor” para o Estado. Porém, com o advento do golpe militar de 1964, foi editada a Lei nº 4.513, instituindo a Fundação

---

<sup>24</sup> Menor é a designação utilizada neste momento para enfatizar o tratamento dispensado naquela conjuntura pela legislação, pois a criança e o adolescente, especialmente os pobres, não eram considerados sujeitos de direitos.

Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem)<sup>25</sup>, funcionando como órgão central na condução da política nacional sobre o tema.

Como demonstrarei após acalorados debates, em 1979 o novo Código de Menores (Lei nº 6.697) é editado e nos apresenta a questão da infância e juventude sob o enfoque da Doutrina da Situação Irregular, que permanecia com o ideal de marginalização da pobreza e criminalização das camadas menos favorecidas economicamente.

A alteração de paradigma no tratamento da infância e juventude exsurge com a Constituição Federal de 1988, ao introduzir a Doutrina da Proteção Integral, redirecionando a posição do Estado para tornar-se um garantidor de direitos a esses protagonistas que passavam a ser vistos como sujeitos de direitos.

Nesse sentido, o artigo 227 do Texto Constitucional de 1988, atualmente alterado pela Emenda Constitucional 65/2010, é claro em distanciar-se da política assistencialista, parcial e punitiva que o precedera, e mais, envida esforços diante do aspecto de as crianças e adolescentes se encontrarem em desenvolvimento físico, psíquico e intelectual, para que lhes sejam garantidos com total prioridade seus direitos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.<sup>26</sup>

Para regular as garantias e os princípios descritos constitucionalmente, surge em 1990 a Lei Federal nº 8.069, a instituir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) visando organizar as políticas de tratamento e atenção aplicadas a esses protagonistas, arquitetando um Sistema de Garantias de Direitos à Infância e Adolescência do Brasil que até pouco antes eram tratados como sujeitos de segunda categoria.

A legislação referendada rompe com o modelo menorista que o precedeu e apresenta um novo caminho para o tratamento da infância e juventude, fomentando, inclusive, a criação no âmbito do Poder Judiciário de Varas Especializadas, para atuar com o público infantojuvenil, esse processo de especialização para cuidado dos direitos

---

<sup>25</sup> Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, instituição a quem competia formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional.

<sup>26</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm)\l art2> acesso em 04. nov. 2013.

e garantias das crianças e adolescentes foi incentivado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes (Conanda)<sup>27</sup>, porquanto tais órgãos especializados possuem melhor condição de atenção e dedicação na promoção dos direitos humanos relacionados a crianças e adolescentes.

Finalmente, saliento que o reconhecimento do modelo normativo adotado no tratamento da adolescência em conflito com a lei não pode ser dissociado da compreensão que percebe ser o próprio Direito, uma produção cultural e social normativa, assim, produção humana em constante transformação, e não parte da natureza. No entanto, o Direito produzido pelo Estado – por meio de suas instituições constitucionalmente incumbidas da missão legislativa – além de ser o produto de um momento histórico, reflete o pensamento de uma classe dominante. Nessa direção, Costa (2012, p. 67-68):

O Direito estatal, nesse contexto, constitui-se em um produto cultural historicamente situado e que se relaciona, de forma harmônica, ou não, com as demais produções jurídicas de cada lugar e tempo. Na contemporaneidade, a complexidade da sociedade exige respostas do Estado, todavia essas nem sempre são legítimas, ou respondem às reais necessidades das pessoas. Talvez esse problema tenha como pano de fundo a ausência de reconhecimento por parte do Estado das demais concepções jurídicas inter-relacionadas, dos pleitos e necessidades dos diversos contextos sociais.

Realmente, coaduno com a teórica quando enfatiza que diversas produções jurídicas destoam dos anseios dos seus destinatários e assim sendo carecem, por vezes, de legitimidade, que aqui é uma categoria utilizada para identificar a correspondência entre esse Direito e as necessidades dos diferentes setores sociais, conscientes dessa premissa e sem esquecer a estrutura de classes que dividem a sociedade, pode-se perceber alguns dos motivos da baixa efetividade e ausência de concretização de determinados preceitos normativos que regulam o tratamento da adolescência em conflito com a lei.

## **2.1 A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: percurso entre a mudança de paradigma da doutrina da “situação irregular” à “proteção integral”<sup>28</sup>**

---

<sup>27</sup> Criado pela Lei nº 8.242/91, para fomentar diretrizes para a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes que possui em sua composição, inclusive, a contribuição de entidade da sociedade civil.

<sup>28</sup> A delimitação conjuntural aqui adotada decorre da busca em destacar o contexto de transição da doutrina da situação irregular, adotada pelo Código de Menores (Lei nº 6.697 de 10.10.1979) e a mudança de diretriz advinda com a doutrina da proteção integral Constituição da República Brasileira de 1988, consolidada no Estatuto da Criança e Adolescente de 1990.

Refletindo acerca das bases do Estado, nos quais se assenta a sociedade brasileira, e realizado uma breve introdução sobre a evolução normativa relacionada à infância e juventude, elegi como conveniente descrever o contexto social brasileiro, ao tempo da elaboração do Código de Menores de 1979, legislação que sucederia ao Código de Mello Mattos (Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927), este último normativo alquebrado pela ausência de estrutura que subsidiasse a execução de normas dirigidas à infância e adolescência foi assim resumido:

[...] apesar dos esforços de Mello Mattos e seus sucessores, estes tiveram como uma barreira praticamente intransponível, em virtude da política da época, a falta de recursos e de autonomia para a manutenção dos institutos já existentes e implantação de novos. De forma que as reclamações dos juízes de menores nesse sentido eram constantes. (JESUS, 2006, p. 31)

Conjugadas as dificuldades de ordem práticas na execução de medidas destinadas à situação da infância ao início do que se convencionou denominar na história brasileira como Era Vargas<sup>29</sup>, ainda na vigência do Código de Mello Mattos, já se percebia que a infância e juventude era uma questão de ordem social e não só jurídica, como descreve Jesus (2006).

Desgastando ainda mais a legislação precedida pelo Código de Menores, pode-se citar o crescente debate no cenário internacional que marcou a década de 1950, cujo mais relevante documento formulado foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovado pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Assim, conclui-se como sendo crescente o desejo de evolução no tratamento da infância e juventude no cenário nacional, porém os desígnios de inovações seriam abortados, em nosso território, pelo golpe de 1964, como enfatiza Jesus (2006, p. 68), fazendo prolongar-se por décadas o Código de Mello Mattos.

Nesse contexto, somente em 1979, portanto, início de 1980, emerge no plano nacional o Código de Menores, documento que nasce taxado de severas críticas, denominado como uma legislação açodada e descurada da técnica, que apenas representaria uma resposta estatal ao Ano Internacional da Criança, Jesus (2006, p. XIII).

---

<sup>29</sup> A Era Vargas é o nome que se dá ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos ininterruptos (de 1930 a 1945). Essa época foi um divisor de águas, por causa das inúmeras alterações que Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas. < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Era\\_Vargas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Era_Vargas) >, acesso em 23. jul. 2012.

Não bastassem as desconfianças descritas anteriormente, o Código de Menores tinha um trabalho hercúleo, enfrentar o que os diversos meios de comunicação disseminavam no inconsciente popular nacional como sendo o *‘problema dos menores marginalizados’*, pois os índices de jovens em situação de desamparo já se mostrava preocupante no início de 1980. E, por outro norte, o regime militar ainda vigente no Brasil continuava a defesa da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, difundida por meio da (Funabem), por mais evidente que se apresentasse seu forte intuito repressor e seu viés castrense, bem como seus métodos destituídos de pedagogia.

O Código de Menores instituiu, assim, a *‘doutrina da situação irregular’*, dispondo que bastaria aos jovens que tivessem menos de 18 (dezoito) anos de idade, encontrar-se em quaisquer das situações elencadas no seu art. 2º<sup>30</sup>, para considerá-los em situação irregular. Todavia, era perceptível que, em regra, as situações apontadas como irregulares decorriam de vicissitudes familiares, especialmente de opções equivocadas de políticas públicas na área social.

Restou evidente que se buscou, com o advento de uma norma legal, legitimar-se a intervenção estatal indiscriminada sobre os adolescentes, utilizando-se do falacioso discurso político de prevenção e tratamento do abandono e desvio da infância e juventude brasileira. Em verdade, aquele Código conferia poderes ilimitados aos magistrados (art. 8º), dispunha-se que o juiz detinha “prudente arbítrio”, possibilitando-lhe ultrapassar os limites da lei; o adolescente não era visto dentro de uma perspectiva de direitos, era uma coisa um objeto, não havia a necessidade de intervenção de advogados nos processos envolvendo esses protagonistas.

Sob o pálio do Código de Menores, o autoritarismo normativo era brutal, ao ponto de a restrição da liberdade de jovens ser possível até mesmo sem ordem judicial e sem que eles estivessem em estado de flagrante.

---

<sup>30</sup> Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III – em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V – Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI – autor de infração penal. <<http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>> acesso em: 20. jul. 2012.

Percebia-se, então, que tal panorama era uma opção de políticas públicas de um Estado autoritário e capitalista, o qual relegava o tratamento da infância à singela e inoperante formulação de legislações, em detrimento de propiciar o amparo das famílias em situação de vulnerabilidade e de perceber o jovem como sujeito de direito e não um objeto. Demais disso, vale ressaltar que o panorama de desajuste e ineficiência no tratamento da infância e juventude não era privilégio do Brasil, mas repetia-se no cenário Latino-americano:

[...] A análise das funções concretas da doutrina da situação irregular remonta às vicissitudes das políticas sociais básicas no contexto latino-americano. A essência desta doutrina se resume na criação de um marco jurídico que legitime uma intervenção estatal discricionária sobre esta parte do produto residual da categoria infância, constituída pelo mundo dos “menores”. A indistinção entre abandonados e delinquentes é a pedra angular deste magma jurídico. **Neste sentido, a ampliação do uso da doutrina da situação irregular resulta inversamente proporcional à expansão e qualidade das políticas sociais básicas.** Em termos gerais para todo o contexto latino-americano, as deficiências estruturais provocadas pela crise dos anos 30, somadas ao massivo processo de imigração, determinaram um crescimento significativo do mundo dos “menores”. **A falta de recursos, ou se preferem, a falta de uma vontade política que permitisse priorizar aquelas categorias vulneráveis mais afetadas pela crise, motivaram a “judicialização” deste problema. A doutrina da situação irregular constituiu o apoio jurídico ideal para legitimar as prioridades estabelecidas.**<sup>31</sup> (MENDEZ, 1994, não paginado, grifo nosso)

Necessário ressaltar o conteúdo ideológico subjacente à adoção da política da “*situação irregular*”, pois se percebe uma dicotomia clara no tratamento da infância, que passa a definir como menor – indivíduo irregular, contrário ao desejado socialmente, excluído do universo escolar, carente de recursos materiais – enquanto criança – aquele que se enquadra nos padrões sociais, inserido em uma família ajustada e ordenada socialmente – Liberati (2006) explica “Em outras palavras, denunciando o sentido ideológico e segregacionista desta definição, o *menor* seria o antônimo da criança bem cuidada”.

Em outra direção, no contexto nacional, a nação preparava-se para a adoção de uma nova visão no cuidado da infância e adolescência com a Constituição de 1988. Peroni (2003) contribui para compreensão desse cenário de transição, quando explica que o

---

<sup>31</sup> MENDEZ, Emílio Garcia et al. *Das necessidades aos direitos*. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/5.htm>> acesso em: 23. jan. 2013.

modelo ditatorial brasileiro anterior precisava para se sustentar de uma base social, motivo pelo qual apelava para práticas de clientelismo e assistencialismo.

No entanto, a contradição na atuação estatal era voraz no começo de 1980, pois em pleno período de repressão, com números crescentes de desigualdade social e regional e imersos em um cenário de dívida externa e interna elevados, iniciava-se a abertura política, claramente negociada pela classe dominante.

É importante explicitar que esse processo de aparente rompimento, para Fernandes (1986) é falacioso, pois se caracteriza por uma ditadura militar que cede, aparentando uma perda, no entanto, essa derrota é uma autopreservação. Nesse sentido, a Nova República nascia, em verdade, como uma continuação de padrões e práticas de organização de poder já estabelecidos no período de repressão, inclusive mantendo no poder a classe dirigente anterior.

O período retratado de 1980 a 1988 caracterizou-se no cenário econômico por uma crise do capital e pela alteração do modelo de governo ditatorial<sup>32</sup>. No campo social era pujante a temática da juventude que convivía nas ruas da nação, reflexos de anos de desatenção e de total ausência de políticas sociais que enfrentassem o desequilíbrio social e desigualdade na distribuição de renda. Sobre o tema enfatiza-se:

*Os menores* desceram o morro e tomaram o asfalto, mudando o cenário. Buscavam a maturidade física, intelectual, sexual e emocional, sem constrangimento. Se internados, contestavam. A cada ação violenta sofrida nas Febems correspondia uma reação. [...] Eram os *meninos de rua*. (JESUS, 2006, p. 63)

No percurso histórico, com a proximidade do final do regime de exceção no Brasil, ao analisar a violência, sua percepção sociológica voltada, especificamente, para a situação dos jovens vitimizados, faz-se imprescindível citar o estudo Sales et al. (2010). Isso porque sua narrativa traz uma significativa reflexão sobre a questão, haja vista demonstrar que a violência criminal, naquele contexto temporal, seguiu um processo de intensificação e adensamento, majorando seus índices com o fim do regime ditatorial, revelando, assim, que as conquistas supostamente democráticas como a de governos civis

---

<sup>32</sup> Vera Peroni (2003, *apud* GONÇALVES, 1993) ressalta ainda que: “Nas Américas, a ‘década perdida’ viu-se concretizada na redução do PIB *per capita*. [...] No Brasil, que viu seu PIB cair de 2.481 para 2.449 dólares, a década foi marcada por um aumento significativo do coeficiente de remessa das transnacionais para suas matrizes, de 42% (1971-1981) para 65% (1982-1991). Enquanto isso, a massa de lucro das empresas transnacionais no país – mesmo com uma queda na taxa média de lucro, de 11,2% para 6,9%, no mencionado período – aumentando entre as duas décadas, passando de 19,1 para 20,7 bilhões de dólares”

eleitos pelo povo não bastam para a configuração de instituições libertas, estáveis e efetivamente democráticas capazes de possibilitar um controle social eficaz sobre a ação do Estado institucionalizado.

Sales (2010) fornece uma relevante contribuição sobre o tema ao revelar quais práticas foram adotadas no contexto nacional após o fim do regime ditatorial, em resposta ao recrudescimento da violência entre a população; estabelece o teórico que em nosso país as ações violentas perpetuavam-se, demonstrando uma continuidade vivenciada no período de exceção. E mais, mesmo o implemento de governos civis eleitos pela população não asseguravam a implantação de políticas capazes de transmutar esse panorama, em contrapartida, nesse período, foi sentido um recrudescimento da violência policial, o que para o Sales (2010, p. 85) “Significa, de outra forma, a adaptação do autoritarismo numa conjuntura em que se materializam novas institucionalidades”

Aproximando a visão de Sales (2010) ao cenário do local, destaco que Costa (2004) reforça esta perspectiva ao relacionar o ofício da polícia, violência policial e luta por cidadania no Estado de Mato Grosso, quando enfatiza que nas redes de sociabilidade mato-grossense a violência também se faz presente, na prática cotidiana de solução de conflito, principalmente na atuação dos órgãos de segurança, os quais deveriam primar por justiça e legalidade, demonstrando que tais instituições ainda sofrem grave influência do passado de autoritarismo e do uso ilegítimo da força, em especial contra grupos vulneráveis como o pesquisado, posicionamento que atenta francamente contra os direitos humanos.

No entanto, na mesma direção da progressão da violência, é no contexto de movimentos sociais organizados por educadores e outros profissionais ligados à infância que exsurge o clamor por mudança. Assim, manifestações como as promovidas pelo “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua”<sup>33</sup> contribuiriam para promover a discussão e a inserção na pauta da Assembleia Constituinte de 1988, de uma nova perspectiva de tratamento das crianças e adolescentes, a ser denominada de “*proteção integral*” que refletia um novo tratamento já existente no cenário internacional. Dessa maneira, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sagrava-se como um texto a contemplar garantias e assegurar direitos às crianças e adolescentes,

---

<sup>33</sup> A ONG Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, pode ser citado como importante promotor de projetos e políticas públicas para promoção da causa da infância e adolescência no país. <<http://mnmrcaceres.blogspot.com.br/>> Acesso em: 23. jan. 2013.



posteriormente tais prerrogativas foram consolidadas no âmbito internacional durante a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989).

A Convenção recorda já em seu preâmbulo que a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>34</sup> proclamou ter a infância o direito a cuidados e assistência especial, reconheceu ainda a unidade familiar como o plano no qual esse sujeito deve crescer e ter seu bem-estar assegurado recebendo a assistência para que pudesse futuramente assumir plenamente suas responsabilidades comunitárias. Nesse aspecto, o seu texto destacou “Reconhecendo que a criança, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade, deve crescer em um ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão”<sup>35</sup>.

Logo, pensar em doutrina da proteção integral é pensar em toda criança e adolescente como sujeito de direito, mercedores de especial atenção, pois se encontram em condição de peculiar desenvolvimento físico e intelectual, sem descuidar-se do ambiente familiar no qual este protagonista construirá sua trajetória.

Estabelece-se, portanto, uma superação de ideologia no tratamento da infância e adolescência não se cogitando em controle e repressão dos adolescentes em situação de desacordo com a lei, mas em assegurar-lhes o amparo social e estatal necessário para garantir a preservação de seus direitos. Passou-se a prever constitucionalmente direitos e garantias com absoluto critério de prioridade para esse sujeito<sup>36</sup>.

Importante ressaltar que após anos de repressão, a necessidade e os anseios da população por direitos e garantias que refletissem a redemocratização do país renderam-nos a chamada Constituição Cidadã e no âmbito dos direitos da infância e juventude tais solicitações populares fizeram se sentir também na edição do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

## **2.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE SOB A DIMENSÃO DOS DIREITOS HUMANOS: um caminho para prevenção de atos infracionais**

Nesta análise, não se poderia excluir a dimensão internacional relacionada ao sujeito desta pesquisa, porém, quando se busca reconhecer, ao menos na

---

<sup>34</sup> Promovida pelas Nações Unidas em 1948.

<sup>35</sup> Preâmbulo da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989).

<sup>36</sup> CRFB/88, Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm) | "art2">

contemporaneidade, o panorama normativo internacional, que sustenta os denominados direitos humanos dos adolescentes, a referência no contexto ocidental é sem dúvida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, elaborada em resposta às barbáries ocorridas durante regimes totalitários e, especialmente, aquelas decorrentes da Segunda Guerra Mundial.

Assim, embora contraditório, o mundo civilizado necessitou experimentar toda sorte de horrores, crueldades e ultrapassar as barreiras morais e éticas esperadas dos indivíduos que convivem em sociedade para, somente após, ver emergir no âmbito internacional uma confluência de propósitos visando arquitetar um parâmetro mínimo de garantias descritas como Direitos Humanos.

Destaco, sobretudo, que a definição universalista e supranacional conferida aos Direitos Humanos, consoante idealizada pela Declaração, bem como o rol de diretrizes por ela descritas refletiram-se em padrões éticos, jurídicos e sociais, como uma dimensão necessária para a construção da Dignidade da Pessoa Humana, como sendo um elemento constituinte do próprio ser humano, um atributo irrenunciável, inalienável a ser preservado em qualquer contexto de anormalidade. Com efeito, nascia um conceito estruturante, uma definição que historicamente buscava-se disseminar entre a cultura das nações.

Para Costa (2012, p. 99), a concepção de Direitos Humanos e da Dignidade da Pessoa Humana sob uma ótica ontológica, remonta ao Direito natural moderno “para quem a natureza humana, portadora de razão, justifica a opção de que todas as pessoas são portadoras de direitos inalienáveis perante o Estado”. Assim, a racionalidade é atributo que confere ao homem ser portador de dignidade. Nessa mesma linha, Costa (2012, p. 99) assegura que a autonomia de vontade é um predicado apenas encontrado nos seres racionais, daí porque a razão revela-se elemento imprescindível da dignidade da natureza humana.

Todavia, as abstrações ontológicas, preconizadas pelos defensores do Direito natural, não acresceram à compreensão da contradição que decorre da efetividade de Direitos Humanos, especialmente quando a temática envolve Direitos das Crianças e Adolescentes. Construir uma concepção de Dignidade baseada apenas em valores situados no campo da ética, como igualdade, segurança, tolerância sem perceber que os protagonistas de tais direitos estão inseridos em um convívio social – permeados de intersubjetividades – implica em construir um paradigma normativo ilusório, distante dos

conflitos e insatisfatório para solucionar as demandas decorrentes das diversas contingências experimentadas dia a dia no seio da sociedade posta.

Abordando a perspectiva da intersubjetividade para conceituar Direitos Humanos, principalmente destacando a relevância de se conceber categorias que vislumbrem as necessidades sociais e histórias desenvolvidas pelos protagonistas desses mesmos Direitos Humanos, Costa (2012, p. 101) enfatiza:

As pessoas, portanto, buscam a efetivação de seus direitos na medida em que o conteúdo dos mesmos adquire importância social e cultural, seja pela busca de sobrevivência, ou pela conscientização de que tais direitos têm legitimidade de serem pleiteados. Assim, se a identidade humana constrói-se em inter-relação social, em conexão com o meio, as necessidades das pessoas, tendo em vista sua identidade individual e social, irão estabelecer-se no contexto concreto onde vivem e na busca permanente por tal satisfação.

Assim, revela-se necessária a percepção da situação sociocultural na qual o protagonista de nossa história está imerso, para idealizar direitos e garantias como instrumentos de anseios históricos dimensionados e valorizados por esses indivíduos. Portanto, ao se partir da premissa exposta anteriormente, pode-se conceber que tanto os Direitos Humanos como a Dignidade da Pessoa Humana, são valores em constante evolução, ou seja, não são estáticos e estanques, são construídos e conquistados no cotidiano, no processo evolutivo verificado dia após dia.

Nesse passo, após perpassar por diversas concepções cognitivas necessárias, pode-se delimitar a dimensão na qual esta pesquisa concebe Direitos Humanos e Dignidade da Pessoa Humana, para tanto, aproprio-me com a devida reverência dos saberes de Sarlet (2013, p. 37) para quem essa Dignidade da Pessoa Humana é definida como:

[...] a qualidade reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem à pessoa [...] condições existenciais mínimas para a vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Cumpre-me enfatizar que a conceituação adotada possui dentre suas várias dimensões forte referência à condição de reconhecimento social e estatal da Dignidade da Pessoa Humana, porquanto, tal perspectiva evidencia a intersubjetividade dessa relação, demandando a confecção de um conjunto de deveres e direitos correlacionados,

os quais respeitem a pessoa, com todos os seus valores adquiridos. Por sua vez, como esclarece Costa (2012, p 104), a definição de Direitos Humanos pode ser dada pelo:

[...] resultado do agir de homens e mulheres na luta permanente pela conquista da dignidade do humano, não de uma “dignidade abstrata”, encontrada em “(com) textos soteriológicos”, da religião, da moral ou do direito, não uma dignidade “pura”, “centrada”, concessão de instâncias superiores, de normativas pactuadas desde uma “posição original”, de um pacto social abstrato. Ao contrário, a Dignidade da Pessoa [...] é uma “dignidade mestiça”, em permanente construção, dignidade “impura”, “periférica”, que resulta da realidade do dissenso.

Vê-se, portanto, que este estudo adota a perspectiva segundo a qual tanto a Dignidade da Pessoa Humana como os Direitos Humanos são vistos sob a ótica do contexto em que são articulados. Com efeito, é justamente sob tal perspectiva que se busca analisar no plano normativo o Estatuto da Criança e do Adolescente, sistema assegurador de direitos, deveres e garantias aos autores de atos infracionais, pois a propalada Dignidade da Pessoa Humana não é algo decorrente do simples fato de se ter nascido humano, está para além, é uma condição conferida às pessoas durante sua trajetória sociocultural. Há, portanto, uma necessidade permanente de busca de conquista e afirmação desta condição de dignidade.

Logo, os sujeitos que a obtêm não o fazem apenas por condições próprias, ao reverso, o contexto cultural e sociopolítico no qual se encontram, permitiram condições objetivas para isso, para o seu reconhecimento como indivíduos produtivos de uma sociedade.

Sobretudo, deve-se atentar para a especificidade do protagonista tratado neste estudo, pois o foco é a dignidade da pessoa humana adolescente, sendo que durante esse estágio específico da vida, este indivíduo está construindo sua personalidade, sua identidade é fruto de um processo, decorre de uma progressiva caminhada e da comunhão que advém do seu convívio na sociedade em que eles estão imersos. Nessa direção, auxiliando tal compreensão, vale destacar os ensinamentos de Costa (2012, p.44) quando discorre sobre o reconhecimento e identidades:

[...] os adolescentes formam sua identidade por meio de um processo intersubjetivo, em interação com a comunidade onde estão inseridos. Constituem seus valores ou preferências pessoais a partir daquilo que é importante em seu contexto, aprendendo a conviver coletivamente, ao se sentirem parte do todo, aceitos e pertencentes. É como se a sociedade e suas instituições fossem “espelhos” onde a imagem dos jovens é

refletida, tornando-se elemento essencial na formação de sua identidade pessoal, em suas várias possibilidades de expressão. Ao mesmo tempo, o resultado desse reflexo é a própria expressão da identidade sociocultural, ou seja, aquilo que é esperado dos membros da coletividade.

Assim, pode-se concluir que a construção da identidade desse adolescente é decorrência das interações intersubjetivas por ele vivenciada. Portanto, ao longo da sua trajetória de vida à medida que lhe é dispensado cuidado e tratamento digno e respeitoso, ao passo que é respeitado e educado deterá condição de apreender e partilhar tais concepções de dignidade e limites a serem vivenciadas no seio de sua comunidade.

Com efeito, dentro dessa perspectiva, um dos espectros mais relevantes da Dignidade Humana é a possibilidade de este adolescente construir sua identidade sociocultural e desenvolver sua personalidade, percebendo-se nesse contexto como sujeito em peculiar estágio de desenvolvimento, integrantes de uma relevante categoria social. É justamente sob tal ótica que se busca, neste estudo, perceber o Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, como uma doutrina que vislumbra o adolescente com sua dignidade respeitada e reconhece sua especificidade como indivíduo, sem conferir-lhe um significado inferior ou discriminatório.

Abordando ainda a construção da individualidade, não há como deixar de notar o microcosmo no qual essa concepção se inicia, a saber, o núcleo familiar, por meio das diversas inter-relações que são travadas neste cenário. Os reflexos das relações intersubjetivas vivenciadas naquele primeiro momento são sentidos posteriormente no seio da coletividade, e assim, vão-se desenhando as qualificações desses jovens como indivíduos sociais. Não por outro motivo, quando discorre sobre a condição humana Arendt (2002, p. 37-41) afirma que a liberdade de participação e de reconhecimento público estava relacionada à condição familiar.

Dentro dessa temática, como é possível visualizar o Estatuto da Criança e do Adolescente como um colaborador efetivo, a fim de possibilitar ao protagonista desta história se perceber no plano social, familiar com detentor de uma individualidade que merece ser preservada e, sobretudo, de maneira que colabore na prevenção de atos infracionais.

Inicialmente, penso impor-se um destaque ao fato de que no cenário constitucional atual há o dever de ‘todos’ em ajudarem a edificação de uma sociedade livre, justa e solidária. Eis o porquê da compreensão segundo a qual é princípio fundamental do Estado utilizar a escola como um ambiente para preservar e difundir os

direitos fundamentais dos adolescentes. Em nossa sociedade o ambiente escolar é responsável primordial pela difusão do ensino e, portanto, deve considerar os interesses dos que dela usufruem e pelos quais ela existe.

Parti da premissa que não basta uma readequação dos planos de ensino, está para além, pois para a efetivação das disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e das disposições contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, fazem-se imperativos uma atuação conjunta da família e um envolvimento preponderante dos pais no processo de ensino.

Por sua vez, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente seja um marco ao contemplar a promoção da infância e adolescência saudável e sadia, fato é que quando se cogita em prevenção de atos infracionais tendo o adolescente como seu protagonista, não há como dissociar essa prática de maior priorização da área social, especialmente a educacional, a fim de se construir uma cidadania plena, ideário que perpassa pelo amparo à família desses adolescentes.

### **2.3. MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO, REFLEXÕES SOBRE SUA NATUREZA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO**

Como descrito, até o momento, a pesquisa em voga enfocou o desenvolvimento de políticas públicas na área educacional, não somente refletindo acerca de uma pedagogia pensada sob o prisma de uma tendência liberal tradicional<sup>37</sup>, como também estendeu sua concepção para compreender em sua definição às práticas difundidas, no âmbito do sistema socioeducativo, referentes à formação para o trabalho dos jovens que se encontram internados no centro socioeducativo de Cuiabá visando construir caminhos emancipadores para esses sujeitos.

Nesse aspecto, mostra-se relevante abordar sob qual prisma visualizo a natureza dessa medida socioeducativa de internação, pois a compreensão desse fator subsidia e

---

<sup>37</sup> Utilizo Libâneo (1990) para referir-me a “tendência liberal tradicional”, pois segundo o teórico essa concepção ampara a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, pressupondo que o sujeito necessita adaptar-se aos valores e normas que imperam na sociedade de classe. Nessa perspectiva, o aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, porquanto, muito embora, a escola busque difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não enfatiza as contradições e desequilíbrios existentes na sociedade. Assim, esta concepção serve de suporte ao sistema capitalista, difundindo no imaginário uma pseudoigualdade de condições, enquanto, os procedimentos didáticos, as relações professor/aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do estudante, ou com sua realidade social.

identifica a razão pela qual penso na educação como sendo um fator de emancipação desse sujeito que cometeu um ato infracional e tem sua liberdade restringida e, ainda, esclarece como identifico na formação para o trabalho – garantia assegurada a esse protagonista, sobretudo no ECA – um caminho de mudança de paradigma para a trajetória conflituosa desse sujeito.

Assim, delinear o significado da medida socioeducativa permite percebê-la para além de uma resposta estatal de natureza repressora para seu destinatário, importa em agregar-lhe concepções e técnicas pedagógicas adequadas para (re)inserir socialmente o protagonista do ato infracional. Nesse sentido, concebo a medida socioeducativa como tendo uma natureza complexa, composta de características essenciais não uniformes, cuja substância é penal e a finalidade importa em uma missão pedagógica. Na construção de uma definição que melhor se coaduna com a perspectiva desse trabalho, destaco Konzen (2005, p. 91-92):

A medida socioeducativa é o modo legal de responsabilização do adolescente autor de ato infracional, com o significado de evidenciar a inadequação de uma determinada conduta penal e destinado a prevenir a prática de novas infrações e propiciar a adequada inserção social e familiar, através da adesão voluntária ao fazer incidir de vivências pedagógicas correspondentes às necessidades do infrator.

A percepção de que a medida socioeducativa não pode ser reduzida apenas à ação pedagógica, sob pena de minimizá-la, para o sujeito que a cumpre, pois em verdade a internação constitui um momento de angústia e sofrimento na trajetória do adolescente que vê sua liberdade restringida, razão pela qual deve-se garantir a este protagonista toda possibilidade de contraposição aos argumentos que sustentem a integração dessa medida. Sobre a eficácia do modelo socioeducativo Konzen (2005, p. 93):

[...] a eficácia do modelo de atendimento socioeducativo depende da realização do desafio da convivência harmônica entre as possibilidades de mitigar os efeitos penais e valorizar os aspectos relacionados à finalidade pedagógica. Dessa harmoniosa conjugação, mitigadora dos efeitos penais e valorativa dos aspectos pedagógicos, poderá resultar não só uma medida justa, equilibrada e atenta à condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento, como também socialmente justificável, porque, então, efetiva.

Impõe-se concluir das reflexões expostas, que a natureza das medidas socioeducativas, a par das discussões travadas no âmbito acadêmico e jurídico, não podem ser concebidas como algo perene e imutável, no entanto, duas centralidades podem

ser anotadas na construção de sua concepção, a primeira é o aspecto inafastável do seu caráter punitivo – que lhe garante, por conseguinte, toda gama defensiva legalmente prevista para dela se esquivar – a segunda é sua vocação pedagógica e corretiva que converge com a concepção de sujeito em desenvolvimento inata ao adolescente, sendo essa última a perspectiva que focalizo no estudo, especialmente por considerar a educação e a formação para o trabalho desenvolvidas no âmbito da internação como indicadores que podem alterar a trajetória conflituosa dos jovens que cometeram atos infracionais.

#### **2.4 AS DIRETRIZES LEGAIS PARA O CUMPRIMENTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO: do aspecto legal à busca de uma materialização**

Saraiva (2013), ao se referir sobre o percurso normativo que acerca a temática dos direitos da criança e do adolescente, com especial ênfase, às medidas socioeducativas aplicadas aos sujeitos que cometeram atos infracionais, destaca que o avanço da Constituição Federal de 1988 podia ser sentido, principalmente na implementação de novas diretrizes capazes de reinventar o papel da adolescência. Sentimento igualmente experimentado em 1990, durante a mobilização que resultou no ECA, pois superava-se a estrutura da doutrina da situação irregular normativa, verdadeiramente discriminatória e de controle da pobreza já existente àquela época no país. No entanto, o teórico destacou a existência de um indesejável espaço de discricionariedade deixado pelo legislador durante a elaboração do referido Estatuto, no referente às regras de execução das medidas socioeducativas, o que a persistir poderia resultar na prevalência de uma regulação a favorecer a lei do mais forte.

Traçando um percurso histórico sobre a Lei nº 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) a regulamentar a prática de execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que tenham praticado atos infracionais, Saraiva (2013) apontou a iniciativa em 1998, do Desembargador Antonio Fernando Amaral e Silva, em apresentar uma proposta de execução das medidas socioeducativas, para se superar as lacunas então detectadas nas legislações de regência sobre o tema. Todavia, o teórico mencionado ressaltou que a proposta de Amaral e Silva contemplava uma visão retributiva da medida socioeducativa, enquanto resposta do Estado à ação do adolescente infrator, produzindo várias reações dos sujeitos envolvidos no sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. O debate, portanto,



estava instalado na comunidade acadêmica e jurídica, que se dividia entre os que asseguravam a prescindibilidade de complemento ao ECA, sustentados na noção de que o “Estatuto era suficiente” e aqueles que pregavam a relevância de se regular o aspecto do processo de execução das medidas socioeducativas.

Em meio aos debates, o CONANDA<sup>38</sup> – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente – abraçou o debate e empenhou-se na articulação e formulação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) resultando na Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Saraiva (2013) descreve que o pensamento difundido no âmbito da sociedade jurídica e acadêmica acerca da necessidade de uma Lei de Diretrizes Socioeducativas progrediu para que se concebesse uma Lei de Execuções das Medidas Socioeducativas, um dos motivos apontados pelo teórico foram as alterações havidas em 2009 no próprio ECA, mudanças essas que versaram sobre a convivência familiar e comunitária, possibilitando aos autores envolvidos no processo de aplicação das medidas socioeducativas que rompessem com o paradigma imperante de que o Estatuto da Criança e do Adolescente não necessitava de complemento.

Assim, construía-se o caminho para a concepção de uma lei que disciplinasse de forma equânime e uniforme as execuções das medidas sociais em todo o país. Nesse sentido, a Lei nº 12.594/2012 descreve em seu texto diretrizes sobre financiamento, gestão das unidades de cumprimento de medidas socioeducativas. Portanto, os princípios sob os quais se firmaram a referida norma, observam que para se construir um programa de execução de medidas socioeducativas, deve-se partir de um plano individual de atendimento (PIA) e objetivar, sobretudo, que a medida socioeducativa atenda:

Art. 1º [...]

§ 1º [...]

I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

**II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e**

III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou

---

<sup>38</sup>O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, é a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal foi criado pela Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991 e é o órgão responsável por tornar efetivo os direitos, princípios e diretrizes contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, conta, em sua composição, com 28 conselheiros, sendo 14 representantes do Governo Federal, indicados pelos ministros e 14 representantes de entidades da sociedade civil organizada de âmbito nacional e de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, eleitos a cada dois anos. Disponível em <<http://portal.mj.gov.br/sedh/conanda/OqueeoCONANDA.pdf>> acesso em 09 set. 2013.

restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (Lei nº 12.594/12) (g.n)

Ao estabelecer a responsabilização do adolescente em relação a sua ação infracional e, por conseguinte, conferir-lhe a titularidade e o dever, sempre que possível, da reparação, reforça-se a ideia de protagonismo desse sujeito quanto à consequência lesiva de sua atitude, pois reconhecer o adolescente em conflito com a lei como sujeito de direito é também afastá-lo do paradigma da incapacidade que norteava o sistema tutelar imperante na doutrina da situação irregular.

Assim, se por um lado, tanto a responsabilização do adolescente, especialmente quando resulta em sua internação quanto à perspectiva restaurativa do dano por ele cometido são elementos que apontam para o caráter sancionatório dessa medida socioeducativa, por outro lado legitimam a intervenção do Estado para assegurar-lhe um sistema de garantias. Sobre o tema, Brancher (2009) alerta que ao se enfatizar como prevalência entre os objetivos das medidas socioeducativas o denominado aspecto restaurativo de responsabilidade, a nova legislação (SINASE) demonstra sua adesão a uma tendência histórica de construção de uma Sistema de Justiça Juvenil Restaurativa<sup>39</sup>, ou seja, um meio termo, um caminho alternativo, entre as correntes clássicas que defendiam ora tratamento, ora punição do ato delito, como se identificam, respectivamente, no inciso II e III citados anteriormente, essa justiça que restaura o sujeito confere maior efetividade às medidas socioeducativas.

Essa perspectiva, de integração social do adolescente e garantia de seus direitos individuais e sociais, tendo por meio o cumprimento de seu plano individual de atendimento, busca a promoção cidadã deste protagonista sem afastá-lo de um juízo de desaprovação de sua conduta, Saraiva (2013). Penso que ao fazer isso, a nº Lei 12.594 demonstra efetivamente que o adolescente, como sujeito de direitos, também possui sua

---

<sup>39</sup> Leonardo Brancher: A Justiça Restaurativa (JR) é uma nova forma de abordagem para conflitos e delitos, baseada no empoderamento e mobilização das partes envolvidas, com vistas à sua autocomposição. Mais do que encontros entre ofensores, ofendidos e suas comunidades de apoiadores, no entanto, a aplicação prática dos princípios da JR condiciona uma profunda revisão crítica dos valores, posturas e métodos que tradicional se instalam, de forma mais ou menos inconsciente e automática, nessas situações.

Há uma matriz cultural condicionando nossas respostas, e essa matriz é fundada numa ética de reprodução da violência: culpa, perseguição, castigo, enfim, violência que gera mentira e violência. Por isso, ao resolver um conflito ocorrido no pátio de uma escola, as práticas restaurativas colocam em questões estruturas historicamente arraigadas e cristalizadas, de forma emblemática, no modelo da justiça oficial – notadamente, na atuação da justiça penal.

Substituir culpa por responsabilidade, perseguição por encontro, imposição por diálogo, castigo por reparação do dano, coerção por coesão social são os pressupostos dessa nova matriz, que podem permitir uma atuação não violenta tanto para a justiça oficial, quanto para as intervenções de microjustiça que são dadas no dia a dia, em todos os âmbitos de relacionamento social. Disponível em < [http://www.responsabilidadesocial.com/article/article\\_view.php?id=939](http://www.responsabilidadesocial.com/article/article_view.php?id=939)> acesso em 09 set. 2013.

responsabilidade e, assim, a reprovação da sua conduta, para além de uma sentença que lhe impõe uma medida socioeducativa que deve cumprir seu carácter pedagógico também reflete uma sanção estatal em resposta a sua ação infracional. Ademais, Saraiva (2013, p. 140-141) destaca outros aspectos relevantes decorrentes da implementação do (SINASE):

[...] a lei conceitua programa de atendimento, que dá conteúdo medida imposta na sentença, como a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas. Define, ainda, unidade como a base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento e diz que entidade de atendimento é a pessoa jurídica de direito público ou privado que instala e mantém a unidade e os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de programas de atendimento.

Não se pode negar que a Lei nº 12.594, ao elencar relevantes princípios<sup>40</sup> que servem de diretrizes a nortearem o processo de execução das medidas socioeducativas, busca implantar um sistema de garantias do modelo de responsabilidade juvenil, especialmente voltado à individualização da medida socioeducativa a ser aplicada a cada adolescente que comete um ato infracional, sem que se descuide dos primados da brevidade, excepcionalidade e da noção efetiva de que o sujeito dessas ações é uma pessoa em peculiar condição de desenvolvimento como já enfatizado na Constituição Federal art. 227, no Estatuto da Criança e do Adolescente § 1º, art. 112 e art. 122.

Constata-se, portanto, desse percurso descrito que a medida socioeducativa de internação, a par de seu inegável carácter retributivo, busca, em sua efetividade, a inserção do adolescente revelando sua finalidade pedagógica. Eis a razão de reclamar dos atores sociais envolvidos na sua aplicação e implementação, um indispensável conhecimento não só jurídico, mas da psiquiatria, da pedagogia, do serviço social, pois todos esses

---

<sup>40</sup>Lei 12.594. Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

- I – legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II – excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III – prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV – proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V – brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)\l art122">;
- VI – individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII – mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII – não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou **status**; e
- IX – fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594)> acesso em 13 set. 2013.

aspectos fundem-se durante o cumprimento da medida de internação aplicada ao adolescente em conflito com a lei.

### CAPÍTULO III – A ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI

“Imagens veiculadas pela mídia, impressa e eletrônica, constroem cenários cada vez mais dramáticos: a de adolescentes audaciosos e violentos, destruídos de quaisquer freios morais, frios e insensíveis que não hesitam em matar. De tempos em tempos, a opinião pública é surpreendida com a notícia de homicídios, praticado contra algum cidadão portador de maior projeção social, praticado por um adolescente no curso de um roubo. Fatos desta ordem têm a propriedade de reforçar apreensões coletivas e conseqüentemente acentuar preconceitos contra esses segmentos da população” (ADORNO, 1999, p. 15)

Com efeito, ressalto que a sociedade contemporânea já há longo tempo debate acerca da condição da criança e do adolescente, no entanto, ao longo da história da humanidade resiste em conferir a condição de pessoa a esses sujeitos. Perrot (2003) sustenta que apenas na segunda metade do século XIX as crianças são percebidas como pessoas, revelando que a sociedade ocidental tem por base característica “adultocêntrica”, assim, a visão da infância e da própria adolescência é construída a partir de uma perspectiva adulta. Sobre a construção da categoria infância, como concebida na atualidade, Costa (2012, p. 55) descreve:

A concepção histórica de infância, portanto, tem relação direta com a construção social da categoria indivíduo. As crianças, a partir dos séculos XVII e XVIII, no início da Modernidade, passaram a ocupar um papel mais central. Essa centralidade esteve relacionada com as necessidades de resguardar a constituição do indivíduo adulto. Proteger as crianças significou declarar sua incapacidade frente à sociedade de indivíduos que se formava.

O aparecimento da infância, enquanto categoria, gerou a pretensão de seu controle, de seu adestramento ou de sua socialização [...]

Se historicamente a compreensão da categoria infância implicou uma árdua missão, muito mais controvertido é a categoria “adolescente” que retrato nesta pesquisa, Costa (2012) subsidia o entendimento segundo o qual adolescente, muito embora não se afaste muito da infância, possui uma trajetória ainda mais confusa socialmente que o primeiro. O sujeito adolescente não pode ser definido como criança e também não é um adulto, transita entre esses dois universos sem pertencer a qualquer um deles de forma concreta. Para Costa (2012, p. 56):

A referência histórica da construção da adolescência, como categoria específica, é ainda mais recente que a infância. De acordo com Ariès, surgiu de modo singular no século XX, considerado o “século da adolescência”. Assim, afirma o autor que a falta de diferenciação entre criança e adolescente, gradativamente, foi substituída pelo conceito também impreciso de juventude ou de “homem jovem”.

Para Ariès (1981, p. 46): “A juventude apareceu como depósito de valores novos [...] tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalhas opuseram-se em massa às velhas gerações da retaguarda.”. A complexidade em retratar a categoria adolescência está no fato de este momento especial da vida não se limitar a um rito de passagem pela puberdade, que é uma mudança de ordem física, biológica. A adolescência envolve e demanda alterações de ordem psicossociais, que até podem coincidir com a chegada da puberdade ou estar dela dissociada, nesse sentido são as afirmações de Outeiral (2001, p. 23)

Nos anos 70 a criança tornava-se púbere e depois adolescência; nos anos 80, a puberdade e a adolescência ocorriam concomitantemente; e na última década observo uma conduta adolescente [...] em indivíduos ainda não púberes.

No entanto, esse adolescente, a par dos aspectos conflituosos que vivencia nesse momento de seu desenvolvimento psicossocial, é analisado de uma perspectiva adulta, o seu agir e pensar são julgados a partir de uma visão de um indivíduo maduro. Todavia, é da natureza da juventude a necessidade de experimentar, ousar, contrariar nadar contra a correnteza, vivências que não são mais compreendidas, ou passam a ser esquecidas pelas pessoas que pensam o tratamento para a adolescência em conflito com a lei dada a sua atual perspectiva de indivíduos adultos.

Aliem-se a esse fator natural de construção da concepção de adolescente, as articulações iniciais que desvelaram as bases capitalistas e expuseram a ideologia neoliberal nas quais o Estado brasileiro vem construindo suas políticas públicas, para assim se perceber, como descreverei nesse capítulo, os reflexos decorrentes desta opção.

Ademais, destaco em âmbito nacional, regional e local, dados que apresentam o perfil dos adolescentes em conflito com a lei e refletem o grau de escolaridade desses jovens, buscando demonstrar a correlação decorrente do abandono escolar e o cometimento do primeiro ato infracional.

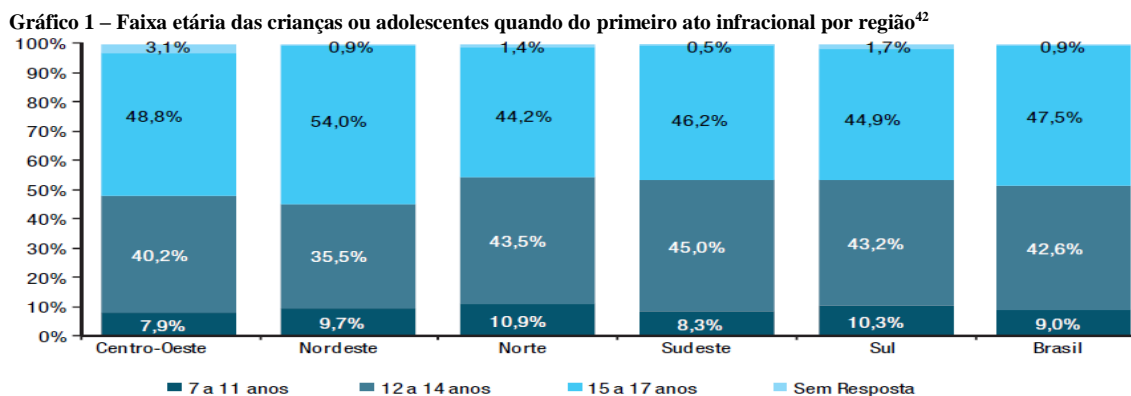
Ressalto que o capítulo é dividido em três tópicos nos quais busco demonstrar o panorama advindo da desatenção que o Estado forneceu à infância e juventude, bem como

focalizo contextualizar o *locus* no qual a pesquisa empírica se desenvolveu e, por fim, descrevo as práticas pedagógicas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei durante o período de sua internação no Centro Socioeducativo de Cuiabá – Complexo do POMERI.

### 3.1. O PANORAMA NACIONAL, REGIONAL E LOCAL SOBRE A ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI: o perfil do sujeito estudado

De tudo que foi dito e também para demonstrar as consequências do viés político econômico adotado pelo Estado brasileiro e, principalmente, pontuar o cenário de exclusão estrutural que se vivencia, aponto inicialmente dados nacionais, regionais e locais que revelam o perfil dos adolescentes que se colocaram em conflito com a lei, para destacar como as políticas públicas para educação e qualificação técnico profissional desses sujeitos devem ser concebidas como meta central e prioritária de governo.

As primeiras estatísticas são reveladas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), quando traçou um “Panorama nacional da execução das medidas socioeducativas de internação – programa justiça ao jovem”<sup>41</sup> elaborado em 2012, no qual se pode perceber, em todas as regiões do país, em qual a faixa etária o primeiro ato infracional é cometido pelos adolescentes.



Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ

<sup>41</sup>Disponível em: <[http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf)>. Acesso 20 jul. 2013.

<sup>42</sup> Para obtenção desses dados o estudo entrevistou 1.898 adolescentes que cumpriam medida privativa de liberdade em todas as regiões do país, realizada de julho de 2010 a outubro de 2011, sendo publicada em 10 de abril de 2012. Disponível em <[http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf)>. Acesso 20 jul. 2013.

Importante destacar que a pesquisa desenvolvida demonstra a concentração de atos infracionais<sup>43</sup> na faixa etária de 15 a 17 anos em todas as regiões do país. Outro dado revelador é a média de idade em que o estudo, concebido da forma tradicional, é abandonado por esses adolescentes.

**Tabela 1 – Média da idade em que o adolescente interrompe os estudos por região<sup>44</sup>**

Região	Idade Média
Centro-Oeste	14,2
Nordeste	13,7
Norte	13,7
Sudeste	14
Sul	14,3
<b>Total</b>	<b>14</b>

Fonte: DMF/CNJ - Elaboração: DPJ/CNJ

De forma preponderante, a média de idade do abandono escolar, dentre aqueles sujeitos que se colocaram em conflito com a lei é superior ou próxima a 14 anos de idade. Finalmente, chamo atenção para a estatística de escolaridade dos adolescentes do sexo masculino internados no Centro Socioeducativo de Cuiabá, no complexo do POMERI, salientando que desses dados não fazem parte os sujeitos internados provisoriamente (internação por 45 dias), dados os quais nos demonstram que 82% desses adolescentes possuem apenas ensino fundamental.

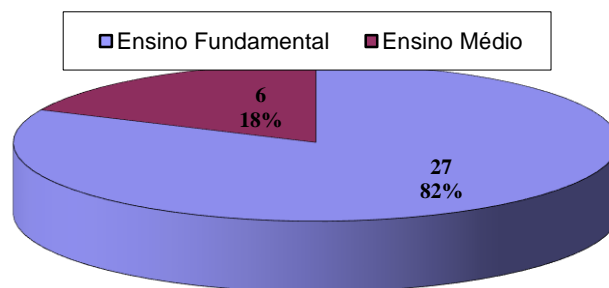
**Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos adolescentes do sexo masculino internado no POMERI<sup>45</sup>**

<sup>43</sup> O termo ato infracional designa toda ação praticada por criança ou adolescente definida como crime ou contravenção pelo Código Penal.

<sup>44</sup> Disponível em: < [http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf) >. Acesso 20 jul. 2013.

<sup>45</sup> Os dados foram fornecidos pelo Juízo do Segundo Juizado da Infância e Juventude de Cuiabá-MT, correspondendo as estatísticas de escolaridade dos adolescentes do sexo masculino que não estão internados provisoriamente no Centro de internação para cumprimento de medidas socioeducativas de Cuiabá-MT que se localiza no chamado Complexo do POMERI, coletados no primeiro semestre de 2013.





Os dados apresentados que foram levantados já no início da pesquisa podem subsidiar a conclusão de que logo após o abandono do ambiente educacional formal há uma maior possibilidade de este protagonista se colocar em conflito com a lei. Levando ao questionamento se é o adolescente que se posiciona em conflito com a lei ou se, em verdade, é a lei – concretizada na ausência do Estado, de suas instituições formadoras e garantidoras dos direitos desses adolescentes, tais como escola, conselhos tutelares – quem se posiciona em conflito com este protagonista.

Isso porque em todas as regiões do país a concentração do primeiro ato infracional é entre 15 e 17 anos e a média de idade de interrupção dos estudos, excetuado o norte e nordeste que ocorrem na faixa de 13,7 anos, em todas as demais regiões do Brasil se dá após os 14 anos de idade, ou seja, logo após essa data os dados revelam um forte índice de ocorrência do primeiro ato infracional. Instigando assim, questionamentos se uma educação integral, ou mesmo a presença efetiva dos conselhos tutelares e de assistência social poderiam minorar os índices descritos. Todavia, ênfase desde já, pois o tema será retomado em capítulo específico, que as possibilidades estruturais de atuação dos Conselhos Tutelares, preponderantemente a capacidade dos Conselheiros Tutelares de combaterem com maior ênfase o abandono escolar mostra-se debilitada frente às condições reais que esse ator social suporta atualmente no município de Cuiabá.

As estatísticas nacionais são confirmadas quando se analisa a região centro-oeste em que o abandono escolar está na média de idade de 14,2 anos e índice de cometimento da primeira infração concentra-se entre 15 e 17 anos (48%).

Como se vê, o abandono escolar está estreitamente relacionado com a iniciação desses adolescentes em uma trajetória de conflito com a lei. As consequências acerca da desatenção social que assolou a juventude brasileira revelaram-se, primeiramente, a partir do estudo do “Panorama nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação”, documento apresentado pelo Conselho Nacional de Justiça (2012).

Na mesma direção, reforçando esses dados nacionais e regionais inicialmente coletados, denoto que na cidade de Cuiabá a premissa ‘abandono escolar e/ou baixa

escolaridade e posicionamento em conflito com a lei' repete-se, pois no primeiro semestre de 2013, após iniciar a pesquisa empírica, tive acesso aos dados estatísticos sobre a população de adolescentes do sexo masculino internados definitivamente, no centro socioeducativo de Cuiabá<sup>46</sup> neste documento percebe-se que ao serem perguntados sobre o que faziam antes de ser apreendidos, apenas 19% (14 adolescentes) descreveram que estudavam. E ainda, como retratado no gráfico 2, percebe-se que quanto à escolaridade dos jovens internados 82% (27 adolescentes) possuem apenas o ensino fundamental.

Seguindo adiante e conjugando os elementos estatísticos anteriores e os dados que obtive em 2012, na Corregedoria Geral da Justiça do Estado de Mato Grosso<sup>47</sup>, na tentativa de construir uma identidade desse sujeito e assim delinear um perfil do adolescente que cometeu atos infracionais em Cuiabá, pude perceber, principalmente, do levantamento realizado pela Corregedoria que teve por base todos os procedimentos em trâmite na 2º Vara Especializada da Infância e Juventude da Capital, núcleo responsável pelo julgamento dos atos infracionais, as reveladoras inferências sobre nosso protagonista, tais como: local onde vive, quais suas condições reais de subsistência, núcleo familiar, esses dados me auxiliaram na percepção de que a proposta de uma educação integral não deve se descuidar de uma atenção social às famílias desses adolescentes.

De acordo com os números apontados pela Corregedoria, ao analisar 1684 processos, dentre esses 1525 somente envolvendo adolescente do sexo masculino, as duas espécies atos infracionais mais comuns foram crimes contra o patrimônio e, em segundo lugar tráfico de drogas totalizando 1.194 atos. Os adolescentes que se envolveram nesses atos infracionais residem preponderantemente em duas regiões detectadas pelo Poder Público como carentes em acesso ao lazer e sistematicamente reconhecidas pela comunidade locais como baixo índice de desenvolvimento de políticas públicas de assistência social, ou seja, os bairros Pedra 90 e Dom Aquino totalizando 139 adolescentes. Um total de 81,99%, ou seja, 988 adolescentes dos pesquisados eram naturais de Cuiabá.

Destaco também que 1062, portanto 89,47% dos adolescentes, possuíam apenas o 1º grau incompleto e, ainda, ao serem perguntados sobre sua cor 720 se designaram

---

<sup>46</sup> Dados fornecidos em maio de 2013, pelo Juiz Titular da 2º Juizado da Infância e juventude de Cuiabá, responsável pelo processamento dos atos infracionais na Capital, tendo como total de entrevistados 38 adolescentes, internados até a data da coleta.

<sup>47</sup> Relatório fornecido pela assessoria da Juíza auxiliar da Corregedoria do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, no ano de 2012.

como pardos e 166 como negros<sup>48</sup>, por fim, a pesquisa demonstra que 72,52% desses sujeitos possuíam pai e mãe. Portanto, buscando desvelar a realidade que suplanta a aparência dos números, nos é revelado que especialmente nessas comunidades marcadas pelo alto índice de adolescentes que praticaram atos infracionais a existência de um espaço público de qualidade e integrado com a comunidade local e imprescindível para o amparo desse adolescente. Nesse sentido, compreendo que a escola exerce um papel preponderante na efetivação dos parâmetros delineados pelas diversas normativas que asseguram proteção às crianças e adolescentes, dentre elas, a Lei nº 8.069/90 (ECA). Assim, a construção de uma escola que dialogue com a realidade vivenciada cotidianamente por adolescentes em situação de vulnerabilidade e a promoção de políticas públicas que assegurem um ambiente familiar estruturado perpassa por repensar as estruturas nas quais o Estado se sustenta e na qual a sociedade brasileira está inserida.

Sobre o tema da juventude envolvida na criminalidade e sua vinculação de forma meramente retórica com a pobreza foi abordada por Zaluar (1997, p. 29-47) que lembra as possíveis armadilhas apresentadas aos cientistas sociais:

[...] Justificar a criminalidade violenta de uma pequena parcela dos jovens pobres é desviar a atenção dos que deveriam estar sendo controlados: os que fazem fortuna traficando drogas e armas, por um lado, e os que desviam as verbas que deveriam ser destinadas às políticas públicas que educariam esses jovens para uma sociabilidade positiva e para os direitos positivos de participação. Ao mesmo tempo significa também negar-se a fazer a crítica desse *ethos* do lucro a qualquer preço que dominou esses jovens e que criou um poder baseado no medo e no terror em alguns bairros populares de várias cidades brasileiras. Amordaçados pela lei do silêncio, seduzidos pelos apelos dos justiceiros, grupos de defesa ou grupos de extermínio, muitos trabalhadores pobres, de várias afiliações religiosas e políticas, acabam por comprometer-se com políticas conservadoras, autoritárias e de violação dos direitos humanos no seu desespero de sair de uma situação que lhes parece insuportável. É preciso, pois, examinar com cuidado os padrões alterados de sociabilidade e de negociação de conflitos nesses locais onde as identidades parecem estar agora montadas rigidamente na lógica da guerra.

Zaluar (1997, p. 29-47) continua enfatizando sobre a criminalidade, especialmente aquela que envolve jovens e as políticas sociais, a teórica ressalta o sistema brasileiro de justiça e como essas políticas sociais devem ser implementadas:

---

<sup>48</sup> Esclareço que não tive acesso aos indivíduos pesquisados pela Corregedoria de Justiça de Mato Grosso, somente aos dados nela levantados, portanto a designação Pardos e Negros é uma opção dos formuladores daquela instituição de correição do TJMT.

Por isso mesmo, parece-me perigosa a maneira de apresentar os dois lados da discussão pública sobre o problema da criminalidade, dividindo tanto a população em geral como os estudiosos entre os que advogam políticas sociais para combater a criminalidade entre jovens (conclui-se pobres) e os que defendem uma polícia e uma justiça mais eficazes por intermédio de reformas institucionais. Os vícios e problemas do Sistema de Justiça no Brasil não são poucos e já foram denunciados por muitos autores ligados à defesa dos direitos humanos, tais como Sérgio Adorno (1990), Paulo Sérgio Pinheiro *et al.* (1991), Antônio Luís Paixão (1988) e eu mesma. **As políticas sociais devem ser implementadas não porque os pobres constituam um perigo permanente à segurança, não porque venham a ser as classes perigosas, mas porque um país democrático e justo não pode existir sem tais políticas.** Em outras palavras, não convém esquecer que, apesar da enorme desigualdade existente neste país, são poucos os jovens pobres que enveredam pela carreira criminosa, exigindo, assim, um atendimento especial para eles que considere o contexto social mais próximo de suas ações, tenham eles maior ou menor controle sobre estas.

Zaluar (1997, p. 29-47) arremata seu pensamento, enfatizando um ponto central com o qual coaduno, pois revela que somente pela verificação do contexto social pode-se entender qual motivação conduz cada vez mais adolescentes a se posicionarem em conflito com a lei:

[...] Não se trata de optar pelos preceitos liberais de que cada um faz escolhas independentemente de restrições sociais e de hábitos e aspirações exteriores aos indivíduos. Trata-se de tornar complexa a análise dos contextos sociais mais amplos e mais locais para entendermos os motivos pelos quais cada vez um número maior de jovens (de todos os estratos sociais) comete crimes, o que nem sempre significa a adoção de uma carreira criminosa, e por que alguns deles passam a exercer um tipo de poder militar nas comunidades onde as instituições encarregadas de manter a lei ou estão ausentes ou tornaram-se coniventes com o negócio ilegal ou são fracas; onde as organizações vicinais se desagregaram ou foram esvaziadas pela competição política entre partidos e grupos religiosos (Zaluar, 1995); onde as figuras paternas e maternas não mais oferecem modelos nem são capazes de controlar seus filhos. Quando isso acontece, desmantela-se o equilíbrio em tensão de suas redes de solidariedade e de rivalidade: jovens imaturos e extremamente bem armados imiscuem-se nas organizações vicinais recreativas ou políticas. Ignorar tal fato é fracassar em responder às indagações sobre os porquês de alguns jovens pobres praticarem crimes e outros não, assim como de sua forma de organização imitar os comandos militares, os bandos de guerreiros autônomos liderados por um chefe despótico.

Na busca de responder a razão que motiva os adolescentes a se posicionarem em conflito com a lei, mais uma vez complemento minhas afirmações com as estatísticas acerca dos atos infracionais no Estado de Mato Grosso, especialmente nesta capital, apresentados pela Coordenadoria da Infância e Juventude (CIJ), vinculada ao Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso, que sob a responsabilidade da Magistrada Maria Helena Bezerra Ramos, então juíza auxiliar da Corregedoria da Justiça de Mato Grosso extraiu do Sistema de Informação para Infância e Adolescência – SIPIA, e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, que são fornecidos pela Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso – SEJUDH, dados extraídos no dia 19.01.2012, que demonstram que os maiores índices de atos infracionais praticados pelos adolescentes em nosso Estado envolvem o emprego de violência e estão relacionados com infrações contra o patrimônio como é o caso do roubo.

**Tabela 2 – Ocorrência de atos infracionais por município com internos em Cuiabá<sup>49</sup>**

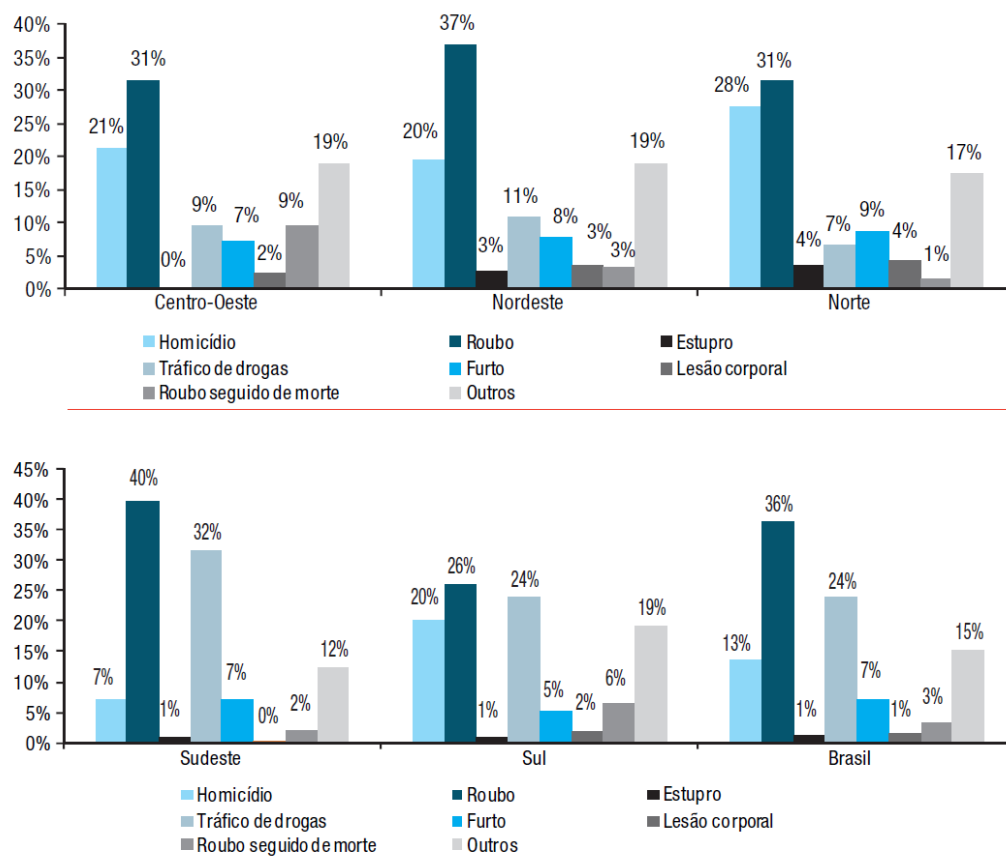
	ATOS INFRACIONAIS	QTD
<b>CUIABÁ</b>	Homicídio	4
	Homicídio/tráfico	1
	Tentativa de homicídio	1
	Roubo	40
	Tentativa de roubo	3
	Roubo/homicídio	1
	Roubo/porte ilegal	2
	Tráfico de drogas	6
	Estupro	5
	Furto	1
	Outras contravenções consumadas	1
	Ameaça/lesão corporal	1
	Lesão corporal	1
	Porte ilegal de arma	2
	Posse de drogas	2
<b>VÁRZEA GRANDE</b>	Homicídio	1
	Tentativa de homicídio	1
	Roubo	19
	Roubo/homicídio	2
	Porte ilegal de arma	1
	Roubo/ameaça/porte ilegal de arma	2
	Sequestro	1
<b>SINOP</b>	Homicídio	2
	Roubo	2
	Estupro	1
	Furto/roubo/estupro	1
	Furto	1
<b>S. JOSÉ DO RIO CLARO</b>	Estupro	1
<b>NOVA MARINGÁ</b>	Latrocínio	1
<b>ALTO GARÇAS</b>	Roubo/Estupro	1
<b>TANGARÁ DA SERRA</b>	Roubo	1
	Roubo/porte ilegal de arma	1
<b>CAMPO VERDE</b>	Homicídio	1
<b>CAMPO NOVO DO PARECIS</b>	Latrocínio	1
	Roubo/outros crimes consumados	1

<sup>49</sup> Fonte – Relatório Adolescência em Conflito com a lei do CIJ do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso, Corregedoria Geral da Justiça Biênio 2011-2013.

<b>N. S. DO LIVRAMENTO</b>	Homicídio	1
<b>JUÍNA</b>	Tráfico de drogas	1
<b>PORTO DOS GAÚCHOS</b>	Homicídio	1
<b>PORTO ESTRELA</b>	Roubo	1
<b>JUARA</b>	Homicídio	1

O cenário regional não destoia do panorama nacional que apresenta um recrudescimento dos atos infracionais, especialmente entre os atos infracionais que na sua composição típica envolvem o emprego de violência como o roubo.

Gráfico 3 – Motivo da atual Internação por região<sup>50</sup>



Fonte: DMF/CNJ - Elaboração DPJ/CNJ

Ao se ter acesso a dados como esses, não se pode deixar de levantar o fator social no qual o adolescente em conflito com a lei está imerso, pois a preponderância de atos infracionais, tanto em âmbito nacional, regional, como na própria cidade de Cuiabá

<sup>50</sup> Para obtenção desses dados o estudo entrevistou 1.898 adolescentes que cumpriam medida privativa de liberdade em todas as regiões do país, realizada de julho de 2010 a outubro de 2011, sendo publicada em 10 de abril de 2012. Disponível em < [http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf) >. Acesso 20 jul. 2013.

revelam que a forma de crimes patrimoniais, especialmente o roubo, tem sido com maior frequência aqueles cometidos pelos adolescentes.

A fragilidade do sistema em reconhecer essa adolescência em conflito com a lei como um sujeito de direitos revela-se como se pode notar nos crescentes índices de cometimentos de atos infracionais, e mais, demonstra a inconsistência existente em nosso ordenamento legal que assegura tratamento prioritário à infância e juventude, porém, partindo de uma premissa que imagina e concebem esses jovens como seres inocentes e crianças ordeiras, o ideário de indivíduo ajustado aos padrões sociais postos. Mas e aqueles que destoam dessa generalidade, a eles resta a exclusão de direitos, aos jovens violentos e indisciplinados lhes é assegurado o tratamento como “*menores infratores*”<sup>51</sup>, sendo-lhes inclusive – como percebido na pesquisa empírica desenvolvida e que tratarei mais adiante – subtraído o reconhecimento como crianças e adolescentes, ou ainda o reconhecimento como seres humanos.

Arroyo (2007) esclarece que a visão tradicionalista idealizada de indivíduo angelical, que deveria ser afastada de nosso imaginário, sobretudo quando se estuda práticas pedagógicas – que nesta pesquisa é pensada como meio de transformação e apoderamento do adolescente em conflito com a lei – acaba, pois, por se reafirmar no momento de avaliar-se, julgar e condenar o sujeito que destoa do parâmetro de inocência, ou seja, aquele protagonista que comete atos violentos, portanto, vivencia-se, no seu sentir, um retrocesso “[...] Como se a violência infantil fizesse redobrar tradicionais visões da infância em vez de contribuir para sua superação.”<sup>52</sup>

Segundo Sposito (1993) e Gonçalves (2006), o estudo do adolescente como sujeito de decisões e escolhas, como indivíduo pensante protagonista de sua história e, portanto, sujeito de direitos vinha se afirmando em nossa sociedade. Todavia, Arroyo (2007) enfatiza que o medo difundido na sociedade, desencadeado pelas ações violentas praticadas por esses adolescentes combatem tais avanços, especialmente no campo educacional.

As reações tão contraditórias das infâncias catalogadas como infradoras desnudam a tênue consistência em que se fundamenta a relação da sociedade e das instituições educativas com a infância, ao menos com as outras infâncias [aqui o autor refere-se a outras infâncias para

---

<sup>51</sup> Utilizo o termo “menores infratores” para opor e, conseqüentemente, expor a contradição entre a forma como na pesquisa empírica notei o tratamento conferido aos adolescentes que cometem atos infracionais e a concepção segundo a qual defendo no trabalho, a saber, aquele que humaniza o sujeito e o enxerga como um adolescente em conflito com a lei, detentor de direitos e garantias que merecem ser asseguradas.

<sup>52</sup> *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.787-807, out. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > acesso em 09. fev. 2013.

designar os jovens que destoam do padrão de docilidade esperado]. Uma visão ainda distante da condição de gente e de cidadãos que esteriliza qualquer pretensão de alicerçar o reconhecimento e o trato dessas infâncias em bases civilizadas, de direitos. (ARROYO, 2007, p. 796)

Ademais, tais percepções possuem ainda maior impacto quando se trata de educação no âmbito da internação, pois como se verá adiante no desenvolvimento desta pesquisa, a vivência durante o período de restrição da liberdade, em muito, busca a contenção e o adestramento do sujeito, denotando a fragilidade de nossas políticas públicas em concretizar práticas pedagógicas que possam ser libertadoras, haja vista residir em nosso consciente e inconsciente o ideário de que o “adolescente em conflito com a lei” é uma ameaça à ordem e à civilização, demonstrando a fragilidade do discurso que lhe confere a condição de sujeito de direitos, que constantemente é desprezada quando este sujeito comete uma indisciplina ou violência.

### **3.2 DELIMITANDO O *LOCUS*:** o histórico do centro de internação para cumprimento de medidas socioeducativas de Cuiabá

O *locus* em que se desenvolveu a pesquisa foi o centro de internação para cumprimento de medidas socioeducativas da Capital, localizado no chamado Complexo do Pomeri<sup>53</sup>, que agrega diferentes órgãos e Poderes do atendimento à Criança e ao Adolescente, especialmente aqueles jovens que se encontram em conflito com a lei.

As informações coletadas durante a pesquisa demonstram que em janeiro de 2003, o Decreto nº 04 do governador Blairo Maggi, conferia à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP – a gestão da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. A referida gestão realizou adequações na sua estrutura organizacional, criando a Superintendência do Sistema Socioeducativo que era a gestora da política no Estado, responsável pela execução direta das medidas privativas de liberdade e pelo processo de descentralização e implantação de coordenações municipais para execução das Medidas em Meio Aberto<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Conforme algumas etnias indígenas de Mato Grosso é um cerimonial onde os jovens passam por um processo de “reclusão” em torno de dezoito meses onde são preparados para o exercício da cidadania junto às suas respectivas comunidades. Disponível em: < <http://www.seguranca.mt.gov.br/sp.php?IDCategoria=1561>> acesso em 04. fev. 2013.

<sup>54</sup> Disponível em < <http://www.seguranca.mt.gov.br/sp.php?IDCategoria=1558>> acesso em 04 mar. 2013.



Como já descrito anteriormente, o enfrentamento das questões envolvendo adolescentes em conflito com a lei não se restringe a uma mera questão de Segurança Pública, ao reverso, revela a necessidade de uma visão ampla dos diversos contextos que estão envolvidos, sendo seu tratamento complexo e uma solução está muito além de uma simplificada visão repressora. Assim, a vinculação do sistema socioeducativo a uma Secretaria de Estado de Segurança Pública, reclamava mudança.

Em 20 de dezembro de 2010, no governo de Silval da Cunha Barbosa, a Lei Complementar nº 413 reestruturou e extinguiu diversos órgãos da administração estadual em Mato Grosso, tendo em seu artigo 3º, conferido à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH – a responsabilidade pelo sistema socioeducativo<sup>55</sup>.

Atualmente, o denominado Complexo do POMERI compreende, segundo informa a Secretaria de Estado de Justiça e de Direitos Humanos de Mato Grosso, os seguintes órgãos: Vara Especializada da Infância e Juventude – 2 Varas: cível e infracional; Ministério Público – 2 Varas: cível e infracional; Defensoria Pública – 2 Varas: cível e infracional; SEDUC – Escola Estadual Meninos do Futuro; Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública com: Superintendência do Sistema Socioeducativo; Centro Socioeducativo – Unidades de Internação, Egressos e Municipalização; Delegacia Especializada do Adolescente – DEA; Delegacia Especializada de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – DEDICA; Projeto Rede de Cidadã – PM; Batalhão da Guarda – PM; Centro Integrado de Segurança e Cidadania – CISC.

O centro socioeducativo que se localiza no Pomeri é composto de uma Diretoria com os serviços de atendimento aos egressos da internação e seus familiares, possui unidade masculina e feminina de execução da medida de internação e unidade de internação provisória. O superintendente do sistema socioeducativo destacou que os servidores ligados à sua superintendência perfazem uma média de 250 (duzentos e cinquenta) servidores, todos concursados e possuem carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo que destes uma média de 30 (trinta) funcionários são administrativos, 40 (quarenta) são ligados ao atendimento técnico e, em média, 180 (cento e oitenta) trabalham diretamente no atendimento e custódia dos adolescentes.

---

<sup>55</sup> Art. 3º Fica criada a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH, como órgão auxiliar direto do Governador do Estado, com competência para gerir a política estadual de preservação da justiça, garantia, proteção e promoção dos direitos e liberdades do cidadão, dos direitos políticos e das garantias constitucionais; zelar pelo livre exercício dos poderes constituídos; supervisionar, coordenar e controlar o sistema penitenciário e o sistema socioeducativo; gerir as políticas de defesa do consumidor, podendo exercer outras atividades necessárias ao cumprimento de suas finalidades, nos termos de seu Regimento.

Informações prestadas pela superintendência do sistema socioeducativo, demonstram que a estrutura física da unidade de internação possui previsão de adequações para cumprimento das diretrizes estabelecidas na Lei do SINASE. Para uma visualização melhor da unidade de internação passo a expor a realidade percebida no interior da unidade, a primeira figura, corresponde a unidade de saúde, local onde estive e que demonstrava salubridade e adequação para realização dos atendimentos médicos<sup>56</sup>.

**Figura 01 – Foto do Ambulatório médico – 05 mai. 2011**



A unidade masculina, em que se encontrava o sujeito da pesquisa, conta com alojamento, refeitórios e quatro salas de aula por unidade, salas para multiuso, salas para atendimento técnico. O ambiente escolar, muito embora não apresentasse maiores recursos eletrônicos para o desenvolvimento das aulas não destoava da realidade educacional vivenciada na rede regular de ensino.

**Figura 02 - Foto da Sala de aula – 05 mai. 2011**



---

<sup>56</sup> Esclareço que não foi permitida a entrada com instrumentos eletrônicos na unidade, excetuado o gravador de pilhas para colheita de entrevistas dos adolescentes, portanto as fotos apresentadas foram fornecidas pela Corregedoria da Justiça de Mato Grosso.

A estrutura que percebemos *in locus* nos momentos de visita à unidade de internação, em verdade, demonstram que os quartos de alojamento dos adolescentes são celas, semelhantes àquelas estruturadas em unidades prisionais para adultos. A unidade contava com quadra poliesportiva em bom estado e um bloco para unidade de saúde, com características de novo e aparentemente adequado para fornecimento de atendimento de saúde. O bloco que contava com maiores problemas em sua estrutura física não foi possível nossa entrada, todavia documentação fornecida pela própria Corregedoria da Justiça do Estado de Mato Grosso evidenciam a seguinte estrutura:

**Figura 03 – Foto do Corredor de acesso ala d-E5 – 05 mai. 2011**



Devo salientar que, embora em entrevista com a Coordenadora Pedagógica da “Escola Meninos do Futuro” a educadora tivesse enfatizado que os adolescentes recebem alimentação adequada e estruturada, novamente tais afirmações contrariam a realidade apontada pela própria Corregedoria do Tribunal de Justiça de Mato Grosso, órgão responsável pelos registros visuais que se seguem:

**Figura 04 – Foto do Café da manhã Bloco 01 – 05 mai. 2011.**



**Figura 05 – Foto do Café da manhã – 05 mai. 2011.**



**Figura 06 – Foto do Bebedouro Bloco 01 – 05 mai. 2011.**



**Figura 07 – Foto de Barata no copo Café da manhã Bloco 01 – 05 mai. 2011.**



Ressalto, novamente, que não tive acesso a todas as alas da unidade de internação, no entanto, ao entrevistar a assistente social da unidade pude adentrar em um dos blocos que possuía uma arquitetura circular que otimizava a vigilância constante do indivíduo segregado, lembrando o panóptico, retratado por Foucault (2008) como processo de normalização do sujeito, que visava interiorizar a culpa e o arrependimento no indivíduo mantendo-o sob constante vigilância.

**Figura 08 – Foto do Corredor de acesso quarto Bloco 01 – 05 mai. 2011.**



**Figura 09 – Foto do Banheiro ala 05 – 05 mai. 2011.**



**Figura 10- Foto do Banheiro no quarto ala 05G – 05 mai. 2011.**



Percebi, quando o imenso portão da unidade se abriu, para nossa entrada, digo nós, pois fui acompanhada por funcionários da diretoria para conhecer a unidade escolar que funciona dentro da internação, que o centro socioeducativo contava com a presença de vários policiais militares, a própria estrutura externa do centro de internação nos remete à lembrança de unidade prisional comum, em decorrência de seus altos muros, detectores de metal e das guaritas. Ao notar tal contexto, lembrei-me imediatamente dos ensinamentos de Mészáros (2008) sobre as práticas educacionais tradicionais,



especialmente pelo teórico enfatizar a impossibilidade de ensinamentos concebidos sob tais perspectivas romperem com a lógica institucionalizada e consolidada pelo sistema do capital que afasta o sujeito de uma alternativa concreta de emancipação, muito mais perceptível se evidencia tal impossibilidade, quando se vê que a escola institucionalizada funciona em unidade de internação que reproduz o sistema carcerário.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper coma lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

No entanto, todo o aparato repressor não inibia um problema que nos foi relatado por diversas autoridades envolvidas no acolhimento dos adolescentes, o consumo de drogas naquela unidade. Ao começar a visita, vislumbramos um aparato artesanal, com plástico na ponta e fios que o prendiam a uma pedra, a funcionária que nos acompanhava foi enfática ao descrever “isso é utilizado para jogar droga de fora para dentro da unidade”.

Nos momentos em que estive na unidade, as aulas eram ministradas em clima de aparente normalidade, lembrando qualquer escola da rede estadual externa, não fosse a presença próxima de agentes sempre a postos para qualquer eventualidade. Destaco que ao tempo da pesquisa de campo a população de adolescentes em conflito com a lei, internados na unidade na primeira quinzena de abril de 2013, era de 37 (trinta e sete) internos provisórios na ala masculina, 67 (sessenta e sete) internos masculinos definitivos, 04 (quatro) internas provisórias femininas e 01 (uma) interna definitiva feminina, totalizando 109 (cento e nove) adolescentes internados na unidade de Cuiabá<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Dados fornecidos pela diretoria do centro socioeducativo de Cuiabá, em 15 de abril de 2013. Destaco que os números de internos ao tempo da coleta das entrevistas era inferior, pois, por determinação da Juíza da 1ª Juizado da Infância e juventude de Cuiabá, a unidade foi interdita para receber novos adolescentes em virtude da precariedade das instalações.

### **3.3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS NO ÂMBITO DO CENTRO DE INTERNAÇÃO PARA CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DO COMPLEXO DO POMERI**

Quando me propus a verificar as propostas pedagógicas para jovens em conflitos com a lei em Cuiabá, busquei saber como o Estado implementa a educação e qualificação para o trabalho que são garantidos a esses atores sociais, tanto na Constituição Federal em seu art. 227, como no Estatuto da Criança e Adolescente no art. 53. Nessa linha de pesquisa, pude notar, ao analisar as práticas pedagógicas aplicadas no centro de internação para adolescentes de Cuiabá (POMERI), que a educação regular dos jovens é incumbida à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio da unidade escolar denominada “Escola Meninos do Futuro” que funciona nas dependências da unidade de internação.

Quanto à formação para o trabalho segundo o Superintendente do Sistema Socioeducativo “é através de parcerias com SENAC, por meio do PRONATEC, pelo SENAR que é da área Rural, e pelo SENAI” ainda sobre a formação profissional destes adolescentes complementa o Superintendente em entrevista fornecida em abril: “[...] em maio tava sendo aberto o curso do PRONATEC para os adolescentes, curso de qualificação onde tem curso de garçom, assistente administrativo, tem informática é pra ter, e vai ter cursos também para as unidades do interior que hoje apresenta-se como um problema. A fundação AMAGGI vai estar oferecendo oficinas de artesanatos e horta, aos adolescentes da internação provisória e adolescentes femininos” (sic). Portanto, esse é o panorama posto para assegurar a garantia constitucional à educação e formação profissional desse adolescente, na unidade de Cuiabá.

Para conhecer melhor as bases nas quais se edificam a estrutura escolar formal desse adolescente cuja liberdade está restrita, solicitei ao órgão competente (SEDUC) documentação que subsidiasse a formulação de um histórico da forma como a educação para esses sujeitos foi construída em Cuiabá, os referidos documentos que vieram traçam a seguinte trajetória até a configuração atual com a existência da “Escola Meninos do Futuro.”

Centro Integrado de Ensino Profissionalizante – CIEP, atendia os alunos da comunidade das diversas Unidades da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor na escolarização e em cursos profissionalizantes

tais como: mecânica, cabeleireira, manicure, conserto de eletrodoméstico, marcenaria, borracharia e pedreiro.

Os alunos ganhavam um auxílio financeiro (bolsa) da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM, visando a permanência dos alunos na escola.

O CIEP encerra suas atividades e em 1988 surge o Centro de Promoção Educacional do Menor – CEPPEM, que foi um projeto da FEBEMAT que tinha como objetivo atender crianças e adolescentes que estavam fora da rede escolar de diferentes bairros e das unidades da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, possibilitando escolarização, cultura, lazer e cursos profissionalizantes.”<sup>58</sup>

Como se verifica do histórico inicial sobre a assistência ao adolescente na cidade de Cuiabá, ao tempo da instalação do CIEP sua estrutura seguia parâmetros nacionais que integravam as diretrizes da FUNABEM. Já o CEPPEM que o sucedeu segundo informações fornecidas na atualidade pela Secretaria de Educação, possuía a seguinte plataforma de atuação:

Este centro era conveniado com a SEDUC que cedia os professores e a FUNABEM que repassou todos os recursos para a instalação de uma cozinha industrial onde se fazia alimentação para todos os alunos que permaneciam o dia todo no centro. Os alunos eram buscados e levados a seus lares por um ônibus adquirido com recursos da FUNABEM.

Foi instalada uma padaria, onde era confeccionados pães, bolos, salgados para as crianças e adolescentes das diversas Unidades da FEBEMAT e do CEPPEM.

O CEPPEM também oferecia cursos profissionalizantes aos alunos sendo: fabricação de picolé, datilografia, corte e costura, tricô e crochê, mecânica, manicure, cabeleireira, horticultura, pintura em tecido, panificação, salgadoiro e outros, e eram encaminhados ao mercado de trabalho por meio da União Social do Adolescente – USA.”<sup>59</sup>

Da própria descrição das atividades fornecidas aos adolescentes não se percebia uma adequação de seus parâmetros com uma formação emancipatória e que possibilitassem a esses adolescentes alternativas senão integrarem o mercado de trabalho em funções pouco qualificadas. No entanto, com a redefinição da política nacional de atendimento à criança e adolescente, com o advento da Lei Federal nº 8.069/90, e como consequência de todo um processo de movimentação social, que culminou nos avanços das políticas públicas e criação de suas leis orgânicas, extinguindo a Legião Brasileira de Assistência – LBA e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM).

<sup>58</sup> Dados fornecidos pela Sra. Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda Assessora Técnica Pedagógica Coordenadoria da Educação no Sistema Socioeducativo/SUEB/SEDUC-MT, em 07 ago. 2013.

<sup>59</sup> Dados fornecidos pela Sra. Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda Assessora Técnica Pedagógica Coordenadoria da Educação no Sistema Socioeducativo/SUEB/SEDUC-MT, em 07 ago. 2013.



“(...) em 1992 as ações dessas duas federadas foram incorporadas a Fundação de Promoção Social – PROSOL. Com a mudança de governo encerraram as atividades do CEPEM deu-se início a Escola Estadual Agostinha Guimarães que deu continuidade no mesmo prédio onde atualmente é hoje o Juizado da Infância e Juventude, mas não atendendo mais a clientela das Unidades da PROSOL que antes eram da FEBEMAT.

A Escola Estadual “Meninos do Futuro” foi criada após extinção da Escola de 1º Grau “Agostinha Guimarães”, autorizada pelo Decreto 1803/13/08/92, reconhecida pela Portaria 3217/92 que atendia a modalidade Pré-Escolar e Ensino Fundamental de I a VIII.

Com a extinção da escola citada, houve a necessidade de criar uma nova escola e escolher um novo nome que viesse atender as crianças e adolescentes encaminhados para as Unidades da PROSOL sob guarda judicial e em situação de rua.

Após a listagem de alguns nomes sugeridos pelos adolescentes, estes elegeram através de votação o nome Escola “Meninos do Futuro”. De acordo com os adolescentes, o nome escolhido representa o futuro de cada um, pois esperam que é através da escola que eles poderão galgar uma vida melhor.

A Escola Estadual “Meninos do Futuro”, foi criada pelo Decreto 404/22/09/95 e autorizada pela Resolução 027/97 – CEE-MT na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, com o objetivo de atender as crianças e adolescentes excluídos do sistema de ensino e de todo contexto social, ou seja, adolescentes em conflito com a lei, drogaditos, portadores de necessidades especiais (deficiências múltiplas), encaminhadas para as Unidades da PROSOL, ONGS e adolescentes que permaneciam em situação de rua. As crianças e adolescentes eram encaminhadas para as Unidades da PROSOL por ordem judicial, sendo que a maioria não possuía mais vínculo com a família, ou quando possuíam não lhes davam condições suficientes para seu desenvolvimento psicossócio econômico sadio.

(...) A Escola Estadual “Meninos do Futuro”, está situada na Avenida Dante Martins de Oliveira, (...) no Complexo Pomeri, Cuiabá – Mato Grosso.(...)”<sup>60</sup>

Na atualidade, os adolescentes atendidos pela escola “Meninos do Futuro” são adolescentes em conflito com a lei, em regime fechado, submetidos a medida Socioeducativa de internação, sendo aquela unidade escolar responsável por fornecer apenas o ensino regular, como se verifica das informações obtidas na própria Secretaria Estadual de Educação.

“(...) A Escola Estadual “Meninos do Futuro” é mantida pela Secretaria de Estado de Educação – Governo do Estado de Mato Grosso, e oferece a Educação Básica: ampliando o ensino fundamental para 9 anos definindo o início da escolarização como:

- I. Ensino Fundamental – 1ª, 2ª e 3ª ciclos com as três fases;
- II. Ensino Médio Regular – 1º, 2º e 3º ano;
- III. Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º segmentos com as três

<sup>60</sup>Dados fornecidos pela Sra. Kátia Aparecida da Silva Nunes Assessora Técnica Pedagógica Coordenadoria da Educação no Sistema Socioeducativo/SUEB/SEDUC-MT, em 07 ago. 2013.

fases;

IV. Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio – 1ª, 2ª e 3ª fases.

(...) atualmente a Escola Estadual “Meninos do Futuro” atende os alunos do Centro Socioeducativo de Cuiabá. Em janeiro de 2003, por meio do decreto nº 04 do Governador Blairo Borges Maggi, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública assumiu a gestão da política de atendimento do adolescente em conflito com a lei, antes executada pela Fundação de Promoção Social do Estado de Mato Grosso – PROSOL. [...].<sup>61</sup>

Buscando conhecer os limites do processo formativo e qual o projeto político pedagógico a unidade escolar desenvolve na unidade instalada no Centro de Internação de Cuiabá, tive acesso à matriz curricular atualmente aplicada aos adolescentes internado em Cuiabá. Nesse intuito, a Secretaria Estadual de Educação remeteu a matriz curricular do “Projeto Educar” proposta de educação para jovens internados no socioeducativo. A seguir o Quadro 01 reproduz a matriz enviada.

**Quadro 1 – Fornecidas pela SEDUC – Matriz Curricular – Projeto Educar**

<b>1 – MATRIZ CURRICULAR PROJETO EDUCAR – ESTÁGIO BÁSICO – EIXO INTEGRADOR – CONHECIMENTO CULTURA E TRABALHO</b>				
<b>NOMENCLATURA DA MATRIZ nº 4512 – ENSINO FUNDAMENTAL&gt; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS&gt; EDUCAR&gt;ESTÁGIO BÁSICO&gt; GLOBALIZADA</b>				
<b>MATRIZ GLOBALIZADA</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		<b>ESTÁGIO BÁSICO</b>	
	Língua Portuguesa		20	
	Arte			
	Educação Física			
	História			
	Geografia			
	Matemática			
	Ciências			
Educação Religioso				
<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>			<b>20</b>	
CH Anual: 800h – CH Semanal: 20h – Dias Letivos Anuais: 200 – CH Opcional: Não				
OBS – A Educação Física será trabalhada pelo professor unidocente.				
<b>2 – MATRIZ – ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO</b>				
<b>EIXO INTEGRADOR – CONHECIMENTO CULTURA E TRABALHO</b>				
<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		<b>ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO</b>	<b>CHS TOTAL</b>
Linguagem e Ciências Humanas	Língua Portuguesa		5	20 HORAS
	LE – Espanhol			
	História		5	
	Geografia			
	Ensino Religioso			
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática		10	
	Ciências/Biologia/Química e Física			
<b>TOTAL</b>			<b>20h/Semanal</b>	
CH Anual: 1120h – CH Semanal: 28h – Dias Letivos Anuais: 200 – CH Opcional: Não				
<b>MATRIZ CURRICULAR – PROJETO EDUCAR – ESTÁGIO AVANÇADO</b>				
<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		<b>ESTÁGIO AVANÇADO</b>	<b>CHS TOTAL</b>
Linguagem	Língua Portuguesa		3	20 HORAS
	LE – Espanhol		2	
	História		2	
Ciências Humanas	Geografia		2	

<sup>61</sup> Informações fornecidas pela Assessora Técnica Pedagógica da Coordenadoria de educação no Sistema Socioeducativo/SUEB/SEDUC-MT em 07 ago. 2013.

	Ensino Religioso / Filosofia e Sociologia***	1	
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	3	
	Física	2	
	Química	2	
	Biologia/Ciências	3	
TOTAL		20	
CH Anual: 800h – CH Semanal: 20h – Dias Letivos Anuais: 200 – CH Opcional: Não			
A atribuição para trabalhar no Projeto Educar I e II recairá sobre professores habilitado na disciplina.			
<b>MATRIZ COMPLEMENTAR PROJETO EDUCAR</b>			
Projeto I	Educação Física	4	160
Projeto II	Arte Educação	4	160

Ainda quanto às práticas pedagógicas difundidas no âmbito do Centro de Internação para cumprimento de medida socioeducativa de Cuiabá (Complexo do Pomeri) foi possível detectar durante a pesquisa empírica, em abril de 2013, que a agenda multidisciplinar preparada para o ano em curso, a qual tinha por intuito, segundo a direção da unidade, excluir o uso da força ou a utilização de instrumentos de coerção contra os internos, ou seja, o profissional responsável por conduzir o adolescente dentro da unidade socioeducativa para suas atividades diárias desde o amanhecer até a alvorada deveria ter como único “instrumento guia” o fluxograma de atividades ao qual aquele adolescente deveria ser submetido, os gestores da unidade relataram que essa prática seguida impreterivelmente pelos agentes do socioeducativo, impediria que grupos de adolescentes rivais se encontrassem na unidade e pudessem desencadear qualquer tensão e dispensaria, por exemplo, o uso de cassetetes pelos funcionários responsáveis pela disciplina interna.

Pode-se notar, ao analisar o Quadro 01, que o currículo atende a exigência da Lei nº 9.394/1996 (LDB), em relação à carga horária para o ano letivo e, também, em relação às áreas de conhecimento cumpre as Diretrizes do MEC para o ensino fundamental e médio, porém percebe-se que por se tratar de uma situação na qual os jovens se encontram com a sua liberdade restrita, o currículo poderia estar melhor formulado abarcando, inclusive, uma série de atividades relacionadas às artes, música, teatro, pois trata-se de conhecimentos fundamentalmente importantes para uma formação holística e pode contribuir para a transformação de personalidades violentas em personalidades mais sensíveis e sociabilizadas.

A proposta de uma escola “desinteressada”, nos moldes pensados por Gramsci, talvez constitua um caminho para a proposta pedagógica desenvolvida durante a internação destes adolescentes. Vale compreender que esta concepção “desinteressada” liga-se a uma concepção de educação que garante ao educando a possibilidade de absorção de todo seu passado cultural, produto de uma acumulação histórica que originou à sociedade na qual o sujeito acaba integrando. Compreende o processo de educar um sujeito, desde a infância até a escola profissional, como uma ação baseada em princípios

“desinteressados” e volvida à formação humanística geral, são propostas presentes no pensamento de Gramsci (2001, p. 49), as quais creio sejam possíveis de se assimilar na educação de jovens em conflito com a lei.

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas.

A formulação de Gramsci (1991) acerca da valorização de uma escola “desinteressada” proporcionou a construção da concepção de “escola unitária”, que segundo Nascimento e Sbardeotto (2008), passava por uma ampliação dos prédios, do material científico e, principalmente, pelos docentes. Nesse aspecto, salas com números reduzidos de alunos, equipadas com bibliotecas especializadas, espaços para trabalhos e seminários constitui uma estrutura mínima para desenvolvimento desta concepção de educação que segundo Gramsci (1991, p. 122) deveria:

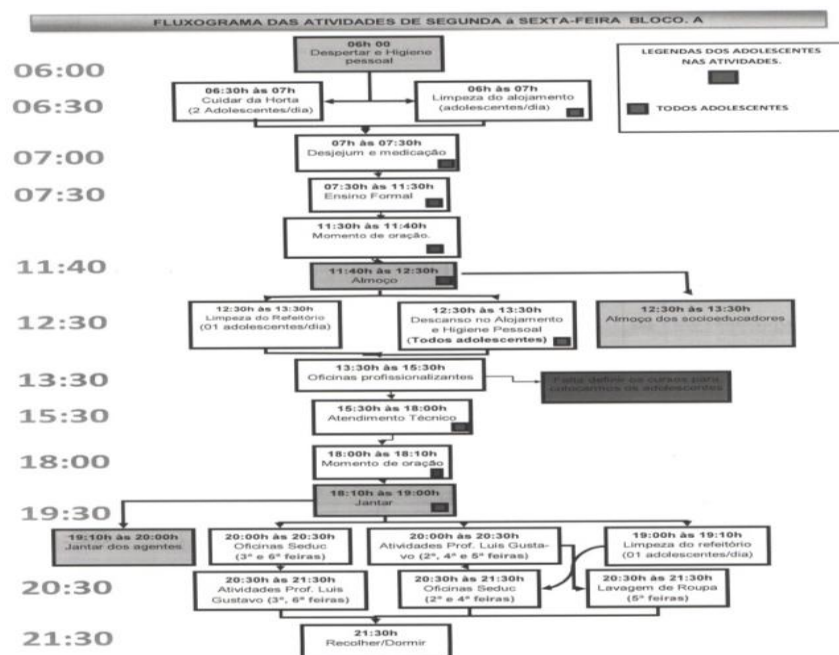
[...] desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar folclóricas. [...]

A proposição acerca da escola unitária baseia-se na busca pela emancipação humana e no ideário de aquisição de maturidade intelectual, Gramsci (1991) considerou em sua trajetória que a última fase da escola unitária possuía especial destaque, pois seria nela que os alunos desenvolveriam disciplinas intelectuais, autonomia moral e desenhariam suas orientações profissionais. O grande desafio apontado por Gramsci (1991 p. 121) foi “[...] de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. No entanto, para contextualizar a distância entre esse ideário e o pragmatismo do cotidiano vivenciado pelos jovens internados no centro socioeducativo trago o fluxo de atividades diárias desenvolvidas por eles na unidade.

**Figura 11 – fluxograma das atividades de 2ª a 6ª – Bloco A<sup>62</sup>**

---

<sup>62</sup> Os fluxogramas 01 a 04 foram fornecidos, pela Diretoria do Centro Socioeducativo de Cuiabá em 24 de abril de 2013.



O referido fluxograma revela inicialmente a tentativa de fixar uma rotina de atividades aos adolescentes internado, relatam a presença de oficinas de profissionalização e momentos de formação ecumênica, tentando estabelecer um processo educativo que supra as necessidades dos adolescentes internados. Todavia, o que se percebe ao passo que cada ala ou bloco de adolescentes alojados no complexo tem um fluxograma de atividades diferenciadas, para que um grupo não tenha contato com os demais é a subsistência de barreiras de convivência entre os próprios adolescentes que estão internados, ou seja, embora todos estejam submetidos ao regime de internação, não uma identidade de grupo entre eles e as rivalidades vivenciadas no mundo extra muros são reproduzidas no âmbito da internação, essa perspectiva, que em parte se justifica para que não haja contato de adolescentes autores de atos infracionais mais graves com aqueles internados pela primeira vez, revela uma barreira a ser superada para uma formação integral na qual os sujeitos se percebam todos como parte de um único grupo, alvo da própria violência que internalizaram ao longo de sua existência e que hoje reproduzem.

Figura 12 – Fluxograma das atividades de finais de semana ALA A

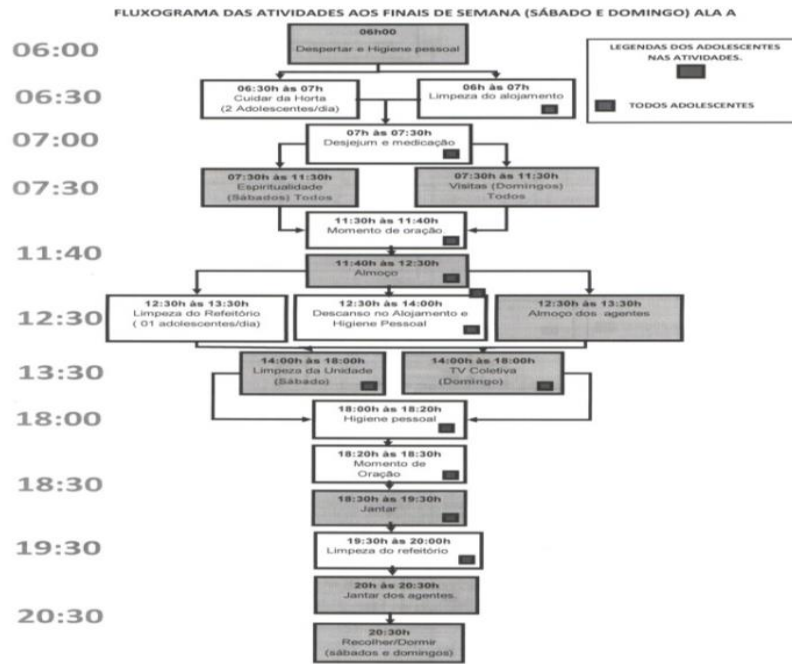


Figura 13 – Fluxograma das atividades aos finais de semana Bloco B

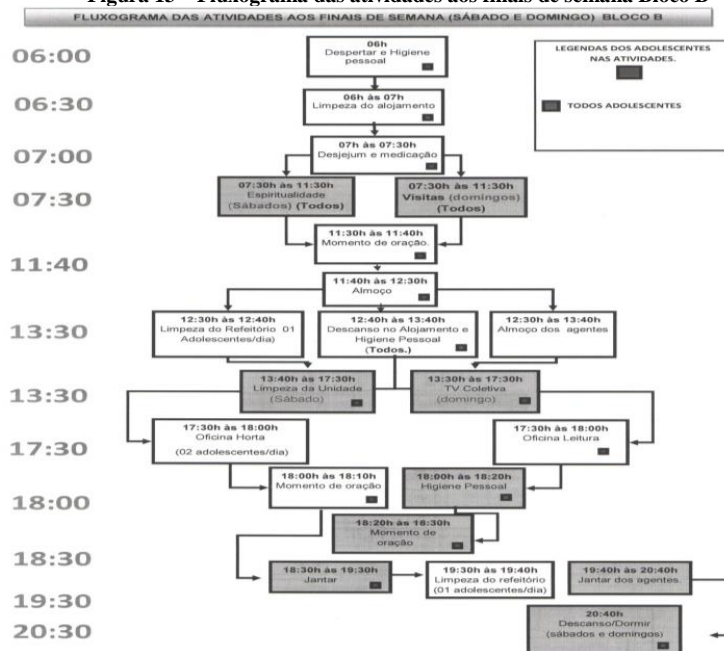
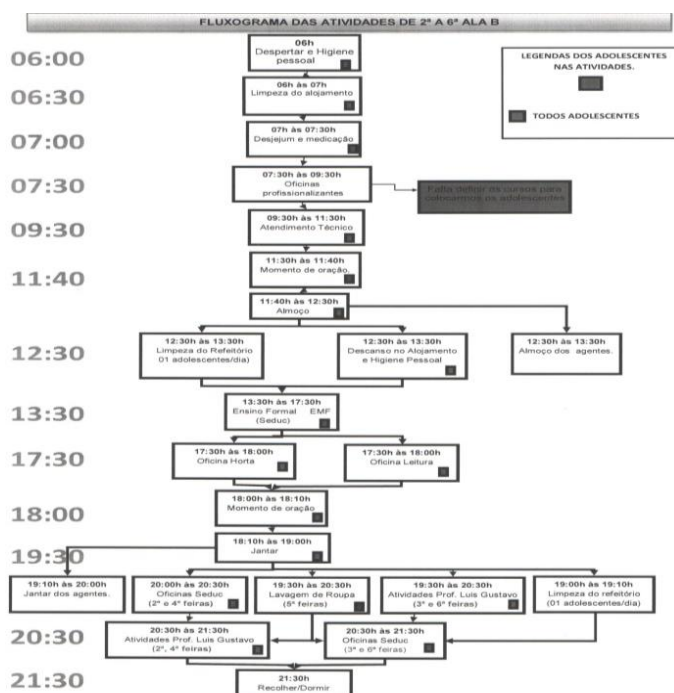


Figura 14 – fluxograma das atividades de 2ª a 6ª ALA B



Ademais, interessa destacar que a instituição de internação, somente no ano de 2013, passou a retirar instrumentos de coação<sup>63</sup> que são extremamente desumanizantes e, conseqüentemente, buscava alternativas pedagógicas para sua eliminação demonstrando o clima de descompasso com as normativas do ECA e da própria Constituição Federal, no referente ao tratamento do adolescente em conflito com a lei. Além do mais, como já enfatizei anteriormente, o tratamento dessa adolescência conflituosa requer das práticas pedagógicas que lhes são aplicadas uma concepção de cidadania e de direitos diversa daquelas que se cultivou até bem pouco tempo atrás, pois construía sob a perspectiva de um adolescente distante de distúrbios e que não havia experimentado ou vivenciado o mundo da violência. Sobre o tema Arroyo (2007) contribui imensamente ao destacar:

A tendência parece ser reconceituar esses conceitos de cidadania e de direitos, torná-los mais restritivos e seletivos: cidadãos entendidos como sujeitos ordeiros, inseridos na ordem cívica, nas normas de participação. Estes teriam direito à educação, à escolarização, ao conhecimento, como direito. Os violentos seriam excluídos desse direito ao convívio, à cidadania, à educação, à escola. Nem sequer seriam objeto de atenção das pesquisas, da produção teórica e das políticas educativas.

Assim, voltar o meu olhar aos programas educacionais e aos projetos de profissionalização desenvolvidos para esse público excluído, justifica-se num esforço

<sup>63</sup> Tais como o cassetete, segundo informação fornecida pela diretoria do centro socioeducativo.

maior de pensar uma proposta de conformação entre educação e direitos do cidadão que se afaste de uma concepção generalista e idealizada de cidadania, a qual somente conduz esse sujeito ao mais permissivo e permanente estado de exclusão.

Dessa forma, busco ao final deste trabalho evidenciar minha visão sobre o embate que constitui pensar uma educação emancipadora e uma formação para o trabalho humanizante, que segundo Mochcovitch (1990, p. 57) está “[...] próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela”, concepções a serem aplicadas aos atores de atos infracionais, e assim, refletir dialeticamente, sobretudo quanto ao cuidado que o Estado deve dispensar a esses sujeitos mais vulneráveis e marginalizados, os quais constituem a “temida” adolescência em conflito com a lei.



## **CAPÍTULO IV – O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO**

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, Karl)

Diante das diversas contradições reveladas pelos fins das políticas públicas implantadas no bojo do Estado Capitalista, os seriíssimos problemas de exclusão e violência se mantêm cada vez mais gritantes em nossa sociedade, um desafio desponta como questionamento central, ou seja, como é possível cultivar condições para que os adolescentes em conflito com a lei, sujeitos em peculiar desenvolvimento e em especial condição de vulnerabilidade sejam vistos com prioridade absoluta? A resposta que emerge do estudo, penso ser a construção de uma nova sociedade como propõe Gramsci, alicerçada por um Estado Ético-popular capaz de sustentar políticas públicas voltadas às reais necessidades das massas. Diria mais, está na superação de um Estado de coerção e na implantação de um Estado Ético, que supere a violência e busque um mundo do “dever ser” como destaca Semeraro (2011, p. 475) Gramsci pode escrever que quando “se afirmam elementos cada vez mais consistentes de ‘sociedade regulada’ (ou Estado ético ou sociedade civil)” (Q 6, § 88, p. 764), portanto, para ele os aspectos do “Estado-coerção” tem seu peso diminuído de forma a favorecer a “absorção da sociedade política na sociedade civil” (Q 5, § 127, p. 662). A denominada assimilação, que não significa exclusão da sociedade política nem supressão da coerção. Continua, segundo o teórico de fato, a relação dialética entre Estado e sociedade civil, entre força e hegemonia, coerção e persuasão. No entanto, pelo fato de ser dialética, esta relação não é estática nem previamente definida.

Segundo Semeraro (2011) Gramsci não é um fatalista nem padece de economicismo, para sustentar que a força é inevitável. Muito menos é um utopista ingênuo, achando que afinal o consenso vai sobrepujar naturalmente sobre a violência. No percurso histórico e das relações de dominação, que poderá se configurar uma sociedade e um Estado que prescindam recorrer à coerção. Daí porque, pode dizer que “o desenvolvimento dos elementos de sociedade regulada em contínua expansão, reduzem gradativamente as intervenções autoritárias e coercitivas” do Estado (Q 6, § 88, p. 764). E mais, que a sociedade civil “também é ‘Estado’, é o próprio Estado” (Q 26, § 6, p.

2302), em profunda sintonia com a nota do Caderno acima citado, no qual se incentivam os subalternos a “fazer-se Estado” (Q 25, § 5, pp. 2287-9), cujas aspas denotam a criação de outro Estado, um coadunado com uma concepção de sociedade regulada por efetivas relações éticas e democráticas.

Dessa forma, neste capítulo busco, com base na análise do conteúdo dos materiais coletados, durante a pesquisa empírica, encontrar principalmente nas falas dos sujeitos e na diversidade de elementos que surgiram durante o estudo, quais são os principais aspectos que obstam a superação do sistema socioeducativo sustentado fortemente no aspecto punitivo e repressor, para pensá-lo em bases reais de emancipação e humanização do adolescente que a ele se submete sem direito de escolha.

Ao decompor o aspecto empírico das medidas socioeducativas aplicadas no âmbito de internação percorro analisando desde a chegada do adolescente à unidade, como o seu acolhimento deve ser desenvolvido, indico as contradições reveladas pela práxis vivenciada no âmbito da internação e a retórica idealizada na norma. Nesse sentido, as evocações da diretora da unidade e dos funcionários que atuam diretamente com os adolescentes internados no sistema, permitiram-me desvelar o real que subjaz sobre a aparência. Sobretudo, considero que a pesquisa elucidou questionamentos formulados inicialmente como: Em que base teórico-metodológica está sendo construída a qualificação educacional e profissional dos adolescentes em conflito com a lei e quais as relações dela com a introdução desse sujeito no campo do trabalho? Quais medidas, no plano socioeducativo, revelaram-se efetivas em relação à trajetória conflituosa desses jovens, neste período de internação?

Destarte, busco aferir se as políticas públicas, visando à educação profissional para essa área é deficitária, seja pela falta de profissionais devidamente preparados para atuarem nesse setor de internação, seja pela realidade física da unidade em que atuam, ou ainda, pela limitação de investimentos financeiros no setor socioeducativo, que compromete as instituições formadoras a utilizarem o tempo de internação como formação escolar integral.

Finalmente, analiso quais seriam as estratégias políticas e medidas necessárias para garantir melhor articulação entre o Estado e a Sociedade civil no que tange a melhoria no processo formativo dos jovens em conflito com a lei.

#### **4.1. O CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM CUIABÁ:** aspectos empíricos

Desde 2011 a situação dos jovens em conflito com a lei despertou minha atenção, no entanto em 2012 comecei a coleta de material bibliográfico e documentos que subsidiassem a pesquisa, no primeiro semestre de 2013 fui a campo coletando as entrevistas, neste período pude notar que o cumprimento das medidas socioeducativas de internação, no Complexo do POMERI, é desenvolvido tendo por base dois eixos, o primeiro, consiste em uma proposta educacional liberal tradicional – como descrito nos fluxogramas 1 a 4 – neles pode-se notar que dentre as atividades desenvolvidas semanalmente pelos adolescentes há reservado o período de 04 (quatro) horas diárias, para o ensino formal pela Escola Meninos do Futuro que funciona no Centro de Internação. O segundo momento, que busca envolver este adolescente é revelado por sua inclusão em cursos técnicos, consistindo assim no fornecimento de uma educação profissionalizante.

Buscando conhecer como se revelam as atividades pedagógicas, especialmente aquelas voltadas para qualificação profissional deste adolescente em conflito com a lei, as quais são desenvolvidas no âmbito da restrição de liberdade, em abril de 2013, questionei os responsáveis pela gestão do Centro de Internação, cujas evocações podem ser assim descritas:

**Entrevistada: ANA<sup>64</sup>:** Elas passam pela SEDUC, pelo planejamento da SEDUC, que são as aulas, às quatro horas aulas que são diárias e aí nós temos o projeto mais educação que complementa com oficinas pedagógicas. Nós temos a gerência de educação e formação profissional que é responsável também pelo gerenciamento das atividades pedagógicas, trazendo cursos profissionalizantes através do sistema [...] <sup>65</sup> e parcerias que são feitas. Então a gerência de educação profissional tanto traz cursos formais profissionalizantes como administrativo, operador de caixa, como ela traz oficinas profissionalizantes também como confecção de cosméticos, de reciclagem.

A entrevistada ANA enfatizou quais atividades de profissionalização são desenvolvidas, ressaltando qual o sentimento expressado pelos adolescentes com 18 (dezoito) anos ou mais, que já passaram pelo programa.

---

<sup>64</sup> Gestora do Centro de Internação, nominada nessa pesquisa como ANA.

<sup>65</sup> Trecho inaudível.

**Entrevistada: ANA:** Vamos falar de 2011, 2012 quando intensificados essas atividades. Nós tivemos quatro turmas de auxiliar administrativo, cada turma com 25 adolescentes, nós tivemos duas turmas de garçom. Esses adolescentes foram qualificados aqui dentro e quando eles saem, já saem com os seus diplomas, e no auxiliar administrativo que ele fez pelo SENAC, ele já sai participando do balcão de empregos do SENAC. O de garçom também, o professor ficou como referência pra indicar os alunos a bares e restaurantes.

**Entrevistada: ANA:** O adolescente com 18 anos ele pede, pede o curso profissionalizante, porém o que acontece? Mesmo capacitado ele enfrenta uma dificuldade imensa quando recebe a liberação, em razão de que? Como eles mesmos retornam para cá, eles mesmos não se libertam da gente, ele esbarra no preconceito. **Não que ele diga que fez o curso aqui dentro, mas ele tem linguajar característico, ele tem o corpo marcado por tatuagens e ele ainda tem o envolvimento aí fora. Então entre a busca no mercado formal, ele vai concorrer com jovens no mercado de ampla concorrência, ele vai concorrer com jovens da mesma idade, ele vai enfrentar a primeira porta de resistência e é obvio que esse empresário vai optar por esse outro jovem.** Porque eles saem ainda com esse linguajar característico, muita tatuagem, imediatamente só pelo aspecto visual o empresário já [...]<sup>66</sup>. E aí como é que fica ele e o outro da comunidade? É a primeira porta de resistência, ele vai encontrar mercado de trabalho fácil onde, no tráfico, aí ele é absorvido rapidinho. (grifei)

Percebe-se da evocação da entrevistada ANA, o relato de uma experiência sentida em seu cotidiano, durante a coleta da entrevista observei que, embora este sujeito desempenhasse um papel relevante no controle dos adolescentes internados, representando uma extensão do Estado naquela instituição, a sua fala demonstrou seu compromisso com os jovens não se limitando ao aspecto repressor, atribui esse sentimento revelado pela entrevistada ANA, especialmente, em virtude de sua longa atuação no sistema socioeducativo e mesmo em decorrência de sua formação acadêmica que remontava à assistência social, seu conhecimento sobre as barreiras enfrentadas pelos adolescentes na busca de sua reinserção social pareceu-me de extrema relevância para construção de caminhos que pudessem ser edificados conjuntamente pelo Estado, Sociedade Civil e Família. Todavia, dias depois retornando ao *locus* de pesquisa, deparei-me com uma realidade diversa, pois fui informada sobre a alteração do panorama de gestão na unidade, ou seja, o quadro de funcionários que vinham me acompanhando na coleta de dados e fornecimento de elementos empíricos havia mudado.

Importante me parece demonstrar que durante toda a coleta de elementos para este estudo denotei uma acentuada mudança nos atores envolvidos no tratamento do

---

<sup>66</sup> Trecho inaudível.

sistema socioeducativo, não raro coletava entrevistas e dias depois me deparava com a notícia de que aquele sujeito não estava mais vinculado ao sistema. Longe de associar o trabalho que desenvolvia com qualquer dessas alterações de cargos e direções, pois minha postura sempre foi focada na proposta acadêmica e pautada na ética e coerência que deve nortear uma pesquisa, o que visou demonstrar é quão inconstante pode-se tornar um projeto educacional voltado para um público vulnerabilizado e em muitos aspectos, extremamente complexo como o dos adolescentes em conflito com a lei, quando se tem constante alteração nos papéis centrais responsáveis por gerenciar, dirigir e implementar ações sociais voltadas a esses jovens, pois embora uma política pública não deva ser vinculada “a pessoa” que a implementa e sim ser abraçada como projeto de governo, fato é que, sempre há uma dissolução na continuidade quando peças centrais desse contexto são alteradas.

Busquei ainda, no âmbito da Superintendência do Sistema Socioeducativo, ligado à Secretaria de Direitos Humanos de Mato Grosso, coletar dados que pudessem subsidiar com maior propriedade como se desenvolvia a qualificação educacional e profissional dos adolescentes em conflito com a lei, internados no POMERI. Neste sentido, o entrevistado PEDRO revelou:

**Entrevistado: PEDRO<sup>67</sup>:** No centro do POMERI a parte educacional fica a cargo da SEDUC através da escola meninos do futuro, que fica responsável pela parte de educação, daí a parte de profissionalização é através de parcerias com SENAC por meio do PRONATEC, pelo SENAR que é da área rural, e pelo SENAI. Eu vejo agora em maio táva sendo aberto curso no PRONATEC para os adolescentes, curso de qualificação aonde tem curso de garçom, assistente administrativo, tem informática é pra ter, e vai ter cursos também para as unidades do interior que hoje é um problema. A fundação AMAGGI vai estar oferecendo oficinas de artesanatos e horta, aos adolescentes da internação provisória e adolescentes femininos. (sic)

Como se vê, os relatos coletados até então demonstravam uma aparente existência de oferta de cursos e atividades que cumpriam as diretrizes expostas na legislação correlata, especialmente o próprio Estatuto da Criança e Adolescente. No entanto, uma realidade foi sendo desvelada quanto mais próximo do sujeito pesquisado eu me encontrava, a dificuldade de apreender seja o conteúdo tradicional desenvolvido pela SEDUC, por meio da Escola Meninos do Futuro, seja de compreender as técnicas que lhe são ensinadas nas atividades de profissionalização passa pela necessidade de um

---

<sup>67</sup> Superintendente do Sistema Socioeducativo, ligado à Secretaria de Direitos Humanos de Mato Grosso, nominado nesta pesquisa como PEDRO.

trabalho prévio de desintoxicação de muitos dos adolescentes, a entrevistada ANA relatou ao tempo da pesquisa de campo que as dificuldades enfrentadas diuturnamente perpassam por “implantar uma rotina. As drogas dificultam a adaptação, a absorção do conteúdo. Tudo é mais difícil”. De fato, quando estive no interior da unidade de internação, embora seus altos muros já dificultassem sobremaneira o contato com o mundo exterior, aliava-se a isso a vigilância constante de policiais militares e de monitores, porém, eu mesma pude encontrar jogado no pátio da unidade um artefato confeccionado de fio, pedras e plástico o qual foi identificado pelas funcionárias do sistema socioeducativo que me acompanhavam como sendo um objeto utilizado para lançar drogas do exterior para o interior da unidade.

Novamente, quando se questiona os sujeitos entrevistados as contradições começam a emergir especialmente quando se confronta a percepção dos agentes que trabalham diretamente com os jovens internados, tais como psicólogos, com o discurso dos representantes do Estado, perguntei a entrevistado JOANA, sobre o seu dia-a-dia com os adolescentes internados no POMERI, se eles percebiam a educação como um fator que pode modificar sua trajetória após a internação, as respostas foram contundentes.

**Entrevistada: JOANA<sup>68</sup>:** Hoje se você for comparar a estrutura que nós temos e a própria cultura que a gente tem aqui hoje, que é ainda hoje uma cultura carcerária e não de socioeducação, eles não tem percebido ainda que a educação ela é base para a transformação. **Isso são eles mesmos que dizem, nos atendimentos que a gente presta, das professoras que dão aula na escola. Eu percebo que eles ainda não se sentem valorizados.**(grifei)

**Entrevistada - JOANA:** [perguntado/a sobre a educação e inserção desse jovem no mundo do trabalho] A gente sabe que nem a aqui dentro e nem a de fora está dando, infelizmente está um caos. Aqui dentro é um pouco mais complicado, por que estamos trabalhando com pessoas que são retiradas do convívio social, são tiradas de lá, jogadas aqui e esquecidas e ninguém liga. **Aqui tudo é mais difícil por uma série de fatores que não contribuem, e os adolescentes também não tem percebido a importância dos estudos e de uma qualificação profissional para uma mudança de vida.** (grifei)

Observei que a garantia isolada de que os jovens tenham educação formal e que recebam cursos para serem qualificados profissionalmente não se revelava suficiente para mudar o panorama de exclusão que vivenciaram ao longo de toda sua trajetória, como revelavam os sujeitos mais próximos essa qualificação tornava-se inoperante quando eles

---

<sup>68</sup> Psicóloga do Centro de Internação, nesta pesquisa nominada de JOANA.

eram submetidos à concorrência externa, o “mercado de trabalho” como revelado pela entrevistada ANA não os aceitam facilmente, seu estereótipo o elimina em uma concorrência normal com outros jovens da comunidade. Aqui considero importante destacar uma frase extremamente marcante durante a coleta de campo, pois essa mesma entrevistada ANA, disse-me “quem você contrataria como auxiliar administrativo para sua empresa, um menino daqui ou lá de fora?”.

Na visão de um profissional da educação vinculado à Escola Meninos do Futuro que, concedeu-me entrevista e lida semanalmente com os jovens internados a visão destes adolescentes em relação às atividades profissionalizantes que são desenvolvidas na unidade são:

**Entrevistada: MARIA<sup>69</sup>:** Eles pedem, e principalmente os cursos profissionalizantes que vão dar a eles a oportunidade de trabalho lá fora. Nós já tivemos curso de garçom que teve uma boa aceitabilidade por ser rápido, por que ao ele sair daqui ele tem como ser engajado no mercado de trabalho. O que eles mais tem nos pedido são cursos de marcenaria, pintura, pedreiro, eles pedem muito esses tipos de curso por que eles dizem – O administrativo é bom, mas seu sair daqui eu ainda sou menor e para trabalhar como menor aprendiz eu não quero. Vou falar no linguajar deles – Se eu puder “Trampar” lá fora eu posso trabalhar como “orelha”, e “orelha” eu vou receber mais que um salário mínimo ajudando um pedreiro, de repente eu posso ser um pedreiro profissional. Aqui contem adolescentes que fazem até uma [...] <sup>70</sup> – Eu posso ir além eu posso ser um administrador de empresas, posso montar minha própria firma de construtora, desde que eu quero é oportunidade, padaria eles também já tiveram curso aí que além de ter boa receptividade quando saiu daqui soubemos que o menino estava empregado lá fora em uma padaria.

Na análise das evocações relacionadas emergiram dois panoramas, no primeiro revelou-se a necessidade de as atividades profissionalizantes desenvolvidas no âmbito da internação ser mais realizáveis, concretizáveis e úteis para o cotidiano dos jovens, ou seja, tornarem-se instrumentos viáveis para, logo após sua desinternação serem aplicadas no mundo do trabalho. O segundo viés que observei, traduz-se aqui, como uma proposta que se mostra necessária, ao meu sentir, ou seja, a necessidade de o Estado continuar assistindo a introdução desse adolescente no campo do trabalho, continuar qualificando-o e, em alguns casos, inclusive promovendo, estimulando e incentivando a introdução

---

<sup>69</sup> Profissional da educação que atua no Centro de Internação e está vinculada à Escola Meninos do Futuro, nominada nesta pesquisa como MARIA.

<sup>70</sup> Inaudível

deste adolescente no trabalho, por meio de programas de estágio dentro da própria administração pública, bem como na comunidade local, pois ao agir de forma diversa corre-se o risco de as políticas públicas, especificamente aquelas voltadas à qualificação técnico-profissional destes adolescentes não integrarem os jovens em conflito com a lei no mundo do trabalho.

#### **4.2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS NO ÂMBITO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

Entendo por concepções pedagógicas a compreensão revelada na prática do que a educação representa socialmente. Como é concebida pelos sujeitos a educação? Vale destacar que o campo teórico da epistemologia ajudou a muitos as teorias educacionais a melhor compreenderem como o conhecimento é adquirido pelo indivíduo. A exemplo disso, Mizukami (1986) explicita muito bem as cinco abordagens do processo de ensino que tantas influências tiveram nas práticas educacionais, inclusive, no Brasil. Dentre as cinco abordagens citadas pela autora (Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e a Sociocultural), tomo como referência em minhas análises, esta última que está fundamentada na teoria epistemológica Interacionista/construtivista, cuja fonte explicita que o sujeito cognoscente interage com o objeto cognoscível construindo e transformando o conhecimento e suas experiências de vida dialeticamente. As experiências são singulares e o valor que a teoria interacionista tem para uma escola que se pretende transformadora da realidade de opressão, exclusão e violência reside na relação de respeito e de autonomização do conhecimento que a concepção e prática pedagógica estabelecem entre educadores e educandos. Segundo Becker (1993) apoiado em GIUSTA (1985, p. 24-31), na pedagogia derivada dessa epistemologia interacionista:

[...] o professor acredita que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação e esse processo far-se-á por reflexionamento e reflexão. Aprendizagem é, por excelência, construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Assim, não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária nem a importância do meio social. Logo, a concepção interacionista conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão x produção do saber, porque permite resgatar: a unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade, considerada como um momento individual de internalização da objetividade e a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Dessa



maneira, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas que se fundamentam na concepção interacionista de aprendizagem devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível [...].

Busquei destacar, nesta fase os aspectos da educação tradicional fornecida no complexo do POMERI, ressaltando as percepções emitidas pelos professores e demais sujeitos envolvidos com o desempenho pedagógico dos adolescentes, quais os aspectos podem ser apontados como positivos e quais necessitam de mudança. Nesse intuito, observei se o processo educativo visando à educação para essa área é deficitária, seja pela falta de profissionais devidamente preparados para atuarem nesse setor de internação, seja pela realidade física da unidade em que atuam, ou ainda, pela limitação de investimentos financeiros no setor socioeducativo, que compromete as instituições formadoras a utilizarem o tempo de internação como formação escolar integral, para tanto analisei o relatório analítico do plano plurianual (PPA) que dispõe sobre o orçamento do programa socioeducativo, para o exercício de 2012 a 2015, que está assim dividido.

Figura 15 – Plano Plurianual – Fornecido pela SEJUDH/MT

Ação		Titulo	UO/Executar	2012	2013	2014	2015	Total Rec.
4261	Manutenção das Unidades Socioeducativas		SEJUDH	Recursos Orc.: 2.222.516,00	2.500.000,00	2.500.000,00	4.000.000,00	11.222.516,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				2.222.516,00	2.500.000,00	2.500.000,00	4.000.000,00	11.222.516,00
4362	Aparelhamento e Readequação das Unidades de Internação da Região Metropolitana de Acordo com os Parâmetros O S		SEJUDH	Recursos Orc.: 800.000,00	0,00	0,00	0,00	800.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				800.000,00	0,00	0,00	0,00	800.000,00
4362	Reaparelhamento e Readequação das Unidades Socioeducativas		SEJUDH	Recursos Orc.: 0,00	800.000,00	800.000,00	800.000,00	2.400.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				0,00	800.000,00	800.000,00	800.000,00	2.400.000,00
4363	Modernização da Gestão de Atendimento Socioeducativo.		SEJUDH	Recursos Orc.: 500.000,00	300.000,00	500.000,00	550.000,00	1.850.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				500.000,00	300.000,00	500.000,00	550.000,00	1.850.000,00
4364	Fortalecimento da Prestação de Serviços Sociais que Promovam a Cidadania e os Direitos Humanos dos Adolescentes		SEJUDH	Recursos Orc.: 500.000,00	0,00	0,00	0,00	500.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				500.000,00	0,00	0,00	0,00	500.000,00
4364	Fortalecimento e ampliação do atendimento socioeducativo		SEJUDH	Recursos Orc.: 0,00	500.000,00	700.000,00	800.000,00	2.000.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				0,00	500.000,00	700.000,00	800.000,00	2.000.000,00
4365	Implantação e aparelhamento de Casas de Semiliberdade		SEJUDH	Recursos Orc.: 0,00	450.000,00	450.000,00	450.000,00	1.350.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				0,00	450.000,00	450.000,00	450.000,00	1.350.000,00
4365	Implementação de Casas de Semiliberdade		SEJUDH	Recursos Orc.: 450.000,00	0,00	0,00	0,00	450.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				450.000,00	0,00	0,00	0,00	450.000,00
5167	Construção e Aparelhamento de Unidades Descentralizadas de Internação de Acordo com os Parâmetros do Sinase.		SEJUDH	Recursos Orc.: 6.150.000,00	6.650.000,00	6.650.000,00	6.950.000,00	26.400.000,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total dos recursos da ação:				6.150.000,00	6.650.000,00	6.650.000,00	6.950.000,00	26.400.000,00
Total geral do programa:				Recursos Orc.: 10.622.516,00	11.200.000,00	11.800.000,00	13.350.000,00	46.972.516,00
				Outros Rec.: 0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Como se verifica o orçamento em números absolutos de 2012 a 2015, não é inferior em qualquer destes anos ao valor de 10 milhões, prevendo recursos que vão desde

a manutenção das unidades até o fortalecimento de medidas que promovam a cidadania dos adolescentes em conflito em conflito com a lei. No entanto, quando questionei os diversos atores envolvidos na condução do sistema socioeducativo sobre esses recursos, raros foram aqueles que souberam precisar a fonte dos recursos ou mesmo qual o seu valor, o que nos mostra uma tendência de pouco controle social sobre a aplicação dessa verba pública. Eis algumas evocações:

**P:** Saberá dizer quais as fontes de recursos públicos são responsáveis pela manutenção do Sistema Socioeducativo? Pode estimar a receita aplicada ao Sistema Socioeducativo no último ano?

**Entrevistado: JOSÉ<sup>71</sup>:** São recursos da Secretaria de Justiça e direitos humanos. **P:** O senhor acredita que essa receita tem sido empregada corretamente para educar e qualificar os adolescentes internados aqui no complexo do POMERI? **Entrevistado: JOSÉ:** Na área de educação é provável que receba também da Secretaria de Educação por que dentro do socioeducativo funciona a escola meninos do futuro que é vinculada à Secretaria de Educação. Então existem dois órgãos, tanto a secretária de justiça e direitos humanos quanto a secretária de educação no processo.

**P:** Saberá dizer quais as fontes de recursos públicos são responsáveis pela manutenção do Sistema Socioeducativo? **Entrevistado: CARLOS<sup>72</sup>:** Olha essa é uma questão de maior acesso do poder executivo, mas principalmente após há uma centralização muito forte que está ocorrendo principalmente pós Lei SINASE de 1994, a união ela vem destina recursos aos estados e aos municípios, mas a grande gama dos recursos sem dúvida é do governo estadual. O governo municipal colabora também por que as medidas em meio aberto, liberdade assistida, prestação de serviço comunitário elas são fiscalizados pelo município com intermédio do CREA. **P:** Pode estimar a receita aplicada ao Sistema Socioeducativo no último ano? **Entrevistado: CARLOS:** Não.

Pode-se perceber que o desconhecimento sobre os valores orçados para o Sistema socioeducativo ou sobre sua origem, compromete para além de uma fiscalização sobre a aplicação efetiva destes valores na área prevista, isso também implica no retardamento de melhorias que já deveriam se fazer presentes nas unidades de internação, e ainda, demonstra a contradição do sistema posto, pois enseja questionamentos sobre o porquê de o centro socioeducativo da capital ter sido interdito para recebimento de novos adolescentes no primeiro semestre de 2013, sob o argumento de deficiência na sua

---

<sup>71</sup> Membro do Ministério Público vinculado à vara especializada da infância e juventude, nominado neste ato como JOSÉ.

<sup>72</sup> Membro do Poder Judiciário vinculado à vara especializada da infância e juventude, nominado neste ato como CARLOS.

estrutura, se há previsão orçamentária para reaparelhamento e readequação das unidades de internação.

Os reflexos que decorrem de uma unidade fisicamente desestruturada é o comprometimento efetivo na construção de um programa de educação integral que se almeja desenvolver. Nesse aspecto, Kosik (2011) auxilia na necessidade de avançar-se para além da pseudoconcreticidade, desnaturalizar o que nos é posto como natural, compreender esse movimento é romper com o discurso de ausência de recursos para aplicação no sistema socioeducativo e ir além é questionar em que ambiente, de que forma e maneira essas verbas existentes estão sendo empregadas. Questionar, sobretudo, as concepções e práticas daqueles sujeitos que estão diretamente envolvidos com o processo formativo desses jovens internados.

Analisando tais aspectos sob essa perspectiva crítica, impõe a ruptura com o mundo do tráfico e da manipulação, ou seja, da *praxis fetichizada*, implica em se ultrapassar a superfície dos processos e adentrar na essência dos acontecimentos/fatos sabendo distingui-los dos fenômenos, em romper-se com a pseudocreticidade, permitindo se questionar sobre qual o interesse em manter uma unidade deficiente fisicamente a ponto de gerar sua interdição.

Para além, do aspecto financeiro e da sua ausência de um controle eficiente pelos sujeitos envolvidos no processo socioeducativo. Outro aspecto que verifiquei foram as percepções dos sujeitos internados, embora, seja importante enfatizar que eu não tenha conduzido as entrevistas de maneira absolutamente livre, pois um agente do socioeducativo estava presente constantemente na sala de entrevistas. A par disso, passei a questionar os adolescentes internados sobre como percebiam a educação que lhes era fornecida, embora suas evocações tenham sido muito singelas, geralmente limitadas a uma frase, suas respostas foram muito diretas e seguras, especialmente sobre gostarem da atenção que possuem dos professores.

O relacionamento enfatizado pelos adolescentes, ou seja, o bom contato deles com seus educadores, não reflete uma atenção especial dispensada pelo governo a esse profissional, segundo destaca o diretor da unidade escolar Meninos do Futuro, muitas falhas permanecem no processo educativo vivenciado na unidade de internação, levando-nos a questionar o porquê de o Estado perder a possibilidade de adotar esse profissional como um referencial para o adolescente, pois quando não dispõe de condições dignas de trabalho, o professor, reduz sua capacidade de interação e dedicação ao ofício de educar.

**P:** A escola precisa de uma melhor infraestrutura para dar uma educação de melhor qualidade a esses adolescentes?

**Entrevistado: LUCAS**<sup>73</sup>: Não tenha duvida, é necessário e urgente mesmo. Sem infraestrutura não tem como trabalhar. **P:** Essa infraestrutura é humana ou material? **Entrevistado: LUCAS:** Ambas.

Por sua vez, os sujeitos entrevistados foram enfáticos em apontar outro elemento como determinante no processo de aprendizagem, ou seja, o fato de as salas de aulas possuírem turmas reduzidas com 6 a 8 alunos, tal aspecto considerado positivo pelos adolescentes estimula a formulação de perguntas e leva à compreensão melhor do conteúdo, conseqüentemente, aprende-se mais. Sobre os cursos profissionalizantes que são ministrados e como eles poderiam auxiliá-los destacaram:

**P:** Como são as atividades profissionalizantes? Aqui tem cursos?

**Entrevistado: JOÃO**<sup>74</sup>: Tem. **P:** Me diz quais cursos você tem.

**Entrevistado: JOÃO:** Eu vou fazer aquele curso do SENAC. **P:** Você já fez outros cursos antes? **Entrevistado: JOÃO:** Não. Outros não. **P:** Você pensa em fazer outros cursos para aprender uma profissão?

**Entrevistado: JOÃO:** Lógico. **P:** Como é a sua rotina? **Entrevistado:**

**JOÃO:** Eu acordo, vou para a escola, depois volto e tem o almoço.

Depois tem o lanche da tarde e o lanche da noite. É bom. **P:** Vocês

fazem outros tipos de atividades? **Entrevistado: JOÃO:** Temos

criação, quadra, piscina. **P:** Você acredita que a educação e o trabalho

o afastariam de novas infrações? **Entrevistado: JOÃO:** Acredito que

sim. **P:** Você pretende continuar estudando e fazer outros cursos lá fora?

**Entrevistado: JOÃO:** Eu sou maior de idade já, tenho 18 anos e tenho que aproveitar por que as oportunidades são poucas. Quero mudar.

**P:** Você gosta das atividades educacionais que realiza aqui no Centro de Internação? **Entrevistado: AGAMENON**<sup>75</sup>: É boa. **P:** Os

Professores te dão atenção? **Entrevistado: AGAMENON:** Dão

atenção. **P:** Você sabe mais ou menos quantos colegas de sala você tem?

**Entrevistado: AGAMENON:** Uns seis colegas. **P:** Como os

professores tratam você? **Entrevistado: AGAMENON:** Eles dão a

maior atenção pra gente. **P:** Então você gosta dos professores, tem bom

relacionamento com eles? **Entrevistado: AGAMENON:** Sim. **P:** Os

estudos realizados aqui podem lhe ajudar em quê? Há atividades de

profissionalização? Você gosta? **Entrevistado: AGAMENON:** Nós

temos o curso de auxiliar administrativo. **P:** Você acha que deveria ter

mais cursos, mais atividades para você aprender mais profissões?

**Entrevistado – AGAMENON:** Tem bastante. **P:** Os estudos

realizados aqui podem lhe ajudar em que? **Entrevistado:**

**AGAMENON:** A Arrumar um emprego legal. **P:** Então você pensa em

trabalhar quando sair daqui? **Entrevistado: AGAMENON:** Sim, quero

trabalhar com a minha mãe no escritório. **P:** Você pensa em continuar

estudando quando sair daqui? **Entrevistado: AGAMENON:** Sim.

<sup>73</sup> Diretor da escola Meninos do Futuro, nominado na pesquisa como LUCAS.

<sup>74</sup> Adolescente internado no Complexo do Pomeri, nominado na pesquisa como JOÃO.

<sup>75</sup> Adolescente internado no Complexo do Pomeri, nominado na pesquisa como AGAMENON.

Por sua vez, quando questionei um profissional ligado à escola Meninos do Futuro sobre o processo educacional desenvolvido para o adolescente que se encontra internado, diversas evocações emergiram como relevantes para análise. Dentre elas, ressalto o fato de este educador ter pontuado a ausência de acompanhamento do adolescente após sua desinternação.

**P:** Você trabalha com adolescentes em conflito com a lei há quanto tempo? **Entrevistada: MARIA**<sup>76</sup>: Há 11 anos. **P:** Como profissional da educação você vê bons resultados em relação ao seu trabalho? **Entrevistada: MARIA:** Ainda não consigo enxergar, às vezes vou ser bem realista, eu me sinto frustrada com a situação, por que a cada dia que passa você tem que inovar, você tem que usar estratégias novas, porque os adolescentes também veem a cada dia que passa mais estruturados, mais inovados. Antes quando eu comecei a trabalhar nossa clientela era mais do ensino básico, depois passou para o fundamental e hoje nós temos fundamental e médio o básico minoria. **P:** Quais resultados positivos mesmos que ainda poucos em relação ao complexo do POMERI você poderia dar como exemplo? **Entrevistada: MARIA:** Eu posso listar o interesse, por que muitos deles estão tendo a oportunidade, às vezes eu posso dizer pra você o porquê eu me sinto frustrada. Porque se o menino não tivesse um acompanhamento após ele sair daqui do socioeducativo em relação à educação lá fora, talvez o nosso trabalho fluísse mais. Mas se eles são integrados a família, são poucos, são a minoria, cerca de 30% vem atrás de documentos aqui na escola pedir transferência ou então atestado para matricular o filho ativamente. E se o menino retorna pra nós novamente por que são casos que acontecem assim frequentemente, o adolescente recebe o alvará hoje é reintegrado a família e após 1 mês a 1 mês e meio ele retorna. Esse período que ele esteve lá fora ele não teve um acompanhamento escolar, então nós voltamos na estaca zero novamente, por que eu digo estaca zero, por que o menino não aproveitou nada no período que ele esteve conosco ou em quanto ele teve recebendo educação lá fora, educação escolar, mas por que foi desperdiçado o tempo que ele ficou aqui fora e voltou para as drogas, mundo do crime, e nós temos que retomar tudo novamente. **O trabalho social, psicossocial, educacional, às vezes ele esquece o que ele já havia aprendido principalmente em língua estrangeira onde o professor ele tem uma grande dificuldade dessa retomada, por que nós trabalhamos com portfólio pra nós não nos perdemos do adolescente, até aonde foi o aprendizado dele, para nós retornamos novamente o que é necessário para ele. Mas temos que voltar na estaca zero por que ele fica esse período sem receber esse acompanhamento e quando ele retorna para cá nós temos que ter a total paciência com ele novamente, e ele já vem desacreditado por que eles dizem para nós, tudo que eu aprendi aqui dentro chegou lá fora e não deu certo para continuar. [...]**

---

<sup>76</sup> Profissional da educação que atua no Centro de Internação e está vinculada à Escola Meninos do Futuro, nominada nesta pesquisa como MARIA.

Outro elemento de ponderação, refere-se ao fato de somente recentemente, ou seja, no ano 2011 ter havido uma mudança na emissão do certificado de conclusão de ensino destes adolescentes, para omitir a origem da escola “Meninos do Futuro” e garantir o sigilo assegurado na legislação sobre o período de internação sob o qual o adolescente esteve submetido, uma vez que essa instituição educacional fornece ensino apenas para os internos do centro socioeducativo.

**P:** Se o adolescente conclui toda a formação educacional aqui o diploma dele sai com a designação Escola Estadual Meninos do Futuro?  
**Entrevistada: MARIA:** Sai com a designação "Projeto Educar"  
**P:** Isso o identificaria como um adolescente que passou pelo sistema socioeducativo?  
**Entrevistada: MARIA:** Não, passaria se nós colocássemos Escola Estadual Meninos do Futuro como codinome. Mas o projeto educar é realmente para não identificar.  
**P:** A partir de que ano esse adolescente passou a não ser mais identificado com um reeducando?  
**Entrevistada: MARIA:** No ano de 2011.

Ademais, elementos contraditórios são apresentados quando a educadora ressalta os benefícios que os adolescentes têm quando se encontram internados, tais como seis refeições por dia, pois as fotos 01/10, fornecidas pela própria Corregedoria da Justiça de Mato Grosso, descritas anteriormente, demonstram o estado deplorável da estrutura que o Centro socioeducativo se encontrava.

**Entrevistada: MARIA:** [...] E realmente eu também não posso desvalorizar a fala do menino, aluno, porquê? Lá fora ele não tem seis refeições por dia, lá fora ele não tem a educação que é a aula no período integral vou dizer para você, integral por que aí dentro ele tem curso de informática, ele tem quatro horas aula, ele tem o letramento para aqueles meninos que tem dificuldade, eles têm acompanhamento odontológico, eles têm psicólogo e direito ao médico, e a realidade aqui fora é outra. A maioria dos adolescentes voltam e relatam isso - Eu volto para o meu casebre, aí eu não tenho a infraestrutura suficiente para manter e eu volto a roubar.

Um elemento enfatizado pelos adolescentes que se encontram na unidade de internação e que é confirmado pela fala do/a educadora é a forma como as salas se organizam, pois os números reduzidos de alunos permitem a ambos desenvolverem uma proposta educacional em melhores padrões de atenção e aprendizagem.

**P:** A escola funciona com quantas salas de aula? Como é a estrutura da educação que vocês fornecem?  
**Entrevistada: MARIA:** Provisório nós temos duas salas no matutino que nós atendemos a ala A, são meninos do primário. No vespertino, uma turma na ala B, que são meninos de passagem. Depois nós temos no matutino internação masculino, três turmas no bloco 1, duas turmas na ala 3 e uma turma da ala D, que estuda a D e C. No vespertino nós temos três turmas da ala 2 e a ala 4. Temos o feminino que tem mais uma turma, no total são doze turmas.

**P:** Como é dividida essa estrutura? **Entrevistada: MARIA:** São dividida por estágios, cada bloco nós temos um estágio do básico, intermediário e avançado. O básico nós atendemos adolescentes que estão começando a alfabetização (sic), que estão bem no início da aprendizagem mesmo. O intermediário são os adolescentes do quinto ao oitavo ano e às vezes até mesmo do ensino médio, por quê? Por que nós atendemos pela necessidade de aprendizagem. Após ele ter vencido aquela dificuldade ele vai para o estágio que ele realmente está assim como pode ocorrer de o menino ser de estágio intermediário, mas ele não apresentar uma boa desenvoltura dentro dos conteúdos propostos e aí ele avança para o estágio avançado que já é o ensino médio. **P:** Na sua visão a educação fornecida no Centro de Internação do Complexo do Pomeri é suficiente para esses adolescentes obterem uma inserção no mundo do trabalho após o período de internação? **Entrevistada: MARIA:** Depende muito do período que ele fica conosco, o menino que fica conosco, não que seja o melhor para ele longe disso, mas o menino que consegue ficar até dois anos ele consegue realizar. O período que ele fica aqui conosco ele já nos demonstrou assim como já tivemos adolescentes que vieram e nem o nome sabiam escrever, foram alfabetizados, saíram escrevendo o nome, lendo, avançou. É como se fosse um prêmio para eles, se você tiver a oportunidade, **você vai ouvir alguns adolescentes que dizem - eu tive a oportunidade de aprender a ler, escreve e identificar algo aqui dentro nessa escola. Por que é um período em que eles têm uma oportunidade maior, lá fora nós temos 40, 30 alunos por turma, e aqui não é no máximo 15.**

Manacorda (2008), já destacava os pontos levantados por Gramsci (2001), quando analisava o princípio educativo e os aspectos de uma escola unitária fundada sob bases humanísticas, dentre ele a necessidade de atenção redobrada ao aspecto numérico do corpo docente, ou seja, a relação aluno-professor, para que o processo pedagógico seja estreitado e possa refletir em melhor qualidade na aprendizagem.

No mesmo sentido, buscando analisar a proposta educacional desenvolvida na unidade de internação, questionei a educadora que era entrevistada sobre os dados estatísticos fornecidos pela Corregedoria da Justiça do Estado de Mato Grosso em 2012<sup>77</sup>, pois este documento demonstra que a maioria dos adolescentes autores de atos infracionais 89,47% estavam cursando o 1º grau incompleto (Ensino Fundamental), perguntada se esses dados correspondem a real situação de ensino (aprendizagem) desses adolescentes a entrevistada nos respondeu:

---

<sup>77</sup> Segundo documento produzido em 16 de abril de 2012, coletado pela pesquisadora na Corregedoria Geral da Justiça de Mato Grosso de 1525 processos de atos infracionais praticados por adolescentes do sexo masculino que tramitavam na 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude, 1062 foram cometidos por adolescentes que possuíam apenas o 1º grau incompleto, ou seja, 89,47%.

**Entrevistada: MARIA:** Na maioria das vezes eles precisam ser alfabetizados, é o que eu te digo; às vezes ele tá matriculado no ensino médio, mas pela necessidade de ensino aprendizagem que ele não está acompanhando nós sem que ele saiba montamos a turma do intermediário e o professor vai trabalhar o conteúdo que ele possa acompanhar para sanar aquela dificuldade, do momento em que nós trabalhamos através de projetos, pra que, para que nós não fazermos nem uma exclusão do adolescente. O que nós temos ouvido muito, deles mesmos “A mais eu estou cursando o 8º ano, mas a escola que eu estava só ia me empurrando, eu não estava nem sabendo ler, mas a professora falou que é por que da minha idade”. São alguns que falam, porque outros nós temos que observar e fazer sem que ele saiba, porque ele não aceita, não admite, tem as piadinhas dos colegas. Assim também como nós temos adolescentes que surpreendem, chegam no 9º ou 8º ano, mas que você observa que o QI dele já é de ensino médio, que ele lê, interpreta, compreende, resolve as quatro operações, acompanha nitidamente.

Os ensinamentos de Gramsci (2001) já nos remetiam à importância revelada pelo teórico acerca da educação pública, especialmente, uma educação que recupere a leitura dialética de algumas concepções de Marx, pois visualiza nessa instituição educativa o caminho para obtenção de uma consciência e construção de um novo sujeito, que aliada ao processo do trabalho visto como princípio educativo pode levar o indivíduo à sua emancipação.

No entanto, para melhor definir as concepções e práticas decorrentes do tratamento pedagógico difundido no complexo do POMERI, necessário se faz demonstrar alguns números aos quais tive acesso ao iniciar o trabalho de campo<sup>78</sup>, que demonstravam, quantitativamente, como se encontrava a internação definitiva masculina<sup>79</sup>, no primeiro semestre de 2013, creio que dimensionar alguns fatores que permeiam a realidade desses jovens tais como nível de escolaridade, envolvimento com drogas e o tipo do ato infracional cometido, seja relevante para discutir o tratamento pedagógico implementado aos adolescentes internados na unidade.

---

<sup>78</sup> Dados fornecidos pelo juízo da 2ª Vara Especializada da Infância e Juventude.

<sup>79</sup> Embora a internação seja caracterizada pelo primado da brevidade, não pode exceder a 03 (três) anos ou seja, encontra-se constantemente podendo ser revista pela autoridade judiciária. Utilizo a expressão internação definitiva apenas para enfatizar a não inclusão dos adolescentes internados por 45 dias



QUADRO 02 - FORNECIDA PELA 2ªV.ESP.INF.JUV. DE CBÁ									
Adolescentes em Conflito com a Lei - Masculino Definitivo									
Nº total de entrevistados de Entrevistados: 38									
Domicílio	Capital		Interior						
	16		18						
Total parcial de entrevistados	34 (89% do total de entrevistados)								
Quantidade de irmãos	1	2	3	Mais de 3					
Total parcial de entrevistados	5 (13% do total de entrevistados)								
Renda Familiar	Menos de um Salário		1 e 2 Salários		Mais de 2				
Total parcial de entrevistados	24 (63% do total de entrevistados)								
Trabalha ou já Trabalhou	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	37 (97% do total de entrevistados)								
Tem ou já fez curso técnico?	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	15 (39% do total de entrevistados)								
Escolaridade	Ensino Fundamental		Ensino Médio						
Total parcial de entrevistados	27 (71% do total de entrevistados)								
Cor	Branca		Negra		Parda				
Total parcial de entrevistados	37 (97% do total de entrevistados)								
Ato infracional praticado	Roubo	Furto	Latrocínio	Trafico	Homicídio	Outros			
Total parcial de entrevistados	20 (53% do total de entrevistados)								
Quanto atos Infracionais já praticou?	1	2	3	Mais de 3					
Total parcial de entrevistados	17 (45% do total de entrevistados)								
Usuário de Droga?	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	10 (26% do total de entrevistados)								
Já usou Droga?	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	27 (71% do total de entrevistados)								
Estava sob efeito de droga	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	8 (21% do total de entrevistados)								
Sabe o que significa ou já frequentou o CAPS?	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	11 (29% do total de entrevistados)								
Envolvimento com pessoas presas?	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	4 (11% do total de entrevistados)								
Recebe Visita Familiar?	Frequentemente	Esporadicamente	Nunca Recebeu						
Total parcial de entrevistados	27 (71% do total de entrevistados)								
O que fazia antes de ser apreendido?	Estudava	Esporte	Atividade Cultural						
Total parcial de entrevistados	14 (37% do total de entrevistados)								
Perspectiva de Futuro	Estudar	Trabalhar	Cursos	Formar					
Total parcial de entrevistados	13 (34% do total de entrevistados)								
País Separados?	Sim		Não		Viúvo				
Total parcial de entrevistados	29 (76% do total de entrevistados)								
Se separados, o genitor que convive o visita com frequência?	Sim		Não		Prejudicado				
Total parcial de entrevistados	13 (34% do total de entrevistados)								
Quantas vezes por mês?	1	2	3	4	Prejudicado				
Total parcial de entrevistados	2 (5% do total de entrevistados)								
Mora com	Pais	Mãe	Paí	Avós	Tios	outros			
Total parcial de entrevistados	6 (16% do total de entrevistados)								
Conhece ou conheceu o pai?	Sim		Não						
Total parcial de entrevistados	33 (87% do total de entrevistados)								
Motivo da Prática do ato Infracional	Provocação		dinheiro	Ma Companhia	DROGAS	Outros			
Total parcial de entrevistados	5 (13% do total de entrevistados)								
Total parcial de entrevistados	36 (94% do total de entrevistados)								

A construção de um processo educativo deve se atentar aos fatores sociais e ao contexto no qual o sujeito a quem ele é dirigido está inserido, Rondon Filho (2013, p. 271) destaca, sobretudo que estudos de minorias vulnerabilizadas, tal como concebo a adolescência em conflito com a lei, envolve a percepção de sua vinculação aos processos de estigmatização<sup>80</sup> e discriminação<sup>81</sup> “[...] Esses temas – estigmas e discriminação –

<sup>80</sup> Estigma é entendido como uma concepção que vai além da designação social, ultrapassa o atributo pessoal, a ponto de gerar um descrédito ao estigmatizado, Rondon Filho (2013, p. 271) acrescenta que “interfere na identidade social desse sujeito quando em interação social”.

<sup>81</sup> Discriminação é percebida neste estudo no mesmo sentido trabalhado por Elias e Scotson (2000) que segundo Rondon Filho (2013, p. 278) relatam “[...] que a discriminação opera em virtude de grupos e diferença de status. Há uma discriminação estatística como forma de estereotipar e de minimizar os ricos, permeando uma rede de poder que gera coesão e organização. Para que os estereótipos negativos sobrevivam é necessário que as pessoas que os possuem façam parte de um grupo e que haja uma rede de focos para reforço das características estereotipadas. Há na discriminação uma relação em que os grupos

apresentam uma dificuldade de imunidade e, quando associados às minorias, apresentam alguns traços comuns, como a transposição de ideias de um tema para outro e o mesmo processo de internalização [...]”

Desta maneira, quando os dados revelam que do contingente de 37 adolescentes do sexo masculino internados no Complexo do POMERI, 20 deles se encontram apreendidos em virtude de terem cometido atos infracionais classificados como crimes contra o patrimônio, demonstram uma tendência para atuação pública, especialmente para se trabalhar projetos que, por exemplo, possam inserir esse adolescente após sua desinternação em programas sociais de estágio vinculados aos próprios órgãos públicos e em programas de assistência social.

#### **4.3. CONSELHOS TUTELARES E A LEI DO SINASE:** possibilidades e limitações para atuarem com a adolescência em conflito com a lei

Concebendo o Estado ampliado como ensina Gramsci (2011), os conselhos tutelares previstos no ECA integram a esfera da sociedade civil sendo uma das instituições que colaboram para construção e difusão de ideologias. No entanto, sua atuação no atendimento socioeducativo reflete-se na orientação sistemática ao adolescente, com vistas a possibilitar sua ressocialização e reinserção familiar e social, especialmente no período da desinternação. No entanto, a precária estrutura física e material que essas unidades enfrentam na Cidade de Cuiabá, contrasta com sua virtuosa missão.

Lembro que a formação dos sujeitos envolvidos no movimento de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei reclama uma solidez de fundamentos teóricos e práticos e a formulação de uma prática socioeducativa sistemática, construídas em um movimento dialético. Não por outro motivo, a Lei nº 12.594/12, que instituiu o sistema nacional de atendimento socioeducativo e disciplina um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução dessas medidas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescentes em conflito com a lei, vem conferir aos Conselhos Tutelares o dever de avaliar o sistema

---

dominantes se veem como ‘melhores’, dotados de carisma e de virtude, inferiorizando os grupos dominados e inferiorizados”.

nacional de acompanhamento socioeducativo e assim participar de suas decisões e compor as políticas públicas articuladas para esse setor.

Art. 18. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, realizará avaliações periódicas da implementação dos Planos de Atendimento Socioeducativo em intervalos não superiores a 3 (três) anos.

§ 1º O objetivo da avaliação é verificar o cumprimento das metas estabelecidas e elaborar recomendações aos gestores e operadores dos Sistemas.

§ 2º **O processo de avaliação deverá contar com a participação de representantes do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e dos Conselhos Tutelares**, na forma a ser definida em regulamento.

§ 3º A primeira avaliação do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo realizar-se-á no terceiro ano de vigência desta Lei, cabendo ao Poder Legislativo federal acompanhar o trabalho por meio de suas comissões temáticas pertinentes.<sup>82</sup> (grifei)

O plano normativo elenca os Conselhos Tutelares como sujeito relevante nessa construção de um novo paradigma de pensamento e atuação sobre a adolescência em conflito com a lei. No entanto, o plano do “dever ser” demonstra uma premente contradição com o plano do “ser”, pois, considerando-se as condições reais enfrentadas para o desenvolvimento do trabalho desses Conselhos, na cidade de Cuiabá, não se perceberá uma atuação desenvolvida em parâmetros de qualidades. Isso porque, ao visitar as unidades tutelares da capital, pude-me deparar com ausência de condições mínimas de atendimento ao público.

**P:** O Conselho tem autonomia financeira e infraestrutura adequada para funcionar?

**Entrevistado: GILDO<sup>83</sup>:** Não, financeiramente não, nós somos vinculados a secretaria municipal de desenvolvimento econômico e nós não temos o recuso próprio, nós dependemos e somos vinculados da secretária de assistência. Com relação a estrutura do conselho realmente ainda falta muito, na verdade cada conselheiro teria que ter um computador, de inicio o básico, um computador para cada conselheiro para que nós possamos fazer cada atendimento sem precisar passar(inaudível). Por exemplo, nós tempos só um carro para atender 51 bairros da nossa região, é muito pouco. A estrutura em si dos conselhos tutelares, não só do CPA, mas em torno de Cuiabá, todos os conselhos precisam de estrutura para funcionar.

<sup>82</sup> Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)>

<sup>83</sup> Conselheiro Tutelar da Capital, nominado como GILDO.

Somando-se a ausência de estrutura física das unidades tutelares, os atores responsáveis por seu funcionamento descrevem os seguintes entraves para consecução das diretrizes pautadas pela lei do SINASE.

**P:** Quais aspectos positivos e negativos você destaca com a Lei nº 12.594/2012 (Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo – Sinase) neste município?

**Entrevistado: GILDO:** Eu vejo assim, falta cumprir essa lei, por que quando se fala nessa lei, ela foi sancionada e aprovada agora teria que ser cumprida. Infelizmente em Cuiabá ainda há essa, ainda não tem essa conscientização de que lei tem que ser cumprida. Tem-se uma lei e ela foi sancionada, ela teria que ser cumprida para defender os direitos da criança e adolescente. Infelizmente não temos, nós vemos assim, que falta muita estrutura para que as famílias possam trabalhar melhor com esses adolescentes, para que eles não cheguem lá no socioeducativo a onde vão trabalhar. Eu vejo assim, falta cumprir melhor as leis que são aplicadas aqui no Brasil.

Kosik (2011) ensina a perceber a diferença entre essência e aparência, quando analisei o sistema de leis brasileiras e as funções conferidas a setores da sociedade civil que visam construir políticas públicas, percebi que o Estado busca se desonerar de sua responsabilidade social produzindo leis. Todavia, ultrapassando o plano da superficialidade e buscando na essência resultados que colaborem para a formação de uma educação integral, consolidada dentro de uma concepção pedagógica que compreenda na prática o que a educação representa socialmente, especialmente quando o sujeito é o adolescente em conflito com a lei, vemos que as ações estatais não ultrapassam a mera retórica.

O objetivo de qualquer pesquisador que se lance ao estudo das políticas educacionais voltadas aos adolescentes em conflito com a lei é contribuir para que os diferentes atores envolvidos possam ter condições reais de mudar o panorama de exclusão e violência que esses jovens protagonistas residem. Nesse sentido, demonstrar que os Conselhos Tutelares, um relevante sujeito na construção desse ideário, estão desestruturados e sem condições de cumprirem seu papel constitui muito mais que uma simples denúncia, trata-se de uma tentativa de alterar o estado atual de inação estatal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nunca antes o mundo foi tão injusto na repartição do pão e dos peixes, mas o sistema que rege o mundo, e que agora é pudorosamente chamado de economia de mercado, mergulha a cada dia num banho de impunidade. O código moral deste fim de século não condena a injustiça, mas o fracasso.” (Eduardo Galeano)

Concluindo a trajetória deste estudo, destaco o percurso percorrido ressaltando que no primeiro capítulo busquei demonstrar como a adoção de um Estado capitalista influi na elaboração de políticas educacionais, acabando por priorizar o atendimento de uma classe dominante em detrimento de grupos vulneráveis e historicamente estigmatizados como o dos adolescentes pobres e que se posicionaram em conflito com a lei.

Demonstrei como se revelam as táticas do sistema capitalista para manter sua estrutura de dominação, impedindo um movimento de tomada de consciência e emancipação dos sujeitos. Sobretudo busquei desvelar as contradições da sociedade capitalista, e ainda, trabalhei os movimentos históricos do capital que influíram no tratamento contemporâneo do sujeito pesquisado, porquanto para entender a adolescência em conflito com a lei só é possível a partir de um contexto histórico no qual esse protagonista esteja inserido.

Busquei, assim, abordar o capitalismo em uma perspectiva histórico dialética analisando a síntese das múltiplas determinações, como a totalidade de elementos que dele fazem parte, sem deixar de demonstrar que esse Estado capitalista, baseado em uma divisão de classes sociais apresenta contradições fundamentais quando confrontado com a violência e a pressão social que reclama por políticas públicas para sujeitos como os adolescentes em conflito com a lei.

No segundo capítulo, demonstrei as bases evolutivas da legislação aplicada ao sujeito da pesquisa. No entanto, para além de um mero percurso normativo, demonstrei a mudança de entendimento sobre o tema, descrevendo um paralelo com os direitos humanos e propondo uma trajetória de possível mudança. Ademais, descrevi a alteração de paradigma no tratamento da infância e juventude que emerge da Constituição Federal de 1988, ao introduzir a Doutrina da Proteção Integral, dirigindo a posição do Estado para se tornar um assegurador de direitos a esses protagonistas que passavam a ser vistos como

sujeitos de direitos. Nesse sentido, visei descrever como a legislação referendada rompeu com o modelo menorista que o precedeu e apresentou um novo caminho para o tratamento da adolescência.

Ressaltei que a promoção da doutrina da *situação irregular* franqueou preconceitos alimentados ainda nos dias atuais, tais como o ideário de criminalização da pobreza, relacionando o cometimento de atos infracionais aos menos favorecidos socialmente, disseminando no imaginário da população que atitudes açodadas como diminuição da idade penal, ou recrudescimento das medidas socioeducativas de internação pudessem minorar problemas estruturais decorrentes da ausência de políticas públicas afetas à adolescência, especialmente, no âmbito educacional.

A retórica legislativa constante, assegurando garantias raramente efetivadas com rigor esperado às políticas sociais é um desserviço ao Estado Democrático de Direito e demonstra ser o entrave para se concretizar, por exemplo, ações educacionais desenvolvidas para qualificar e educar os adolescentes em conflito com a lei para atuarem no setor produtivo da sociedade, em atividades e trabalhos dignificantes, possibilitando-lhe uma alteração de sua trajetória de vida conflituosa.

Observa-se, claramente, que a opção estatal, adotada pelo Brasil, ou seja, um modelo capitalista, a priorizar políticas econômicas em detrimento de políticas sociais – acumulada ao longo das décadas – potencializou, e atualmente, reflete-se em índices preocupantes de adolescentes que cometem atos infracionais e são submetidos às medidas socioeducativas.

Nesse aspecto, destaco que ao longo da pesquisa levantei dados estatísticos além dos índices sócio-educacionais, como os locais onde os sujeitos da pesquisa residiam ao tempo do cometimento da infração e, ainda, identifiquei quais são os mais recorrentes atos infracionais praticados pelos adolescentes internados no Complexo do POMERI, fazendo-o com a intenção de descrever uma trajetória comum de vida a interligarem os sujeitos internados no Centro Socioeducativo desta Capital, sem olvidar das individualidades que são inatas a qualquer sujeito, especialmente, ao adolescente. O levantamento dessas estatísticas revelam solo fértil para os pesquisadores que visam análises qualitativa e quantitativa dos dados e defendem a formulação de uma escola interessante, com foco em uma formação holística que percebe o protagonista no seu *habitat*, no seu contexto cultural e familiar.

No terceiro capítulo, adentrei especificamente no sujeito da pesquisa, analisei como a sociedade contemporânea há muito tempo debate acerca da condição da criança

e do adolescente, porém, menciono como ao longo da história da humanidade há uma franca resistência em conferir a condição de pessoa a esses protagonistas. Ressalto que apenas na segunda metade do século XIX as crianças são percebidas como pessoas, revelando que a sociedade ocidental baseia-se em características “adultocêntricas”, assim, a visão da infância e da própria adolescência é construída a partir de uma perspectiva adulta.

Descrevi o controverso universo que envolve a categoria “adolescente” que busquei retratar nesta pesquisa, a fim de sustentar o entendimento segundo o qual o adolescente, muito embora não se afaste da infância, possui uma trajetória ainda mais controversa socialmente que a primeira categoria “criança”. O sujeito adolescente não pode ser definido como criança e também não é um adulto, transita entre esses dois universos.

A par das possíveis contradições existentes no desenvolvimento psicossocial desse adolescente, este sujeito é analisado de uma perspectiva adulta, o seu agir e pensar são julgados a partir de uma visão de um indivíduo maduro, desprezando-se a natureza da juventude sua necessidade de experimentar, ousar, contrariar, vivências que não são mais compreendidas, ou passam a ser esquecidas pelos atores que pensam o tratamento para a adolescência em conflito com a lei, dada a sua atual perspectiva de indivíduos adultos.

Destaquei, ainda, em âmbito nacional, regional e local, dados que apresentam o perfil dos adolescentes em conflito com a lei e refletem o grau de escolaridade desses protagonistas, demonstrando a correlação decorrente do abandono escolar e a sua proximidade com a idade em que o jovem comete o primeiro ato infracional. Focalizei o *locus* no qual a pesquisa empírica se desenvolveu e, por fim, descrevi as práticas pedagógicas aplicadas aos adolescentes durante o período de sua internação no Centro Socioeducativo de Cuiabá – Complexo do POMERI.

No quarto capítulo, adentrando nos dados empíricos descrevi com bases nos elementos coletados no percurso investigativo, como o sistema socioeducativo analisado se estrutura. Demonstrei diante das diversas contradições reveladas nas políticas públicas implantadas no bojo do Estado capitalista, quais os problemas, a exclusão e a violência desencadeiam em nossa sociedade.

Nesse mesmo capítulo, ressaltai uma problematização que despontou como questionamento central do estudo, a saber, como seria possível propiciar condições para que os adolescentes em conflito com a lei, sujeitos em peculiar desenvolvimento e em

especial condição de vulnerabilidade, sejam vistos com prioridade absoluta do nosso sistema. Em busca de uma resposta observei que tal indagação só encontra solução na construção de uma nova sociedade que esteja alicerçada por um Estado Ético-popular capaz de sustentar políticas públicas voltadas às reais necessidades das massas, portanto, somente pela superação de um Estado de coerção e na busca de concretizar esse Estado Ético, será possível superar a violência e buscar um mundo de possibilidades e equidade, baseado em padrões de justiça social distante do convívio atual de violência, criminalidade e exclusão no qual esses sujeitos vulneráveis socialmente estão inseridos.

Verifiquei da fala dos protagonistas desse estudo os limites do processo formativo que lhes é direcionado, encontrando como resposta que a ausência de estrutura da unidade de internação aliada à incapacidade estatal de valorizar os profissionais que lá trabalham contribui para permanência de cenas como aquelas referendadas no estudo, em que o café da manhã do adolescente internado é servido em meio a baratas.

A análise do conteúdo dos materiais coletados, durante a pesquisa empírica, foi profícua em demonstrar quão longínquo o processo pedagógico presente nas políticas educacionais desenvolvidas no Centro e Internação está do que considero como concepções pedagógicas capazes de transformar a realidade que se encontram, ou seja, aquela que é revelada na prática do que uma educação representa socialmente, pois fundamentada na teoria epistemológica Interacionista/construtivista, é possível sustentar que o sujeito cognoscente interaja com o objeto cognoscível, de forma a construir e transformar seus conhecimentos e suas experiências cotidianas de maneira dialética, alterando seu meio social e sua trajetória conflituosa.

A superação de um sistema socioeducativo pautado no aspecto punitivo e capaz de conduzir por meio da educação e do trabalho o sujeito a emancipar-se socialmente e se perceber como detentor de direitos e responsabilidades sociais foi revelada como infactível, pois a hipótese de nossa análise confirmou-se ao percebermos que na essência a educação profissional para esses adolescentes é ministrada de forma deficitária pelo caráter estrutural e humano, circunstâncias resultantes mais da ausência de gestão dos recursos destinados ao campo de formação socioeducativa que da própria inexistência de recursos financeiros para o sistema.

Assim, conclui-se que para superação do sistema socioeducativo atual, sustentado fortemente no aspecto retalhador e opressor, deve-se pensá-lo em bases reais de emancipação e humanização do adolescente que a ele se submete sem direito de escolha sendo levado, em diversas vezes, pela conjuntura sociocultural a ser denominado



em conflito com a lei quando é o Estado, por meio de sua inação, que se posiciona em contradição com este adolescente.

Ressalto, ainda, que ao decompor o aspecto empírico das medidas socioeducativas aplicadas no âmbito de internação percorri desde a chegada do adolescente à unidade, como o seu acolhimento deve ser desenvolvido, indicando as contradições reveladas pela práxis vivenciada no âmbito da internação e a retórica idealizada na norma. Nesse sentido, as evocações de vários sujeitos que laboram na unidade de internação lidando cotidianamente com os adolescentes internados, permitiram-me desvelar o real que subjaz sobre a aparência, e assim elucidar em que base teórico-metodológica está sendo consolidada a qualificação educacional e profissional dos internos, ou seja, pensando-a longe de um processo de emancipação, limitando-se à introdução desse sujeito no “mercado do trabalho”. Pior que isso, revelando o total descompromisso do Estado com a formação escolar e humana dos adolescentes internado no centro socioeducativo de Cuiabá-MT.

Assim, esta dissertação pretendeu contribuir no desenvolvimento de discussões no âmbito acadêmico e social sobre a necessidade de formulação de políticas educacionais efetivas que possam contribuir para alteração do panorama de desassistência imposto aos adolescentes em conflito com a lei. No entanto, alcançar este intuito remonta claramente à discussão acerca das bases de sustentação adotadas em nosso Estado e, ainda, se estamos dispostos a transformá-lo, repensando as prioridades definidas para nossa sociedade.

A realidade constada na pesquisa de campo demonstra o quão distante estamos das garantias asseguradas na constituição de 1988, que os princípios estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente permanecem irrealizáveis e, ainda, que o sistema socioeducativo é estruturado, inclusive, arquitetonicamente como descrito por Foucault (2008, p. 166) em Parnóptico, pois assim possibilita o exercício de “[...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder [...] cria e sustenta uma relação de poder”. Longe de construir um ambiente de ressocialização que desenvolva a percepção de cidadania neste adolescente, ao reverso reproduzindo e reforçando uma identidade de exclusão e reforçando a violência estrutural já vivenciada por este protagonista, antes mesmo da internação. Reforçando o que Elias e Scotson (2000) descrevem como discriminação de grupos e estigmatização de um estereótipo, por exemplo, em relação à raça, pois a maioria dos internos declara-se negro.

Considerando os números levantados na pesquisa, especialmente no indicador racial, observa-se empiricamente que podem ser visualizadas em diversas instituições de nossa sociedade, a discriminação racial visualizada nos números da violência, pois o adolescente negro acaba sendo afastado do campo do trabalho que, por vezes, reproduz práticas de desigualdades e colaboram para a permanência de grupos estigmatizados como o de adolescentes em conflito com a lei.

Destaco, também, que as políticas educacionais voltadas às medidas socioeducativas desenvolvidas no Centro Socioeducativa de Cuiabá refletem um projeto societário predominantemente capitalista que reforça a violência estrutural e nega a cidadania do adolescente em conflito com a lei, pois como se viu do plano educacional desenvolvido pela Escola Meninos do Futuro, ao menos a proposta pedagógica que me fora fornecida pela Secretaria de Educação, não há ênfase na formação emancipatória e humanista desse sujeito, que tem sua trajetória permeada pela violência, ou seja, não se formula conteúdos como teatro, música e demais projetos ligados à área da cultura, tampouco pensa-se no trabalho como um caminho para auxiliar esse adolescente a se afastar desse panorama infracional ao qual ele foi projetado.

A mudança de pensamento e o exercício de propostas humanizantes desenvolvidas para este sujeito é um comprometimento social que toda a sociedade vem postergando década após década, impõe-se, portanto o resgate deste sujeito que aqui proponho seja feita pelo caminho da educação emancipatória e pela garantia de profissionalização, a ser neste momento de reingresso no meio aberto, acompanhada pelo Estado, a fim de evitar processos discriminatórios e assegurar que este sujeito possa construir sua trajetória distante de um caminho em conflito com a lei, ligando este adolescente a programas de estágios supervisionados em órgãos governamentais.

Além disso, a inclusão em programas sociais de primeiro emprego e o incentivo constante do Poder Público para a iniciativa privada contratar jovens que se encontrem em situação de risco social, integrando o binômio – permanência na escola e trabalho, especialmente na sua modalidade “aprendiz” – significa importante forma de superação de uma exclusão social que impera sob o sujeito do estudo.

Acredito, ainda, que o acompanhamento constante de setores públicos e da sociedade civil como o são os próprios conselhos de participação social, no período pós internação sejam determinantes para integração e o retorno desse protagonista ao universo escolar, principalmente se pensarmos em uma escola de formação integral e holística, com profissionais preparados e bem qualificados no sentido de que toda ação pedagógica

tenha fins emancipatórios e, sobretudo de superação das situações infracionais e de vulnerabilidade conferidas em suas trajetórias de vida.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro, 2005.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, v. 1, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ARROYO, Miguel González. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- \_\_\_\_\_. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C.J.; et. al. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, Fernando. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Porto Alegre: Paixão de Aprender, n.5:18-23, 1993.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa: por um direito constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *et al.* **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANCHER, Leonardo. **A justiça restaurativa**. Disponível em <[http://www.responsabilidadesocial.com/article/article\\_view.php?id=939](http://www.responsabilidadesocial.com/article/article_view.php?id=939)> acesso em 09 set. 2013.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm) >. Acesso em: 02 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.594**, de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm) >. Acesso em: 02 jan. 2013.

BULLOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 4. ed. ref. e atual. com EC n. 57. São Paulo: Saraiva, 2009.

CARNOY, Martin. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

COSTA, Ana Paula Motta. **Os adolescentes e seus direitos fundamentais: da invisibilidade à indiferença**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012. <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22233.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

COSTA, Marli M. M e PORTO, Rosana T. C. Exclusão social, violência estrutural e delinquência juvenil: uma análise a partir de Michel Foucault. **Revista de direitos e garantias fundamentais**, Vitória, n. 4, p. 83-103, jul./dez. 2008.<<http://www.fdv.br/sisbib/index.php/direitosegarantias/article/download/7/6>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2ª edição, 2007.

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais**. 11. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de república?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FILHO FERREIRA, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais.** 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção da violência contra jovens. In: \_\_\_\_\_. **Política Social, família e juventude:** uma questão de direitos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-104.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROMM, Erich. **Psicanálise da sociedade contemporânea.** 10. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIUSTA, Agnela da Silva. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.** In: Educ.Rev. Belo Horizonte, v.1: 24-31, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A.G.C., GOMES, N. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1989.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci,** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JESUS, Mauricio Neves de. **Adolescente em conflito com a lei:** prevenção e proteção integral, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KOLLONTAI, Alexandra. A Família e o Estado Socialista. In: **A crise da família:** marxismo e evolução sexual. São Paulo: Global, 1982.

KONZEN, Afonso Armando. **Pertinência Socioeducativa:** reflexões sobre a natureza jurídica das medidas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAKATOS, Eva Maria et. al. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicação e trabalhos científicos, São Paulo: Atlas, 1992.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democracia da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Processo penal juvenil**: a garantia da legalidade na execução de medida socioeducativa, São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução de Wiliam Laços, Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARX, Karl e Engels, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Introdução de Jacob Gorende. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MENDEZ, Emílio Garcia et al. **Das necessidades aos direitos**. 1994. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/5.htm>>. Acesso em: 23. jan. 2013.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOCHCOVITCH, Luna Galano, **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÜLLER, Jean Marie. **O princípio de não-violência**. Tradução de Maria Fernanda Oliveira. Instituto Piaget, Lisboa: 1995.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Org.). **Educação, Estado e contradições sociais**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

OUTEIRAL, José. **Adolescência:** Modernidade e pós-modernidade. In: WEINBERG, Cybelle. **Geração delivery:** adolecer no mundo atual. São Paulo: Sá, 2001.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p. 111-127.

PERROT, Michelle. Figuras e papeis. In: \_\_\_\_\_. **História da vida privada.** Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PINSKY, Jaime et al. (Org.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** São Paulo: Saraiva, 2011.

ROCHA, Enid. **Nova estrutura dos abrigos para garantir o direito à família.** 2005. Disponível em: <<http://www.mp.sp.gov.br/portal/pls/portal/docs/1/1665130.DOC>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

RONDON FILHO, Edson Benedito. Polícia e minorias: estigmatização, desvio e discriminação. **Dilemas: Revista de estudos de Conflito e Controle Social** – vol. 6 – nº 2, p. 269-293, 2013.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos.** Petrópolis-RJ: DP et Alli, 2009.

SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurício Castro; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Política social, família e juventude:** uma questão de direitos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei:** da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 4. ed. rev. E atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Dimensões da dignidade:** ensaios de filosofia do direito e direito constitucional. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

SEMERARO, Giovanni. **Filosofia e Política na Formação do Educador.** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004.



\_\_\_\_\_. O educador político e o político educador. *In*: Giovanni Semeraro. (Org.). **Filosofia e Política na formação do educador**. 2. ed. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2008, 1 v.

\_\_\_\_\_. A “utopia” do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 465-480, set/dez. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A dignidade da pessoa humana como valor universal: o legado do personalismo de Mounier**. *In*: Maria Clara Lucchetti Bingemer (org.) Mounier, Weil e Silone: testemunhas do século XX. Rio de Janeiro: UAPÊ/Editora PUC-Rio.

SILVA, Acildo Leite. **A gente de cor e urbanização na colônia: um espaço para a história da educação não escolar. Relações Raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/TextoRelaes%20Raciais>>. Acesso em: 30. set. 2013.

SILVA, Rose Cléia Ramos. **O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Campo Verde-MT: conflitos e confluências**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

SPOSITO, Marília. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. Tempo Social. São Paulo. v. 5, n. 1-2, p. 161-178. 1993.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

UNICEF. **Regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude: Regras de Beijing**. Disponível em: <[http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/internacionais/ato/regras\\_minimas\\_para\\_a\\_administracao\\_da\\_justica.pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/internacionais/ato/regras_minimas_para_a_administracao_da_justica.pdf)>. Acesso em: 24. jun. 2012.

ZAGO, Nadir. **Itinerário de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

ZALUAR, Alba Maria. **Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 12, n. 35, São Paulo: p. 29-47, 1997. Scielo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14. fev. 2014

## APÊNDICE A

### Instrumentos da pesquisa empírica – Entrevista – Roteiro das Entrevistas

#### **1º Bloco: questões para os conselheiros (Conselho Tutelar).**

- 1) Como você definiria a principal atuação do Conselho quando o sujeito envolvido é um Adolescente em conflito com a lei?
- 2) Quais diretrizes legais orientam as ações do Conselho no acompanhamento dos adolescentes em conflito com a lei? Ela é cumprida integralmente?
- 3) O Conselho tem autonomia financeira e infraestrutura adequada para funcionar?
- 4) Quais aspectos positivos e negativos você destaca com a Lei nº 12.594/2012 (Sistema Nacional de atendimento socioeducativo – Sinase) neste município?
- 5) Quais sugestões você poderia apresentar para melhorar o que já se institucionalizou quanto às medidas socioeducativas?
- 6) O Conselho tem boa relação com os demais setores que estão envolvidos no tratamento do sistema socioeducativo?

#### **2º Bloco: questões para algumas autoridades municipais – Superintendente do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso, Gestor do Centro de Internação para Cumprimento de Medidas Socioeducativas do Complexo, Promotor e Juiz da Vara Especializada da Infância e Juventude de Cuiabá e Defensor Público.**

- 1) Saber dizer quais as fontes de recursos públicos são responsáveis pela manutenção do Sistema Socioeducativo? Pode estimar a receita aplicada ao Sistema Socioeducativo no último ano?
- 2) Como são as atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro de Internação do Pomeri?
- 3) Essas práticas pedagógicas contribuem em que medida para uma formação integral do sujeito e para reinserção na sociedade?
- 4) Há durante o período de internação no Complexo do POMERI, o desenvolvimento de atividades de profissionalização voltadas para qualificação desses jovens? Quais atividades?
- 5) Quais aspectos você poderia destacar sobre a Lei nº 12.594/2012, implantando o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)?
- 6) Os Conselhos Tutelares possuem grande importância no atendimento ou acompanhamento das Crianças e Adolescentes. Esse Conselho está preparado/qualificado para cumprir um papel de intervenção significativa neste processo?

#### **3º Bloco: questões para profissionais de educação que atuam no Complexo do Pomeri como professores, coordenadores e funcionários, etc.**

- 1) Você trabalha com adolescentes em conflito com a lei há quanto tempo? E no Centro de Internação do Pomeri?<sup>84</sup>
- 2) Você se percebe profissionalmente valorizado pelo Estado?
- 3) Como professor/profissional que atua com adolescentes internados você vê bons resultados em relação ao seu trabalho? Quais? Dê exemplos.
- 4) Na sua visão a educação fornecida no Centro de Internação do Complexo do Pomeri é suficiente para esses adolescentes obterem uma inserção no mundo do trabalho após o período de internação?

#### **4º Bloco: questões para familiares de jovens que estão internados no Complexo do Pomeri. (objetivo – identificar na visão do núcleo familiar a importância da prática educacional e da profissionalização dos adolescentes em conflito com a lei)**

1. Qual o grau de parentesco com o adolescente internado?

---

<sup>84</sup> Saber sobre a rotatividade de profissionais que atuam no Centro de Internação, para poder traçar um paralelo com atividades educativas mais consistentes.

2. O que você considera importante para ele ter cometido o ato infracional?
3. Você acredita que durante o período de internação do adolescente, ele teve acesso a um bom ensino? Dê exemplos?
4. Nesse período de internação ele teve acesso a atividades profissionalizantes? O que você achou?
5. Alguma vez você foi acompanhado pelo Conselho Tutelar? Em que situação? Considerou bom o encaminhamento fornecido?

**5º Bloco: questões para os jovens que estão internados no Complexo do Pomeri. (objetivo – identificar a visão do sujeito alvo das medidas socioeducativas sobre a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a internação no Complexo do Pomeri)<sup>85</sup>**

1. Você estudou/estuda? Está em que ano?
2. Você gosta das atividades educacionais que realiza aqui no Centro de Internação?
3. Como os professores tratam você?
4. Os estudos realizados aqui podem lhe ajudar em quê? Há atividades de profissionalização? Você gosta?
5. Você acredita que a educação e o trabalho o afastariam de novas infrações?
6. Alguma vez você foi acompanhado pelo Conselho Tutelar? Em que situação? Dê exemplos?

---

<sup>85</sup> Critérios para definir os adolescentes entrevistados – **1º** adolescentes que estejam internados por ordem definitiva; **2º** adolescentes que tenham sido internados por prazo superior a 01 (um) ano (propósito, período mínimo para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica ou profissionalizante); **3º** adolescentes que estejam internados, mas já possuam idade de 18 anos ou mais (propósito, verificar se obtenção da maioria penal tem alguma relevância para que esse adolescente sintam-se estimulado em se qualificar para integrar o mundo do trabalho)

## APÊNDICE B

### Questionário do tipo 1<sup>86</sup> – informações pessoais e profissionais dos Conselheiros Tutelares:

Identificação dos Conselheiros:

Sobrenome: \_\_\_\_\_

Nome(s): \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Sexo: feminino ( ) masculino ( )

Formação Educacional:

Ensino fundamental: Completo ( ) incompleto ( )

Ensino Médio: Completo ( ) Incompleto ( )

Ensino Superior: Completo ( ) Incompleto ( )

Estudos de Pós-Graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado ( ).

#### **Informações Profissionais:**

Atuação Profissional:

- 1) Há quanto tempo reside em Cuiabá e desde quando é conselheiro(a) tutelar?

\_\_\_\_\_

- 2) Principais funções nos últimos cinco anos?

\_\_\_\_\_

- 3) Qual o cargo ou ocupação no momento presente?

\_\_\_\_\_

- 4) Quais as tarefas desempenhadas?

\_\_\_\_\_

Dedicação: exclusiva ( ) tempo integral ( ) tempo parcial ( )

#### **Informações sobre capacitação:**

- 5) Você recebeu algum tipo de capacitação de natureza técnico para o exercício de sua função no conselho? SIM ( ) NÃO ( ).

Em caso positivo, qual o tipo da capacitação?

\_\_\_\_\_

- 6) Pode descrever quais as principais atividades desenvolvidas no Conselho desde que atua como membro?

\_\_\_\_\_

- 7) Sente-se competente para desempenhar sua função de conselheiro?

Muito competente ( ) razoavelmente ( ) sinto que não estou sendo competente ( ).

<sup>86</sup> Elaborado por Giovanna Marielly da Silva Santos – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – para a captura de dados pessoais e profissionais dos conselheiros tutelares de Cuiabá-MT.

**APÊNDICE C**  
**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ENTREVISTA**

Eu \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **Autorizo a que a**  
**mestranda GIOVANNA MARIELLY DA SILVA SANTOS<sup>87</sup>**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (campus Cuiabá), devidamente identificada neste ato, possa **gravar** e **utilizar** a entrevista fornecida por mim para coleta de dados a subsidiar sua dissertação. Desde já, fico ciente que a pesquisadora ressaltou o caráter acadêmico e a preservação do sigilo desses dados quando se fizer necessário.

**Cuiabá-MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.**

\_\_\_\_\_  
Doc. Identidade \_\_\_\_\_

---

<sup>87</sup> **GIOVANNA MARIELLY DA SILVA SANTOS.**

Mestranda em Educação pela UFMT – Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular – bolsista pela agência de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação Básica (GEPGEFEB). e-mail: giovannamss@hotmail.com. Cel. (65)8111-4038  
Fone (65) 33585419

**APÊNDICE D**  
**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS – DOCUMENTOS**

**Eu** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **Autorizo a que a**  
**mestranda GIOVANNA MARIELLY DA SILVA SANTOS**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (campus Cuiabá), devidamente identificada neste ato, a coletar dados que não sejam de natureza sigilosa neste órgão/instituição com a finalidade de subsidiar sua dissertação.

**Cuiabá-MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.**

\_\_\_\_\_  
Doc. Identidade \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA**  
**IMPrensa OFICIAL DO**  
**ESTADO DE MATO GROSSO**

**E-MAIL PARA PUBLICAÇÃO**  
publica@iomat.mt.gov.br  
publicacao@iomat.mt.gov.br

**ATENDIMENTO COMERCIAL**  
das 9:00 hs às 17:00 hs

**FONE: (65) 3613 – 8000**

---

**Diário Oficial n° 25694**  
**Data de publicação:** 02/12/2011  
**Matéria n° 448534**

**ESTADO DE MATO GROSSO**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

**PORTARIA n° 450/11/GS/SEDUC/MT**

*Dispõe sobre o processo de atribuição de seleção e classes/aulas e da jornada de trabalho para compor o quadro de lotação dos Profissionais da Educação Básica que atuarão na Escola Estadual Meninos do Futuro e nas Escolas Estaduais que possuem salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo- PROJETO EDUCAR.*

A **SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO** no uso de suas atribuições legais e com o fundamento na Lei n°. 9.394/lei n° 8.069/90 ECA e SINASE:

considerando a necessidade do atendimento de forma diferenciada através do trabalho pedagógico por eixos integradores propostos no Projeto Educar, que visa a flexibilização na estruturação dos tempos e espaços dos sujeitos, bem como dos educadores e dessa forma também garantir o quadro permanente dos profissionais efetivos assegurando o compromisso dos mesmos com a oferta da Educação Básica na Escola e salas anexas que funcionam nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo.

**RESOLVE:**

Art. 1º Regulamentar as Etapas do processo de seleção e atribuição de classe e/ou aulas e do regime/jornada de trabalho do Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional para composição do quadro de pessoal dos Profissionais da Educação Básica que atuarão na Escola e salas anexas que funcionam nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo.

Art. 2º A Comissão que realizará a Seleção/Atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho dos Profissionais da Educação que atuarão na unidade escolar e salas anexas das unidades de Internação do Sistema Socioeducativo serão compostas de:

I – coordenador (a) pedagógico (a);

II - um representante do Cefapro;

III – um representante do Projeto Educar/SEDUC - MT;

IV- um assessor pedagógico responsável pelo acompanhamento das salas anexas e escolas que funcionam nas unidades de internação do sistema socioeducativo.

§ 1º - As Comissões de Seleção/Atribuição deverão ser constituídas até **05.12.11**.

§ 2º - Esta Comissão conduzirá a 1ª Etapa (seletiva) e 2ª Etapa (classificatória), cuja apuração dos resultados será divulgada no dia **23.12.11**.

Art. 3º - A **1ª ETAPA** - Esta Etapa será caráter **seletivo**, resultado da avaliação do perfil dos profissionais interessados em atuar na Educação, com público específico de adolescentes em cumprimento de medida de internação no sistema socioeducativo.

§ 1º- **1ª FASE PROFESSOR:**

I- Período de inscrição **08.12.11 a 16.12.11** (horário 08h30min as 16h00min).

II- A inscrição deverá ser feita nas Escolas que atuam nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo.

III- No ato da inscrição deverá ser feita a entrega dos documentos abaixo:

- a. Documentos pessoais: RG, CPF, Título de Eleitor.
- b. Comprovante de escolaridade: certificado de curso superior e outras titulações.

IV - Para processo seletivo, o candidato deverá apresentar:

1 -Memorial Reflexivo e/ou Portfólio;

2 – Plano de Ação, que deverá ser:

- a. simples e coerente ao trabalho desenvolvido – 01 a 15 (quinze) pontos;
- b. argumentação crítica e aprofundamento teórico sobre o trabalho que pretende desenvolver com alunos em cumprimento de medida de internação no sistema socioeducativo – 01 a 20 (vinte) pontos;
- c. apresentação de um modelo de avaliação diagnóstica das capacidades cognitivas dos alunos dentro dos eixos integradores: básico, intermediário e avançado – 01 a 10 pontos
- d. uso correto da língua escrita – 01 a 15 (quinze) pontos;
- e. argumentação crítica sobre o tema educação conforme dispõe o ECA e SINASE- 01 a 20 pontos.

3. O Professor deverá comprovar:

- a. Experiência mínima de 01 (um) ano com a Educação de Jovens e Adultos ou com a educação no Sistema Socioeducativo ou Prisional através de declaração.
- b. Documento comprovando atuação pedagógica na Instituição de Ensino onde prestou serviço, comprovado através de documento emitido e assinado pela Equipe Gestora (se for das salas anexas das unidades do sistema socioeducativo (2011) deverá ser pela coordenação pedagógica e assessoria pedagógica da unidade escolar, referente ao ano de atuação/2011, contendo informações específicas quanto à assiduidade, comprometimento com o trabalho ou atividades desenvolvidas, eficiência, iniciativa/prestatividade, para fins de contagem de ponto conforme Anexo I, Parte II.

§ 2º- **2ª FASE PROFESSOR**

I- Período de **13.12.11 e 15.12.11** (horário 8:30 às 16h), Aula prática pedagógica (específica para os professores que ainda não atuam na Educação nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo). A Comissão de Seleção observará e avaliará o professor em regência de classe, num período de 30 (trinta) minutos, com base nos seguintes critérios, :

- a) planejamento da aula – 01 a 10 (dez) pontos;
- b) domínio de turma – 01 a 10 (dez) pontos;
- c) criatividade – 01 a 10 (dez) pontos;
- d) metodologia- 01 a 10 (dez) pontos;
- e) comportamento/afetividade frente a situações problemas- 01 a 10 pontos

II- O professor regente pertencente ao quadro de pessoal/2011 da EE Meninos do Futuro e das Escolas Estaduais e das Escolas que possuem salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo não realizarão a aula prática, mas serão avaliados conforme os critérios constantes no Artigo 3º, 2ª Fase, inciso I do presente. A avaliação referente à prática pedagógica destes professores será feita pela Coordenação Pedagógica da respectiva escola e Assessoria Pedagógica responsável pela Escola, registrando de forma manual no formulário constante no ANEXO I (Parte III) do presente, e deverá encaminhar os resultados à Comissão de Atribuição até o dia 16.12.11.

III- O professor que não cumprir uma das fases da 1ª Etapa em data e horário marcado pela Comissão de Seleção/Atribuição de classes e/ou aulas regime/ jornada de trabalho, estará automaticamente excluído do processo seletivo para atuar na EE Meninos do Futuro e das salas anexas das Escolas Estaduais que funcionam nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo.

IV- Serão considerados aptos os professores que obtiverem 50% mais um do total de pontos constantes no Anexo I, 1ª ETAPA, referente as PARTE I, PARTE II e PARTE III.

V- Somente serão autorizados a participar da 2ª Etapa e fazer contagem de ponto os profissionais que forem considerados aptos pela Comissão de Seleção/Atribuição para atuar nas salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo e na EE Meninos do Futuro.



VI- A Comissão de Seleção/Atribuição divulgará no dia 16/12/2011 o resultado da 1ª Etapa do processo seletivo, relacionando o nome dos profissionais que foram considerados aptos para a 2ª Etapa.

§ 3º- **1ª FASE - TÉCNICO ADM. EDUCACIONAL E APOIO ADM. EDUCACIONAL:**

I- Período de inscrição **08.12.11 a 16.12.11** (horário 08h30min as 16h00min).

II- A inscrição deverá ser feita nas Escolas que atuam nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo.

III- No ato da inscrição deverá ser feita a entrega dos documentos abaixo:

- c. Documentos pessoais: RG, CPF, Título de Eleitor.
- d. Comprovante de escolaridade.

IV - Para processo seletivo, o candidato deverá apresentar:

- 1) curriculum vitae – 25 (vinte e cinco) pontos;
- 2) carta de intenção, simples e coerente esclarecendo como pretende desenvolver o trabalho para o qual se propõe – 01 a 25 (vinte e cinco) pontos;
- 3) declaração comprovando experiência mínima de 01 (um) ano com a Educação de Jovens e Adultos ou com a educação no Sistema Socioeducativo ou Prisional, onde deve também constar :
  - a. perfil do profissional para atuar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa;
  - b. declaração da Instituição de Ensino onde prestou serviço, comprovado através de documento emitido e assinado pela Equipe Gestora da Escola em que atuou no ano de 2011:
    - 1. assiduidade/pontualidade –10 (dez) pontos;
    - 2. comprometimento no/com o trabalho ou atividades desenvolvidas- 10 (dez) pontos ;
    - 3. eficiência - 10 (dez) pontos;
    - 4. iniciativa/prestatividade - 10 (dez) pontos;

V- O profissional que não apresentar os documentos em data e horário marcado pela Comissão de Seleção/Atribuição de classes e/ou aulas regime/ jornada de trabalho, estará automaticamente excluído do processo seletivo para atuar na EE Meninos do Futuro e Escolas Estaduais com salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo.

VI- Serão considerados aptos os Técnicos Administrativos da Educação e Apoio Administrativo da Educação que obtiverem 50% mais um do total de pontos constantes no Anexo II, 1ª ETAPA, 1ª Fase, referente a PARTE I.

VII- Somente serão autorizados a participar da 2ª Etapa e fazer contagem ponto os profissionais que forem considerados aptos pela Comissão de Seleção/Atribuição para atuar nas salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo e na EE Meninos do Futuro.

VIII- 5ª A Comissão de Seleção/Atribuição divulgará no dia 16/12/2011 o resultado da 1ª Etapa do processo seletivo, relacionando o nome dos profissionais que foram considerados aptos para a 2ª Etapa.

Art.4º Na 2ª Etapa a Comissão de Seleção/Atribuição fará a Contagem de ponto dos profissionais que forem considerados aptos na 1ª Etapa, conforme cronograma a seguir:

I – **16.12.11**- Elaborar e divulgar o Edital de Convocação do Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, conforme normas estabelecidas na Instrução Normativa Nº 17/11/GS/SEDUC/MT e no Edital nº. 005/11/GS/Seduc/MT, que contém todas as informações necessárias ao processo de atribuição de classes e/ou aulas e regime/jornada de trabalho, a saber:  
**a)19 a 22.12.11** - Contagem de pontos dos profissionais da educação efetivos, estabilizados e candidatos a contratos temporários, conforme ficha disponibilizada no link *Sigeduca/GPE*, acessível no site da Seduc, conforme critérios estabelecidos na Instrução Normativa Nº 17/11/GS/SEDUC/MT.

Art.5º A classificação dos candidatos serão os resultados das pontuações obtidas nos procedimentos dispostos na Portaria nº451/11/GS/Seduc/MT, Instrução Normativa nº 017/11/ GS/Seduc/MT e Edital nº 005/11/GS/Seduc/MT e ANEXOS Nº I e II, previsto nesta portaria.

Art. 6º Os professores interessados em atuar na EE Meninos do Futuro e Escolas Estaduais com salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo, deverão observar:

- I – ter habilidades para atuar na construção do conhecimento por área do conhecimento;
- II - ter disponibilidade para trabalhar em mais de um turno;

Art. 7º O Quadro de pessoal da EE Meninos do Futuro será composto da seguinte forma:

- I – 01 (um) Diretor;
- II – 01 Secretário Escolar/efetivo;
- III – 02 (dois) Técnico Administrativo Educacional;
- IV – 02 (dois) Coordenadores Pedagógicos, Regime de trabalho de 40 horas cada um;
- V – 02 (dois) TAE – para Laboratório de Informática;
- VI - 01 (um) Técnico Administrativo Educacional para a Biblioteca Escolar;
- VII – Apoio Administrativo Educacional, conforme segue:
  - a) 02 (dois) para função de nutrição escolar;

- b) 03 (três) para função de vigilante;
- c) 02 (dois) para a função de manutenção de infraestrutura/limpeza;

Parágrafo único - Para a função de Coordenador Pedagógico exigirá-se professor com formação de nível superior, com Licenciatura Plena, independente de sua habilitação, selecionado através da Comissão de Atribuição/Seleção, constante no art. 2º, § 1º desta Portaria;

Art. 8º O Diretor e Coordenador Pedagógico, deverão ser mediadores dos cursos de formação das áreas de conhecimento, da formação continuada do PROJETO EDUCAR, do PPP/PDE, pelo desenvolvimento da Avaliação Institucional e pelo cumprimento do calendário escolar.

Art. 9º Nas Escolas com salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo, será disponibilizado um professor efetivo e na ausência deste poderá ser um professor contratado temporariamente, com licenciatura plena e carga horária de 30 horas semanais, para acompanhar e orientar o trabalho pedagógico, sendo este lotado na Assessoria Pedagógica no município.

Parágrafo único. O regime de trabalho do professor da sala anexa será de acordo com a matriz curricular.

Art. 10. Para a realização das atividades educacionais a EE Meninos do Futuro e as Escolas Estaduais com salas anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo deverão:

- a. observar as normas legais referentes ao atendimento escolar aos adolescentes;
- b. constituir turmas pelos eixos integradores organizadas em estágio básico, intermediário e avançado, definidas de acordo com a avaliação diagnósticas das capacidades cognitivas e, ainda de acordo com diretrizes do Sinase e particularidades dos alunos a serem atendidos;
- c. atender alunos em cumprimento de medida de internação no sistema socioeducativo, em decorrência de matrícula ou movimentação de outras unidades escolares.
- d. atribuir classes e/ou aulas ao professor, de forma anual, de acordo com a carga horária semanal estabelecida na matriz curricular cadastrada no Sistema Sigeduca/GER.
- e) validar a matriz curricular no Sistema Sigeduca/GER;
- g) Garantir o cumprimento da jornada de trabalho dos Profissionais da Educação que atuarão nas referidas unidades estará sob a responsabilidade da Equipe Gestora e Assessor Pedagógico da escola Meninos do Futuro e das Escolas Estaduais onde houver salas anexas pelo professor/orientador e Assessor Pedagógico responsável pela escola sede;
- h) fixar o quadro composto pelo corpo administrativo e docente da educação com os respectivos horários de trabalho nos lugares de acesso das unidades EE Meninos do Futuro e as salas anexas das Escolas Estaduais que funcionam nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo;

Art. 11- O candidato a contrato temporário avaliado e que participou das duas etapas e, no entanto não lhe foi atribuído aulas/classe e regime de jornada de trabalho ficará no Cadastro Geral na Assessoria Pedagógica no município, podendo posteriormente ser lotado na EE Meninos do Futuro e nas Escolas Estaduais com sala anexas nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo, caso haja vaga.

Art. 12. Posteriormente ao processo de atribuição, caso tenha vaga, o profissional da educação que estiver no Cadastro Geral da Assessoria Pedagógica e que não participou do processo seletivo estabelecido no Art. 4º desta Portaria, poderá ser lotado na EE Meninos do Futuro ou Escolas Estaduais com sala anexa nas Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo, desde que passe pelo referido processo.

Art. 13. Além dos dispositivos desta Portaria aplica-se nos que couberem, os critérios estabelecidos na Portaria nº451/11/GS/Seduc/MT, Instrução Normativa nº 017/11/ GS/Seduc/MT e Edital nº 005/11/GS/Seduc/MT.

Art. 14. Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria de Estado de Educação através das suas Superintendências.

Art. 15. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Cuiabá, 29 de novembro de 2011.

  
SAGUAS MORAES SOUSA  
Secretário de Estado de Educação