



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO**

LIANA CORREIA ROQUETE DE ALBUQUERQUE

**A GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE
SOCIOEDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE - DF**

**Brasília
ABRIL/2015**



LIANA CORREIA ROQUETE DE ALBUQUERQUE

**A GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE
SOCIOEDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE - DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília

ABRIL/2015

Albuquerque, Liana Correia Roquete de.

A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade – DF.

Orientadora: Dra. Maria Abádia da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília,
2015. P.176 p.

1. Sinase. 2. Política educacional intersetorial. 3. Gestão escolar. 4. Direito à educação. 5. Unire.I. Albuquerque, Liana Correia Roquete de. II. Silva, Maria Abádia. II. Universidade de Brasília.

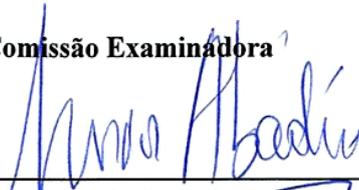
LIANA CORREIA ROQUETE DE ALBUQUERQUE

**A GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE
SOCIOEDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE - DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília, 29 de abril de 2015

Comissão Examinadora



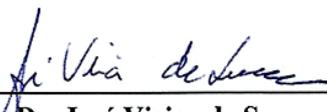
Professora Dra. Maria Abádia da Silva
Orientadora – Universidade de Brasília (Unb)



Professor Dr. Vicente de Paula Faleiros
Examinador Externo – Universidade Católica de Brasília (UCB)



Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Examinadora Interna – Universidade de Brasília (Unb)



Professor Dr. José Vieira de Sousa
Examinador Interno – Universidade de Brasília (Unb)

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Abádia da Silva, meu respeito e admiração pela competência com que me orientou, compartilhou comigo parte de seus conhecimentos e contribuiu para meu crescimento humano e acadêmico.

Aos professores da Faculdade de Educação, ao professor Marcelo Húngaro (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física) e à professora Silvia Yanoullas (Programa de Pós-Graduação em Política Social), com os quais tive a oportunidade de conviver, de aprender e que, durante as disciplinas cursadas, propiciaram importantes momentos de discussão e relevantes leituras que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Ao professores que compuseram a banca, professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e professor Vicente de Paula Faleiros, que, desde a qualificação, apresentaram valiosas contribuições para o processo de construção desta pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente os colegas da minha linha de pesquisa com os quais tive a oportunidade de conviver sistematicamente, conhecer um pouco de suas pesquisas e fazer trocas. Sentirei saudades!

Aos gestores da Secretaria de Estado da Criança e da Secretaria de Estado de Educação do DF que prontamente abriram a portas para a realização da pesquisa de campo. Aos gestores da Unire, que, também me acolheram enquanto pesquisadora e foram compreensivos diante das minhas demandas acadêmicas.

À comunidade socioeducativa da Unire, inclusive os entrevistados, que diariamente enfrentam comigo os desafios postos por esta dinâmica e complexa realidade e que deram sentido a esta pesquisa e à minha prática profissional.

À todos os meus familiares, pais, irmãos, cunhados e sobrinha/afilhada, pela compreensão nos momentos de ausência. Ao meu esposo e amigo Carlos, pelo amor e apoio incondicional em todo e qualquer momento, pela afinidade espiritual e epistemológica que possibilita tantas trocas e crescimento intelectual. Obrigada pela paciência e compreensão durante os intensos momentos de produção.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, tem por objeto a gestão escolar e o direito à educação de jovens privados de liberdade, no Distrito Federal (DF). Insere-se no âmbito de estudo das políticas públicas educacionais, fazendo interlocução com uma política da assistência social. Trata-se do estudo do aspecto educacional da política do Sinase, buscando investigar a gestão escolar da Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) na promoção do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade. Para tanto, optou-se pela fundamentação teórica e epistemológica do método histórico-dialético, tendo a categoria da contradição como principal caracterização da essência do objeto estudado. Partiu-se do levantamento bibliográfico e documental; em seguida, a coleta de dados do campo empírico se deu por meio da entrevista semi-estruturada com vinte sujeitos (gestores, professores, servidores da unidade, usuários e organizações de defesa dos direitos dos socioeducandos). A partir dos dados coletados, analisaram-se a materialização, as dificuldades e os limites enfrentados pela gestão escolar na execução da política de escolarização no contexto da Unire. Trata-se de uma política articulada e colaborativa, firmada entre a Secretaria de Estado da Criança e a Secretaria de Estado de Educação, para garantir a oferta escolar nas Unidades de Internação Socioeducativas (UISs) do DF. A partir desta análise, constataram-se em termos do direito à educação: os avanços formais fizeram dos socioeducandos, destinatários das políticas educacionais; instituíram-se escolas públicas no interior das UISs para a efetivação deste direito; embora se verifiquem avanços legais, permanece a descontinuidade da oferta escolar, os obstáculos que dificultam o acesso dos alunos à escola e casos de violação deste direito. Em termos de gestão escolar: sem a presença de uma gestão, a escola funcionava de maneira desarticulada; em 2013 instituiu-se a gestão escolar para a organização dos fluxos e rotinas escolares; trata-se de uma gestão com características singulares, uma vez que é vinculada a uma escola da rede distrital de ensino e aos demais setores da Unire. Afirma-se que, embora o Sinase proponha a concepção pedagógica e socioeducativa para os programas de internação, o cotidiano revelou a contradição entre o fenômeno educativo e o fenômeno punitivo/restritivo.

Palavras-chave: Sinase; política educacional intersetorial; gestão escolar; direito à educação; Unire.

ABSTRACT

This study, developed under the Graduation Program in Education at the Faculty of Education – Universidade de Brasília, for the Public Policies and Education Management line of investigation, presents as the object of this research the school management and the right to education for the young individuals deprived of liberty in Distrito Federal (DF). The area of study where the object of this investigation takes place is the studies of educational public policies, which dialogues with a policy in Social Assistance. This study addresses the educational aspect of Sinase policies, by investigating the school management of the Internment Unit in Recanto das Emas – DF (Unire), as a way of guaranteeing the right to education for its socio-educating interns. For this matter, it was selected the theoretical and epistemological stance of the dialectical-historic method, having the contradiction category as the fundamental essence of the object in this research. Starting from the bibliographical and documental research, the data collection on the empirical field was then proceeded through semi-structured interviews with 20 individuals (administrators, teachers, UIS servants and organizations for the socio-educating interns rights). After data were collected, this study analyzed the materialization, the difficult factors and the limits faced by this school management when executing the schooling policy at Unire. This policy is a joint and collaborative work between the State Infant Office and State Education Office of DF with aims to guarantee education offering at the Socio-educational Internment Units (UISs) in DF. From this analysis, in terms of the right to education, it is possible to perceive that formal advances made the socio-educating interns as being the beneficiaries of the educational policies; public schools were implemented inside those Socio-educational Internment Units so that they could turn that right into effective; although some legal advances can be noticed, there is still a discontinuity of the school offering and there are obstacles preventing the students from this access and in some cases the violation of this right. In terms of School Management, its absence made the school function in a disorderly way: in 2013 it was established the school management in order to organize the routine and flow of the school chores; this management can be understood as having unique characteristics since it is connected to a school of State Official System of Education and to the other branches of Unire. Although Sinase purposes the pedagogical and socio-educational conception for the internment program, it can be stated that on the daily basis, there is still some contradiction between educational and the punishing/restrictive phenomena.

Key words: Sinase; Intersectoral Educational Policy; School management; Right to Education; Unire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAJE – Centro de Atendimento Juvenil Especializado

CED – Centro Educacional

Cedeca-DF – Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal

CERE - Centro de Reclusão de Adolescente Infrator

CESAMI - Centro Socioeducativo Amigoniano

CETRAM - Centro de Triagem e Atendimento ao Menor

CETRO - Centro de Triagem e Observação de Menores

CF – Constituição Federal

CIAGO – Centro de Internação Granja das Oliveiras

CIAP - Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

COEDH - Coordenação de Educação em Direitos Humanos

COM – Centro de Observação de Menores

COMEIA - Comunidade de Educação e Integração e Apoio de Menores de Família

Conanda - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

COTEME - Comunidade de Terapia e Educação de Menores

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Febem – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FSS/DF – Fundação do Serviço Social do Distrito Federal

Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GDF – Governo do Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios

NAI – Núcleo de Atendimento Integrado

Novacap - Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

NUEN – Núcleo de Ensino

NUEPMS - Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas

PDAF - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROAMI - Projeto de Atendimento ao Menor Infrator
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SASE - Sistema de Atendimento Sócio-Educativo
SDG – Sistema de Direitos e Garantias
SEAS/DF - Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal
SECRAS - Secretaria de Estado da Criança e Assistência Social do Distrito Federal
SECriança – Secretaria de Estado da Criança
SEDEST - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEJUS - Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal
SENAC – Sistema Nacional da Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial
Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SSS - Secretaria de Serviços Sociais
SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica OEA - Organização dos Estados Americanos
SUBSIS – Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UAI – Unidade de Atendimento Integrado
UIP – Unidade de Internação de Planaltina
UIPP – Unidade de Internação do Plano Piloto
UIPSS - Unidade de Internação Provisória de São Sebastião
UIS – Unidade de Internação Socioeducativa
UISM – Unidade de Internação de Santa Maria
UISS – Unidade de Internação de São Sebastião
UnB – Universidade de Brasília
Unire – Unidade de Internação do Recanto das Emas
UNISS – Unidade de Internação de Saídas Sistemáticas
VEMSE - Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF

LISTA DE FIGURAS, FOTOS E QUADROS

Figura 1 – Incompletude institucional – Gestão intersetorial.....	83
Figura 2 – Organograma da SECriança.....	103
Figura 3 – Organograma da Unire.....	103
Figura 4 – Organograma da gestão escolar: NUEN – Unire.....	117
Foto 1 – A Unire.....	105
Foto 2 – Unire: o módulo.....	106
Foto 3 – Escola da Unire.....	113
Quadro 1 - Instituições de Internação no DF: 1964 - 2014.....	61
Quadro 2 - Instrumentos legais da escolarização na socioeducação do DF.....	76
Quadro 3– Sujeitos da pesquisa.....	100
Quadro 4– Unidades de análise, categorias e subcategorias temáticas.....	101
Quadro 5 – Sinase quanto à estrutura física.....	104
Quadro 6 – Ciclos de aprendizagem na Unire – Composição em 18/07/2014.....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Proposição do objeto de estudo	14
Problematização do direito à educação em ambiente de internação	18
Sobre o método científico em Educação	23
Estrutura e organização da dissertação	28

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA DESVALIDA.... 29

1.1 – A escolarização nas instituições de privação de liberdade	30
1.1.1 – Da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral: da repressão à proteção da adolescência empobrecida.....	40
1.2 – O processo de institucionalização da adolescência em contexto infracional, no Distrito Federal de 1960 a 2014.....	45
1.2.1 – O contexto do ECA e a organização da política socioeducativa do DF	50
1.2.2 – O reordenamento da política do Sinase do DF	58

CAPÍTULO 2

A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MEIO À PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A GESTÃO ESCOLAR..... 64

2.1 – A escolha teórico-metodológica na produção do conhecimento em Educação.....	64
2.2 – Da punição à educação: uma escola pública no interior de uma Unidade de Internação Socioeducativa (UIS).....	67
2.3 – Articulação entre a política educacional e a política do Sinase: a gestão escolar em uma UIS.....	75
2.4 – Exigências para a garantia e a promoção do direito à educação dos socioeducandos: a gestão escolar.....	87

CAPÍTULO 3

LIÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL INTERSETORIAL NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS – UNIRE 97

- 3.1 – A operacionalização da pesquisa: percursos e técnicas utilizadas na coleta e análise dos dados 97
- 3.2 – A Unire: a caracterização e os aspectos físicos 102
- 3.3 – A escola da Unire: organização do espaço escolar 112
- 3.4 – A escola da Unire: configuração e funcionamento da gestão escolar 114
- 3.5 – Os recursos financeiros..... 121
- 3.6 – A proposta pedagógica: ciclos de aprendizagem na escola da Unire 124

CAPÍTULO 4

A GESTÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA NA UNIRE: OUTRAS CONTRADIÇÕES E DETERMINAÇÕES 136

- 4.1 – Da concepção menorista para a concepção educativa 137
- 4.2 – Da superação da igualdade formal para a busca da igualdade real 142
- 4.3 - Reeducação e adaptar para quê?..... 151
- 4.4 – Superar a centralização e a implementação da intersetorialidade 155
- 4.5 – Dificuldades administrativas da gestão com os profissionais da SEDF..... 159

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 163

REFERÊNCIAS 168

ANEXOS 178

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB) e vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, estuda a gestão escolar na promoção do direito à educação de jovens privados de liberdade, no contexto da Unidade de Internação do Recanto das Emas - DF (Unire).

Este objeto de estudo investiga o trabalho realizado pela gestão escolar de uma Unidade de Internação Socioeducativa (UIS) na implementação da política de escolarização, tendo como base o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e a legislação educacional prevista para este espaço – além da legislação educacional tradicional, outras normativas regulamentam esta política.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sinase há a previsão da oferta educacional no contexto das unidades de privação de liberdade. Esta oferta dar-se-á segundo o princípio da incompletude institucional, o qual prevê a articulação entre a política do Sinase e as demais políticas sociais, para a efetivação do sistema de direitos e garantias do socioeducando, entre eles o direito à educação.

No caso do Distrito Federal, a política de escolarização das Unidades de Internação Socioeducativas (UIS) materializa-se através das ações articuladas entre a Secretaria da Criança do Distrito Federal (SECriança), que é o órgão executor do Sinase, e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), que é o órgão executor das políticas educacionais.

A Unire é uma Unidade de Internação Socioeducativa (UIS) destinada a jovens sentenciados a cumprir a medida socioeducativa de internação¹. Nesta Unidade, trabalho desde outubro de 2010 como Especialista Socioeducativo – Pedagoga. Foi, portanto a prática pedagógica, neste contexto, que me propiciou a escolha do objeto desta investigação. Foi por meio da atividade profissional, pedagógica, que as questões de pesquisa foram levantadas.

O objeto desta pesquisa está inserido no âmbito de estudo das políticas públicas educacionais, além de estar inserido no contexto de uma política da assistência social. Trata-se do estudo, apenas, do aspecto educacional da política do Sistema Nacional de Atendimento

¹ São medidas aplicáveis a adolescentes (entre 12 e 18 anos) autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do ECA/1990. Configura-se em uma resposta do Estado à prática de um ato infracional. Os tipos de medida socioeducativa são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

² O Programa Justiça ao Jovem foi lançado em 2010 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) através do

Socioeducativo (Sinase). A gestão da escola estudada encontra-se no interior de uma UIS e contém características de uma política educacional intersetorial firmada entre a SEDF e a SECriança.

A partir de 2013, a SEDF e a SECriança, de forma articulada e colaborativa, iniciaram o processo de implementação da política de escolarização para a socioeducação do DF. Desde então, instituíram-se normas e legislação para a organização da rotina e fluxo das escolas das UIS do DF. Foram estabelecidas escolas públicas no interior das Unidades e nestas, uma gestão escolar para coordenar a escolarização dos socioeducandos.

Neste contexto, esta pesquisa busca investigar a política de escolarização do sistema socioeducativo do DF, tendo como foco uma das UIS (Unire), e nesta, o trabalho desenvolvido pela gestão escolar. O intuito é analisar como se dá a gestão e a execução da política educacional no interior de uma Unidade Socioeducativa de Internação (Unire) e quais são os dificultadores e os limites enfrentados por esta gestão escolar na efetivação do direito à educação.

Proposição do objeto de estudo

A Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) está vinculada à Secretaria de Estado da Criança (SECriança), órgão responsável pela execução da política nacional do Sinase (Resolução nº 119/2006/CONANDA e Lei nº 12.594/2012). O Sinase, em conformidade com o ECA, regulamenta a forma pela qual o poder público, por meio de diversos órgãos e agentes, presta o atendimento especializado ao adolescente autor de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa.

Este atendimento tem como princípio a incompletude institucional, de modo que o atendimento é constituído por meio da articulação das políticas. Portanto, o órgão executor do Sinase, articulado a outros órgãos e políticas oferece o atendimento com base no sistema de direitos e garantias do adolescente. Entre os serviços obrigatoriamente oferecidos na execução do Sinase esta a oferta da educação básica.

No Distrito Federal (DF), a escolarização no contexto das medidas socioeducativas é realizada através da política educacional intersetorial, firmada entre a SEDF e a SECriança. Para tanto, além do Sinase, ECA (Lei nº 8.069/1990), LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Constituição Federal de 1988, outras normatizações foram elaboradas em conjunto e

colaborativamente a fim de estabelecer a rotina escolar e o fluxo da política de escolarização na socioeducação.

Entre estas normatizações, destacam-se o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013, as Portarias Conjuntas nº 08 de 16/04/2013 e nº 03 de 21/03/2014 e as Diretrizes Pedagógicas – escolarização na Socioeducação, 2014 que passaram a formalizar a garantia da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a instituição e organização de escolas públicas no interior das UISs e, nestas escolas, uma equipe gestora.

Esta sistematização da política educacional intersetorial da Unire ocorreu nos anos de 2013 e 2014. Até então, o espaço escolar dessa unidade era marcado por uma cultura organizacional de desarticulação da escola com as políticas educacionais da SEDF (matrícula, documentação de alunos, financiamento, outros aspectos administrativos), desorganização de fluxos e rotina, ausência de uma gestão escolar que coordenasse o trabalho desenvolvido, entre outros problemas.

A gestão escolar foi instituída num contexto de muitos limites e problemas com os quais ela ainda convive: dificuldades de acesso do aluno às atividades escolares, pouca articulação da escola com os demais setores da unidade, descumprimento da rotina escolar e da carga horária prevista, conflitos entre os socioeducandos, falta de clareza quanto à função de cada servidor, proibição do material escolar dentro dos quartos dos adolescentes, ausência da cultura do planejamento, absenteísmo de professores, ausência de uma proposta pedagógica formal e escrita, desinteresse dos socioeducandos pelas atividades escolares, descontinuidade das aulas, dentre outros.

Além disso, a gestão escolar no contexto de uma UIS lida, também, com um perfil diferenciado do alunado: trajetórias escolares precarizadas, marcadas pelo abandono escolar, pela defasagem idade-série (a maioria tem entre 15 e 17 anos e ainda cursa o ensino fundamental), pelas dificuldades de aprendizagem, por um histórico de uso de substâncias entorpecentes, pela baixa escolaridade de seus familiares, pela falta de sentido dos conteúdos, pela distância do que se aprende do que se vive são alguns problemas pedagógicos e sociais.

Para além do espaço escolar, outros problemas também constituem a realidade desta Unidade. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através do Programa Justiça ao Jovem²,

² O Programa Justiça ao Jovem foi lançado em 2010 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) através do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF/CNJ), sob a denominação de Medida Justa. O Objetivo deste programa é a análise (nacional) da forma como vem sendo executada a medida socioeducativa de internação. A partir de visitas técnicas em cada uma das unidades da federação, produziu-se um relatório final chamado Panorama Nacional – A Execução de Medidas socioeducativas de Internação – Programa Justiça ao Jovem. Informações disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/infancia-e-juventude/programa-justica-ao-jovem>.

realiza a fiscalização e monitoramento do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas em todo o país. Os relatórios produzidos em 2012 apontaram problemas nas UIS do DF, inclusive na Unire. Alguns problemas, de ordem jurídica, apontados são: a lotação extrapola o número de vagas disponíveis, a arquitetura prisional está fora dos padrões do Sinase, má qualidade da comida servida aos socioeducandos, práticas de homicídio entre os socioeducandos, denúncias de maus tratos, entre outros problemas.

A Unire também enfrenta problemas de ordem política: desde sua estatização em 2010, mais de seis diretores foram nomeados para esta unidade e, conseqüentemente, mais de seis equipes gestoras dos setores internos foram alteradas. Além da descontinuidade das ações, a ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) formal e escrito propicia ações discricionárias e, em alguns momentos, em desacordo com as diretrizes do Sinase.

Os cargos dos gestores da Unire, vinculados à SECriança, são cargos políticos e muitas vezes são ocupados por pessoas com pouca experiência na execução e gestão de tal política. Observa-se, também, que diante da ausência de um PPP capaz de convergir as ações, instalam-se os conflitos e as disputas entre as gerências e setores da unidade. Estas relações são hierarquizadas, havendo a sobreposição de um setor sobre os demais. Os espaços e os mecanismos de participação, deliberação e construção coletiva são mínimos, o que facilita esta cultura organizacional fragmentada, com disputa de poder.

É nesta disputa de interesses e concepções que a gestão escolar passou a atuar a partir de 2013. Neste mesmo ano, SECriança desencadeou o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no DF – internação, 2013. No entanto, a Unire ainda não tem o seu próprio PPP, construído coletivamente por toda a comunidade socioeducativa e contemplando as especificidades desta Unidade. Os instrumentos normativos apontam a necessidade da discussão coletiva em torno dos PPPs das Unidades, no entanto, isto ainda não aconteceu, estamos em 2015.

No que se refere às questões de ordem administrativa, os problemas observados são: servidores executam suas funções sem treinamento específico, ocorre a falta de comunicação entre os profissionais que trabalham da Unidade, o baixo efetivo de servidores, especialmente de agentes de reintegração social (responsáveis pelo deslocamento e acompanhamento dos socioeducandos nas atividades escolares), falta de clareza quanto às funções a serem desempenhadas por cada profissional, escassez de material de trabalho (computadores, mesa, cadeira, papel, material de limpeza, luva para procedimento de revista, outros), entre outros.

Todo este contexto da Unire interfere nas atividades da escola, uma vez que ela está integrada à Unidade, tanto fisicamente quanto administrativamente. O Projeto Político

Pedagógico das Medidas socioeducativas no DF – Internação, 2013, no subitem “Educação”, propõe a ampliação da articulação entre a SECriança e a SEDF para a melhoria e ampliação da promoção do direito à educação do socioeducando privado de liberdade. Assinala-se que a partir de 2013, com a instituição da política educacional intersetorial, houve alguns avanços, mas ainda existem os desafios concernentes à qualidade da educação ofertada nas UIS.

A política educacional intersetorial, implementada em abril de 2013, além da regulamentação do funcionamento de uma escola pública no interior das UIS, estabeleceram-se as competências da SEDF e da SECriança para a efetivação de um plano de trabalho escolar. Neste contexto, definiu-se também uma gestão escolar para atuar nestas escolas. Foram designados servidores da SEDF para exercer a função de coordenação e planejamento da execução desta proposta educacional nas UISs.

A equipe gestora da escola da Unire passou a ser composta por servidores da SEDF para desempenhar as funções de direção, supervisão, chefe de secretaria e coordenação pedagógica junto ao Núcleo de Ensino da UIS. Estes servidores estão administrativamente vinculados a uma escola da Rede Pública de Ensino Distrital (Centro Educacional 104 do Recanto das Emas - CED 104), porém exercem suas funções na escola da Unire. Os cargos de Diretor e Vice-diretor exercem suas funções tanto na escola vinculante (CED 104) quanto na escola vinculada (Unire).

A designação de integrantes das carreiras vinculadas à SEDF para atuar no Núcleo de Ensino (NUEN) das UISs, possibilita a formação de uma equipe de gestão escolar, para atuar na perspectiva da incompletude institucional³. Trata-se de uma gestão escolar na perspectiva integrada, colaborativa, cooperativa tendo em vista a escolarização dos socioeducandos em restrição de liberdade. Este modelo de gestão intersetorial se aplica a todos os níveis e esferas da política do Sinase.

Observa-se que o trabalho da gestão escolar da escola da Unire está inserido numa complexa realidade, marcada por um histórico de ausência de proposta pedagógica, descontinuidades, incertezas e recentes regulamentações que ainda estão em fase de implementação e experimentação. O contexto de uma Unidade Socioeducativa de internação tem suas complexidades e especificidades, exigindo da gestão escolar ações na efetivação do direito à educação, conforme previsto no marco legal.

³ A incompletude institucional é um princípio fundamental norteador de todo o direito da adolescência que deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços. Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes (Brasil, 2006, 2012).

Essa gestão escolar tem suas especificidades, uma vez que é de competência conjunta e integrada e tem seu funcionamento articulado aos demais setores da Unidade. Além disso, o perfil do alunado é específico, a rotina da unidade interfere na rotina escolar, existe uma concepção menorista arraigada no cotidiano da unidade que desvaloriza o aspecto educativo da medida, a comunidade socioeducativa é mais ampla do que uma comunidade escolar, entre outras peculiaridades. Por se tratar de uma dinâmica escolar diferenciada, são impostos à gestão escolar desafios outros no que se refere à garantia e promoção do direito à educação.

Apesar dessas modificações no âmbito legal da política educacional intersetorial, a realidade escolar de uma UIS é composta por contradições e limites que a torna mais complexa que a previsão legal apresenta. A formalização não é suficiente para alterar a realidade, que é sempre maior e mais complexa. É nesta conjuntura que a gestão escolar atua e tem o desafio de garantir o direito à educação do socioeducando, objeto desse estudo.

Para além das orientações legais recentemente formuladas, do formal, faz-se necessário investigar e analisar como se constitui e se desenvolve o trabalho da gestão escolar da Unire na garantia da política educacional intersetorial. Trata-se de identificar quais são os problemas, as dificuldades, e as contradições, de ordem político-pedagógica, enfrentados pela gestão escolar na garantia do direito à educação do socioeducando.

Problematização do direito à educação em ambiente de internação

Historicamente, o Estado brasileiro não se preocupou com a educação da camada popular, principalmente com a educação das crianças e dos adolescentes institucionalizados (Teixeira, 1962, 1967; Gadotti, 2012; Rizzini, 2009; Faleiros, 2009). A história das políticas destinadas à infância e à adolescência desvalida mostra que, em sua essência, elas buscavam o controle social da população pobre, vista como perigosa e não a educação emancipatória desta classe social.

Desta forma, percebe-se que as políticas públicas de recolhimento dos espaços sociais, destinadas à infância e adolescência desvalida, foram instituídas num contexto social de relações complexas e contraditórias, no âmbito de conflitos e lutas de classes, que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo. Busca-se, assim, através destas políticas – legitimadas pelo Estado burguês - a reprodução da ordem social vigente (Bering e Boschetti, 2011; Marx e Engels, 2007).

É nesta base material que as instituições de internação para adolescência empobrecida foram constituídas. Apesar das diversas nomenclaturas que estas receberam no decorrer da história (asilos, casa de correção, reformatório, orfanato, outros), expressam a materialização de uma política segregacionista que reproduz a marginalização de uma classe. Estas políticas constituem uma dentre os vários mecanismos utilizados legitimados pelo Estado, que é dirigido por uma classe hegemônica, para manter a estrutura social (Irene, Rizzini, 2009; Marx e Engels, 2007).

Neste contexto de reprodução da ordem social, a educação, enquanto prática social desempenha importante função. Numa perspectiva funcionalista, a educação é uma estratégia de adaptação e encaminhamento precoce da criança/adolescente pobre para determinados espaços na divisão social do trabalho. São ocupações precarizadas e de menor prestígio social. Observa-se a desvalorização da mão-de-obra, na qual a proposta escolar ou profissional dos desfavorecidos restringe-se à condição de sobrevivência e subalternidade (Faleiros, V.P., 2009; Mészáros, 2008; Frigotto, 1999).

O objetivo educacional no contexto das instituições de internação busca a preservação da ordem pública, prevenindo os desvios. A proposta educativa estava centrada na repressão, na coerção, na ordem, na civilidade e não em uma formação que provocasse algum tipo de mudança ou emancipação humana. A educação não era reconhecida como um direito social e subjetivo, mas, apenas, como forma de ajuste e ordenamento social. A organização hegemônica da vida material, produtiva, não era questionada, mas, apenas seus efeitos eram reprimidos (Arantes 2009; Faleiros, V.P.)

A partir 1988 a Constituição Federal inaugurou o paradigma da proteção integral, no qual a criança e o adolescente passaram a ser percebidos como sujeitos de direitos e prioridade nas ações do Estado e políticas públicas. Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) revogou o Código de Menores de 1979 e de forma detalhada ratificou os direitos da criança e do adolescente, entre eles, o direito à educação. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9.394/1996) reforçou a educação como um direito e dever do Estado. E, desde então, a educação passou a fazer parte do rol de direitos subjetivos da criança e do adolescente.

Estas mudanças ocorridas a partir da década de 1990 foram resultado da mobilização de grupos, das disputas entre o governo e os movimentos sociais em ação contrahegemônica, que lutavam pelos direitos da criança e do adolescente. Contestava-se a ordem hegemônica de modelo de atendimento ofertado até então. O novo paradigma da proteção integral colocou em evidência os direitos da criança e do adolescente, inclusive o direito à educação.

Neste movimento de avanços legais, em 2006, o Sinase foi instituído pela Resolução nº 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e, em 2012, foi sancionado como Lei Federal. O Sinase passou a regulamentar o atendimento socioeducativo destinado aos adolescentes que praticaram atos infracionais⁴. A execução das medidas socioeducativas não mais poderia ser realizada de forma punitiva e carcerária, mas, observando o sistema de direitos e garantias do adolescente, inclusive o direito à educação.

A política nacional do Sinase trouxe uma série de inovações, pautadas no paradigma da proteção integral, no que tange à aplicação e execução das medidas socioeducativas, e atribuiu aos estados e municípios a operacionalização destas por meio da articulação das políticas setoriais. Dentre as inovações desta política está o caráter pedagógico, educativo, da medida socioeducativa. Isto significa que as atividades desenvolvidas na execução desta política devem estar sustentadas em práticas educativas, e não meramente punitivas.

Além disso, significa que a oferta da educação básica para os adolescentes do sistema socioeducativo passa a ser obrigatória. Os órgãos responsáveis pela execução do atendimento terão até um ano, a partir da sanção da lei, para se adaptarem a esta nova determinação (Artigo nº 82 – Sinase). Conforme o princípio da incompletude institucional⁵ existe, assim, o imperativo do embricamento entre as políticas sociais para o atendimento: sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública proporcionam a “proteção integral” de que são destinatários todos os adolescentes.

Desde o ECA, e posteriormente reiterado pelo Sinase, os programas de privação de liberdade são obrigados a contar com uma escola pública em sua estrutura física e pedagógica. No entanto, conforme mostrou o relatório no CNJ/2012 (“Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação”) a oferta educacional das UIS do DF ainda não condiz com as diretrizes apontadas no marco legal. A organização da escolarização das Unidades ainda está em fase de implementação.

Para a efetivação da oferta escolar, o marco legal previu a articulação entre o órgão executor da política do SINASE (SECriança) e o órgão executor da política educacional (SEDF). Esta articulação começou a ser construída em 2013 e ainda esta em fase de implementação. É neste contexto, que esta pesquisa busca desvendar quais são as

⁴ O ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal, quando praticada por criança ou por adolescente (Art. 103 e 104 - Lei nº 8.069/90 - ECA).

⁵ O princípio da incompletude institucional é caracterizado pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as diversas políticas setoriais no atendimento aos adolescentes – artigo nº 86 do ECA/1990, artigo nº 8 do SINASE/2012.

dificuldades, de ordem político-pedagógica, que a gestão escolar enfrenta para coordenar a materialização desta nova proposta.

Ao menos formalmente, houve uma reestruturação da medida socioeducativa, em termos de princípios e concepção, que desembocou na obrigatoriedade da oferta escolar. Assim, o trabalho da gestão escolar tornou-se essencial para este contexto, uma vez que se adotou, expressamente, a concepção educativa da medida, abandonando a perspectiva menorista. Foi no sentido de desvelar quais são os problemas e dificuldades que a gestão escolar enfrenta para tornar real a escolarização no interior de uma Unidade Socioeducativa de Internação que esta pesquisa caminhou.

Buscou-se problematizar as características e peculiaridades desta escola e, nesta, o trabalho da gestão escolar. Analisou-se como se constitui a sua composição e funcionamento: nos aspectos político-pedagógicos, na garantia e promoção do direito à educação do socioeducando privado de liberdade. Diante dos vários problemas que determinam a realidade da Unire, a gestão escolar tem a tarefa de fazer da escola um espaço de possibilidades para seus alunos.

Diante dos percalços característicos desta Unidade, poucas são as possibilidades de participação por parte do aluno ou seus familiares. O aluno privado de liberdade não tem condições de optar por outra escola de sua preferência, ou de sua família, e o acompanhamento dos pais ou responsáveis, no que se refere às cobranças e exigências, é praticamente inexistente. São quase trezentos alunos que têm tido suas trajetórias escolares prejudicadas e com poucas possibilidades de reivindicações.

Embora o marco legal tenha avançado, fazendo a opção por um modelo de atendimento mais “humanizado”, que considera o socioeducando em sua totalidade e que adota a concepção e o princípio educativo e pedagógico da medida socioeducativa, o cotidiano das Unidades ainda preserva características dos Códigos de Menores, de uma concepção carcerária e policialesca que não compreende o socioeducando como um sujeito de direitos. A obrigatoriedade da oferta escolar, a instituição de uma escola pública no interior de uma UIS, e nesta, uma gestão escolar, está relacionada com esta dimensão de mudanças, de nova proposta de atendimento.

Por fim, existe, também, o interesse pessoal nesta temática uma vez que, trata-se dos questionamentos levantados durante a minha atuação pedagógica nesse espaço não escolar, dentro de uma UIS, como operadora do sistema socioeducativo. Isto mostra que a *práxis* pedagógica envolve ações, indagações e reflexões e, a partir disto, a busca de novas alternativas significativas. (Freire, 2005, Gadotti, 2012)

Observa-se que apesar de a legislação tentar reverter o caráter seletivo, combatendo as práticas de controle social que até então vinham sendo garantidas, os relatórios oficiais, a prática profissional e as pesquisas recentes (Oliveira, 2010, Gualberto, 2011 e Guralh, 2010) têm mostrado as dificuldades de avanços no cotidiano das medidas socioeducativas. Ou seja, as mudanças na legislação, não têm produzido efeitos significativos na realidade, portanto, faz-se necessário continuar avançando, especialmente, na materialização do direito à educação.

Assim, propôs como OBJETIVO GERAL: Investigar a gestão escolar da Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) na promoção do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade.

E como OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar o processo de constituição das instituições de privação de liberdade, destinada à adolescência empobrecida e, nestas, como se configura a oferta escolar;
- Identificar a configuração da política do Sinase, no que se refere à escolarização no contexto da medida socioeducativa de internação e como se configura a gestão escolar destas instituições no DF, entre 2012 e 2014;
- Investigar a materialização da política educacional intersetorial firmada entre a SEDF e a SECriança para a escolarização na socioeducação e como se dá a gestão desta política no interior de uma Unidade – Unire;
- Desvelar as dificuldades, problemas políticos e pedagógicos, bem como as contradições que constituem a realidade da gestão escolar da Unire na promoção do direito à educação.

Diante da contextualização dos problemas enfrentados pela unidade pesquisada propõem-se as seguintes questões de investigação:

- Como e por que se constituíram as instituições destinadas à adolescência desvalida e marginalizada e, nestas, que proposta pedagógica existia?
- De que maneira se configura o aspecto educacional da política do Sinase e no interior de uma Unidade Socioeducativa de Internação uma escola pública?
- Como se caracteriza a escola pública em uma Unidade de Internação Socioeducativa (Unire) e, nesta escola, como acontece o trabalho da gestão escolar?
- Quais são os problemas e as contradições que constituem a realidade da gestão escolar da Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire)?

Sobre o método científico em Educação

A pesquisa em educação está inserida no conjunto das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que o ser humano, em suas dimensões pessoais e coletivas, constitui o ponto de partida para este estudo. Nesta dimensão coletiva, está a educação enquanto prática social. O trabalho educativo envolve a ação complexa e ativa com seres humanos e, por este motivo, a investigação em educação exige algumas características específicas (Esteban, 2010; Pádua, 2004; Gatti, 2012).

A produção do conhecimento neste contexto não pode ser obtida de maneira estritamente experimental e desconectada de um contexto histórico, político e econômico, como propõem as abordagens positivistas. As questões relacionadas à educação humana ocorrem em situações sociais concretas, sob uma base material. Sendo assim, não são passíveis de total controle, como nas ciências exatas. (Gamboa 2012; Triviños, 2011; Gatti, 2012; Marx e Engels, 2007)

Neste sentido, assume-se neste trabalho as categorias do método histórico dialético, evitando abordagens unilaterais e a - históricas. Compreende-se que o objeto de estudo está inserido numa realidade concreta material, constituída por contradições e disputas. Nesta perspectiva que o aspecto da gestão educacional da política do Sinase é estudado. (Marx, 2008; Gamboa, 2012; Kosik, 1976; Behring e Boschetti, 2011)

A gestão escolar da Unire está inserida em uma realidade complexa constituída por múltiplas determinações: relações complexas e contraditórias que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, o caráter contraditório das políticas sociais, as formas de controle de uma sociedade de classes, a higienização social, entre outras (Marx, 2008; Behring e Boschetti, 2011; Kosik, 1976).

Busca-se assim, desvelar o fenômeno social estudado, de maneira a não se deixar iludir pelos aspectos superficiais dos fatos, pela aparência do objeto, todavia, procurando chegar à essência da realidade investigada. O fenômeno estudado apresenta a sua essência, mas ao mesmo tempo a esconde. Analisar este fenômeno significa revelar a sua essência e sair da pseudoconcreticidade, que se limita à descrição e compreensão do objeto estudado (Marx, 2008; Kosik, 197).

Assim, descobrir a essência dos fenômenos é o intuito deste trabalho. Na perspectiva crítico-dialética, busca-se situá-los na realidade social, na totalidade concreta. Neste sentido, o aspecto educacional da política do Sinase é um processo social inserido na sociedade capitalista e carece ser compreendida em sua múltipla causalidade, no todo estruturado,

histórico e dialético. Esta apreensão das determinações reais afasta as explicações imediatas e simplificadoras e leva em conta as múltiplas determinações do fenômeno investigado (Marx, 2008; Kosik, 1976;).

Por se tratar de um processo social imerso nas contradições sociais, busca-se na tradição marxiana um método para apreender a gestão da política educacional intersetorial firmada entre a SEDF e a SECriança para a oferta da escolarização na Unire. E, nesta tradição, a noção ontológica da realidade estudada compreende o mundo, a história como algo inacabado, em movimento e suscetível a mudanças. A realidade concreta do objeto estudado é analisada em seu dinamismo histórico, buscando-se a superação desta mesma realidade, uma vez que esta é inacabada, construída e reconstruída por sujeitos históricos e ativos. (Marx e Engels, 2007; Marx 2008; Gamboa, 2012).

A investigação em educação na perspectiva materialista busca a ação modificadora ou transformadora da realidade. Busca-se sair da aparência para a essência do fenômeno estudado; da pseudoconcreticidade para a concreticidade. Desta forma, o desvelamento e a análise da dinâmica e das contradições da realidade material da gestão escolar na promoção do direito à educação do socioeducando levam, necessariamente, à *práxis* (Kosik, 1976; Gadotti, 2012; Saviani, 1989; Frigotto, 2001; Gadotti, 2012; Kuenzer, 2011).

Isto significa que a preocupação não reside apenas na produção do conhecimento científico, mas também, na *práxis* transformadora e revolucionária da realidade. A pesquisa em educação não constitui atividade meramente técnica e neutra. Existe o envolvimento ontológico, teórico e técnico com vistas à superação, à transformação, à melhoria da condição de educabilidade do socioeducando privado de liberdade. (Frigotto, 2001; Kuenzer, 2011; Gadotti, 2012; Marx, 2007, 2008).

Neste sentido, compreende-se a gestão escolar da Unire como um fenômeno em construção, um espaço de lutas entre as forças hegemônicas, e como um processo de transformação permanente. Portanto, tendo como base epistemológica aproximações com a perspectiva histórica, materialista e dialética dos processos sociais, busca-se analisar a gestão escolar da Unire na garantia e promoção do direito à educação do jovem privado de liberdade (Paro, 2000; Gramsci, 1982).

Para a interpretação e análise de dados, faz-se a integração dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e a experiência de campo. Na tentativa de revelar a essência do fenômeno estudado, busca-se a aproximação dialética destas três fontes de informação: a bibliografia relativa ao tema, os documentos oficiais e o campo empírico.

Na perspectiva prático-metodológica faz-se a opção por um estudo histórico-analítico, de natureza qualitativa, onde os fatos e processos foram observados, registrados, analisados e interpretados dialeticamente. Nesta modalidade de pesquisa científica buscar-se conhecer as distintas situações e relações que sucedem no campo social, político, econômico e outros aspectos da questão investigada (Netto, 2011; Triviños, 2011; Gamboa, 2012).

Na forma de interpretação e análise dos dados coletados consideram-se as determinações históricas, econômicas, culturais e políticas que envolvem a gestão escolar da Unire na promoção do direito à educação do jovem em cumprimento de medida socioeducativa de internação (Marx, 2008; Gamboa, 2012; Kosik, 1976).

O campo empírico desta pesquisa é a Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire), localizada na Estrada Contorno Taguatinga-Gama, Km 03 – Recanto das Emas – DF. Trata-se de uma dentre as seis unidades destinadas à adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação do Distrito Federal. Cada uma destas unidades está subordinadas à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), da Secretaria de Estado da Criança do Governo do Distrito Federal (SECriança).

A pesquisa de campo foi realizada ao longo dos meses de julho e agosto de 2014 e para a coleta de dados neste campo, decidiu-se pela entrevista semi-estruturada como técnica. Esta técnica foi utilizada com os seguintes interlocutores: gestores do sistema educacional, gestor escolar da Unire, pedagogo, assistente social, professor, atendente de reintegração socioeducativa, socioeducando, familiar e membros de órgão e instituição de defesa dos direitos dos adolescentes.

Além da entrevista semi-estruturada recorreu-se ao marco legal que normatiza a política estudada, aos relatórios oficiais de órgãos de fiscalização, aos documentos oficiais produzidos pela SECriança e pela SEDF para regulamentar a política educacional intersetorial e aos dados estatísticos no Núcleo de Ensino da Unire quanto à seriação dos alunos da escola desta Unidade.

As perguntas da entrevista semi-estruturada foram formuladas com base nas seguintes temáticas: quanto ao DIREITO À EDUCAÇÃO – o significado do direito à educação, a materialização desse direito, o funcionamento da escola; quanto à GESTÃO ESCOLAR: o funcionamento desta gestão, a gestão e a promoção do direito à educação e as dificuldades enfrentadas. A partir destes eixos temáticos buscou-se a obtenção de dados que interessam ao objeto em estudo.

Além do registro em papel, optou-se pelo registro em áudio da entrevista. A opção pela entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados a ser utilizada com os

sujeitos, justifica-se pelo fato de esta técnica possibilitar a obtenção de informações mais abrangentes, de permitir uma cobertura mais profunda sobre o tema estudado, de ser possível a correção ou esclarecimentos no ato da entrevista, a elasticidade na duração do tempo e de favorecer respostas espontâneas devido à interação entre o entrevistador e o entrevistado (Pádua, 2004, Triviños, 2011).

Foram selecionados vinte sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com o contexto da escolarização e da Unire, buscando a representatividade dos diversos grupos, setores e segmentos que atuam no contexto da escolarização da Unire: gestores e professores (servidores da SEDF que exercem suas funções na escola da Unidade), especialistas e atendente de reintegração socioeducativo (servidores da SECriança que exercem suas funções da Unidade), usuários do sistema (socioeducandos e família vinculados à Unire) e organizações de defesa dos direitos dos socioeducandos (Defensoria Pública e Cedeca-DF⁶).

Os vinte sujeitos estão divididos em quatro grupos, conforme o vínculo, função e atuação na medida socioeducativa do DF (Unire)⁷. No *Grupo A* estão os servidores da SECriança (um Atendente de reintegração socioeducativo – ATRS e dois especialistas socioeducativos: Assistente social e Pedagogo) responsáveis pelo acompanhamento dos socioeducandos no cumprimento da medida socioeducativa de internação, ou seja, trabalham na execução da política do Sinase.

No *Grupo B* estão os servidores da SEDF (uma gestor do sistema educacional, dois gestores escolares e dois professores) responsáveis pela gestão e execução da política educacional intersetorial que se efetiva na escola da Unire. No *Grupo C* estão os usuários da política do Sinase (oito socioeducandos e um familiar) que diariamente vivenciam o contexto escolar da Unire e usufruem como receptores a política ali desenvolvida.

Por fim, o *Grupo D* é composto por organizações de defesa dos direitos e garantias dos socioeducandos (um representante da Defensoria pública do DF e dois representantes do Cedeca-DF), que atuam como delatores das violações e muitas vezes acionam o poder judiciário para que se cumpram tais direitos.

A GESTÃO ESCOLAR e o DIREITO À EDUCAÇÃO são unidades de análise, escolhidas *à priori*, que conduzem e sistematizam esta investigação. O direito à educação é compreendido a partir das orientações e princípios previstos no marco legal. A gestão escolar, assumida situa-se na perspectiva da gestão democrática e participativa, numa concepção

⁶ Cedeca-DF: Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal – Organização não governamental que tem como missão o enfrentamento de todas as formas de violação dos direitos da criança e do adolescente.

⁷ Vide quadro Quadros 3 – Sujeitos de pesquisa, pagina 100.

progressista. Admite-se que a gestão escolar, enquanto ação educativa, pode contribuir com o movimento de transformação social ou manutenção do *status quo*. Para tanto, articula-se com os interesses da população (socioeducandos privados de liberdade), na sua forma e conteúdo, com o objetivo de democratização da apropriação do saber e com o desenvolvimento da consciência crítica (Paro, 2000; Libâneo, 2001).

A partir destas unidades de análise (O direito à educação e a Gestão escolar) foram elaboradas seis unidades temáticas, as quais nortearam a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada. A partir destas seis unidades temáticas – categorias apriorísticas (direito à educação, materialização, escola, funcionamento, gestão e o direito e dificuldades) foram escolhidas nas entrevistas as sentenças, as frases, fragmentos ou parágrafos nas entrevistas realizadas segundo o critério semântico.

Elegeram-se recortes dos textos, parágrafos, frases e fragmentos conforme relação com o significado da unidade temática, que foi escolhida *à priori* para sustentar a sistematização do estudo. Todos os fragmentos de entrevistas dos sujeitos foram agrupados de acordo com a relação semântica com estas seis unidades temáticas.

Destes seis agrupamentos, constatou-se que os sujeitos, abarcaram um número variável de subtemas segundo as suas elaborações acerca das seis unidades temáticas e acerca da realidade vivida no contexto da escolarização da Unire. Ou seja, observou-se a existência de visões variadas sobre os temas propostos. Partindo da análise destes subtemas que emergiram das falas variadas dos entrevistados, selecionaram-se algumas subunidades temáticas (subcategorias) que emergiram do relato dos sujeitos para serem trabalhadas, desenvolvidas e problematizadas ao longo desta pesquisa (Kuenzer, 2011).

A seleção destas subcategorias foi realizada segundo a relevância para o objeto de estudo desta pesquisa e segundo o maior número de ocorrência e repetições entre os vinte sujeitos entrevistados, apontando para o que é latente e relatado pelo maior número de sujeitos, como forma de compreender o real e as múltiplas determinações em seu dinamismo.

Assumem-se aqui as categorias analíticas do método marxiano, como forma de compreensão e desvelamento do fenômeno na sua própria realidade concreta. Optou-se pela categoria *contradição*, enquanto suposto do método marxiano, para analisar os conflitos, as disputas inerentes à realidade estudada. Trata-se de uma maneira de captação do real concreto, na qual esta apropriação torna-se possível por meio desta categoria historicizada. Nesta perspectiva, busca-se analisar a realidade da gestão educacional da Unire na promoção do direito à educação. (Frigotto, 2001; Cury, 1995; Kuenzer, 2011).

Estrutura e organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo *Fundamentos históricos do direito à educação no contexto das políticas de institucionalização da adolescência desvalida* analisa o processo histórico no qual foram constituídas as instituições de recolhimento e privação de liberdade e, nestas, a oferta escolar. Analisa-se como o direito à educação foi fazendo-se presente na conjuntura das políticas institucionalizantes que foram constituídas no Brasil, inclusive para o Distrito Federal, de 1960 a 2014.

O segundo capítulo, *Organização e funcionamento de uma escola pública em meio à privação de liberdade: a gestão escolar* investiga a configuração da política educacional no contexto da política do Sinase, tendo como foco a gestão escolar. Busca-se analisar o aspecto educacional da medida socioeducativa de internação do DF, e como a gestão escolar atua na promoção do direito à educação dos socioeducandos e na integração e articulação da política educacional com a política do Sinase.

O terceiro capítulo, *Lições da política educacional intersetorial na unidade de internação do Recanto das Emas – Unire* analisa como ocorre a materialização da política de escolarização na Unire. Busca-se investigar como foi instituída uma escola pública e uma gestão escolar no interior desta Unidade. Problematiza-se o cotidiano da Unidade, os avanços e as dificuldades da escola e da gestão escolar na efetivação e promoção do direito à educação dos socioeducandos.

Por fim, o quarto e último capítulo *A gestão escolar e o direito à educação pública na Unire: contradições e determinações* analisa as contradições, as tensões, os campos de disputa presentes nas rotinas e práticas desta unidade a partir do trabalho da gestão escolar na tarefa de coordenar a política de escolarização da Unire. Busca-se evidenciar e analisar os principais conflitos e embates que caracterizam a gestão escolar da Unire.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA DESVALIDA

Este capítulo analisa o processo histórico que fez emergir o direito à educação na conjuntura das políticas institucionalizantes que foram constituídas no Brasil, inclusive para o Distrito Federal, de 1960 a 2014. Trata-se da análise de como a oferta educacional foi inserida nos programas de atendimento das instituições utilizadas como forma de controle social, para adolescentes privados de liberdade. A partir da literatura e da legislação pretende-se problematizar como se constituiu a oferta da educação básica no contexto das instituições destinadas à adolescência desvalida.

Busca-se a análise a partir das seguintes questões norteadoras: como e por que os governos construíram as instituições de privação de liberdade para a adolescência empobrecida? Que forças políticas, jurídicas e religiosas decidiam os fins e objetivos educacionais destas organizações? Como estas instituições foram, ou parece que foram, abrindo espaço para a formação escolar e para o direito à educação? Uma vez criadas estas instituições, qual é o espaço da escolarização no interior destas? Que tipo de educação está presente nas instituições de privação de liberdade de adolescentes?

As raízes históricas das políticas públicas para a infância/adolescência empobrecida no Brasil mostram que o intuito destas políticas era o controle da população pobre, vista como perigosa, em detrimento da oferta educacional, como meio para a formação humana, de sujeitos autônomos. A oferta educacional destinada a estes tinha por meta a adaptação para a submissão, demandada pelas relações de produção capitalista (Rizzini, 2009, 2011; Faleiros, V.P. 2009).

Estas políticas estão imersas na ordem econômica, no contexto de produção e reprodução da vida material. No modo de produção capitalista, a pobreza aumenta numa relação inversamente proporcional à riqueza: quanto maior for a capacidade de gerar riqueza de um lado, maior será a miséria e a pobreza do outro. O sistema capitalista se sustenta na produção das desigualdades sociais e, neste contexto, as famílias com seus filhos, são diretamente afetados. (Bering e Boschetti, 2011; Netto, 2011).

Por esta razão, optou-se pelo investimento em políticas de caráter predominantemente repressivo e jurídico-assistencial em detrimento de uma política nacional efetiva de educação de qualidade, de acesso a todos. Esta opção propiciou a dicotomização da infância: de um

lado, a criança mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e de outro, o menor, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas educativas/repressivas (Rizzini, 2011).

1.1 – A escolarização nas instituições de privação de liberdade

No período colonial, a infância indígena ficou sob a responsabilidade dos jesuítas que tinham o objetivo de catequizá-la. Instituíram-se, então, escolas, colégios e seminários como meio para se estabelecer o processo de aculturação, exploração e dominação, consubstanciado do *Ratio Studiorum*⁸. Uma hegemonia⁹ de valores e a doutrina católica foram impostas a estas crianças por meio da educação jesuítica. O caminho foi aberto para a sujeição dos índios, para a conversão e para o trabalho escravo (Irene Rizinni, 2009; Arantes, 2009; Saviani, 2008).

Em 1551 vieram de Lisboa meninos órfãos e, para estes, como também para as índias, foram construídas casas de recolhimento, que se sustentavam por meio de esmolas. Fundou-se, então, o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, posteriormente, de São Vicente, Olinda e Pernambuco. Pretendia-se fundar grandes recolhimentos nos quais seriam educados, catequizados e moldados os mamelucos, os órfãos e os filhos de figuras importantes (Arantes, 2009; Saviani, 2008).

As crianças negras, tidas como escravas ficaram sob a responsabilidade dos senhores. Por volta dos sete anos, deixava de ser percebida como “criança” e passava a ser vista como “escrava”. A partir dos sete, entrava para o mundo do trabalho na condição de aprendiz e, aos doze/quatorze anos, era plenamente considerada como força de trabalho escrava, aptas para o trabalho manual, desqualificado e existente como uma marca da servidão em uma sociedade de classes (Faleiros, E.T.S., 2009; Arantes, 2009).

Desde 1521, as Câmaras Municipais eram responsáveis pelas crianças abandonadas (Alvará de 18/10/1.806). Mas coube à Irmandade da Misericórdia a assistência às crianças pobres, abandonadas e nascidas fora do casamento. Em 1726, o vice-rei criou duas medidas: esmolas e o recolhimento dos expostos em asilos. Então, a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda no Brasil - um cilindro giratório instalado na parede permitia

⁸ Plano Geral de estudos, incluindo o currículo e a metodologia, que foi implantado em todos os colégios da ordem jesuítica (Saviani, 2008).

⁹ O termo hegemonia significa que o grupo dominante exerce em toda a sociedade o domínio direto, ou comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (Gramsci, 1982)

que a criança fosse colocada para dentro sem que houvesse qualquer identificação, preservando a honra da família (Marcílio 2006).

Amas de leite recebiam quantia irrisória da Câmara para acolher o bebê órfão, dar alimentação e moradia. Por volta dos quatro/seis anos a criança era devolvida ao hospital e inserida no ambiente escolar precário, para aprender as primeiras letras e a doutrina cristã – Casa dos Expostos. Outro destino para essas crianças era o trabalho, com carga-horária semelhante a dos adultos. Aquelas que não eram absorvidas como mãos-de-obra ficavam como qualquer órfão, à mercê de quem as quisesse manter. (Irma Rizzini, 2009; Marcílio 2006; Faleiros, E.T.S., 2009).

Em 1808, a vinda da Corte portuguesa para a Colônia trouxe com ela cursos profissionalizantes e cursos militares, além da criação e financiamento de algumas escolas. No entanto, a oferta educacional estava destinada aos filhos das elites. A maioria da população continuou excluída e um pequeno grupo de detentores de terra (destinatários da educação formal) se impôs sobre uma massa de agregados e escravos, à qual não tinham acesso à educação formal (Saviani, 2008; Carvalho, 1981).

Observa-se que no período colonial a infância/adolescência empobrecida é compreendida como objeto de proteção. A educação não era um direito, nem uma necessidade no país. Institucionalizou-se o enfeitamento e a desvalorização destes sujeitos. Embora fosse responsabilidade do governo, a Igreja propiciou à Irmandade da Misericórdia a hegemonia no trato das questões da assistência urbana. A infância desvalida era encaminhada à educação religiosa e à aprendizagem da prática de ofícios manuais e de menor prestígio social, não assalariado (Faleiros, E.T.S., 2009).

Durante o Brasil Império observa-se a ampliação e a diversificação das instituições, legislações e das políticas de atendimento à infância/adolescência empobrecida. Na legislação educacional, a primeira Constituição Brasileira de 1824 se limitou a afirmar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (artigo 179). O tratamento dispensado à educação reproduz o entendimento da época de que a educação deveria ficar preponderantemente sob a responsabilidade da família, da Igreja e da iniciativa privada (Maliska, 2001; Oliveira, 2001).

O Código Criminal de 1830 orientou as discussões jurídicas relativas à infância/adolescência (chamados menores), não mais submetidas às ordens de Portugal. Até então, crianças/adolescentes eram severamente punidos, sem distinção. A partir daí, menores de 14 anos passaram a não ser julgados como criminosos. Mas, identificando-se o discernimento quanto ao crime cometido, eram recolhidos às Casas de correção, por tempo determinado pela autoridade judicial, não excedendo a idade de 17 anos (art. 13).

Estas Casas estavam voltadas para o recolhimento, correção e não para a oferta da instrução, que ainda era incipiente fora deste contexto. A Lei de 15/10/1827, primeira lei da educação do Brasil, mandou criar Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”. No entanto, constatou-se a falta de professorado, de edifícios para as escolas e precárias instalações das poucas existentes. Tal lei não alcançou seu objetivo (Saviani, 2008; Sucupira, 2005; Irene, Rizzini, 2009).

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império descentralizou e transferiu a responsabilidade da oferta do ensino primário do governo central para as províncias, embora fosse uma competência concorrente. Na realidade material, a instrução popular continuou padecendo e caminhando a passos lentos em todo o império: insuficiência de recursos humanos/materiais, ausência de recursos do governo central e omissão das classes dirigentes (Saviani, 2008; Sucupira, 2005).

Nas Casas de correção, em 1850, surgiram as primeiras tentativas de se elaborar um regulamento: previam-se alas que pudessem separar menores delinquentes dos demais presos da divisão criminal. No contexto educacional, iniciou-se um movimento que refletia a preocupação com a formação educacional das crianças – Reforma Couto Ferraz (Decreto nº 1.331-A, de 17/01/1854¹⁰) (Irene Rizzini, 2009; Saviani, 2008).

Este documento destaca a instrução pública primária, adotando a obrigatoriedade do ensino para crianças com mais de sete anos, prevendo multa aos pais/responsáveis que não garantissem o ensino elementar. No entanto, o artigo 69, apontava os impedimentos para matrícula (meninos com moléstia contagiosa, não vacinados e escravos), legitimando a sociedade de classes (Irene Rizzini, 2009; Saviani, 2008).

O artigo 62 aponta para o caso dos meninos menores de 12 anos em situação de pobreza, vagando pelas ruas e em situação de “mendicidade”: o governo os recolherão aos asilos. Depois de concluírem o ensino primário, eram enviados para as companhias de aprendizes de artesãos, de marinheiros, ou para as oficinas publicas/particulares, debaixo da fiscalização do Juiz de Órfãos (Irene Rizzini, 2009).

Em 1871, a Lei do Ventre Livre atenuou a situação da família escrava: a criança negra seria libertada aos oito anos, mediante indenização do Estado ou utilizada nos serviços do senhor até os 21 anos. No entanto, as crianças e adolescentes negros continuaram sendo explorados como mão-de-obra e sem acesso à instrução. Esta lei apontava para o recolhimento em instituições, até os 21 anos, em caso de abandono. Não há, portanto,

¹⁰ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

preocupação com a instrução ou educação da infância negra: o índice de analfabetismo era elevado, atingindo 99,9% (Faleiros, E.T.S., 2009; Carvalho, 1981).

Relatórios oficiais apontaram o consenso quanto à prática hegemônica do recolhimento nas várias instituições: oito Rodas de Expostos, trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas. Além das instituições, foram sendo criadas novas mantenedoras (particulares e religiosas) e novas legislações. O número significativo de asilos de órfãos fortaleceu a institucionalização da infância pobre que perdurou até o século XX (Faleiros, E.T.S., 2009; Irene Rizzini, 2009).

O objetivo destas instituições era a preservação da ordem pública, da prevenção de desvios ou reeducação dos degenerados. A proposta pedagógica visava a educação para um ofício industrial¹¹, com objetivos adaptativos, para formar cidadãos úteis, que ocupassem o seu lugar na sociedade e mantivessem a ordem social. Observa-se, assim, o dualismo educacional: o ensino ofertado era constituído do mínimo suficiente para a incorporação do sujeito desvalido nos postos mais baixos da hierarquia social (Arantes, 2006).

Por volta de 1920 surge o movimento higienista¹², elemento ideológico presente na formulação das políticas para a infância/adolescência pobre (Rizzini, 2009 e 2011; Irene Rizzini, 2009; Saviani, 2008). Observa-se que na concepção higienista, do ideário eugênico, a elite política e econômica apresentou uma solução supostamente científica para os problemas do Brasil: neutralizar as diferenças sociais por meio do estabelecimento de correlações entre as características físicas e atributos morais, buscando a melhoria da espécie humana. Admitiu-se a inferioridade dos não brancos, apoiando-se no ideário eugênico e buscando a adoção de práticas de saúde e higiene pública (Irma Rizzini, 2009).

Nesta perspectiva, o discurso pedagógico anunciava a educação como um remédio para curar as doenças da sociedade e para a modernização do país. A Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247, de 19/04/1879) apontou para o livre ensino primário e secundário, a inspeção necessária para garantir a moralidade e a higiene e para o combate da

¹¹ A educação dualista está relacionada às questões de classe (Manacorda, 2008). Segundo Gramsci, esta educação voltada para a educação do trabalhador industrial, interessada é uma educação discriminadora, classista, formalista e divorciada da vida. Esta educação é pragmática, utilitarista e possibilita a mecanização do trabalhador. O dualismo é presente nesta educação, uma vez que faz a separação entre atividade intelectual e atividade manual, e, conseqüentemente, entre a educação destinada às classes dirigentes (preparação para o papel de direção) e a educação destinada à classe trabalhadora (preparação para o desempenho de funções técnicas).

¹² A concepção higienista está relacionada ao contexto de formação dos centros urbanos, onde os mais pobres foram forçados a ocupar os espaços mais precários. Assim, o processo de higiene e limpeza social associa-se à pobreza. Esta é uma concepção elitista, moralista que busca o ideal de cidade limpa e saudável. Para isto, baseado no conceito de civilidade, os pobres eram vistos como um problema: atrapalhavam a organização do trabalho e a ordem pública, disseminavam doenças contagiosas, eram perigosos, vadios, indolentes, negros e delinquentes. Diante disto, era necessário reprimir a ociosidade e cuidar da educação dos menores (Faleiros e Rizzini, 2008; Rizzini, 2011).

insuficiência de instituições educativas. O ensino não alcançava as camadas populares: mais de 76% eram analfabetos e apenas 16,8% da população entre 6 e 15 anos frequentavam a escola (Saviani, 2008; Irene Rizzini, 2009; Carvalho, 1981).

Nesta reforma manteve-se a obrigatoriedade do ensino primário, a assistência aos alunos pobres e o serviço de inspeção. Formalmente, a educação passou a ser compreendida como um fator indispensável à formação do cidadão nacional, ao desenvolvimento e à modernização. Intensificou-se a defesa da ampliação do número de escolas e da melhoria das condições de acesso e qualidade do ensino. No entanto, os investimentos foram insuficientes: entre 1840 e 1888 a média anual de investimento em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial (Saviani, 2008).

A oferta educacional não contemplava a totalidade da população em idade escolar, especialmente os que estavam institucionalizados. A infância/adolescência empobrecida continuou recolhida nas instituições fechadas, com o objetivo de reprimir a delinquência, numa perspectiva funcionalista. Durante o Brasil Império não havia uma legislação exclusiva para a infância e adolescência, de modo que esta parte da população continuava entregue ao controle policial e judiciário, recolhidas em estabelecimentos destinados à sua criação (Irene Rizzini, 2009).

Na Primeira República, o país se firma com ideias de progresso, civilização, identidade nacional e modernização, no entanto, herda as concepções colonialistas encabeçada por uma elite paladina. As mazelas da vida urbana são intensificadas: crescimento da população pobre, de epidemias, preocupação com a segurança e a desordem, criminalidade, divisão espacial desigual e crianças e jovens no cenário de abandono e pobreza (Rizzini, 2011; Fernandes, 2005).

A república herda do império a influência dos higienista e dos juristas. Mantêm-se as instituições asilares, abrigos, orfanatos, casas correcionais entre outras. Aos olhos da elite, a infância/adolescência empobrecidas era potencialmente perigosa e carecia da intervenção do Estado que deveria corrigi-la ou reeducá-la (discurso moralizador e civilizador), reprimindo a ociosidade (Rizzini, 2009, 2011; Faleiros, V.P., 2009).

Embora predomine por algum tempo um enfoque religioso e caritativo de assistência, o Brasil República coloca na esfera jurídica a busca para os problemas da Infância/adolescência. Nas primeiras décadas do século XX são produzidas muitas leis na tentativa de regular a questão da infância. Ressalta-se a urgência em intervir, educar, corrigir os “menores” para transformá-los em indivíduos úteis, produtivos, de modo a assegurar a organização moral da sociedade (Irene, Rizzini, 2009, 2011).

No campo da educação, a República e o advento do federalismo, manteve a instrução pública sob a responsabilidade das províncias, agora estados (desoficialização do governo central). Apesar de em 1890 a Reforma Benjamin Constant (Decreto nº 981 de 08/11/1890) referir-se à organização do ensino nos estados (um sistema orgânico de educação: organização administrativa/pedagógica e dos grupos escolares), observou-se avanços apenas no estado de São Paulo (Saviani, 2008; Oliveira, 2001).

Cada município continuou sendo o responsável pela fiscalização e oferta do ensino. Mas as condições materiais eram precárias e o financiamento da educação pública insuficiente. Desta maneira, o sistema nacional de ensino não se materializou e o país foi acumulando um déficit enorme e um legado de profundas deficiências em matéria de educação pública. As dificuldades encontradas estavam tanto no plano material, quanto no plano das concepções pedagógicas (Saviani, 2008).

A Constituição Republicana de 1891 conservou o viés liberal-democrático e a descentralização do ensino. Aboliu-se o termo “gratuidade” existente na Constituição anterior e a esse respeito, não fez nenhuma menção. Além disso, garantiu a existência da rede privada de ensino, fora da regulamentação oficial, atendendo às pretensões hegemônicas dos grupos oligárquicos cafeicultores e cacauzeiros. Abriu-se o caminho para as escolas particulares/religiosas enquanto o atendimento educacional da infância/adolescência empobrecida continuou à margem das ações do Estado (Maliska, 2001; Cury, 2005).

A preocupação com a educação desta parcela da população estava voltada essencialmente para sua inserção no trabalho precoce e precário, reproduzindo-se a ordem social. O Decreto nº 145 de 11/07/1893 cria as colônias correcionais (instituições de internação e correção). Recolhiam-se os indesejados das cidades, os isolavam (até 17 anos) do convívio social e os corrigiam por meio do trabalho. A instrução estava voltada para o trabalho agrícola, para o trabalho nas fábricas ou oficinas. (Irma, Rizzini, 2009).

A partir de 1900, a concepção jurídica consolida a regularização da situação do “menor”. Em 1903 criou-se a Escola Correcional 15 de Novembro. O Decreto nº 6.994 de 19/06/1908 incentivou a criação de outras colônias correcionais autoridades policiais para a administração destas. Em 1923 criou-se o Juizado de Menores e a política da “Assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes” (Decreto nº 16.272 de 20/12/1923). Em 1924 instituiu-se o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e do Abrigo de Menores (Irma, Rizzini, 2009; Faleiros e Faleiros, 2008).

O decreto de criação da Escola Correcional 15 de Novembro (Decreto Nº 4.780 de 02/03/1903) apontava para o objetivo da educação:

“Sendo a Escola destinada a gente desclassificada, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o que for indispensável a integração do internado na vida social. Dar-se-lhes-ha, pois, o cultivo necessário ao exercício profissional. Aquelles individuos, porém, que revelarem dotes superiores, durante ou no fim do estágio, serão admitidos a qualquer estabelecimento de ensino secundário ou artístico custeado pela União” (Decreto Nº 4.780 de 02/03/1903, Título I, Cap. I, artigo 3).

A partir da articulação das políticas de até então, das forças policiais, da visão higienista e jurídica, das associações de caridade, em 1927, o Código de Menores (Decreto Nº 17.943-A de 12/10/1927) foi instituído – primeira lei voltada especificamente para os “menores”. Este código minucioso preservou os dispositivos centrais das questões da infância até aqui apresentados e detalhou-se o firme controle e vigilância sobre os mesmos (Irene, Rizzini, 2009).

Este Código legitimou a intervenção do Estado na família (suspensão do Pátrio Poder): apreensão de menores, mesmo contra a vontade dos pais. Esta ação está imbricada nas relações de classe, autenticando a visão dos proprietários, da elite política em relação às famílias pobres. Estas eram penalizadas ao serem tidas como irregulares: não ter moradia ou meios de subsistência, estar empregado em ocupações proibidas, vagar pelas ruas ou mendigar. A ação do Estado consistia em instituir medidas jurídicas coercitivas, inibitórias para os grupos classificados como viciosos (Rizzini, 2009, 2011).

Autenticou-se a educação dos pobres para o trabalho: o Estado combatia o embrião da desordem se zelasse da educação da infância abandonada. Desta forma, os males arrancados pela raiz proporcionam a “ordem”. O dualismo da educação se intensificou, pois se torna uma forma de perpetuar a ordem social burguesa. Os pobres são precocemente inseridos na educação profissional, impedidos de prosseguir seus estudos e adaptados à divisão social do trabalho (Saviani, 2012; Frigotto, 1999; Manacorda, 2008).

A ausência de um sistema educacional consolidado, o elevado índice de analfabetismo, a falta de recursos financeiros e o número reduzido de escolas eram questões problemáticas. Era latente a situação de desigualdade social, porquanto uma elite hegemônica, parasitária e cheia de benefícios ascendia às posições de prestígio social, enquanto os trabalhadores eram explorados, marginalizados e obrigados a sobreviver em condições materiais precárias. (Teixeira, 1967, 1962; Fernandes, 1966).

Neste período, algumas ações do Estado de caráter assistencialista, estavam centradas na categorização da exclusão, na repressão da infância pobre, tornando-a útil e preparada para

a força de trabalho. Crescia o processo de industrialização, a exploração do trabalho e o acúmulo do capital. Contraditoriamente, o modelo de organização produtiva não era questionado e, apenas, seus efeitos eram repreendidos. A educação pública ainda não era percebida como um direito, mas, como um privilégio das famílias proprietárias dos meios de produção (Faleiros, V.P., 2009; Saviani, 2008; Teixeira, 1967, 1962).

O período da Era Vargas foi marcado por um contexto de complexificação social: crescimento urbano e industrial sob impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura. Delineou-se um projeto de hegemonia por parte da burguesia industrial e em disputa com os grupos cafeicultores, o Estado fez-se agente no plano governamental. Em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, instituiu-se a Reforma Francisco Campos com o objetivo de colocar a educação no patamar de questão nacional, considerando-a como objeto de regulamentação, nos diversos níveis e modalidades, por parte do governo central (Saviani, 2008; Faleiros, V.P., 2009).

As ideias discutidas pelos escolanovistas consubstanciaram-se na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Este documento apontou a necessidade de uma reconstrução educacional (como direito de todos e dever do Estado) no país, a necessidade de um plano nacional de educação e do ensino público, gratuito, obrigatório e laico. A educação foi vista como necessária para o projeto de modernização do país (Saviani, 2008).

No campo do atendimento aos “menores”, por pressão dos industriais, a tentativa de resolução do problema estava na educação profissional, evitando assim, a vagabundagem, o vício e o delito, além de proporcionar recursos aos lares pobres. A proposta educacional das instituições de internação era a habilitação dos filhos dos pobres com o preparo técnico e profissional (Faleiros, V.P., 2009; Irma Rizzini, 2009).

Fruto das lutas e disputas entre os escolanovistas e conservadores, a Constituição Federal de 1934 reservou um capítulo para tratar da “Educação e da Cultura”. O Governo Federal assume a tarefa de traçar as diretrizes da educação nacional em prol de um projeto de educação nacional com competências concorrentes entre União e Estados. Pela primeira vez o direito à educação foi elevado a categoria de direito subjetivo público (Artigo 149). Como meio garantidor deste direito, além da formação de fundos, a União passaria a aplicar nos sistemas educativos nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos. Estados e Distrito Federal passam a aplicar nunca menos de 20%. Municípios nunca menos de 10%. (Maliska, 2001; Rocha, 2005; Oliveira, 2001).

Apesar do direito à educação básica e os meios financeiros para efetivá-lo representarem um avanço em termos de legislação, não há uma coatividade sobre o poder público (Estado) que o obrigue a cumprir a norma constitucional, especialmente nas instituições de internação. Além disso, não se assegurou o uso da verba pública para a educação pública, de modo que os recursos públicos ficaram disponíveis ao ensino privado, principalmente a partir dos anos de 1940 (Rocha, 2005).

Tendo em vista o agravamento da situação político-social no país onde havia um combate às ideias populares, em 1935 aprova-se a Lei de Segurança Nacional, instituindo permanente estado de sítio no país. Em 1937 uma nova Constituição é outorgada em consequência do golpe de 1937. A Constituição Federal de 1937 suspendeu os índices orçamentários, privilegiou as instituições privadas, promoveu o adestramento físico e a disciplina moral com a ênfase no ensino cívico, centralizou as diretrizes da educação nacional na União e restringiu os deveres do Estado na manutenção do ensino. Legitimaram-se práticas duais por meio da previsão de escolas secundárias com objetivo de preparar a elite dirigente e o ensino vocacional e profissional destinado aos que seriam dirigidos, às classes pobres (Artigo 129) (Maliska, 2001; Rocha, 2005; Oliveira, 2001).

Juridicamente, a organização escolar, o sistema educacional correspondia à divisão econômico-social do trabalho. A educação estava organizada para o desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com as funções atribuídas às classes ou categorias sociais. Um levantamento feito pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação, em 1939, mostrou que dos 629 estabelecimentos de ensino secundário de todo o país, 530 eram particulares (Manacorda, 2008; Schwartzman, 1984; Marx, 2013).

Além das instituições de internação advindas da Primeira República, o Estado ampliou a articulação com a iniciativa privadas e organizou sua estrutura administrativa para lidar com a questão do menor: criou-se o Conselho Nacional de Serviço Social (1938), o Departamento Nacional da Criança (1940) e o Serviço Nacional de Assistência a Menores (1941). Na sociedade civil foram criados serviços médicos, campanhas educativas, serviços de obras sociais, entre outras, de modo que a política do menor tornou-se negócio lucrativo (Faleiros, V.P., 2009; Irma, Rizzini, 2009).

Além de todo este aparato, em 1945 criou-se a Delegacia de Menores, responsável pelo recolhimento/repressão de crianças/ jovens perambulantes ou suspeitos de atos delinquentes. Em 1944, o SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores), subordinado ao Ministério da Justiça, passou sistematizar a assistência e o tratamento dos menores, tarefa

antes realizada pelos juízes. As instituições de recolhimento federais (e particulares) ficaram subordinadas ao SAM (Irma, Rizzini, 2009).

Deste modo, a construção de um aparato jurídico e administrativo destinado a tratar a infância como caso de polícia, consolidava a política do menor. Buscaram-se a repressão e a assistência e a não construção de um sistema de proteção. A educação da infância/adolescência pobre, em regime de privação de liberdade, estava inteiramente voltada para a inserção precoce na esfera produtiva, de forma adaptativa e submissa (Ireni, Rizzini, 2009; Faleiros, V.P., 2009).

No contexto de crescimento econômico, da política desenvolvimentista de massa voltada para a modernização, da internacionalização da economia e da manutenção da desigualdade social em meio a algumas concessões em termos de direitos, em 1946, uma nova Constituição foi promulgada, prevendo a obrigatoriedade de assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Na Educação, restabeleceram-se elementos do programa de reconstrução da educação nacional, proposto pelos pioneiros da educação: manteve-se a competência da União (legislar sobre as diretrizes da educação nacional), não excluindo a competência dos estados/municípios e nem a presença da iniciativa privada. (Saviani, 2008; Oliveira, 2001; Faleiros, V.P., 2009;).

Dentre os principais princípios assegurados estão: a educação pública como um direito de todos (art. 166), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (art. 168) e os recursos para a educação - União aplicará nunca menos de 10%, Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de 20% da renda dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 169) (Maliska, 2001; Oliveira, 2005).

Embora o Estado tenha dado uma organicidade formal à política de atendimento ao “menor”, e, em 1946, a Constituição ter contemplado a “assistência à adolescência”, na década de 1950 observaram-se muitas irregularidades na execução da política de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida de internação: falta de critério na composição da rede de instituições beneficiadas, falsos menores recebiam as verbas *per capita*, superlotação das instituições, sistema de internação semelhante a depósito de pessoas, entre outras irregularidades (Irma, Rizzini, 2009, Faleiros, V.P., 2009).

Observou-se que o SAM representava mais uma ameaça do que propriamente uma proteção à infância/adolescência e tinha uma imagem negativa, adquirindo representações que faziam menção ao tipo de atendimento prestado: “Escola do Crime”, “Fábrica de Criminosos”, “Fábrica de Monstros Morais”, entre outros apelidos (Irma, Rizzini, 2009).

Os avanços educacionais enunciados na legislação não se materializaram no contexto da política desenvolvida pelo SAM. O aspecto repressivo era o que predominava no atendimento prestado. Relatórios oficiais (da década de 1960) de visitas às instituições revelaram a superlotação, a falta de higiene dos espaços, alimentação inadequada, utilização de trabalho de menores no interior das instituições e ensino ministrado com irregularidades/precariedade (Faleiros, V.P., 2009).

Fora do contexto destas instituições de internação, a educação pública também apresentava muitas carências. O segundo manifesto “Mais uma vez Convocados”, de 1959, traça um diagnóstico da situação sombria e de abandono pelos governos: o ensino era de baixa qualidade, as escolas eram insuficientes, o professorado era mal preparado, mais de 50% da população geral era analfabeta e quase metade da população em idade escolar (de 7 a 14 anos) não frequentavam a escola (Saviani, 2008).

Atendendo ao dispositivo constitucional e resultado de longa disputa entre privatistas e publicistas, em 1961, a primeira LDB foi promulgada, obtendo alguns avanços para o ensino público: elaboração do Plano Nacional de Educação, elevação para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino, entre outros. No entanto, em relação às necessidades educacionais do Brasil, persistiam as contradições entre os direitos educacionais proclamados e a sustentabilidade destes no plano material, acompanhadas pelos movimentos de mobilização popular, sindicatos de operários, movimentos estudantis e os movimentos de educação popular (Vogel, 2009; Saviani, 2008).

1.1.1 – Da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral: da repressão à proteção da adolescência empobrecida

No campo da política de assistência à infância/adolescência, foi criada a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem), em 1964, e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febems). Para substituir o SAM, foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), responsável pelas novas diretrizes de atendimento. Sob o mando dos militares, a Funabem estava condenada ao modelo correcional-repressivo, privilegiando o controle autoritário e centralizado e a internação em larga escala (Arantes, 2009; Faleiros, V.P., 2009).

No campo da educação, a Ditadura privilegiou a educação tecnicista (visão produtivista da educação); a preparação da mão-de-obra de acordo com a demanda

empresarial, a ênfase nos elementos da teoria do capital humano¹³; a redução dos investimentos financeiros na educação pública, a privatização do ensino, a reforma do ensino de 1º e 2º grau (Lei nº 5.692/1971) que, mais uma vez, reforçou o dualismo na educação, entre outras características (Germano, 2011; Saviani, 2008).

Neste contexto, em 1979, o Código de Menores foi promulgado (Lei Nº 6.697 de 10/10/1979), adotando expressamente a doutrina da situação irregular¹⁴, segundo a qual, o “menor” é um sujeito de direito, encontrando-se em estado de patologia social. Através de mecanismos jurídicos, a pobreza ficou legitimada e formalmente convertida em sinônimo de irregularidade. Este código enfatizou a associação entre a pobreza e os comportamentos desviantes sem possibilidade de historização dos problemas sociais, sem o devido questionamento sobre a organização social produtiva. Os estigmatizados com alguma anormalidade eram passíveis de serem sentenciados como irregulares e enviados às instituições de recolhimento (Arantes, 2009; Faleiros, V.P., 2009).

Ao analisar estes mecanismos jurídicos, observa-se que são característicos da legislação penal construída com base no paradigma liberal: não há historização da realidade, nem do comportamento e nem do desvio. Não há a preocupação em relacionar a criminalização com as estruturas sociais, com as relações sociais de produção, com a distribuição e relações de poder. A criminalidade passa a ser um status atribuído a determinados indivíduos, nos quais o poder público tem interesse na contenção do desvio, preservando o sistema econômico e político (Baratta, 2002).

Nesta perspectiva crítica do direito, observa-se que o Código de Menores está à serviço da ordem hegemônica conservadora. Por isso, é desigual por essência e aplicado para manter as desigualdades sociais. A aplicação das sanções é seletiva e estigmatizante, provocando assim a criminalização da pobreza. A legislação do tipo criminal e repressiva quase sempre é aplicada em zonas sociais marginalizadas e sobre grupos sócias

¹³ Formulação de Theodore Schultz difundida entre os técnicos da economia, das finanças e da educação e orientada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, onde se busca o máximo resultado com o mínimo de dispêndio. Existe uma estreita relação entre a educação, a formação dos sujeitos, e o desenvolvimento do país. Busca-se subordinar a educação à produção (Saviani, 2008).

¹⁴ O Código de Menores de 1979 não se dirigia à totalidade da população infantojuvenil brasileira. A Doutrina da Situação Irregular, coloca como destinatário desta lei apenas as crianças e adolescentes considerados em situação irregular, onde incluem-se os menores em estado de necessidade em razão da incapacidade dos pais para mantê-los, colocando-os na condição de potencial intervenção do sistema de justiça (Juizado de Menores). A Doutrina da Situação Irregular foi a ideologia inspiradora deste código, podendo ser definida como aquela em que os menores passam a ser objetos da norma quando se encontram em estado de patologia social: privado de condições essenciais de subsistência, saúde, instrução obrigatória, vítima de maus tratos, perigo moral, privado de representação ou assistência legal, com desvio de conduta ou autor de infração penal (Saraiva, 2013).

subalternizados. Quanto mais um sistema é desigual, torna-se mais necessário um sistema de controle social de tipo repressivo (Marx, 2013; Baratta, 2002).

A proposta educativa das instituições coordenadas pela Funabem, mais uma vez, privilegiou a formação profissional para os pobres, com vistas à adaptação e manutenção da ordem social. Um exemplo disso são os convênios que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) firmaram com a Funabem e a alteração na Constituição Federal de 1967, que reduziu a proibição para o trabalho até doze anos (Faleiros, V.P., 2009).

Observa-se, portanto, que a questão do menor, durante a Ditadura Militar, foi reduzida à questão de segurança nacional. Os mecanismos de repressão, de controle social e político, estavam presentes na proposta educativa desta fundação. As construções feitas sob a orientação da FUNABEM para internação e reeducação eram penitenciárias, com ênfase na segurança, na qual privilegiava a relação menor-instituição, esquecendo a relação menor-sociedade (Arantes, 2009).

No campo da política educacional, em meados da década de 1980, sindicatos e associações da educação contestam as fragilidades: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série, 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos, 30% das crianças ainda estava fora da escola, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. As condições materiais da educação pública exigência o redirecionamento da política educacional vigente (Saviani, 2008; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

As políticas assistenciais destinadas ao “menor” e os sistemas de internatos passaram a ser questionados. Observou-se que o sistema de internação comprometia o desenvolvimento dos sujeitos e produzia o chamado “menor institucionalizado”. O processo de abertura política abriu espaço para discussões acerca dos direitos da criança e do adolescente, fazendo emergir a preocupação sobre o fator educativo das políticas destinadas, entre outros aspectos. (Faleiros, V.P., 2009; Arantes, 2009; Vogel, 2009)

Os direitos da criança e do adolescente são colocados em evidências por várias instituições e organizações engajadas nesta luta: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos, ONGs, discussões internacionais (Regras de Beijing, 1985 e Diretrizes de Riad, 1988), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), entre outros (Vogel, 2009).

Fruto das lutas e da pressão social, a Constituição Federal de 1988 incorporou ao ordenamento jurídico nacional os princípios fundantes da Doutrina na Proteção Integral, expressos nos artigos 227 e 228. Esta doutrina está fundamentada no princípio de que toda criança e adolescente são sujeitos de direito e que estão sujeitos a obrigações compatíveis com a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (Saraiva, 2013).

A Constituição Federal de 1988 colocou a educação no rol dos “Direitos e Garantias Fundamentais”, o que significa ser dever do Estado atuar ativamente para garantir estes direitos. O texto traz com maior precisão e detalhamento, dez artigos (do artigo 205 ao 214) sobre o direito à educação. O *status* dado à educação ganhou tamanha importância que o ensino gratuito e obrigatório¹⁵ tornou-se direito público subjetivo - aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação (Cury, 2002; Oliveira, 2001).

Outro avanço são os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, dentre os quais se destacam: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inclusive para quem não teve acesso em idade própria¹⁶, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e garantia de padrão de qualidade. Modificou os percentuais financeiros para a educação: a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos – artigo 212 (Oliveira, 2001).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), norteado pela Doutrina da Proteção Integral, revogou o Código de Menores de 1979 e a lei de criação da FUNABEM. Este estatuto detalha os direitos da criança e do adolescente, adotando a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo a criança/adolescente como cidadão e garantindo a efetivação de seus direitos com absoluta prioridade, inclusive o direito à educação no contexto das instituições de privação de liberdade (Faleiros, V.P., 2009).

Em 1990, a Funabem passa a se chamar CBIA (Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência) - responsável pela formulação das políticas nacionais, já que a execução passou a ser realizada pelos estados e municípios. Em 1991, criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) com o objetivo de fortalecer o cumprimento do sistema de direitos e garantias postos no ECA. Em 1995, o CBIA é extinto e

¹⁵ A Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009 alterou os incisos I e VII do art. 208: a obrigatoriedade do ensino passou a ser de quatro a dezessete anos. Incluiu-se na obrigatoriedade o ensino médio.

¹⁶ Alteração feita pela Emenda Constitucional de 12/09/2996.

o Ministério da Justiça passou a ser o responsável pelas questões dos direitos da criança e do adolescente. (Faleiros, V.P., 2009; Vogel, 2009).

Em 1996, resultado de embates entre educadores, sindicatos, associações e governo, a nova LDB foi promulgada. Explicitou-se a declaração do direito à educação básica, no entanto, este avanço na legislação educacional não foi suficiente para garantir o direito à educação nas instituições de privação de liberdade, que nos anos 1990, ainda preservavam características do paradigma repressivo da Funabem, com constantes denúncias de maus tratos e violação de direitos (Silva, 2002; Cury, 2008; Oliveira, 2001).

A partir da década de 2000 ocorreu um novo reordenamento administrativo e jurídico no contexto das políticas para a infância/adolescência. Em 2003, criou-se a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR (Lei nº 10.683, de 28/05/2003), que passou a ser o órgão gestor central responsável pela coordenação, normatização e formulação da política para a criança e adolescente.

Constatou-se por meio de relatórios e visitas oficiais às instituições de internação que, onze anos após a promulgação do ECA, estas instituições ainda eram ambientes prisionais. Vários foram os problemas constatados: superlotação, precária infra-estrutura, violência, falta de higiene, falta de recursos materiais/humanos e ausência de espaços para escola, profissionalização, esporte, cultura e lazer. Permanece o descumprimento do que é preconizado no sistema legal (Silva, 2002).

Fazendo parte da estrutura da SDH/PR está o Conanda, que em 2006, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase - Resolução nº 119/2006) com o objetivo de normatizar e orientar o atendimento destinado aos adolescentes que se encontravam em contexto infracional e que eram responsabilizados. Em 2012, o Sinase se tornou Lei Federal (Nº 12.594 de 18/01/2012), apontando a obrigatoriedade da oferta escolar nas unidades de internação. Neste movimento, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo¹⁷ (Resolução 160/2013), mais uma vez, reitera o direito à educação no contexto das medidas socioeducativas.

Embora a pressão dos movimentos sociais tenha propiciado o avanço no marco legal, em termos de garantia do direito à educação para jovens privados de liberdade, observam-se

¹⁷ Dentre as competências da União está a elaboração do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Este Plano, (elaborado em 2013) deverá incluir um diagnóstico da situação do Sinase, as diretrizes, os objetivos, as metas, as prioridades e as formas de financiamento e gestão das ações de atendimento para os dez anos seguintes e em sintonia com os princípios elencados no ECA. Os estados, municípios e Distrito Federal também deverão elaborar seus planos em conformidade com o Plano Nacional, no prazo de um ano após a aprovação do Plano Nacional. (Sinase, 2012, artigo 3º e 7º).

algumas contradições entre o que foi previsto e o que efetivamente foi realizado. Os preceitos constitucionais ainda não se materializaram na execução das políticas de privação de liberdade e na realidade educacional brasileira. Pesquisas realizadas nos anos 2000 (Silva, 2002, Aguiar, 2006, Oliveira, 2010, Guralh, 2010, Gualberto, 2011) apontaram que o marco legal não foi capaz de alterar o paradigma repressivo do encarceramento, o aspecto prisional da medida, a precária oferta da educação pública e a constante violação de direitos.

Observa-se que a política de responsabilização da adolescência em situação infracional e, neste contexto a obrigatoriedade da oferta escolar, foi constituída num campo de forças e disputas hegemônicas. Enquanto o Código de Menores reforçou a criminalização da pobreza, através da Doutrina da Situação Irregular, a mobilização de movimentos populares e organizações da sociedade civil, em ação contra-hegemônica, lutaram pela Proteção Integral dos direitos da criança e do adolescente. Esta contra-hegemonia está relacionada ao processo de luta e disputa por outra forma de organização social, que passa pelo enfraquecimento da direção política da classe dominante ou o enfraquecimento de direção política e perda do consenso (Simionatto, 2011; Arantes, 2009; Boneti, 2006).

Considerando esta disputa contra-hegemônica, constituiu-se a inscrição do sistema de direitos e garantias da crianças/adolescente na Constituição Federal de 1988, no ECA/1990, na LDB/1996 e no Sinase/2006 e 2012. Este avanço formal é fruto de lutas políticas e jurídicas e disputas hegemônicas. A formalização destes direitos, especialmente do direito à educação no contexto de privação de liberdade, possibilitou avanços legais substanciais que passaram a subsidiar, enquanto instrumento viável de luta, as exigências da presença efetiva do Estado na efetivação desses direitos (Cury, 2002; Boneti, 2006).

Nos anos de 1960 aos anos 2000, todo este processo de mudança de paradigma, da Situação Irregular à Proteção Integral, da repressão à educação, influenciou a organização das políticas para a infância e adolescência em situação infracional do DF. Quando Juscelino Kubitschek assumiu a presidência da República e iniciou o processo de construção de Brasília, para esta cidade, também foram designados agentes públicos para a organização e execução da política para o “menor”, conforme previa a legislação vigente.

1.2 – O processo de institucionalização da adolescência em contexto infracional, no Distrito Federal de 1960 a 2014

A partir de 1957, pessoas de diversos lugares do país, especialmente na região Nordeste, chegaram à Brasília para trabalhar na construção da capital federal. O documentário

*Conterrâneos Velhos de Guerra*¹⁸, dirigido por Vladimir Carvalho, mostra como os trabalhadores, conhecidos como candangos, encontraram péssimas condições de trabalho, problemas relacionados à segurança, moradia, alimentação, saúde e mortes¹⁹.

Apesar do número de imigrantes, a concepção original da cidade não considerou a possibilidade de expansão urbana e regional. Acreditava-se que grande parte da população migrante regressaria ou seria absorvida em atividades agrícolas nos arredores da cidade. Diante do crescimento da pobreza ao redor Brasília, iniciou-se o processo de remoção dos acampamentos de obra e de favelas que surgiram próximas ao Plano Piloto. Surgiram, então, as cidades satélites como Núcleo Bandeirante, Gama e Ceilândia (Campanha de Erradicação de Invasões - CEI).

As condições sociais e a qualidade de vida dos moradores removidos para a periferia propiciaram o agravamento de problemas sociais: aumentou o índice de violência, tráfico, prostituição, entre outros problemas. Nestas condições, houve uma ruptura social e econômica entre o Plano Piloto e periferia, criando um espaço social marginal e segregado. Buscou-se expulsar a população de baixa renda para longe da cidade que havia ajudado a construir para regiões com condições de habitação precárias. Os problemas sociais, então, fizeram-se presentes na “Capital da Esperança” e, conseqüentemente, alcançou a infância/adolescência da Capital Federal (Luiz, 2007).

A partir de 1960, o atendimento destinado ao adolescente em contexto infracional era de competência do Poder Judiciário, conforme o Código de Menores de 1927, embora o SAM já estivesse atuando na esfera federal desde 1941. A Organização Judiciária do Distrito Federal previa um juiz para a Vara de Família, Órfãos, Menores e Sucessão. Dentre as suas competências estava a de exercer as atribuições definidas no Código de Menores e legislação complementar²⁰. Em 1961, abriu-se em Brasília concurso para Juiz Substituto e Jorge Duarte de Azevedo foi nomeado para prestar auxílio ao Juiz de Direito desta Vara.

Em 1964, por meio da Lei nº 4.545 de 10/10/1964, foi instituída a estrutura administrativa do Distrito Federal. Entre os órgãos criados estava a Secretaria de Serviços Sociais (SSS) e a Fundação do Serviço Social (FSS). As políticas de assistência social ficaram sob a responsabilidade destes órgãos que passam a administrar e gerir as questões de

¹⁸ CARVALHO, Wladimir. *Conterrâneos Velhos de Guerra*. Filme documentário, 1990

¹⁹ Sobre Brasília e seus problemas sociais, ver Luiz (2007), Pereira (2008), Beú (2006), Paviani (1985, 1998).

²⁰ Informações obtidas no documento produzido pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), na década de 2000, chamado “Comemoração dos 40 anos da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal”. Disponível em <http://www.tjdft.jus.br/institucional/centro-de-memoria-digital/publicacoes/livros>

assistência social do DF. Caberia à Secretaria de Serviços Sociais, a “Recuperação, Orientação Social; Assembléia ao Menor” (Lei nº 4.545/1964, artigo 4º).

Em junho de 1964, Jorge Duarte de Azevedo instituiu por meio de portaria a *Casa Mello Mattos do Menor Trabalhador*²¹. Esta instituição passou a desenvolver o trabalho assistencial e reeducativo com adolescentes em contexto infracional do DF. O funcionamento deu-se nas antigas instalações (pavilhões em madeira) da Guarda Especial de Brasília - GEB, cedidas ao Juizado pelo Chefe de Polícia do Distrito Federal, localizada na Candangolândia (TJDFT, 2000).

O pavilhão foi transformado em casa e atendia, numa proposta assistencial e reeducativa, no máximo, quarenta adolescentes acusados de cometer pequenos delitos no comércio da W3 Sul, no Plano Piloto. Estes, perambulantes e desacompanhados de seus pais, acabaram detidos pela delegacia especializada. Os adolescentes frequentavam a Escola Classe da Candangolândia, próxima à casa, e aos finais de semana, eventualmente, a direção da casa organizava saídas para passeios em grupo.

A casa não tinha registro de pessoa jurídica e nem verba própria prevista no orçamento público. O funcionamento dava-se através convênios, requisição de servidores de outros órgãos e de contribuições do comércio local. A casa contava com um instrutor de educação física, uma oficina de marcenaria, coordenada por um professor cedido do Ministério da Educação (TJDFT, 2000).

Em 1964, no contexto da Ditadura Militar, a Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) passa ser a responsável pela execução da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, e não mais o judiciário. Por meio da Lei N. 4.513 de 01/12/1964 esta Fundação foi instituída e segundo os termos desta lei, “gozará de autonomia administrativa e financeira, terá sede e foro no Distrito Federal e jurisdição em todo território nacional” (Lei Nº 4.513 de 01/12/1964, artigo 3º), tendo até 31 de dezembro de 1966 para instalar-se em Brasília.

A Política do Bem-Estar do Menor deveria ser implantada no Distrito Federal por meio de uma Comissão Regional (Lei Nº 4.513/64, art. 14) que contava com a assistência técnica da Funabem. No entanto, por falta de condições administrativas, coube ao Juizado de Menores dar continuidade à realização desta tarefa no DF até que os órgãos do executivo se organizassem (TJDFT, 2000).

Em junho de 1969, a *Casa Mello Mattos do Menor Trabalhador* foi notificada pelo Prefeito do Distrito Federal, Wadjô da Costa Gomide, quanto à necessidade de desocupação

²¹ O nome foi uma homenagem ao 1º Juiz de Menores da América do Sul.

das instalações provisórias, que seriam ocupadas pela Fundação Zêo-Botânica. Como forma de recompensa, o governo prometeu um terreno na SGAN, Quadra 915/16 para que nele fosse construída uma nova estrutura para dar prosseguimento ao trabalho até então realizado ali. O atendimento (regimento de liberdade assistida) prosseguiu no térreo do Bloco 6 da Esplanada dos Ministérios em instalações precárias.

Autoridades judiciais pleiteavam a construção de um local adequado para acomodar os adolescentes e, em 1970, o primeiro governador de Brasília, Hélio Prates da Silveira, destinou uma área na Asa Norte de Brasília para a construção de uma nova instituição. Construiu-se uma estrutura na 915/16 Norte mediante convênio com a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap). Essa estrutura incluiu uma área central livre, seis apartamentos femininos e doze masculinos dotados de segurança média e pequeno jardim para exposição solar; cozinha, lavanderia; salas para recreação e terapia ocupacional; gabinetes de orientação, enfermaria e secretaria (TJDFT, 2000).

Embora finalizada a construção desta instituição, no início da década de 1970, permaneceu fechada devido a problemas de instalação e ausência de quadro de pessoal, sendo inaugurado apenas em 1976. Até este ano, a política destinada aos adolescentes em contexto infracional continuou acontecendo de forma improvisada e incipiente.

No início de 1973, com o intuito de assumir o papel de formulação e implementação da política do Bem-Estar do Menor, a Fundação do Serviço Social do DF (FSS) encaminhou à Funabem, que já estimulava o processo de descentralização e já estava instalada em Brasília, um projeto de atendimento ao “Menor Autor de Ato de Infração”. A execução desta política ainda estava sob os cuidados do Juizado de Menores (Silva, 2002; Aguiar, 2006).

Este projeto de atendimento solicitava à Funabem um acordo de cooperação financeira para execução de um projeto arquitetônico que servisse de base à referida proposta. Esta proposta foi encaminhada para ser analisada por esta Fundação, pela FSS e pela Vara de Menores de Justiça do DF. Em 1976, o Ato nº 294 de 17/09/1976, do Presidente do Tribunal, em seu artigo 3º, determinou a criação do Centro de Observação de Menores - COM (com gratificações de direção e chefia), como uma das unidades que constituiria a estrutura do Juizado de Menores.

Em 12 de Outubro de 1976, este Centro de Observação de Menores foi inaugurado e destinado à permanência de adolescentes entre 14 e 18 anos, autores de ato considerado infração penal. O adolescente permaneceria neste centro por um período mínimo necessário para “diagnosticar seu estado de saúde e aquilatar seu comportamento social” (TJDFT, 2000). A partir do final dos anos 1970, a Funabem manifestou interesse em operacionalizar o

atendimento e fazer deste Centro um piloto para a implementação da metodologia de atendimento e treinamento de recursos humanos para a execução da Política Nacional do Bem Estar do Menor – PNBEM, na região Centro-Oeste (Aguiar, 2006; Distrito Federal, 2013).

Para isto, a Funabem (Superintendência Brasília) elaborou projetos específicos, contratou profissionais e promoveu encontros com órgãos do governo local envolvidos no atendimento aos “menores em situação irregular”, com o objetivo de analisar as atribuições de cada um destes órgãos. A partir de então, a política foi estruturada e seguiu até 1980 da seguinte forma: à Funabem coube a normatização do atendimento; ao Juizado de Menores coube a responsabilidade de dispor sobre a assistência, proteção e vigilância dos menores; à FSS/DF coube a operacionalização das medidas indicadas pelo Juizado de Menores (Aguiar, 2006)

Como a Fundação do Serviço Social do DF estava impossibilitada de assumir de imediato as suas atribuições, a Vara de Menores, que já executava a triagem de “infratores” descrita do Código de Menores de 1979, com experiência em termos operacionais, mais uma vez prontificou-se a administrar/operacionalizar a unidade de Internação, até que a FSS/DF se estruturasse para assumir esta função. Esta Unidade (antigo COM) ganhou nova nomenclatura: Centro de Triagem e Atendimento ao Menor – CETRAM (Aguiar, 2006; Distrito Federal, 2013).

Em 1983, a Fundação do Serviço Social do DF assumiu a execução da política destinada ao adolescente em contexto infracional e, sob as diretrizes do Código de Menores de 1979, reordenou a política de atendimento. Elaborou-se o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator (PROAMI). Este novo projeto passou a ser composto por três Unidades Especializadas: (1) Centro de Triagem e Observação de Menores (CETRO); (2) Comunidade de Educação e Integração e Apoio de Menores de Família (COMEIA – Setor de chácaras, Gama); (3) Comunidade de Terapia e Educação de Menores (COTEME) (Aguiar, 2006).

No DF, a Unidade COMEIA passou a ser responsável pelo acolhimento, internação e tratamento de menores caracterizados pelo artigo 2º do Código de Menores/1979: menores com desvio de conduta e autores de infração penal. O acolhimento/tratamento, nestes casos, estruturava-se da seguinte forma:

- 1) Recepção e triagem, processado em dois níveis:
 - a) Na Delegacia de Menores: estudo preliminar da situação sócio-econômica do menor e da família, prestando apoio aos mesmos durante este período;
 - b) No CETRO: estudo do interno e encaminhamento para tratamento adequado.
- 2) Tratamento, processado em três níveis:

- a) Na COMEIA: sistema de meio aberto, visando à reintegração sócio-familiar;
- b) Na Fazendinha: localizada no espaço físico da COMEIA;
- c) Nos Núcleos de Convivência Educativa (Taguatinga e Gama).

Esta sequência de ações – *recepção, triagem, observação e permanência* – são estabelecidas pelo Código de Menores de 1979, no artigo 9º, segundo a função que deveriam ter os centros especializados. Nos centros de recepção, triagem e observação ocorreria o estudo do caso do “menor”, considerando o aspectos social, médico e psicopedagógico. Nos centros de permanência, a escolarização e a profissionalização seriam ofertadas aos adolescentes.

Em 1985, período da redemocratização, surge uma proposta elaborada por um grupo de especialistas para aperfeiçoar o fluxo pelo qual o “menor” passava nesse sistema de atendimento. Esta proposta foi aprovada pelo Governo do DF e configurou-se em: (a) Plantão técnico na Delegacia de Menores, (b) Centro de Triagem e Observação de Menores – CETRO, (c) Triagem em Liberdade, (d) Núcleo de Atividades Múltiplas, (e) Reformulação do Centro de Recepção e Triagem (CRT), (f) Reformulação da Comunidade de Educação e Integração e Apoio de Menores de Família – COMEIA (Aguiar, 2006).

De 1985 a 1990, essa proposta contou com a colaboração de vários órgãos (Juizado de Menores, FSS, Pastoral da Criança, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, entre outras) buscando um atendimento mais efetivo, eficaz e humanitário. No entanto, a proposta foi desgastando-se devido à deficiência de recursos humanos, financeiros e materiais. Observa-se que este atendimento foi priorizado em termos de proposta, mas não em termos de execução, por questões de ordem política, administrativa e pela complexidade que este atendimento requeria (Faleiros, V.P., 2009; Distrito Federal, 2013).

1.2.1 – O contexto do ECA e a organização da política socioeducativa do DF

Em 1990, no contexto de promulgação do ECA/1990 e do aumento do número de adolescentes envolvidos em atos infracionais, a política e as propostas de atendimento ao adolescente em contexto infracional passaram por mais um processo de reordenamento político, administrativo e institucional, buscando atender aos novos aspectos constitucionais e legais, bem como propiciar um melhor atendimento aos adolescentes e seus familiares.

Neste processo, a COMEIA (em 1998 transformada na Penitenciária Feminina do DF) foi desativada uma vez que se tornou inadequada diante das diretrizes apresentadas no ECA.

Apresentou-se uma proposta na qual o atendimento ao adolescente em contexto infracional fosse operacionalizado na unidade CETRO (antigo CETRAM). Buscou-se, então, a ampliação da base física desta unidade que passou a denominar-se Centro de Reclusão de Adolescente Infrator - CERE (Silva, 2002; Aguiar, 2006; Distrito Federal, 2013).

A partir de então, a proposta de atendimento ao adolescente em contexto infracional passou a configurar-se em: (1) Liberdade Assistida – executada pelos Centros de Desenvolvimento Social (CDS) localizados nas Regiões Administrativas de Brasília. (2) Semiliberdade – executada pelas Unidades Domiciliares, localizadas nas Regiões Administrativas de Brasília. (3) Internação provisória e estrita – executada por uma unidade de internação, o CERE (antigo CETRO).

Em 1991, a Secretaria de Desenvolvimento Social, procurando adequar a política de atendimento ao adolescente às exigências da nova legislação, constituiu um grupo de trabalho, composto por representantes da sociedade civil e diversos segmentos do governo, com o intuito de estabelecer um novo sistema de assistência ao adolescente em contexto infracional. Propôs-se, então, o Sistema de Atendimento Sócio-Educativo (SASE). Esta proposta foi executada de forma vagarosa e, por ausência de definição e decisão política, foi inviabilizada (Aguiar, 2006).

Em 1992, com o objetivo de dar prosseguimento a tais ações, a FSS/DF constituiu uma comissão de trabalho composta por servidores do CERE e representantes do sindicato destes servidores para elaboração de uma proposta de atendimento à luz das diretrizes do ECA, bem como para a elaboração de sugestões para a superação das dificuldades enfrentadas no CERE, naquele momento.

A escolarização dos adolescentes autores de atos infracionais também teve início em 1992. A Fundação Educacional do DF encaminhou informalmente quatro professores para o CERE para desenvolver lá, o trabalho da escolarização. Com a desativação da COMEIA as mudanças ocorreram no sentido de ampliar a estrutura física do CERE, incluindo a construção de um espaço escolar improvisado e a não construção de um prédio novo que pudesse contemplar as exigências apontadas pelo ECA.

O trabalho desta comissão de servidores do CERE culminou na elaboração do documento Plano de Intervenção e na aprovação da Lei nº 663, de 28/01/1994, que dispôs sobre a criação do Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE, antigo CERE, cujas instalações permaneceram as mesmas em sua base. Muitos profissionais que trabalhavam na COMEIA foram remanejados para o CAJE (Aguiar, 2006, Distrito Federal, 2014).

Neste contexto, o Cajé simbolizava uma resposta ao novo ordenamento jurídico, mas, ao mesmo tempo, refletia uma tradição de atendimento à adolescência cuja estrutura e ideologia estavam fincados no modelo construído pela Funabem. Trazia profissionais que participaram do modelo antigo (simbolizado na Comeia), como também profissionais do período de transição (de CETRO para CERE) e do surgimento do Cajé (Aguiar, 2006).

A partir de 1992 diversas ações judiciais²² passaram a solicitar a desativação do Cajé, justificando-se a inadequação física para o trabalho socioeducativo, pela ocorrência de várias mortes de adolescentes e denúncias de maus tratos. (PPP – Internação, 2013). Nesta fase, as vozes da contradição (Entidades de direitos humanos, Movimento Nacional dos Meninos de Rua, Pastoral do Menor e discussões internacionais²³) fizeram-se mais presente na luta pelos direitos da criança e do adolescente.

Apesar deste contraponto, o modelo de gestão e concepção de atendimento ainda estava fundamentado nas concepções desenvolvidas pela Funabem, ou seja, o sistema de privação de liberdade ainda preservava as características correcionais, carcerárias, punitivas, com relatos de maus tratos em detrimento de uma ação educativa, formativa, pedagógica e reeducativa.

Em 1995 foi criada a Secretaria de Estado da Criança e Assistência Social do Distrito Federal - SECRAS, responsável pela política de assistência e execução das medidas socioeducativas. A lei de criação do Cajé (Lei Nº 663 de 28/01/1994) também modificou a estrutura administrativa da unidade, que passou a ser composta por serviços de atendimento médico e odontológico. Neste período, também foram construídas novas alas, além da escola e galpão para refeitório (Distrito Federal, 2013).

Neste mesmo ano discutiu-se (mas não se oficializou) um convênio entre a Educação e a SECRAS, visando à regularização da escrituração escolar dos adolescentes/jovens internos no Centro de Atendimento Juvenil Especializado – Cajé, por meio do Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul – CESAS. A oferta escolar ainda acontecia de forma improvisada e não oficial (Distrito Federal, 2014).

No final dos anos 1990, tentou-se trazer para o contexto do atendimento ao adolescente, em contexto infracional do DF (Cajé), o sistema de direitos e garantias preconizados no Artigo 4º: efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à

²² Algumas destas ações judiciais são: Ação Civil Pública n.º 58.326/92, Ação Civil Pública nº 2009.01.3.002108-4.

²³ Regras de Beijim (1985), Diretrizes de Riad (1988), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em 1998, a equipe técnica do Caje, composta por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, tentou redefinir estratégias de atendimento com o objetivo de otimizar os recursos disponíveis e de implantar o caráter pedagógico no atendimento, conforme os princípios estabelecidos pelo ECA. A partir disto, criou-se o documento Proposta de Orientação Sócio-Individual e Familiar para o Setor da Internação (Aguiar, 2006). No entanto,

“a insuficiente existência de políticas preventivas, a falta de investimento nas medidas em meio aberto, a ausência de concursos públicos para as medidas socioeducativas e de um programa continuado de formação e treinamento dos servidores, além das disputas políticas, e da falta de uma estrutura física adequada, impediram que as necessárias mudanças tivessem continuidade” (Distrito Federal, 2013, p. 43).

Diante do cenário de disputas políticas, de insuficiência de políticas preventivas, de pouco investimento financeiro, de precária estrutura física e de pessoas enfrentado pelo Caje, passaram a ocorrer constantes rebeliões e mortes, no ano de 1998. Então, a Polícia Civil em conjunto com a Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal (SEAS/DF), realizou uma intervenção na Unidade com o objetivo de reestruturar a instituição. Os cargos de direção e vice-direção passaram a ser ocupados por delegados (Distrito Federal, 2013; Aguiar, 2006; Silva, 2002).

Observa-se a intensificação de uma concepção policlesca da medida aplicada ao adolescente em contexto infracional. Os problemas sociais são, novamente, tratados como caso de polícia e compreendidos de maneira atômica, distante das determinações sociais, políticas e econômicas. O sistema de direitos e garantias do adolescente, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do ECA/1990, mais uma vez, é desconsiderado.

Nesse período, a SEAS era a responsável pela coordenação e pela execução das Medidas Socioeducativas aplicadas pela Vara da Infância e Juventude a adolescentes autores de atos infracionais. Elaborou-se um documento que apresentava a concepção da Política de Assistência Social do Distrito Federal, instrumento proposto para garantir o atendimento à população nos diversos segmentos sociais, inclusive para os adolescentes em medida socioeducativa.

Em 1999, foi firmado o 1º Termo de Convênio (nº 37/1999 - vigência até 2002), com o objetivo de proporcionar a escolarização dos adolescentes internados no Caje. Este convênio se dava por meio da cedência de professores para atuar no Caje, no entanto, não havia, ainda, uma política educacional específica para este espaço. Outros Termos de Cooperação foram atualizando e ajustando a relação entre a SEDF e as Secretarias executoras da medida de internação (Distrito Federal, 2014).

Em 2003, uma rebelião no Caje assumiu dimensões expressivas que levaram ao questionamento do modelo de gerenciamento da Polícia Civil. Tanto adolescentes quanto servidores mostravam-se insatisfeitos: os adolescentes queixavam-se das refeições, das medidas disciplinares e da proibição de visitas íntimas aos maiores de 18 anos. Os servidores queixavam-se do controle administrativo e da ocupação majoritária dos cargos de chefia por policiais (Aguiar, 2006).

O cotidiano do Caje, constituído pelo atendimento na perspectiva menorista, repressiva, policialesca e marcado por relações conflituosas, provocou entre os adolescentes respostas que desencadearam em rebeliões. Este tipo de protagonismo é indício de um contexto de violação de direitos, violência e agressões que foram vivenciadas pelos adolescentes, e colocou em risco a segurança tanto dos socioeducandos quanto dos servidores da unidade (Silva, 2002; Aguiar, 2006).

O relatório da comissão especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana²⁴, com a finalidade de apurar violações a direitos e descumprimento ao ECA/1990 assinala que em 2004 a situação desta instituição era calamitosa: superlotação (o efetivo de adolescentes era de 350, para a capacidade de 190), direção sob o comando da Polícia Civil, estrutura prisional na qual algumas celas apresentavam excedente de 300%, condições inadequadas de higiene, medidas disciplinares que violavam os direitos dos adolescentes (banho de sol, visita familiar, participação da rotina pedagógica, entre outras), número insuficiente de vagas para oficinas profissionais, entre outros problemas (Silva, 2002).

Este relatório apresentou irregularidades que caracterizaram o Caje como uma instituição com concepção prisional e não educativa: superlotação, adolescentes amontoados em “celas” pequenas, gestão da unidade constituída por policiais, celas sujas, fétidas, com restos de comida e baratas, reclusão em tempo integral como forma de castigo, ausência de

²⁴ O Relatório do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, órgão vinculado a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), foi produzido mediante Resolução n.º 22, de 14 de outubro de 2004, com a finalidade de apurar denúncias de graves violações a direitos humanos e descumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente contidas no “dossiê caje”. Documento disponível em <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cddph/relatorios/relatorio-c.e-caje>

assistência médica adequada, funcionamento precário da escola e das atividades profissionalizantes. “Dirigido há cerca de oito anos por membros da Polícia Civil do DF, o Caje possui estrutura tipicamente prisional, em que se aplica uma disciplina rígida, intimidatória e ultrapassada, voltada, essencialmente, para a contenção dos internos” (SEDH/PR, 2004, p. 7).

Quanto à escolarização, este relatório assinala que o Caje descumpria o aspecto pedagógico da medida socioeducativa e o direito à educação, assinalado pelo ECA/1990, CF/1988 e LDB/1996:

“A escola não estava em funcionamento no horário da visita, mas as informações coletadas junto aos adolescentes e à Direção do Estabelecimento foram no sentido de que cada turma é submetida a apenas uma hora e meia de aula por dia, incluindo-se neste tempo os quase 30 minutos que são despendidos com a revista pessoal. Além disso, verificou-se que a escola não funciona às segundas-feiras pela manhã e às sextas-feiras pela tarde” (SEDH/PR, 2004, p. 5 e 6).

Observa-se que a concepção de educação desenvolvida no interior do Caje estava em desacordo com a CF/1988, ECA/1990 e LDB/1996. A escolarização era precária e não valorizada no contexto do atendimento prestado. Embora o direito à educação estivesse expressamente definido no marco legal, o contexto repressivo sonegava o direito à educação pública daqueles adolescentes.

Como forma de tentar minimizar os problemas oriundos da superlotação e diante da pressão, mobilização social e denúncias, em 2003, criou-se a unidade Cesami (Centro Socioeducativo Amigoniano), conhecido, também, como Caje II. Esta unidade foi criada mediante convênio do GDF com a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores – Amigonianos. Esta unidade foi criada para alojar adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória (Distrito Federal, 2013).

Embora o intuito desta unidade fosse desafogar o Caje, o Cesami logo se tornou insuficiente para a demanda de adolescentes na condição de internação provisória. Desta forma, o Caje continuou recebendo os adolescentes desprotegidos para cumprimento desta medida e prosseguiu com os problemas de superlotação e negligência quanto ao sistema de direitos e garantias do adolescente.

O relatório “Perfil dos Adolescentes que Morreram Enquanto Cumpriam Medida Socioeducativa de Internação, Semi-liberdade e Liberdade Assistida”²⁵, entre 2003 e 2005, aponta que neste período a Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude e a Comissão de Defesa Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar, da Câmara Legislativa do DF recebeu inúmeras denúncias de profissionais e familiares ligados ao atendimento do Cajé, referentes à violação de direitos dos adolescentes, maus tratos, inclusive seis relatos de mortes.

No final de 2005, sob este contexto de violação de direitos, o Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (Cedeca) acionou a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), buscando a concessão de medida cautelar para obrigar o GDF a garantir a plenitude dos direitos dos adolescentes (Distrito Federal, 2013).

Esta medida cautelar foi concedida em 09/02/2006, com prazo de seis meses, prorrogáveis por mais seis, para o cumprimento das seguintes ações: enfrentamento do problema da superlotação, proteção dos adolescentes, melhoria das condições de insalubridade do Cajé, eliminação da privação do acesso ao pátio e à visita de familiares como forma de punição, garantia de recursos judiciais para o controle da legalidade e proteção à vida e à integridade física dos adolescentes (Distrito Federal, 2013).

Em nível internacional, a OEA expediu Medida Cautelar, em fevereiro de 2006, recomendando ao Estado Brasileiro o fim da superlotação do Cajé e reestruturação do atendimento. Em nível nacional foi impetrado o pedido de intervenção federal para a construção de unidades de internação por meio da Ação Civil Pública (58.326/92, abril de 2005 - Autoria: MPDFT). Em nível local, foi expedida a liminar de antecipação dos efeitos de tutela que determinam o fim das internações no Cajé a partir de 01 de março de 2011 (Processo nº 2010.0.3.007716-5, Setembro de 2010, Autoria: MPDFT).

Neste movimento de disputas, entre o poder judiciário, organizações não governamentais, movimentos sociais e o Governo do Distrito Federal (GDF), em 2006, o Conanda, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase - Resolução nº 119/2006). Esta diretriz nacional apresenta uma concepção de atendimento baseada na

²⁵ Relatório produzido pela Comissão de Defesa Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar – CDDHCEDP, da Câmara Legislativa do Distrito Federal, pelo Observatório de Pesquisa Social - OBPS, da Equipe de Pesquisa do Dep. de Ciências Sociais da ENSP/FIOCRUZ, pelo Grupo de Pesquisa sobre Violência e Exploração Sexual – VIOLES/SER/UnB, pela Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude – PDIJD, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, em sintonia com a Escola Superior do Ministério Público da União – ESMP, disponível em <https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/midia/publicacoes/estudos/Perfil%20dos%20adolescentes%20que%20morreram%20ao%20cumprir%20medidas%20socioeducativas.pdf>

doutrina da Proteção Integral, extinguindo o modelo preconizado pela FUNABEM. Parece que o Estado, por pressões nacionais e internacionais, instituiu legislação e determina a criação de instituições com estrutura física e política diferenciada, ressaltando a preservação do sistema de direitos e garantias para o território nacional (Boneti, 2006).

Neste contexto, nos anos seguintes foram inauguradas duas novas Unidades de Internação: o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago), em 2006, e o Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina (CIAP), em 2008. Estas novas Unidades continuaram co-existindo com o Cajé e compondo o sistema socioeducativo de internação do DF. A criação dessas Unidades visava a redução da superlotação no Cajé. No entanto, houve um aumento das internações e essas construções não foram suficientes para resolver a problemática de superlotação.

As novas unidades de internação do DF apresentam um modelo arquitetônico diferenciado do modelo prisional do Cajé. Uma característica desta mudança de concepção, baseada na Doutrina da Proteção Integral, ao menos formal, é a previsão de prédio próprio para a realização das atividades escolares, atividades de lazer e formação profissionalizante. Percebe-se que a mudança de paradigma (Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral) relaciona-se, também, com a necessidade de um aspecto educativo e, não meramente punitivo, para a medida socioeducativa.

Em janeiro de 2007, a gestão e a execução das medidas socioeducativas do DF foram transferidas da SEAS, que a partir de 2007, passou a denominar-se Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST), para a recém-criada Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS - Decreto Lei nº. 27.591 de 01/01/2007).

Neste período a Secretaria de Segurança Pública, por meio da Polícia Civil, deixou de gerenciar o Cajé, devido às denúncias de violação de direitos e ações do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). Em 2008, devido à pressão da sociedade civil, do MPDFT, da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa, dentre outras instituições da sociedade civil, foi realizado concurso público para a carreira da assistência social, depois do GDF assinar um Termo de Ajustamento de Conduta, com o intuito de reverter a situação desastrosa da socioeducação no DF.

Por meio deste concurso foram contratados atendentes de reintegração social, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos para trabalhar nas medidas socioeducativas²⁶. A

²⁶ O último concurso para esta carreira havia ocorrido em 1993 para a contratação de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos e, posteriormente, em 1997 para a contratação de atendentes de reintegração social. Desde

ampliação do quadro de servidores e a reestruturação do sistema socioeducativo do DF continuou acontecendo em 2010. Neste ano foi realizado mais um concurso público pela Sejus/DF, para suprir os cargos de atendentes de reintegração socioeducativo, agentes administrativos, arquitetos, engenheiros, advogados, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Esses servidores fazem parte do quadro de pessoal das unidades que foram construídas - Ciago e CIAP (Distrito Federal, 2013).

No entanto, a construção de unidades socioeducativas e a contratação de profissionais não foram suficientes para mudar questões estruturais do atendimento socioeducativo. O relatório produzido pelo programa Medida Justa - CNJ em 08/11/2010, através de visitas técnicas, constatou: superlotação, estrutura prisional, higienização precária, insuficiência de profissionais, escassez de material didático-pedagógico e de consumo, descontinuidade das atividades escolares, registro de mortes, entre outros. As instituições ainda estavam vinculadas à concepção do sistema carcerário e à violação do sistema de direitos dos socioeducandos.

A concepção menorista - correccional punitiva e não educativa - advinda dos Códigos de Menores ainda se fazia presente no DF. Apesar do Paradigma da Proteção Integral trazer em seu bojo uma concepção diferenciada de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, reconhecendo-o como sujeito de direitos, no cotidiano, a mudança ainda não acontecia. Observa-se, assim, que as mudanças físicas e administrativas apenas reordenaram o sistema de controle sobre os pobres excluídos.

1.2.2 - O reordenamento da política do Sinase do DF

Em 2011, iniciou-se no DF o processo de reestruturação de todo o sistema socioeducativo mediante mobilização social e exigências do judiciário em acordo com a legislação vigente. Para tanto, num jogo de forças e interesses, criou-se outra estrutura administrativa para a gestão central e execução da política do Sinase, formada por servidores da carreira da Secretaria de Estado da Criança (SECriança), criada pelo Decreto Distrital nº. 32.716 de 01/01/2011, que passou a reordenar a execução e gestão das medidas socioeducativas no DF.

Em dezembro de 2011 foi criado o Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas (NUEPMS), vinculado à Coordenação de Educação em Direitos Humanos

então, a necessidade de novos servidores no sistema socioeducativo era suprida por meio de contratos terceirizados (Distrito Federal, 2013)

(COEDH) da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), da SEDF. Esta coordenação aproximou-se a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS) da SECriança, e iniciou-se o processo de gestão e planejamento da política de educação no contexto das medidas socioeducativas do DF (Distrito Federal, 2014).

Quanto às Unidades de Internação, houve alteração na nomenclatura: Cajé, Ciago, CIAP, Cesami passaram a ser respectivamente: Unidade de Internação do Plano Piloto – UIPP, Unidade de Internação do Recanto das Emas – Unire, Unidade de Internação de Planaltina – UIP e Unidade de Internação de São Sebastião – UISS, respectivamente (Distrito Federal, 2013).

Para estas unidades, em 2012, a SECriança e a SEDF, de maneira compartilhada e colaborativa organizaram o processo de planejamento da política educacional intersetorial para a garantia do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade. Iniciou-se o processo de normatização da escolarização nas Unidades Socioeducativas de Internação do DF que culminou na elaboração do marco legal das escolas públicas das UISs.

Embora se contate estes avanços, o Programa Justiça ao Jovem, 2ª etapa /setembro de 2012²⁷, após nova visita técnica às unidades de internação do DF, apontou os mesmos problemas na realidade material, observados em 2010, na primeira visita técnica. Segundo este segundo relatório do CNJ, o histórico de mortes nas unidades de internação do DF tornou o sistema socioeducativo do DF em alvo de preocupação do Judiciário. Entre os meses de julho e agosto de 2012, foram registradas quatro mortes de socioeducandos em unidades de internação do DF.

Para tratar as irregularidades, inclusive os casos de mortes, criou-se a Corregedoria da SECriança (Decreto Nº 33.747, de 29 de junho 2012) com o objetivo de instaurar, conhecer, instruir e julgar Sindicância e Processo Administrativo no âmbito da SECriança. O objetivo proposto é fazer o acompanhamento qualificado do trabalho desenvolvido no sistema, o estabelecimento de parcerias com outras Secretarias e organizações não governamentais e o planejamento das ações (Distrito Federal, 2013).

Em setembro de 2012, em um encontro realizado no Supremo Tribunal Federal com a participação de representantes do Governo do Distrito Federal e do judiciário, decidiu-se pela

²⁷ O Programa Justiça ao Jovem foi lançado em 2010 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) com o objetivo de fiscalizar o Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas. O programa foi constituído de duas etapas: a primeira em 2010 (http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/df_relatorio_medida_justa_df.pdf) e a segunda em 2012 (http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/relatorio_2_etapa_justica_ao_jovem_distrito_federal.pdf). Na primeira etapa, foram visitados os 26 estados e o Distrito Federal. Na segunda etapa retornou-se aos estados apontados nos relatórios anteriores (de 2010) como os mais críticos, entre eles o Distrito Federal.

elaboração de um Termo de Compromisso contendo metas para a melhoria de todo o sistema socioeducativo do DF e, em especial, a desativação gradual da Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP) (Relatório CNJ, 2012 – Programa Justiça ao Jovem).

Com o objetivo de aprimorar a estrutura judicial de atendimento socioeducativo foi instalada a Vara de Execução de Medidas Socioeducativas (VEMSE). Esta Vara, entre suas competências, está a inspeção dos estabelecimentos e órgãos encarregados do cumprimento das medidas socioeducativas e a promoção de ações para o aprimoramento do sistema de execução dessas medidas.

Ainda em 2012 foi elaborado (SECriança/judiciário) o Plano de Desocupação da UIPP, composto por três eixos: (1) ações voltadas aos adolescentes: qualificação do atendimento e da rotina atual da UIPP; (2) ações voltadas a solucionar a situação de superlotação: implantação do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) e da Unidade de Atendimento Inicial (UAI) para atender os adolescentes apreendidos em flagrante, atualmente acolhidos pela UIPP; implantação de nova unidade para Internação Provisória; (3) Construção de mais 05 unidades de internação (PPP – Internação, 2013).

Além disso, o Termo de Compromisso firmado em 2012 apontou metas para o sistema socioeducativo do DF (Relatório CNJ, 2012 – Programa Justiça ao Jovem). Algumas entre estas metas estão: construção de 07 unidades de internação até dezembro de 2015, desativação da UIPP até dezembro de 2014, prestação de assistência educacional, social, médica, odontológica, jurídica, psicossocial, além de cursos profissionalizantes aos adolescentes e aumento de vagas em oficinas profissionalizantes.

Em 2013, a SECriança inaugurou a Unidade de Saídas Sistemáticas do Recanto das Emas (UNISS), destinada à socioeducandos que estão finalizando o cumprimento da medida socioeducativa de internação, já usufruindo de saídas sistemáticas. Em 2014 inaugurou a Unidade de Internação em São Sebastião (UISS) e a Unidade de Internação de Santa Maria (UISM). Iniciou-se o processo de transferência de socioeducandos da UIPP para estas novas Unidades e, em março de 2014, a UIPP foi desativada e demolida.

Após todas estas mudanças, em 2014, o sistema socioeducativo do DF passou a ser composto por seis unidades de internação estritas/provisórias: Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire), Unidade de Internação de Saídas Sistemáticas (UNISS) e a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS). Além destas, uma Unidade de Atendimento Inicial (UAI).

Apesar da reestruturação física e administrativa do sistema socioeducativo, percebe-se que o Distrito Federal ainda não consegue prestar o atendimento, um serviço público, conforme preconizam o ECA/1990 e o Sinase. O modelo correccional punitivo ainda se faz presente no cotidiano das UIS e a oferta de atividades educativas ainda é frágil. Ainda se faz necessário avançar, não apenas no reordenamento dos espaços físicos e administrativos, mas também na mudança de concepção de atendimento, para que o sistema de direitos e garantias dos socioeducandos seja preservado.

Quadro 1 - Instituições de Internação no DF: 1964 - 2014

ANO	INSTITUIÇÃO	ÓRGÃO CENTRAL E EXECUTOR
1964	Casa Mello Mattos do Menor Trabalhador (Pavilhão – Candangolândia)	Vara da Família, Órfãos, Menores e Sucessões
1969	Liberdade Assistida (Esplanada dos Ministérios)	Vara da Família, Órfãos, Menores e Sucessões
1976	Centro de Observação de Menores – COM (915/16 Norte)	Funabem: Política Nacional Juizado e FSS/DF: Execução
1977-82	Centro de Triagem e Atendimento ao Menor – CETRAM (915/16 Norte)	Funabem: Política Nacional Juizado e FSS/DF: Execução
1983	Projeto: PROAMI Centro de Triagem e Observação de Menores - CETRO (915/16 Norte) Comunidade de Educação e Integração e Apoio de Menores de Família - COMEIA (Gama)	Funabem: Política Nacional FSS/DF: Assume a execução
1990	Centro de Reclusão de Adolescente Infrator - CERE (915/16 Norte)	CBIA: Política nacional FSS/DF: execução
1994	Centro de Atendimento Juvenil Especializado - CAJE (915/16 Norte - Lei nº 663/94)	CBIA: Política nacional FSS/DF: execução
1995	CAJE	Ministério da Justiça: Política Nacional SECRAS/DF: execução
1998	CAJE	Ministério da Justiça: Política Nacional SEAS/DF: execução Polícia Civil
2003	CAJE CESAMI (São Sebastião)	SDH/PR: Política Nacional SEAS/DF: execução Polícia Civil
2006	CAJE CIAGO (Recanto das Emas) CESAMI	SDH/PR: Política Nacional 2007: SEJUS/DF: execução Saída da Polícia Civil
2008	CAJE, CIAGO, CIAP (Planaltina) e CESAMI	SDH/PR: Política Nacional SEJUS/DF: execução
2011	UIPP (antigo CAJE), UNIRE (antigo CIAGO), UIP (antigo CIAP) e UISS (antigo CESAMI)	SDH/PR: Política Nacional SECriança/DF: execução
2013	UIPP, UNIRE, UIP, UIPSS (antigo CESAMI), UNISS (Saída sistemática), UISS (São Sebastião) e UISS (Santa Maria)	SDH/PR: Política Nacional SECriança/DF: execução
2014	UNIRE, UIP, UISS, UISM, UNISS e UIPSS	SDH/PR: Política Nacional SECriança/DF: execução

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2015, conforme os dados obtidos na pesquisa documental

Este capítulo buscou analisar os processos históricos nos quais as políticas de institucionalização da adolescência empobrecida foram constituídas no Brasil, inclusive no Distrito Federal, de 1960 a 2014. Na opção metodológica assumida, investigaram-se, objetivamente, as forças políticas e econômicas e os sujeitos históricos, que exercem/exerceram suas atividades práticas na materialidade da história, no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a conquista dos próprios fins e interesses, dentro de um conjunto de relações sociais (Marx e Engels, 2007; Marx, 2008; Kosik, 1976).

Para se apreender o direito à educação dos socioeducandos com restrição de liberdade, partiu-se de uma visão do todo, do conjunto, que é dinâmico e contraditório (Konder, 1981; Cheptulin, 2004). Esta totalidade concreta é mais que a soma das partes que a constitui. “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258).

Buscou-se compreender como estas instituições foram construídas, desde a Roda dos Expostos do Império, considerando as questões sociais. Observou-se que as unidades socioeducativas da contemporaneidade ainda são utilizadas como forma de controle social e ofertam aos adolescentes pobres uma educação mínima e suficiente para reproduzir e manter a ordem social.

Observa-se que estas políticas institucionalizantes destinadas à adolescência empobrecida são constituídas no contexto material e produtivo, que produz uma classe segregada e marginalizada das políticas sociais. Considera-se estas instituições em sua múltipla causalidade, segundo as conexões internas do ponto de vista histórico, econômico, político e considerando o recorte de classe, marcante no contexto destas políticas. (Behring e Boschetti, 2011).

Percebe-se que os destinatários destas políticas foram e, ainda são, aqueles que permaneceram à margem da sociedade capitalista. Apesar das distintas nomenclaturas em diferentes momentos históricos – Roda dos Expostos, asilos, casas correcionais, reformatórios, internados, unidade socioeducativa –, os sujeitos atendidos compõem uma parte da sociedade não alcançada por ações efetivas do Estado. E, para estes, a educação ofertada buscou e, ainda busca, formar mão-de-obra qualificada para o trabalho precarizado, para civilizar os desajustados e ordená-los nos espaços sociais.

Observa-se, também, que o sistema socioeducativo do DF, desde 1960 até 2014, foi constituído por um processo histórico, marcado por contradições, disputas de interesses e forças políticas e discontinuidades. Percebe-se que os órgãos que representam o Estado

agiram no sentido de recolher dos espaços sociais a adolescência empobrecida, tida como perigosa e não com o intuito de garantir-lhes proteção e atendimento adequado.

Após a promulgação do ECA, movimentos populares, organizações da sociedade civil, familiares, servidores e órgãos do poder judiciário, em defesa dos direitos dos adolescentes em contexto infracional, formalizaram uma série de denúncias e questionamentos quanto ao modelo de atendimento hegemonicamente prestado no DF. Estas ações pressionaram o poder público a atuar de forma condizente com os princípios e diretrizes apontadas no marco legal.

Relatórios oficiais, bem como as pesquisas acadêmicas denunciaram que, mesmo após a promulgação do ECA, o cotidiano do CAJE continuou sendo regido pela concepção carcerária, policialesca e repressiva. Os adolescentes eram submetidos a situações de violação de direitos, entre eles o direito à educação. Apenas em 1999 e, de forma incipiente, firmou-se o primeiro convênio entre o órgão executor das medidas socioeducativas e a Fundação Educacional do DF, no sentido de proporcionar a escolarização dos adolescentes internados.

Diante da pressão popular e judicial, nos anos 2000 o GDF iniciou o processo de reordenamento político e administrativo da política socioeducativa, destinada ao adolescente autor de ato infracional. Em 2006, o Sinase passou a impelir o poder público a assumir a concepção socioeducativa no atendimento prestado. No DF, construíram-se novas unidades com padrão arquitetônico diferenciado, incluindo estrutura física para as atividades escolares.

A partir de 2011, a SECriança iniciou o processo de elaboração da política de escolarização para a socioeducação junto à SEDF, inaugurou novas unidades, desativou o Caje, outras ações. Em 2013, a política educacional intersetorial, firmada entre a SECriança e a SEDF foi regulamentada, prevendo a criação de escolas públicas no interior das Unidades Socioeducativas de Internação e, nestas, a gestão escolar para coordenar o trabalho realizado.

Embora se tenha avanços com o paradigma socioeducativo, há também a continuidade da concepção repressiva. A história da política de institucionalização de adolescentes no DF é a história dos excluídos, dos sujeitos que ficaram à margem das políticas sociais, desde a construção da Capital da Esperança. As instituições de internação do DF ainda são marcadas pela violação do sistema de direitos e garantias dos adolescentes atendidos.

A partir da CF/1988, do ECA/1990 e do Sinase, iniciou-se o esforço de posições contra-hegemônicas, no sentido de humanizar o atendimento prestado no DF, garantindo o sistema de direitos, entre estes, o direito à educação. No entanto, observa-se que a alteração formal ainda não conseguiu alterar a realidade material do atendimento. A reordenação física e administrativa ainda não conseguiu superar o paradigma punitivo, correcional, carcerário e não educativo da medida.

CAPÍTULO 2

A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MEIO À PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo investiga a configuração da oferta escolar no contexto da política do Sinase, tendo como foco a gestão escolar. Busca-se analisar o aspecto educacional da medida socioeducativa de internação do DF, analisando como a gestão escolar atua na promoção do direito à educação dos socioeducandos e na integração da política educacional com a política do Sinase. Pretende-se analisar, segundo o marco legal, como se constitui o trabalho da gestão escolar na promoção do direito à educação do adolescente privado de liberdade no DF.

Para esta reflexão, parte-se das seguintes questões: que pressuposto teórico e metodológico pode ser utilizado como ferramenta de análise para a compreensão da realidade educacional de uma unidade socioeducativa? De que maneira, uma unidade de internação, historicamente caracterizada pela punição e cerceamento, pode abrigar no seu interior uma escola pública? Como se configura a gestão escolar de uma Unidade Socioeducativa de Internação, na perspectiva de uma política intersetorial? Como a gestão escolar pode promover aos socioeducandos o acesso à educação?²⁸

2.1 – A escolha teórico-metodológica na produção do conhecimento em Educação

Antes de prosseguir, voltemos para as reflexões epistemológicas, ferramenta necessária para compreender a realidade da gestão escolar no contexto de uma unidade de internação de adolescentes em contexto infracional do DF. As diversas compreensões da realidade de mundo ou critérios de cientificidade, precedem a distintos paradigmas, construção teórica ou modelo explicativo, que possibilitam a análise e compreensão de uma realidade (Pádua 2004; Gamboa 2012; Esteban 2010; Triviños 2011; Gatti, 2012).

O marxismo traz explicitamente em sua teoria aspectos políticos e revolucionários. O materialismo histórico e dialético é a base filosófica do marxismo. Assim, buscam-se explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos sociais. A interpretação está baseada em uma visão material e dialética da realidade. Valoriza-se o aspecto histórico e

²⁸ Na tentativa de realizar o movimento de apreensão da realidade estudada, buscou-se inserir as visões dos entrevistados nos capítulos dois, três e quatro. Ver Quadro 3 – Sujeitos de pesquisa, página 100.

material da vida em sociedade e da prática social dos homens. (Netto, 2011; Gamboa 2012; Cheptulin, 2004; Konder, 1981).

Nesta perspectiva, parte-se do real objetivo percebido por meio de categorias abstratas para se chegar à construção do concreto no pensamento. Destaca-se a crítica, a contradição, o conflito e os interesses antagônicos. Assume-se a perspectiva materialista dialética por se acreditar na necessidade de que a investigação revele o que está oculto, denuncie as ideologias subjacentes, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, entre outros (Netto, 2011; Cheptulin, 2004; Gamboa, 2012).

Observa-se, portanto, que nas Ciências Humanas, na subárea Educação, está vinculada a uma concepção epistemológica e ontológica. Observa-se que em todo enfoque metodológico existe uma concepção de ciência. Diferentes concepções de mundo, da realidade, de ser humano e da história determinam diferentes maneiras de se produzir o conhecimento. Assim, a escolha de uma abordagem metodológica, fundamentada em teorias e epistemologias, determina as bases científicas da pesquisa (Gatti, 2012; Gamboa, 2012).

Ao optar pela abordagem crítico-dialética, assume-se, sobretudo, perspectiva dialética materialista como um princípio norteador do estudo. Nela, a realidade, concreta, é compreendida no seu dinamismo. A noção ontológica da realidade compreende o mundo como algo inacabado e suscetível às mudanças. A preocupação não reside, apenas, na produção do conhecimento científico, mas na transformação da realidade (Frigotto, 2001; Cheptulin, 2004; Gamboa, 2012; Konder, 1981)

A 11^a tese a Feuerbach, Marx argumenta que “Os filósofos do mundo apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (Marx e Engels, 2007). A produção do conhecimento científico em educação, apenas, não é suficiente. Busca-se a ação modificadora ou transformadora da realidade. O desvelamento e a análise da dinâmica e das contradições da realidade material levam, necessariamente, à *práxis*. Assim, a pesquisa em educação, na perspectiva histórica, materialista e dialética, leva o sujeito à prática consciente e à busca de mudanças e superação na história (Gadotti, 2012; Marx, 2009).

Na perspectiva materialista e dialética, busca-se romper com o modo de pensar dominante, condição necessária para o método dialético de investigação (Frigotto, 2001). Neste sentido, o processo histórico é compreendido como processo dinâmico, contraditório e não linear. O homem é visto como um sujeito ativo, histórico e transformador da realidade. O mundo e a sociedade são analisados como estruturas não acabadas, como um processo

dinâmico, em constante movimento, constituinte e constituído pelas lutas de classe (Gamboa, 2012; Bering e Boschetti, 2011).

Desta maneira, o direito à educação de socioeducandos privados de liberdade é concebida como uma totalidade concreta e complexa, como um campo de disputa hegemônica entre as classes. Assume-se aqui uma postura, uma opção de classe, ao analisar a gestão escolar na promoção do direito à educação do adolescente privado de liberdade nesta perspectiva materialista, histórica e dialética. A relação sujeito/objeto não é uma relação de externalidade, antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto (Netto, 2011; Gadotti, 2012).

A compreensão da realidade estudada dar-se-á a partir das condições materiais de produção, que constitui a base de toda a sociedade. Conforme afirma Marx

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material [...] ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 2007, p. 93 e 94).

Busca-se analisar as determinações que envolvem a gestão escolar e o direito educacional de adolescentes internados e a maneira com que este objeto participa da relação de produção de bens materiais; como esta relação determina o fazer pedagógico. Além das condições materiais, a dimensão histórica é valorizada e isto significa apreender o processo de construção das instituições de privação de liberdade, e seu caráter pedagógico, buscando entender as determinações existentes na realidade (Gadotti, 2012; Frigotto, 2001).

Historicizar o objeto estudado faz-se necessário uma vez que o conhecimento da realidade não se dá através do exame especulativo. Os processos sociais, históricos da humanidade se dão no contexto das trocas materiais e da divisão do trabalho (Marx e Engels, 2007). A realidade é histórica e constituída pelo conjunto dos fatos, como totalidade hierarquizada e articulada. Sendo assim,

Cada processo cognoscitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna [...]. O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos [...]. O método científico é mais ou menos eficiente segundo a

maior ou menor riqueza da realidade – contida *objetivamente* neste ou naquele fato (KOSIK, 1976, p.45)

O processo de desvelamento do objeto desta investigação parte do concreto real “não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258). Busca-se analisar as múltiplas determinações que constituem a gestão escolar no contexto da medida socioeducativa de internação.

Assim, busca-se analisar o fenômeno educativo e o fenômeno repressivo numa unidade dialética com a sociedade capitalista, considerando-a no processo das relações de classe. Para tanto, a *contradição*, enquanto categoria analítica e forma de ser do real, ou característica da realidade concreta, elucida a gestão escolar de um centro de internação de adolescentes em contexto infracional (Cury, 1995; Cheptulin, 2004).

Este desvendamento significa sair da aparência, um nível da realidade, e chegar à essência. Desta forma,

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 contactos 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 desvela o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvela a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p.16)

O intuito deste trabalho, com esta perspectiva metodológica, é conhecer a estrutura oculta, as contradições e a dinâmica do fenômeno estudado – a gestão escolar da Unire na promoção do direito à educação dos adolescentes privados de liberdade. Assim, investigar o direito à educação no contexto da socioeducação no Distrito Federal, evidenciar a conjuntura histórica contida no marco legal, no discurso oficial e no real e na essência.

2.2 – Da punição à educação: uma escola pública no interior de uma Unidade de Internação Socioeducativa (UIS)

Até a Constituição Federal de 1988, juridicamente, as questões relacionadas à infância e adolescência empobrecidas eram resolvidas pela caridade, pelo assistencialismo e pela repressão. Efetivamente no período da redemocratização, houve a mobilização de grupos, por

meio de lutas e ações contra-hegemônicas²⁹, nas contradições materiais e reais da vida produtiva, que lutaram pelos direitos da criança e do adolescente (Arantes, 2009).

A promulgação da CF/1988 marcou a abertura de um novo paradigma: a doutrina da proteção integral; incluíram-se novos direitos sociais para a criança/adolescência, inclusive o direito à educação, a fim de possibilitar a maior participação daqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos bens sociais. Introduzem-se aqui os direitos coletivos, sociais e políticos, ainda que sua efetivação ainda estejam aquém. Trata-se, então de, além da efetivação, da proteção dos direitos conquistados contra as forças capitalistas (Cury, Horta e Fávero, 2005).

A partir de então, os direitos da criança e do adolescente são colocados em evidências sob a forma do artigo 227, que passou a determinar, com absoluta prioridade, os direitos da criança e do adolescente:

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 (Constituição Federal/1988, Art. 227)

A este respeito, o entrevistado, representante da Defensoria Pública do DF fez a seguinte consideração em seu relato³⁰:

[...] a Constituição **não dá uma opção pro administrador de conceber, disponibilizar ou não determinado serviço**, não é uma opção, é uma obrigação. No que se refere infância e juventude, o artigo 227 da Constituição diz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade o direito à vida, saúde, alimentação, educação**, [...] quando a Constituição diz com absoluta prioridade, **ela retira do administrador público o arbítrio de conceder ou não determinado serviço** [...] Ele tem obrigação, ele não tem faculdade de ofertar ou não. É obrigação, ele deve atender. (Sujeito de pesquisa: DP)

O Artigo 6º assinalou a educação como um direito social. Assim, a educação é um direito basilar da cidadania e o primeiro na ordem das citações. Pela primeira vez no

²⁹ A ação contra-hegemônica relaciona-se à “oposição das forças emergentes, dominadas, em um processo de luta pelo encaminhamento de uma nova ordem social. Assim, falar de hegemonia implica falar também de crise de hegemonia, que se caracteriza pelo enfraquecimento da direção política da classe no poder, ou de enfraquecimento do seu poder de direção política e perda do consenso” (SIMIONATTO, 2011, 47).

³⁰ Nesta pesquisa, todos os destaques (em negrito) dados às falas dos sujeitos são de responsabilidade da pesquisadora. Busca-se chamar a atenção do leitor para a informação destacada.

constitucionalismo brasileiro, explicita-se a declaração dos direitos sociais, destacando-se a educação. Isso equivale dizer a educação é fundamental para a participação do sujeito nos variados espaços sociais (Oliveira, 2001). Especifica-se, também, a igualdade de condição para o acesso e a permanência na escola. Ao menos formalmente, observaram-se avanços.

O artigo 208 aponta a educação como um “direito público subjetivo” e a irregularidade na oferta deste direito pode levar à responsabilização da autoridade competente. Desta forma, o direito subjetivo concebe a possibilidade de exigir-se, como próprios, uma prestação, ou um ato de maneira garantido (Cury, 2002). Nesse sentido, entender a educação enquanto direito público subjetivo implica afirmar que o indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, na qual o Poder Público não pode penetrar.

Ao tratar dos programas suplementares (material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde), o artigo 208 também aponta como dever do Estado a garantia do direito à educação, uma vez que para parcelas significativas do alunado do Estado brasileiro tais quesitos são essenciais para a frequência à escola. Estas são formas de amenizar a exclusão escolar por motivos econômicos (Oliveira, 2001).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente revogou o Código de Menores de 1979, a lei de criação da Funabem e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. O ECA trouxe em detalhes os direitos da criança e do adolescente. A doutrina da proteção integral é expressamente adotada em seu artigo primeiro, reconhecendo a criança e o adolescente como cidadãos e garantindo a efetivação de seus direitos.

O ECA dedicou à educação o capítulo IV. Salienta-se neste trabalho, como um desafio para o contexto das unidades de internação, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores, o direito de organização e participação em entidades estudantis, o acesso à escola pública e gratuita e a participação dos pais ou responsáveis no processo pedagógico de seus filhos (Oliveira, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também explicitou a declaração do direito à educação. O artigo 4º detalhou e ampliou os termos da CF/1988. Há dois acréscimos que não constam na Constituição e que reafirmam a democratização do acesso ao ensino – os incisos VII e IX – e que estão relacionados com a realidade educacional dos socioeducandos privados de liberdade:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

As políticas para a infância/adolescência, teoricamente, estão assentadas nas diretrizes expressas no ECA, que está estruturado em três sistemas de garantias, harmônicos e dialéticos entre si: *Sistema Primário* (políticas de caráter universal destinada a toda população infantojuvenil – artigos 4,86 e 88); *Sistema Secundário* (Medidas Protetivas, de natureza preventiva, dirigidas à crianças/adolescentes que são vítimas, enquanto violação de direitos – artigos 98 e 101); *Sistema Terciário* (Medidas socioeducativas, aplicáveis aos adolescentes autores de atos infracionais – artigos 103 e 112) (Saraiva, 2013).

Este é um sistema tríplice de prevenção primária (políticas públicas), prevenção secundária (medidas de proteção) e prevenção terciária (medidas socioeducativas). Este sistema opera de maneira sincronizada, com acionamento gradual de cada um deles. Este trabalho situa-se no Sistema Primário (Direito à educação) e no Sistema Terciário (Medidas socioeducativas). No contexto de uma UIS, espera-se a atuação destes dois sistemas, de maneira a garantir o direito à educação do socioeducando e, ao mesmo tempo, possibilitar que ele seja responsabilizado pelo ato infracional cometido.

Na esfera das medidas socioeducativas³¹, o ECA garantiu ao socioeducando o acesso às políticas sociais, inclusive à política educacional. O Estatuto propiciou, ao menos formalmente, a mudança de concepção e a reordenação institucional e administrativa das medidas socioeducativas. Reforçaram-se a defesa da cidadania, do sistema de direitos e garantias, o princípio da absoluta prioridade e a observância da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Arantes, 2009; Saraiva, 2013).

No entanto, no plano material, observou-se que o reordenamento legal não foi suficiente para a efetivação de mudanças na aplicação, gestão e execução das medidas

³¹ Segundo o marco legal, medidas socioeducativas são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do ECA/1990. A medida configura uma resposta do Estado à prática de um delito. Apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo. São passíveis de receber estas medidas os adolescentes na faixa etária entre 12 e 18 anos, podendo-se, excepcionalmente, estender sua aplicação ao jovem com até 21 anos incompletos, conforme previsto no art. 2º ECA/1990. O Juiz da Infância e da Juventude é o competente para proferir sentenças socioeducativas, após análise da capacidade do adolescente de cumprir a medida, das circunstâncias do fato e da gravidade da infração. No caso do Distrito Federal, a execução das medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), semiliberdade e internação são de responsabilidade da Secretaria de Estado da Criança, através da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo. No âmbito da Justiça, compete à Vara de Execução de Medidas Socioeducativas acompanhar e avaliar, constantemente, o resultado da execução das medidas, bem como inspecionar os estabelecimentos e os órgãos encarregados do cumprimento das medidas socioeducativas, além de promover ações para o aprimoramento do sistema de execução dessas medidas.

socioeducativas (Oliveira; 2010). Nova redefinição no campo legal apresentou um parâmetro para o funcionamento das unidades e programas socioeducativos no país: Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Conanda/SEDH). Posteriormente, transformou-se em lei federal, sancionada em 2012 (Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012).

O Sinase passou a definir, mais precisamente, os objetivos e parâmetros para a ação socioeducativa, reforçando o sistema de direitos e garantias dos adolescentes. Os objetivos desta política nacional são:

- 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 restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Sinase, 2012, artigo 2º).

Reiterando o ECA e a CF/1988, buscou-se impedir a aplicação indiscriminada e discricionária das medidas socioeducativas, como até então estava ocorrendo. Estabeleceram-se as diretrizes para as ações do Estado, uma vez que os levantamentos de dados e relatórios oficiais sobre a execução das medidas mostraram a prevalência de seu caráter socialmente seletivo, punitivo, repressivo e carcerário (Sinase, 2006 e 2012; Oliveira, 2010; Gualberto, 2011; Guralh, 2010).

Esta política nacional (Sinase) representa uma inovação para a ação socioeducativa no país, pois passou a normatizá-la. Pela primeira vez, são definidas as diretrizes para a realização do atendimento socioeducativo, explicitando o caráter educativo da medida, com finalidade pedagógica. Definiu-se um conjunto de princípios, normas e critérios para a execução das medidas socioeducativas.

Na perspectiva da Proteção Integral, a responsabilização (medida socioeducativa) apontada pelo ECA/Sinase observará os direitos do adolescente (Sistema Primário de caráter universal: direito à vida, à liberdade, à educação, à saúde, à profissionalização, entre outros) e far-se-ão por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, na perspectiva do princípio da incompletude institucional³². No caso da medida socioeducativa de internação, observar-se-ão

³² A incompletude institucional é um princípio fundamental norteador de todo o direito da adolescência que deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços. Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes (Sinase, 2006).

três princípios: a) brevidade (máximo três anos), b) excepcionalidade (internação para atos graves) e c) peculiar condição de pessoa em desenvolvimento. (ECA/1990, Saraiva, 2013).

Nesta perspectiva, as UISs não podem mais se configurar em uma instituição total³³. Recomendou-se a sua articulação às demais políticas públicas e à rede de serviços e programas de atendimento às crianças e adolescentes, pelo princípio da incompletude institucional. Na execução das medidas socioeducativas cabe aos gestores da unidade conduzir o adolescente para ser atendido em uma perspectiva de integração social e educação para o convívio social (Sinase, 2006 e 2012; Guralh, 2010).

Entre os aspectos que compõem a medida de internação, foco desta pesquisa, está a formação escolar, profissional e cultural. Segundo o artigo 124 do ECA/90: “São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: (...) XI – receber escolarização e profissionalização; XII – realizar atividades culturais, esportivas e de lazer”. Percebe-se que a medida socioeducativa de internação, obrigatoriamente, deve ofertar aos socioeducandos a educação básica.

Tanto o ECA quanto o Sinase reconhecem a privação de liberdade do adolescente autor de ato infracional como uma resposta sancionatória do Estado. Mas também reconhecem a garantia do sistema de direitos do socioeducando, entre eles o direito à educação. O artigo 8º aponta que “Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos” (Lei nº 12.594/2012, artigo 8º).

No caso das UISs, o Sinase, na seção III, intitulada como “Dos Programas de Privação de Liberdade”, aponta que entre os requisitos específicos para os programas de privação de liberdade está “a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência;” (Lei nº 12.594/2012, seção III, artigo 15, inciso I). Ou seja, é condição *sine qua non* a existência de uma escola pública no interior das unidades socioeducativas, nos programas de privação da liberdade.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo³⁴, lançado em 19/11/2013, em parceria com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, aponta entre as várias diretrizes:

³³ As instituições totais são organizadas a partir do binário instituição-sujeito, de modo que totaliza a experiência cotidiana de um interno num mesmo espaço-tempo. Trata-se de espaços fechados, controlados onde a dimensão sujeito-sociedade é minimizada. Michel Foucault e Erving Goffman são autores que exploraram esta temática. Ver GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. SP: Perspectiva, 2008 e FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. RJ: Vozes, 2000

³⁴ O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo foi aprovado por meio da Resolução Nº 160 de 18/11/2013. Este Plano está organizado em quatro eixos (Princípios e diretrizes; Marco situacional geral; Modelo de Gestão;

garantia da oferta e acesso à educação de qualidade nos centros de internação, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do atendimento socioeducativo. A legislação definiu, portanto, a obrigatoriedade de uma escola pública no interior das unidades de internação (PNAS, 2013; Sinase/2006 e 2012).

A escolarização, portanto, constitui-se em atividade central no conjunto das atividades socioeducativas desenvolvidas em uma unidade de internação. A previsão é que esta escola pública da UIS esteja articulada com a rede pública de ensino e que contemple as orientações postas na LDB/1996, já que se busca a reintegração do adolescente ao sistema regular de ensino, após sua liberação e a continuidade da vida acadêmica (Sinase/2012, artigo 2º).

A este respeito, os socioeducandos entrevistados reconhecem a obrigatoriedade da política de escolarização no interior da UIS. Com muita lucidez, os socioeducandos apontam em seus relatos o dever do Estado para com eles, enquanto sujeitos de direito. Reconhecem que o fato de estarem em cumprimento de medida socioeducativa de internação não justifica a irregularidade na oferta escolar:

Significa que mesmo a gente estando aqui a Unidade tem que promover a nossa ida pra escola. Tem que promover a escola pra gente. **A obrigação do governo vem do Estatuto da criança e do adolescente que diz que a gente tem direito à escola** [...] Aqui ou em qualquer lugar todos nós temos direito à nossa educação. E aqui dentro principalmente porque faz parte da nossa ressocialização no sistema socioeducativo. (Sujeito de pesquisa: S3)

O caráter pedagógico da medida socioeducativa é um dos aspectos que a diferencia da noção de pena aplicada aos adultos – noção cultivada nos antigos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Por este motivo, o acesso à escolarização, dentre outras atividades educativas, necessita ser oferecida nas UISs. No contexto de privação de liberdade, em que o adolescente está na tutela do Estado, constitui-se tarefa ímpar dos gestores da política a garantia de todos os direitos, entre eles, a educação (Guralh, 2010; Sinase, 2006, 2012).

O Sinase aponta que o caráter educativo e pedagógico das medidas socioeducativas é um princípio basilar desta política. Embora, no caso da internação, os socioeducandos estejam privados de liberdade, o caráter da medida continua sendo educativo e o socioeducando continua sendo destinatário do direito à educação. Quanto ao aspecto pedagógico da medida, dois dos sujeitos entrevistados enfatizaram justamente esta peculiaridade:

[...] **a socioeducação, ela só existe por que existe uma escola. Por que se não fosse isso seria um presídio normal.** Aqui não é um presídio, não é uma penitenciária, aqui é um sistema socioeducativo onde se cumpre medidas socioeducativas [...] Mais do que qualquer coisa, todos eles matriculados têm direito à educação [...] **dentro do módulo, trancado, dificilmente a gente vai recuperar alguém.** (Sujeito de pesquisa: GES)

[...] **a gente enxerga a medida socioeducativa como uma dupla função.** A primeira é da responsabilização do adolescente [...] e esse é garantido hoje pelo sistema socioeducativo que tá aí colocado, da responsabilização [...] Só que tem um outro viés da medida, não é à toa que se chama socioeducativa, não tem o “educativa” ali no nome à toa, que é o caráter pedagógico que a medida tem que ter pro adolescente, que é justamente nessa perspectiva que foi colocada, precisa ter esse espaço de educação, pra que além do sentido formal, da educação formal, um espaço de ressignificação do que fez ele parar ali, da conduta, da infração que fez ele parar nesse sistema socioeducativo [...] **não tem como num sistema socioeducativo vir só com esse aspecto da responsabilização e se eximir completamente de garantir o aspecto da socioeducação. O aspecto pedagógico aí é central!** Se não, não faz sentido! Se não tiver esse aspecto realmente não vai ter nenhuma diferença do sistema carcerário penitenciário [...] (Sujeito de pesquisa: CDC)

Apesar da tentativa no ECA e no Sinase de se introduzir a centralidade do aspecto pedagógico e redefinir papéis institucionais, as relações materiais, produtivas e sociais vigentes não sofreram mudanças significativas. O avanço legal foi constituído na correlação de forças hegemônicas, entre o processo de democratização e reabertura política, mas não foi capaz de alterar o cotidiano das UISs. Isto porque o Estado, suas normas jurídicas, é resultado das relações materiais, das lutas de classe e dos conflitos hegemônicos. Não é o Estado quem constrói a realidade material, antes, é construído por ela (Marx, 2013; Cury, 2002; Arantes, 2009; Faleiros, V.P., 2009).

Contando com as condições adversas das UISs, o Sinase/2012, no artigo 82º, estabeleceu que “os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação”. Observa-se que, após 22 anos da promulgação do ECA, a legislação revelou a realidade de que ainda prevalecia o caráter repressivo, carcerário e de controle social das unidades de internação.

O relatório da comissão especial do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana de 2004 e o relatório “Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação” de 2012, produzidos a partir de visitas técnicas às Unidades

Socioeducativas de Internação do DF, revelaram que a situação escolar das unidades estava irregular, em desacordo com o marco legal.

Observou-se que o direito à educação, quando os destinatários deste direito é o adolescente privado de liberdade, constitui um espaço contraditório entre o marco legal e a realidade material. Apesar da CF/1988, ECA/1990, LDB/1996, Sinase/2006 e 2012, preverem o direito à educação e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a realidade educacional no contexto da medida socioeducativa de internação é insatisfatória. Apesar da reordenação na esfera legal, as dificuldades são evidentes no cotidiano da execução das medidas socioeducativas.

Pesquisas relacionadas a este tema (Silva, 2002; Aguiar, 2006; Gularh, 2010; Oliveira, 2010; Gualberto, 2011) mostraram que existe um distanciamento entre os avanços legais e o que é efetivamente realizado no contexto de privação de liberdade. Apesar da reestruturação legal, a realidade educacional da medida de internação continua inserida no processo social de reprodução das relações materiais, no movimento não linear e nas contradições. Trata-se de um contexto de lutas hegemônicas e, nele, a socioeducação se constitui um campo de disputa em que adolescentes e jovens pobres são objetos de sujeição.

2.3 – Articulação entre a política educacional e a política do Sinase: a gestão escolar em uma UIS

Quando a Secretaria de Estado da Criança (SECriança) assumiu a execução das medidas socioeducativas em 2011, já havia um imperativo, fruto de mobilização social, orientação do judiciário e sobretudo do Sinase, de reestruturação da execução das medidas com o intuito de melhorar o atendimento prestado aos socioeducandos. As questões que impulsionaram esta mobilização e orientação, levando o GDF ao ajustamento de conduta, relacionavam-se, especialmente, com a violação de direitos, inclusive o direito à educação dos adolescentes e jovens atendidos.

Entre as metas elencadas no Termo de Compromisso/2012, firmado entre o GDF e o poder judiciário, visando à adequação do atendimento ao que está disposto no marco legal, está a “Prestação de assistência educacional, social, médica, odontológica, jurídica, psicossocial, além de cursos profissionalizantes aos adolescentes, no prazo de um ano” (Relatório, CNJ, 2012). Dentre as ações de reestruturação empreendidas pela SECriança está a instituição e regulamentação da política educacional intersetorial firmada entre a SECriança e a SEDF. Tal política passou a ser regulamentada pelos seguintes instrumentos legais:

Quadro 2 - Instrumentos legais da escolarização na socioeducação do DF

POLÍTICA EDUCACIONAL INTERSETORIAL – SEDF/SECriança	
Portaria conjunta nº 08, de 16/04/2013	Dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação e a escrituração escolar dos alunos que atuam nos Núcleos de Ensino que funcionam nas unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar do Distrito Federal
Portaria Conjunta nº 09, de 16/04/2013	Dispõe sobre as rotinas de acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e dá outras providências
Termo de Cooperação Técnica SEDF/SECriança nº 02/2013	Acordo firmado para mútua cooperação das partes a fim de garantir a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas
Portaria nº 257 de 11/10/2013	Dispõe sobre os critérios de recrutamento, seleção e avaliação em processo de servidores da carreira Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para exercício nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar
Portaria Conjunta nº 03 de 21/03/2014	Revoga a Portaria nº 08 de 16/04/2013. Dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação que atuam nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar do Distrito Federal e sobre a escrituração escolar dos estudantes
Parecer do Conselho de Educação do DF, nº 59/2014	Responde a Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH) da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) o pedido de diferenciação e legalidade na questão sobre a frequência de estudantes a partir da efetivação da sua matrícula
Portaria nº 71 de 17/04/2014	Resolve autorizar, em caráter excepcional, que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal considere que a frequência do estudante oriundo do sistema socioeducativo seja computada somente a partir da data de efetivação da matrícula, nas instituições educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal, até que sejam definidas diretrizes específicas (Artigo 2)
Circular Conjunta SUBEB/SUPLAV nº05 de 19/03/2014	Trata das orientações para todas as escolas da rede Pública de Ensino do DF no que se refere ao sigilo das informações dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa e efetivação das matrículas na rede
Circular SUBEB nº 62 de 18/03/2014	Orientações para cumprimento da Portaria Conjunta nº 09/2013
Circular SUBEB nº932 de 06/05/014	Trata das orientações para todas as escolas da rede Pública de Ensino do DF cumprirem a Portaria nº 71
Portaria nº 278, de 22/12/2014	Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal
Parecer nº 223/2014-CEDF	Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, observadas as recomendações constantes do teor deste parecer, incluindo as matrizes curriculares das Unidades de Internação Socioeducativa

<p>Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, aprovada em dezembro de 2014</p>	<p>Orientar a organização do trabalho pedagógico nas Unidades de Internação Socioeducativas e de Internação Cautelar e nas escolas que possuem adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de semiliberdade, de liberdade assistida e de prestação de serviço à comunidade</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora em Janeiro de 2015, Brasília-DF

Observa-se, portanto, que a política educacional desenvolvida no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF é de competência de dois órgãos do Governo do Distrito Federal: SEDF e SECriança. No campo da aparência, considerando a Doutrina da Proteção Integral, ambos os órgãos promoveriam os aspectos pedagógico da medida socioeducativa, já que a responsabilização do adolescente em situação infracional envolve, apenas, a restrição da liberdade, mantendo-se e garantindo-se todos os demais direitos.

No entanto, no campo da essência, do real concreto, instala-se uma contradição entre a repressão e a educação, entre o fenômeno do encarceramento e o fenômeno educativo. Embora a escola pública no interior de uma UIS proponha possibilidades educativas e emancipatórias, esta instituição está imersa num contexto de aprisionamento, no qual a lógica da contenção e da repressão ainda condicionam as ações do cotidiano. Os aspectos punitivos estão para além da restrição da liberdade, incluindo a dificuldade de acesso à escola.

Quanto ao aspecto colaborativo da política de escolarização das UISs, o relato de um dos sujeitos entrevistados, envolvido com a gestão desta política, corrobora para o entendimento desta articulação:

Na promoção do direito, existem **dois órgãos que fazem essa interlocução: a SEDF e a SECriança. São dois! Exatamente!** Uma entra com a parte pedagógica e recursos humanos e a outra entra com a parte administrativa, de segurança, mas também com recursos humanos. E pra esse direito ser executado aqui, **elas têm que estar em equilíbrio, e isso é uma coisa mais difícil!** [...] **A SEDF não caminha sozinha. Aqui não!** (Sujeito de pesquisa: GES)

Além destes instrumentos legais elaborados de maneira conjunta, a política educacional desenvolvida no contexto das Unidades de Internação Socioeducativas também considera o ECA/1990, o Sinase, o Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota – SEDF/2012, o Currículo em Movimento da SEDF/2012 e o Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal – Internação/2013, embora estes documentos apresentem princípios gerais acerca da escolarização na socioeducação.

Neste processo de organização da política educacional intersetorial para a socioeducação no DF, a SECriança também definiu para a estrutura administrativa das Unidades Socioeducativas de Internação a criação do **Núcleo de Ensino (NUEN)** (Decreto N°34.344 de 06/05/2013. Alterações: Decreto n° 35.332, de 15/04/2014.). Este núcleo passou a ser o setor responsável pela gestão das atividades escolares desenvolvidas no interior das Unidades e pela gestão destas escolas públicas.

Segundo as diretrizes legais, uma Unidade de Internação Socioeducativa (UIS) é gerida por um Diretor e um vice-diretor que entre as suas principais funções está a articulação entre as políticas públicas de escolarização, assistência social, saúde, justiça, profissionalização, segurança, entre outras. A direção da UIS é assessorada por outras gerências e núcleos com o objetivo de suprir as questões de segurança, programa de atendimento e questões administrativas. Espera-se que a gestão da UIS funcione como um canal para se “estabelecer uma interlocução ativa e participativa entre os diferentes atores que integram as comunidades educativas” (Sinase, 2006, item 5.1).

A Portaria Conjunta N° 08 de 16/04/2013 (substituída pela Portaria Conjunta n° 03 de 21/03/2014) e o Termo de cooperação Técnica N° 02/2013, definiu que a gestão do NUEN é composto por servidores da SECriança e servidores da SEDF. Ou seja, a gestão escolar das UIS tem caráter diferenciado uma vez que é contemplada por servidores de ambos os órgãos. O artigo 6° desta portaria conjunta e o relato de um do sujeito entrevistado confirmam esta informação:

A gestão dos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativas é de competência das Secretarias de Estado de Educação e da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal, de forma conjunta, integrada, colaborativa e complementar, reconhecendo-se a condição das Unidades de Internação (Portaria Conjunta n° 03 de 21/03/2014, artigo 6°)

A questão da gestão, ela é diferenciada, que ela é uma gestão que é compartilhada, entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Criança por meio do termo de cooperação [...] no Distrito Federal a gente trabalha, com adolescente privado de liberdade, desde a década de 70, no Cajé. Somente em 2013 teve um termo de cooperação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Criança [...] as coisas eram muito feita de uma forma, vamos dizer, “verbal” [...] Hoje se tem um instrumento legal que, muitas das vezes, a questão da execução dele é um pouco complicado e a lei vai detalhar a questão das competências. (Sujeito de pesquisa: AS)

A legislação avançou no sentido de criar condições formais para que haja uma escola pública no interior das Unidades Socioeducativas de Internação do DF. Isto porque o ECA

garante a escolarização do socioeducando privado de liberdade (Artigo 123), mas, ao mesmo tempo, proíbe qualquer forma de identificação, registro ou divulgação da relação entre o adolescente/jovem e o cumprimento de medida socioeducativa (Artigo 143 e 247). Assim, não é possível ter uma escola independente e autônoma dentro de uma UIS, uma vez que não se pode registrar em nenhum documento escolar a condição de cumprimento de medida socioeducativa ou de autoria de ato infracional.

A alternativa encontrada pelo GDF para regularizar a escolarização nas UISs e regulamentar a matrícula e o acompanhamento dos alunos/socioeducandos, de modo a responsabilizar a SEDF pela política de escolarização em parceria com a secretaria executora das medidas socioeducativas, foi vincular juridicamente a escola das Unidades de Internação do DF às escolas da rede pública. O relato de um dos sujeitos entrevistados explica um dos motivos da *vinculação*:

Criar uma escola na socioeducação... Não pode! Porque aí eu vou ferir o artigo 143 do Estatuto, que diz que não se pode documentar o cumprimento da medida socioeducativa. **Se eu tenho uma escola específica para o sistema socioeducativo, qualquer adolescente que tenha no seu histórico a passagem por esta escola, eu estou dizendo que ele cumpriu medida. Isso é ilegal!** Então o Ministério Público nos orientou que não fizessemos. Nós fizemos essa discussão a nível de Brasil, e **a saída que nós encontramos foi vincular essas escolas, o Núcleo de Ensino ali da unidade, a uma escola da rede.** (Sujeito de pesquisa: GS)

A vinculação, além de regular a escolarização nas UISs, também instituiu a gestão escolar para as escolas destas Unidades. O NUEN passou a estar vinculado (funcionando como uma escola pólo) a uma escola da rede pública do DF, de modo que integrantes das carreiras da SEDF (professores, diretor, vice-direitor, supervisores, coordenadores e chefe de secretaria) da escola vinculante passaram a desempenhar suas funções no NUEN das Unidades (Portaria conjunta nº 03, de 21/03/2014, artigo 3º).

Segundo o relato de dois dos sujeitos entrevistados, a vinculação da escola das UISs à escolas da rede pública de ensino apresentou avanços, uma vez que contribuiu para a organização da política educacional intersetorial do sistema socioeducativo:

Já existia um termo antes, mas antes **não previa essa vinculação**, era um pouco solto. [...] **depois de 2013 é que passou ser tudo de acordo com a lei [...] a Secretaria de Estado de Educação, ela assumiu de fato e de direito essa parte, e existe uma escola agora vinculante e tudo está bem normatizado, de acordo com a lei [...]** Agora ela veio assegurar uma série de direitos que facilitam o nosso trabalho [...] (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

Quando nós entramos havia esse professor cedido e perdendo direitos, **essa escola sem poder ser atendida pelas políticas públicas, porque não tinha um código INEP, então nós precisávamos criar uma escola [...]**(Sujeito de pesquisa: GS)

Os alunos que estudam nos Núcleos de Ensino das UISs do DF passaram a ser oficialmente matriculados em unidades escolares regulares da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio da vinculação, e, cadastrado, no Sistema de Gestão Escolar das escolas vinculadoras, o que garante aos mesmos serem contados e inseridos nos programas ofertados pelo Estado para fim de recursos e materiais didáticos.

É, portanto, no Núcleo de Ensino (NUEN) das Unidades Socioeducativas de Internação do DF, em articulação com os demais setores da Unidade, que a política educacional intersetorial, segundo o princípio da incompletude institucional, é materializada. É no NUEN (escola dentro da UIS) que o trabalho da gestão escolar vem sendo realizada. Formalizou-se a política de escolarização nas UISs e, nestas, a gestão escolar.

Embora tenha ocorrido todo este reordenamento político e administrativo com o objetivo de regularizar a oferta educacional no sistema socioeducativo, as UISs do DF ainda não construíram coletivamente seus Projetos Político Pedagógico (PPP) com vistas à orientação e norteamento do atendimento socioeducativo (Veiga, 1995)³⁵. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo/2013 aponta que a ausência de PPP em grande parte das unidades do país, tem ocasionado a descontinuidade das ações socioeducativas e esta é uma realidade no DF.

Os instrumentos legais apresentados orientam a política de escolarização das UIS do DF, no entanto, não contemplam as especificidades escolares de cada Unidade. Além do Sinase/2006 indicar a necessidade do PPP nas UISs, a Portaria nº 71 de 17/04/2014, artigo 3º e 4º também recomendam a ampla discussão, a mobilização de campanha e de sensibilização para que seja desencadeado o processo de construção dos PPPs das escolas das unidades, de modo que atendam às especificidades deste público-alvo. O relato de um dos entrevistados corrobora com este entendimento:

[...] quando a gente pensa que a educação consegue manter uma intersetorialidade, materializar, vamos pensar assim, essa intersetorialidade tendo uma unidade escolar dentro de uma unidade de internação, ok, isso materializou! Agora no sentido mais subjetivo da questão, que é de poder discutir as práticas educativas desenvolvidas pela política de educação e pela política

³⁵ Registra-se a dificuldade de encontrar literatura específica que problematize as especificidades e as peculiaridades da gestão escolar em uma Unidade de Internação Socioeducativa. Predominantemente, os autores que desenvolvem a temática da gestão escolar têm a escola tradicional como foco de atuação dessa gestão.

da socioeducação, aí é outra questão. Se a gente for pensar, entender que manter esse termo de cooperação se restringe a isso, ok! Está acontecendo! **Agora no nosso entendimento isso vai muito além do que simplesmente ter uma unidade de educação dentro de uma unidade socioeducativa de internação.** Em que os profissionais da educação que entendem da educação e vão lá e cumprem seu papel como funcionários da educação e os outros cumprem seu papel do socioeducativo, portanto de outra secretaria tem gestões diferentes e tudo mais. Eu acho **que o desafio muito mais do que ter uma unidade lá é pensar o plano político pedagógico, que abarque e que envolva os profissionais de uma secretaria e de outra, não só dessas duas na verdade, e também os adolescentes.** (Sujeito de pesquisa: CDC)

Todo esse reordenamento legal e administrativo organizou as escolas públicas no interior das UISs do DF e, nestas escolas, a gestão escolar³⁶. Definiram-se normas e rotina de acompanhamento da escolarização dos socioeducandos, no sentido de garantir esta escolarização que a gestão escolar atua. O desafio desta gestão está em organizar as ações escolares e pedagógicas em um espaço que, historicamente, optou pela ausência da educação pública, privilegiando o caráter punitivo e de controle social das medidas de privação de liberdade (Irene Rizzini, 2009; Faleiros, V.P., 2009).

Neste movimento de reestruturação da oferta escolar nas Unidades Socioeducativas de internação, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo de 2013 propôs um planejamento decenal, apontando metas, prazos e responsáveis com o objetivo de melhorar o atendimento prestado. Em conformidade com o Plano Nacional, o DF também deverá elaborar seu plano de atendimento; e o processo de escolarização e a gestão escolar deverão ser contemplados.

O Plano Nacional traz como princípio do atendimento socioeducativo a garantia, a oferta e o acesso à educação de qualidade. Dentre as metas anunciadas neste plano, correlacionadas com a educação e com a gestão escolar estão:

- 4.3 - Integração dos dados do Censo Escolar da Educação Básica com o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo
- 4.4 - Acompanhar matrícula nas escolas dos adolescentes em Medida Socioeducativa (MSE) através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.
- 4.5 - Acompanhar a frequência na escola dos adolescentes em MSE, via sistema específico.
- 4.6 - Avaliar a infraestrutura das escolas do Sinase através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.
- 4.7 - Avaliar a qualificação dos professores que atuam nas escolas do Sinase através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

³⁶ O DF tem seis Unidades de Internação Socioeducativa (Unire, UIP, UISS, UISM, UNISS e UIPSS). Para cada uma destas unidades, há uma NUEN, ou Gerência Pedagógica, que articula a política de escolarização entre a SECriança e a SEDF. Cada uma destas unidades está vinculada a uma escola da rede pública de ensino e, portanto, conta com a presença da gestão escolar.

[...]

6.1 - Orientar os sistemas de ensino quanto à garantia da escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

6.2 - Estabelecer parâmetros para a escolarização e educação profissional no sistema socioeducativo.

[...]

6.7 - Articular e estabelecer com as demais políticas setoriais planos de ação para socioeducação.

6.8 - Elaborar protocolos e fluxos de atendimento para a socioeducação de forma intersetorial.

(Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2013, p. 25 – 27)

Observa-se que no DF, algumas das metas propostas pelo Plano Nacional, no aspecto educacional, estão em processo de concretização, enquanto outras ainda não foram atingidas. É neste contexto que configura-se o trabalho da gestão escolar das UISs no DF: trata-se da instauração de uma escola pública com o objetivo de garantir o direito à educação do socioeducando privado de liberdade.

Para isto, o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2013 especificou algumas tarefas administrativas e pedagógicas para a gestão escolar. A gestão das *questões administrativas* relaciona-se com: a organização da rotina e fluxo de escolarização, requisição de recursos humanos e pedagógicos (mobiliário e materiais de consumo), cuidado com o cumprimento da carga horária, zelar pela documentação da vida escolar dos alunos, inscrição da escola nos programas e projetos do DF e da União, dar providência aos direitos trabalhistas dos servidores (folha de ponto, licenças, substituições, entre outros), articulação com os outros setores da unidade, outros.

A gestão das *questões pedagógicas* envolve: organização do planejamento pedagógico e plano de ação, organização da proposta pedagógica da escola, organização das turmas, construção junto aos professores das formas de avaliação formativa dos discentes, intervenções pedagógica (alunos, pais e demais servidores da Unidade), construção de estratégias e metodologias de aprendizagem.

Da mesma forma, este Termo também especificou algumas tarefas para a SECriança (Gestão da UIS) no sentido de a política de escolarização estar articulada à política do Sinase. Entre elas estão: colaborar com o plano de ação, rotina e fluxo da escolarização, viabilizar o encaminhamento dos socioeducandos para a escola garantindo e assegurando sua participação na rotina escolar, assegurar a reposição de atividades (inclusive nos módulos), quando não for possível a presença do socioeducando, assegurar subsídios materiais (prédio escolar) e humanos (servidores para o deslocamento e segurança) para o funcionamento da escola,

planejar mecanismos que incentivem a frequência e permanência dos alunos na escola, assegurar uma dinâmica institucional da UIS que não interfira na carga-horária escolar, suprir a necessidade de consumo individual dos alunos e garantir promover a integração interdisciplinar entre os demais setores da UIS.

Observa-se que o funcionamento de uma escola pública no interior de uma Unidade de Internação socioeducativa é diferenciado. Por este motivo, requer uma gestão escolar que execute um trabalho, também, diferenciado. Os documentos oficiais nacionais (Sinase e o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo) apontam os princípios norteadores da gestão da política e isto se aplica, também, à gestão escolar. Com base no princípio da incompletude institucional o Sinase estimula a integração das políticas públicas e a prática da gestão intersetorial.

Figura 1 – Incompletude institucional – Gestão intersetorial



Fonte: Sinase/2006 (Resolução nº 119/2006, CONANDA)

O Sinase, no item “4.2.2 – Órgãos de gestão e execução da política socioeducativa”, assinala que o órgão gestor do Sistema Socioeducativo deve “articular e facilitar a promoção da intersetorialidade em nível governamental e com os demais poderes de forma a realizar uma ação articulada e harmônica;”. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo/2013 afirma que este plano é um desafio e um chamado à intersetorialidade, já que entre os princípios elencados está a gestão democrática, a intersetorialidade e a integração operacional dos órgãos que compõem esse sistema.

O capítulo três do Plano Nacional trata sobre o “Modelo de Gestão do Sistema Socioeducativo” e faz a opção clara e explícita pela gestão democrática e intersetorial para a execução da política: “a intersetorialidade é um eixo estruturante da organização dos serviços

e possibilita processos decisórios organizados e coletivos que culminam em ações capazes de impactar positivamente as políticas socioeducativas”.

Os sujeitos entrevistados, especialmente os que atuam na gestão escolar, apontaram a intersectorialidade e a articulação como uma característica marcante da gestão escolar inserida no contexto de uma Unidade de Atendimento Socioeducativo:

[...] essa escola, ela está **dentro de um contexto que tem vários setores que cuidam também, e essa escola, ela não pode tomar nenhuma ação sem dialogar com esses outros setores.** [...] Eu preciso me remeter ao chefe de segurança, chefe das equipes, que são os psicólogos, os pedagogos, à diretora, o vice-diretor, que todas as ações da escola, que **a escola não age aqui isoladamente, ela necessita dialogar com todos os setores.** (Sujeito de pesquisa: GED)

[...] na rua o diretor, [...] ele define coisas, horários, ele define como é que vai ser o funcionamento, ele junto com a CRE. **A gestão aqui, pra haver a definição, ela precisa de uma reunião, todos os projetos são apresentados tanto pra gerência de segurança, Gerência Psicossociopedagógica e pra direção.** [...] (Sujeito de pesquisa: GES)

O modelo de gestão proposto pelo Sinase e pelo Plano Nacional, apresenta, necessariamente, as seguintes características de atuação, tanto entre os entes federativos quanto no contexto das UISs: intersectorialidade entre órgãos e setores, integração entre as partes envolvidas, compartilhamento de responsabilidades e funções; ações conjuntas e harmônicas, participação consciente e implicada de todos os sujeitos que integram o atendimento socioeducativo; postura horizontal e não hierarquizada; decisão colegiada e não autoritária; transparência, compromisso coletivo, entre outras características.

A política educacional intersectorial esbarra em outra contradição: o princípio da gestão democrática como o modelo de gestão previsto para as escolas da rede pública, entre elas, aquelas localizadas no interior de uma UIS. O artigo 206, inciso VI da Constituição Federal anuncia que o ensino público será ministrado baseado no princípio da gestão democrática. Este princípio foi inscrito na Carta Magna mediante a pressão de grupos organizados da sociedade civil, especialmente os trabalhadores em educação, que estavam preocupados com a necessidade de uma escola legitimada por preceitos democráticos (Paro, 2001).

A LDB/1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, também preconiza a gestão democrática do ensino público como um princípio da educação pública. A Lei Orgânica do DF dispõe em seu artigo 222, que “O Poder Público deve assegurar, na forma da lei, a gestão democrática do sistema público de ensino, com participação e cooperação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional”.

A Lei Distrital nº 4.751, de 07/02/2012, anterior a política de escolarização na socioeducação do DF, prevê a gestão democrática como o modelo de gestão a ser adotado por todas as escolas do Sistema de Ensino Público do DF. Observa-se que as diretrizes legais apontam para a adoção da concepção democrático-participativa na gestão das escolas públicas. No entanto, considerando a visão material e dialética da realidade, o que se pratica nem sempre condiz com o que está escrito e formalizado.

Por ser uma escola, dentro de uma UIS, há limites para a concepção da gestão democrática. A escola de uma UIS tem suas especificidades de organização e a participação da comunidade socioeducativa não acontece como em uma escola tradicional. Após o processo de vinculação, apenas os professores do NUEN participam da eleição para diretor e vice-diretor da escola vinculante (CED 104). A primeira eleição, com participação dos professores da Unire, ocorreu em 2013, quando foi eleita a atual gestão escolar.

A Lei da Gestão Democrática (Nº 4.751, de 07/02/2012) e o Termo de Cooperação Técnica Nº 02/2013, não especificam como serão os mecanismos de participação das escolas vinculantes no processo democrático. As escolas tradicionais contam com mecanismos de participação (conselho escolar, associação de pais, eleição para diretor) que ainda não estão presentes no contexto dos NUENs das unidades. Neste sentido, os gestores fizeram os seguintes apontamentos:

[...] **a lei da gestão democrática ela foi instituída antes da vinculação.** Então, nós precisamos, e temos feito essa discussão com o SINPRO... Nós precisamos **fazer adequações da lei de gestão à realidade da socioeducação.** O nosso gabinete defende que nós tenhamos um conselho específico para a unidade de internação. **Um conselho para o Núcleo de Ensino da unidade de internação, que seria um adendo do conselho principal. Mas isso ainda é pro - forme** porque precisa se pensar isso na lei de gestão democrática. Então, **a participação da família ainda é muito tímida** no processo de escolarização. (Sujeito de pesquisa: GS)

[...] **a gente nasce de uma gestão, ela vem de uma construção de uma gestão democrática,** isso que todos os participantes da comunidade escolar, elas opinam. **Só que essa escolha desse gestor, os alunos da unidade de internação, eles não participaram, apenas os professores** [...] (Sujeito de pesquisa: GED)

A legislação está inserida no contexto de disputas e práticas sociais entre os homens. Desta maneira, há espaços para a prática de outras concepções de gestão escolar que não são democráticas, nas quais os mecanismos de participação e deliberações colegiadas são mínimos. Embora o marco legal da Educação e do Sinase aponte para o modelo da gestão

democrática, a realidade é maior e constituída por contradições e dificuldades que levam à precarização ou a não efetivação deste modelo.

Na realidade, percebe-se a *fragilidade na participação* e a escassez de espaços de construção coletiva e interlocução na gestão da política educacional intersetorial da Unire, propiciando a sobreposição de um setor sobre os demais e o desequilíbrio na tomada de decisões. A este respeito, os sujeitos entrevistados apontam para o tipo de gestão, e de participação que é praticado:

[...] **em que medida há essa aproximação com todos? Não vejo isso! Não existe!** [...] Essa questão da gente chegar e fazer uma **discussão coletiva**. [...] **Essa aproximação esse diálogo ele é rompido, ele não existe, isso não tá muito claro.** Eu nunca participei, por exemplo, de uma reunião com a equipe de gestão, gestão escolar [...] **a discussão sobre os assuntos eles ficam muito fragmentados.** (Sujeito de pesquisa: AS)

[...] **criar espaços de interação entre esses três grupos [...] a gerência de segurança e a gerência sociopsicopedagógica, [...] a escola.** [...] Na verdade ela tem que ser uma direção, ela tem que ter **autonomia pra discutir com a gerência sociopsicopedagógica e com a gerência de segurança em par de igualdade. E não tem! Na verdade eles apenas obedecem o que a gerência de segurança define,** e se atentam pra algumas questões que a gerência sociopsicopedagógica traz. (Sujeito de pesquisa: PED)

[...] o adolescente tem que ser **o principal sujeito desse processo.** Aí não dá pra construir esse processo novo, ou até reinventar ou melhorá-lo, **sem incluir esses adolescentes nessa construção.** [...] **a metodologia do processo educativo tem que necessariamente ser construída para dialogar com essa realidade.** Daí também a importância desse **diálogo com as famílias,** com os adolescentes e com os servidores [...] (Sujeito de pesquisa: CDC)

[...] acho que **comunicação maior entre o pessoal da segurança e o pessoal da educação.** O pessoal da educação faz uma política muito bonita e traz pra cá. E aqui dentro não é assim. **Então se fosse feito em conjunto daria pra aplicar da maneira que foi planejado.** Agora como não é feito em conjunto, não se aplica nem o que se planejou e nem se faz a segurança do jeito que a Segurança gostaria, entendeu? Fica um meio termo que não agrada a nenhum dos dois. (Sujeito de pesquisa: ATRS)

Embora o marco legal aponte para o modelo da gestão democrática, a realidade revela as dificuldades de ações democráticas e participação da comunidade socioeducativa. Há carência de mecanismos de participação que por sua vez, dificulta a concretização de uma gestão democrática e participativa. Tanto o Sinase, quanto a legislação da política educacional intersetorial, preconizam o planejamento coletivo, colaborativo com a co-responsabilização de todos os setores. No entanto, observa-se que na Unire, ainda há uma fragmentação, uma desarticulação entre as ações realizadas pela escola e os demais setores da Unidade.

O planejamento e a execução do atendimento socioeducativo ainda acontece de forma fracionada, resultando em uma execução desordenada. A gestão escolar, diferente do que propõe a concepção da gestão democrática, tem funcionado de maneira desconectada da comunidade socioeducativa. Parece que o planejamento escolar é avulso em relação ao planejamento das demais ações da Unire. Percebe-se que não há um planejamento dinâmico e participativo entre a gestão escolar e as demais gerências da unidade, com o intuito de projetar e tornar concreto todo o atendimento socioeducativo e, nesta totalidade, as atividades escolares (Paro, 2000; Libâneo, 2001; Melo, 2001).

2.4 – Exigências para a garantia e a promoção do direito à educação dos socioeducandos: a gestão escolar

Faz-se necessário localizar a gestão escolar a partir da opção filosófica e epistemológica desta pesquisa. Os estudos de Sander (2007), Kuenzer (1984), Paro (2000), mostraram que a partir da segunda metade do século XX, adotaram-se no contexto escolar soluções exógenas à instituição escolar, oriundas de práticas industriais, administrativas e da escola comportamental, que estavam alinhadas com a valorização da eficiência econômica e com a eficácia institucional. Foram constituídos alguns modelos de administração escolar, com reduzida atenção aos valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana.

Estas concepções de gestão estão fundamentadas na teoria geral de administração de empresas e aplicadas ao contexto escolar. Nestes casos, adotaram-se os princípios da administração utilizados em sociedades e empresas capitalistas (decorrentes da complexificação da divisão social do trabalho) e, mecanicamente, os transplantam para o âmbito da organização escolar – Administração escolar. Neste contexto, a administração escolar assume uma postura apolítica, acrítica e de base funcionalista (Lombardi, 2010; Paro, 2000; Kuenzer, 1984; Sander, 2007).

Ao contrário disso, a concepção de gestão escolar adotada aqui está longe de ser um instrumento ideologicamente neutro. Antes, desempenha um papel político, cultural e situado no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, a escola, a gestão escolar, são compreendidas como produtos da ação concreta, material e objetiva dos homens, inseridas numa relação dinâmica, contraditória e histórica (Lombardi, 2010).

A produção da vida material torna possível a forma de organização da vida social, da escola e, inclusive, da gestão escolar. A organização escolar, a gestão escolar, é parte de um todo articulado com os fatores sociais, econômicos e políticos, em constante processo de

transformação, acompanhando o processo de produção dos homens. (Lombardi, 2010; Marx e Engels, 2007).

A gestão escolar, na perspectiva democrática, tem a finalidade mais ampla que a mera aplicação dos princípios, métodos e técnicas da administração empresarial. Demarcam-se aqui os fins políticos e pedagógicos da educação: a transformação social. Isto impacta diretamente o planejamento e o desenvolvimento da ação educativa. Trata-se da democratização dos processos de organização e gestão escolar, de modo a considerar as especificidades da unidade escolar e a participação (Dourado, 2007).

A gestão democrática – princípio da educação nacional e presença obrigatória em instituições escolares públicas – é a forma dialógica e participativa na qual a comunidade escolar se capacita com o fim de alcançar um projeto político pedagógico de qualidade (Cury, 2007). No contexto de uma UIS, espera-se o diálogo da escola (NUEN) com os demais setores da Unidade e a participação de toda a comunidade socioeducativa (profissionais e socioeducandos) em torno de um objetivo comum.

Em sintonia com o Sinase e com o marco legal da política educacional intersetorial do DF, a perspectiva da gestão escolar democrática possui alguns dispositivos, características, indicadores ou perfil de atuação e configuração que a distingue como “democrática” (Melo, 2001; Paro, 2000 e 2001):

- *Autonomia escolar*: capacidade de a comunidade socioeducativa diagnosticar a sua realidade e a partir de reflexões coletivas, construir alternativas sistematizadas no PPP. Trata-se de um processo dinâmico e permanente, quantitativo e qualitativo da situação escolar no contexto do programa de atendimento da UIS, em seus diversos aspectos (administrativo, pedagógico, segurança, gestão e outros);
- *Descentralização do poder*: prima-se pela participação de toda a comunidade socioeducativa nas deliberações, na organização e decisões sobre o funcionamento da escola, dentro do contexto dos programas de atendimento socioeducativo da UIS e demais setores e gerências. Prioriza-se o trabalho coletivo, não hierarquizado, com a distribuição de responsabilidades entre os sujeitos;
- *Representatividade social*: através de conselhos, colegiados e assembleias, busca-se a intervenção da comunidade socioeducativa na formulação da política educacional da Unidade e na defesa de propostas. Prezam-se os espaços de encontro coletivo para a discussão de assuntos relevantes para a organização da escola da UIS. Estes instrumentos e metodologias de discussão coletiva devem funcionar de forma sistemática e com a participação da

comunidade socioeducativa (profissionais de diversos seguimentos, socioeducandos e familiares);

- *Controle social*: decorrente dos mecanismos de representatividade social, o controle social busca o acompanhamento e avaliação participativa do funcionamento da política escolar, no contexto da UIS. Envolve, também, a avaliação do trabalho da direção, dos professores, funcionários e dos alunos;
- *Escolha dos dirigentes escolares*: ainda que, isoladamente, a eleição não é suficiente para assegurar a democratização da gestão, sem a eleição, também, não é possível falar de gestão democrática. A escolha dos gestores mobiliza, tematiza a dimensão da participação democrática no interior de uma UIS;
- *Inclusão de todos os segmentos da comunidade socioeducativa*: enfatiza-se a criação de espaços e possibilidades de participação de toda a comunidade socioeducativa (profissionais de diversos setores e socioeducandos). Trata-se da inclusão dos diversos setores (inclusive órgãos) do programa de atendimento e do estabelecimento de canais de comunicação entre todos os funcionários para que sejam participantes ativos do processo de escolarização e do processo socioeducativo;
- *Projeto político pedagógico*: a escola, em sintonia com a UIS, constrói seu PPP, contendo os princípios e concepções norteadores da proposta educativa e os objetivos da organização do trabalho pedagógico. Além disso, estabelece de forma intersetorial a rotina escolar: o fluxograma da escola, o regimento interno, o regulamento disciplinar, onde se incluem procedimentos que dizem respeito à atuação dos profissionais junto aos adolescentes, os horários das aulas e intervalo, do lazer, esportes, eventos culturais, atendimentos técnicos e demais atividades.

Observa-se que para o adequado funcionamento da gestão escolar, de maneira coordenada com os demais setores da UIS, faz-se necessário a adoção de práticas articuladas, interativas, coletivas e democráticas. Desta maneira, busca-se a prática coletiva na solução dos problemas, a ampliação das possibilidades para a melhoria da escolarização na Unidade e das decisões colegiadas, de forma que sejam significativas para a comunidade socioeducativa (Sinase, 2006; Hora, 2010).

Embora os mecanismos de participação, das escolas tradicionais, não sejam, ainda, realidade na escola da Unire, o marco legal aponta para a necessidade do fortalecimento de formas dialógicas com toda a comunidade socioeducativa, como um caminho de superação de tensões e conflitos, tão comuns à escola da Unire. O Sinase afirma que a metodologia de

gestão deve “compartilhar coletivamente o poder nos processos decisórios do planejamento à execução das ações” (Sinase, 2006, p. 40).

Neste sentido, o Sinase propõe outros mecanismos de participação na UIS, distintos dos mecanismos da escola tradicional, mas que buscam o empoderamento da comunidade socioeducativa. Entre estes mecanismos estão: assembleias, comissões temáticas ou grupos de trabalho, avaliação participativa, rede interna institucional (estabelecimento de canais de comunicação entre todos os funcionários), outros mecanismos. Para estes espaços, preveem-se encontros coletivos e sistemáticos para a discussão de assuntos relevantes para a vida organizacional, contando com a participação da comunidade socioeducativa, inclusive dos socioeducandos e seus familiares.

A respeito da necessidade desta articulação, desta construção coletiva entre a gestão escolar e a comunidade socioeducativa, os sujeitos entrevistados esclarecem:

O sucesso dessas medidas [...] **Elas dependem muito da saúde desses interlocutores, desses agentes.** [...] Então **depende da saúde, da educação, da escola junto com os ATRS, da gerência de segurança, da equipe de especialistas.** Então essa saúde, essa coerência, é que vai garantir o sucesso **da educação como um todo, não só da escola,** do processo educativo. (Sujeito de pesquisa: GES)

[...] **essa lógica de cada um no seu quadrado, as pessoas não dialogam** [...] uma **intersectorialidade mais real, tem que ser um processo mais em diálogo, por exemplo, com os outros servidores** que são quem estão o tempo todo com aqueles adolescentes ali, o professor das unidades ele não convive integralmente ali, ou as vezes ele convive só naquele espaço da escola da unidade e, enfim, **está alheio a realidade outra, pra além daquele muro da escola, pra dentro do muro. Então tem que envolver também esses outros servidores, tem que envolver os adolescentes** [...] é um desafio maior a gente criar mecanismos, inventar e reinventar mecanismo pra dar essa voz. Mas que é extremamente necessário, **não dá pra, por exemplo, melhorar no caso da educação, o sistema educacional da unidade de internação** [...] **sem ouvir os adolescente que são os principais sujeito daquele processo** [...] (Sujeito de pesquisa: CDC)

[...] **suscitar essas discussões, de até de diagnosticar de como estamos, de qual seria o ideal dentro de uma unidade dessa.** Não só abrir pra discussão, mas também **trazer direcionamento de como ela precisa acontecer,** pra que mesmo dentro de uma unidade de internação a gente consiga atender, garantir o direito à educação. (Sujeito de pesquisa: PED)

[...] uma **forma de se articular aqui dentro com todos os servidores que estão aqui,** ao ponto de chegar e fazer a promoção de que todos tenham o entendimento, **que na verdade a educação ela é um direito social, colocado aos adolescentes que estão aqui restritos de liberdade** [...] (Sujeito de pesquisa: AS)

Neste sentido, as “Diretrizes Pedagógicas - Escolarização da Socioeducação” de outubro de 2014, preveem duas formas de coordenação pedagógica: a intrasetorial – específica dos servidores da SEDF, e a intersetorial – envolvendo os profissionais dos demais setores participantes do processo. Esta metodologia da organização do trabalho pedagógico propõe a interlocução entre o NUEN e as demais equipes da Unire. Busca-se criar espaços para o planejamento coletivo, traçando estratégias de intervenção.

No entanto, esta coordenação ainda não está sistematicamente presente no contexto da Unire. Ainda em fase de implementação, espera-se que as coordenações intersetoriais sejam encontros pedagógicos e sistemáticos com os diversos gestores e setores da Unidade, visando subsidiar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola desta UIS.

Neste movimento de planejamento coletivo, entende-se a necessidade da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unire. Um planejamento construído coletivamente, no qual as responsabilidades são divididas em torno de um objetivo em comum. Embora a SECriança tenha desencadeado, em 2012/2013, o processo de construção do PPP - Intenação/2013, este PPP não contempla as especificidades da Unire, inclusive as especificidades escolares desta unidade (Veiga, 1995).

Todo este esforço coletivo em torno da escolarização dos socioeducandos, encabeçado pela gestão escolar e em sintonia com a gestão da UIS, visa a promoção social e intelectual dos alunos e a formação de cidadãos resistentes à submissão a projetos hegemônicos. Busca-se a formação de sujeitos conscientes da realidade social, participativos e atuantes como profissionais compromissados com um projeto societário democrático. Trabalha-se pela formação de sujeitos coletivos, políticos e capazes de assumir responsabilidades sociais. (Hora, 2010; Paro, 2000).

Esta ação articulada em torno da garantia do direito à educação de socioeducandos privados de liberdade, rompe com um modelo correcional, hierarquizado e punitivo que foi cultivado desde o período colonial e aprimorado com a Funabem (Arantes, 2009; Irene Rizzini, 2009). A gestão escolar, na perspectiva democrática, visa a desconstrução deste modelo. Busca-se a centralidade da escolarização e das demais atividades pedagógicas, de maneira integrada. A este respeito, o relato de um dos sujeitos entrevistados ajuda na compreensão do significado da tarefa da gestão democrática em uma UIS:

[...] na verdade, historicamente ela está colocada dessa forma essa questão [...] que **o adolescente está restrito de liberdade, que ele não é um sujeito de direitos, na verdade, criando dificuldades para ele conseguir ter acesso a esses direitos dele.** Em que medida a gente vai chegar e vai romper com isso? No meu ponto de

vista, é uma proposta que ela vai ter que ser **articulada em conjunto e que todo mundo chegar e fazer a discussão**. (Sujeito de pesquisa: AS)

Esta mudança de concepção da medida em que se busca a formação cultural, política e profissional do socioeducando, exige da gestão escolar o compromisso com a promoção do direito à educação dos alunos em todas as suas vertentes. Do direito à educação nascem as obrigações do Estado e seus representantes (agentes públicos) quanto à efetivação desse direito. Tal efetivação abrange os princípios e regras da administração pública, as diretrizes educacionais e as condições materiais para a execução. Nesse contexto, é função da gestão escolar assumir e liderar a efetivação do direito à educação no âmbito de suas atribuições (Cury, 2007).

Declarar e assegurar o direito à educação são aspectos concomitantes. Não basta que os destinatários do direito (os socioeducandos) tenham ciência de que são portadores de um direito tão importante e que isto resulte em necessária cobrança e reivindicação. Ao mesmo tempo, é indispensável incumbir de responsabilidades quem tem o dever (o Estado) de assegurar e proporcionar este direito por meio de políticas, programas e da delegação de responsabilidade aos gestores (agentes públicos).

O relato de um dos sujeitos de pesquisa que trabalha na gestão da política educacional intersetorial do DF reafirma esta ideia do dever do Estado, por meio da responsabilização dos agentes públicos em prestar e garantir o serviço educacional aos socioeducandos privados de liberdade:

[...] uma portaria conjunta [...] Ela diz que as funções e **competências dos cargos da equipe diretiva são as mesmas previstas no regimento das escolas públicas. São as mesmas!** A função que o diretor tem na escola dele, ele tem na unidade, no Núcleo de ensino para com aqueles adolescentes e para com os profissionais da educação. São as mesmas! Respeitadas as especificidades da unidade de internação [...] Então, **os deveres do diretor, do vice-diretor, dos supervisores, são os mesmos previstos no regimento da escola pública. Só que com as especificidades que são contempladas do Termo de Cooperação**. (Sujeito de pesquisa: GS)

[...] a gestão da escola é essencial [...] **ela toma algo pra si, a questão de aproveitamento dos jovens. [...] uma gestão que tomasse pra si também, aquele desempenho dos jovens, o avanço, o desenvolvimento daquele jovem. [...] Sem o diretor [...], acaba que não se figura pra efetivar essa garantia ao direito à educação** que acontece dentro do espaço escolar. **Seria ele quem puxaria todas essas discussões em relação a por que isso é importante, qual o ponto da lei que a gente tem atendimento, que a gente tem obrigação [...]** (Sujeito de pesquisa: PED)

A proclamação do direito à educação impõe ao Estado e seus representantes o dever de efetivar esse direito. Nesta relação, estão implicados vários sujeitos, inclusive a gestão escolar. Aspectos do direito à educação como igualdade de acesso, permanência, desenvolvimento, aprendizagem de conhecimentos sistematizados, entre outros, estão diretamente relacionados ao trabalho da gestão escolar. A qualidade do ensino supõe, portanto, a presença de uma gestão escolar consciente e empenhada em proporcionar o melhor para todos os alunos da unidade escolar (Cury, 2007; Libâneo, 2001).

Neste sentido, a gestão empenha-se na obtenção do princípio constitucional “garantia do padrão de qualidade” (inciso VII do artigo 206 da CF/1988 e inciso IX do artigo 4º da LDB/1996). Decorrentes da qualidade do ensino estão alguns indicadores apontados na LDB/1996: frequência escolar, aplicação de insumos indispensáveis ao desenvolvimento da aprendizagem (Art. 4º, IX), relação adequada entre número de alunos e professor; carga-horária, condições materiais do estabelecimento (Art. 25), financiamento, acesso a materiais didáticos; corpo docente com formação adequada (Art. 64), articulação com a comunidade escolar (Art. 12, VI), processos avaliativos, condições de trabalho dos professores e da gestão escolar, entre outros.

Não se trata apenas do atendimento em termos quantitativos, posto que a maioria das crianças e jovens têm acesso à educação básica, especialmente em uma Unidade de Internação Socioeducativa, onde os socioeducandos encontram-se privados de liberdades e sob a tutela no Estado. A quantidade e qualidade são aspectos dialeticamente interdependentes. Não basta que se tenha a quantidade de vagas em um prédio escolar, a preocupação reside na garantia dos indicadores que apontam esta qualidade na escola pública (Paro, 2001; Libâneo, 2001).

Ou seja, é no sentido de garantir estes indicadores de qualidade que o trabalho da gestão escolar da UIS se desenvolve. Cabe à gestão escolar, de maneira articulada, zelar pela frequência e cumprimento da carga horária destinada às aulas, providenciar junto às instâncias responsáveis a inclusão da unidade escolar em programas de financiamento, articular junto à SEDF e à SECriança a compra e recebimento de recursos materiais, organizar junto aos professores e demais servidores da UIS o trabalho pedagógico com objetivo de promover a aprendizagem dos alunos, o diálogo e a articulação das ações com toda a comunidade socioeducativa, entre outras responsabilidades.

A atuação da gestão escolar, em uma escola pública de uma UIS, extrapola as ações rotineiras e burocráticas do espaço escolar. Não se trata aqui da transposição, direta e linear, do modelo tradicional de escola para o ambiente da internação. Há de se considerar as especificidades pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos

socioeducandos e as especificidades administrativas, que atendam o imperativo da articulação intersetorial. A escola pública de uma UIS é diferenciada e, por isso, requer uma gestão escolar que contemple suas peculiaridades.

O relato de um dos sujeitos aponta as dificuldades inerentes à atuação da gestão escolar neste espaço específico. Entende-se que a garantia do direito à educação do socioeducando exige o comprometimento da gestão:

[...] precisa realmente de um gestor que coloque isso em prática. Que vai realmente ter que trabalhar, que não seja um gestor apenas, esteja ali apenas de corpo presente pra fazer horário, tocar sinal essas coisas não, coordenador. **Uma pessoa que tenha realmente essa visão, pra fazer uma mudança ali, trabalhar junto com os professores; professores apresentarem trabalhos diferenciados essas coisas.** [...] (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

Neste ambiente de internação, evidencia-se que a natureza política do trabalho da gestão escolar se compromete com a promoção do direito à educação, com a garantia do acesso ao conhecimento, à aprendizagem dos alunos, à formação humana, no sentido de lhes assegurar a apropriação do saber, historicamente produzido e acumulado pela humanidade (Saviani, 2011). Para isto, a gestão escolar assume papel de liderança na execução da proposta pedagógica da unidade escolar em uma UIS. Trata-se da função dirigente de um serviço público, de um bem público – a educação pública (Cury, 2007; Libâneo, 2001).

Em uma UIS, na qual o fenômeno repressivo e o fenômeno educativo se cruzam, promover o direito à educação dos socioeducandos é tarefa singular, que busca a superação do modelo carcerário do Código de Menores. Esta atuação se estende, portanto, na esfera da transformação social, no sentido da superação da maneira pela qual está organizada a sociedade. Isto significa negar a prática administrativa adaptativa, que trabalha, em última análise, em função da exploração do trabalho pelo capital, garantindo e mantendo uma ordem social excludente. Significa retomar a crítica, a totalidade e a concreticidade do trabalho educativo e a parcialidade que implica o trabalho da gestão escolar (Hora, 2010; Paro, 2000).

Um dos sujeitos entrevistados aponta a importância da escolarização para o socioeducando privado de liberdade e a contextualiza num sentido mais amplo, de produção e reprodução da vida material:

“uma escola que assuma, **que reconheça a condição socioeconômica, a condição política, que considere o modo de produção capitalista**, os interesses do capitalismo internacional, o modo de funcionamento do capitalismo e que **ajude aquele sujeito a se reinventar dentro do que tem sido feito com ele**” (Sujeito de pesquisa: GS)

Para além da mera racionalização da organização do trabalho escolar, a gestão tem função social. Na medida em que a escola envolve a comunidade na gestão participativa, mesmo considerando os limites existentes, isso pode repercutir nas formas de organização social fora da escola. Além disso, a gestão escolar pode ter participação na formação do sujeito social, coletivo, atuante nos processos decisórios da escola e, inclusive, nos processos decisórios da sociedade (Paro, 2000)

A gestão escolar, no que lhe couber, ao promover a melhoria da educação pública, enquanto serviço público, interfere também no campo das desigualdades sociais e no terreno das hierarquias sociais. A gestão escolar, na perspectiva da transformação, ao viabilizar o acesso à educação e ao exercício da cidadania, atua como instrumento de diminuição da discriminação. Desse modo, a gestão escolar comprometida com a ação educativa pode ser capaz de promover a construção pessoal, social e cidadã dos socioeducandos e, além disso, promove mudanças sociais (Cury, 2007; Paro, 2000).

A gestão numa concepção democrático-participativa tem como foco a participação e o empoderamento de toda a comunidade socioeducativa nas deliberações e organização do trabalho. Assim, conta necessariamente com a participação dos envolvidos. Isto coaduna com os interesses democráticos que repercutem para além dos muros da escola e da UIS. Envolve a busca da superação da perspectiva autoritária e menorista, que historicamente direcionou o atendimento aos jovens privados de liberdade (Libâneo, 2001; Melo, 2001; Hora, 2010).

A gestão escolar, na perspectiva da gestão democrática e progressista tem a participação como um princípio, visando a construção coletiva e os interesses de classe. Busca-se envolver os sujeitos com a dinâmica da realidade da Unire, e para além dela. Trata-se de um caminho para o fortalecimento das intervenções escolares naquela unidade, para o desenvolvimento humano dos socioeducandos, bem como para a transformação social (Paro, 2000; Libâneo, 2001; Melo, 2001; Hora, 2010).

* * *

Este capítulo investigou o aspecto educacional da política do Sinase, no que tange a gestão escolar. Inicialmente, buscou-se apresentar a opção metodológica e teórica ao priorizar: a gestão escolar na promoção do direito à educação de socioeducandos privados de liberdade. Posteriormente, analisou-se através do marco legal, como as UISs passaram a abrigar em seu interior uma escola pública, voltada para o princípio da incompletude institucional e, nestas escolas, a gestão escolar.

Após a promulgação da CF/1988, foram definidas outras legislações – ECA/1990, LDB/1996 e Sinase – para reforçar e fazer valer o direito à educação, inclusive na esfera da medida socioeducativa de internação. O fato de este direito estar inscrito na lei cria a possibilidade, abrem-se os precedentes, para a luta por sua efetivação.

O Sinase, ao apontar as diretrizes para o atendimento socioeducativo, salientou o aspecto intersetorial e democrático da gestão, inclusive da gestão escolar, com limitações. Este modelo de gestão, busca incluir nos processos formais de educação os socioeducandos que, historicamente, foram marginalizados e excluídos.

A literatura tradicional mostrou-se insuficiente para analisar o real, o concreto da gestão escolar no contexto de uma UIS. Embora haja esta limitação, os princípios da concepção democrático-participativa e as diretrizes apontadas no marco legal propiciam a organização do trabalho escolar segundo a gestão democrática. Isto significa assumir a função política e emancipatória da gestão e trabalhar em prol da superação do modelo menorista, consolidado historicamente.

Embora a gestão escolar esteja inserida em uma instituição na qual coexistem, predominantemente, o modelo repressivo no real e o modelo educativo no formal, há de se considerar o processo histórico e dialético da construção de outra hegemonia. A luta constante é pelo direito educacional do socioeducando e pelo aperfeiçoamento da política de escolarização neste contexto. Reconhecer e lutar pelo direito à educação como parte estruturante da uma totalidade concreta significa o enfrentamento da luta de classe.

CAPÍTULO 3

LIÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL INTERSETORIAL NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS – UNIRE

Este capítulo tem o objetivo de analisar como ocorre a materialização da política de escolarização na Unire, compreendendo as práticas da Unidade, da escola e da gestão escolar na efetivação e promoção do direito à educação dos socioeducandos. Busca-se analisar como se concretiza o trabalho da gestão escolar na rotina da unidade, considerando o marco legal da política do Sinase como também os acordos firmados entre a SEDF e a SECriança.

Inicia-se com o percurso metodológico e operacional utilizado na coleta e análise de dados. A partir disto, problematizam-se as seguintes questões: Como se caracteriza o cotidiano e a rotina de uma UIS, especificamente da Unire? Se foi instituída uma escola pública dentro da Unire, como funciona esta escola, neste lugar? Como os alunos reagem a esta escola? Como se configura a gestão escolar dessa escola e quais são seus elementos característicos?

3.1 – A operacionalização da pesquisa: percursos e técnicas utilizadas na coleta e análise dos dados

Nesta investigação, a pesquisa de campo foi realizada nos meses de julho e agosto de 2014, mediante autorização da SECriança e direção da Unire³⁷. Diante da solicitação formal para realização do estudo, observou-se prontidão e desimpedimento por parte da SECriança em abrir o espaço da Unire para a realização desta pesquisa. Além disso, a direção da Unidade (Unire) mostrou-se disponível no que se refere ao acesso aos dados quantitativos dos alunos, à realização de registros fotográficos e de entrevistas com os servidores e socioeducandos, entre outros procedimentos que fossem necessários.

Os dados coletados nos meses de julho e agosto de 2014 referem-se à Unidade de Internação do Recanto das Emas – Unire, localizada na Estrada Contorno Taguatinga-Gama, Km 03 – Recanto das Emas. Trata-se de uma das unidades de internação do Distrito Federal, inaugurada em 2006. A partir de março de 2014, esta Unidade passou a atender exclusivamente aos jovens entre 18 e 21 anos de idade.

³⁷ Vide documentos de autorização de pesquisa de campo em anexo

Para a coleta de dados e informações do campo empírico, optou-se pela entrevista semi-estruturada e análise de documentos oficiais, listados nas referências bibliográficas. Para isto, foram selecionados vinte (20) sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com a escolarização e com representatividade dos diversos grupos, setores e segmentos que atuam no contexto da escolarização da Unire: gestores e professores (servidores da SEDF), especialistas e atendente de reintegração socioeducativo (servidores da SECriança), usuários do sistema (socioeducandos e família) e organizações de defesa dos direitos dos socioeducandos (Defensoria Pública e Cedeca-DF³⁸).

Os vinte sujeitos estão divididos em quatro grupos, conforme o vínculo, função e atuação na medida socioeducativa do DF (Unire). No *Grupo A* estão os servidores da SECriança (Atendente de reintegração socioeducativo – ATRS, Assistente social e Pedagogo) responsáveis pelo acompanhamento dos socioeducandos no cumprimento da medida socioeducativa de internação, ou seja, trabalham na execução da política do Sinase. No *Grupo B* estão os servidores da SEDF (Gestor do sistema, Gestores escolares, e professores) responsáveis pela gestão e execução da política educacional que se efetiva na escola da Unire.

No *Grupo C* estão os usuários da política do Sinase (socioeducandos e familiar) que diariamente vivenciam o contexto da escolar da Unire e usufruem como receptores a política ali desenvolvida. Por fim, o *Grupo D* é composto por organizações de defesa dos direitos e garantias dos socioeducandos (Defensoria pública e o Cedeca-DF), que atuam como delatores das violações de direitos e muitas vezes acionam o Poder Judiciário para que se cumpram tais direitos.

Entre os servidores da SECriança que trabalham na Unire (*Grupo A*), optou-se por um pedagogo, um assistente social e um atendente de reintegração socioeducativo. Os critérios de escolha destes sujeitos são: a) servidores de carreira que atuam no sistema socioeducativo do DF há pelos menos um ano, e há pelo menos seis meses na Unire; b) profissionais que trabalham diretamente com o acompanhamento do cumprimento da medida de internação, inclusive a escolarização dos adolescentes; c) no caso do agente de reintegração social (profissional responsável pela segurança e escolta dos adolescentes), priorizou-se aquele que exerce suas funções no interior da escola da Unidade, que compõe a equipe de ATRS (Atendente de Reintegração Socioeducativo - responsáveis pela segurança, escolta e deslocamento dos socioeducandos) da escola.

³⁸ Cedeca-DF: Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal – Organização não governamental que tem como missão o enfrentamento de todas as formas de violação dos direitos da criança e do adolescente.

Entre os servidores da SEDF que trabalham no NUEN da Unire ou em cargo diretamente relacionado com ele (*Grupo B*), optou-se por um gestor do sistema educacional (representante da Coordenação de Educação em Direitos Humanos – COEDH/SEDF), dois gestores escolares e dois professores, sendo que um deles é também coordenador pedagógico. Os critérios de escolha destes sujeitos são: a) servidor de carreira que trabalha diretamente com a gestão e elaboração da política educacional para o sistema socioeducativo do DF; b) servidores que atuem diretamente na gestão do processo de escolarização da Unire há pelo menos seis meses; c) servidores envolvidos com a política educacional articulada entre as secretarias e que vivenciam diariamente os problemas desta escola.

No *Grupo C*, optou-se por oito socioeducandos e um familiar que acompanha seu filho na medida. Os critérios de escolha destes sujeitos são: a) alunos que estejam na Unire há pelo menos seis meses, tempo necessário para a formação de uma opinião a respeito das condições de educabilidade desta Unidade; b) que já tenham estudado e vivenciado o contexto escolar fora do sistema socioeducativo; c) familiar que acompanhe o filho na medida de maneira sistemática e regular há pelo menos seis meses na Unire.

No *Grupo D*, composto por organizações que trabalham na luta e na defesa dos direitos e garantias dos socioeducandos optou-se por um representante da Defensoria Pública do DF, que trabalha no Núcleo de Execução de Medidas Socioeducativa, na função de advogado público que presta atendimento jurídico para os socioeducandos; e por dois representantes do Cedeca-DF (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal), organização não governamental envolvida com as reivindicações dos adolescentes e jovens, que exercem a função de advogado e coordenador desta organização.

Os critérios de escolha dos sujeitos do Grupo D são: a) servidor que atua na defesa e atendimento jurídico dos adolescentes e familiares internados na Unire; b) sujeito que esteja há pelo menos seis meses na função desenvolvida; c) no caso da organização não governamental, que seja uma instituição reconhecida, consolidada e que tenha envolvimento com as bandeiras de luta da socioeducação do DF há pelo menos dez anos.

Por meio dos depoimentos e relatos destes sujeitos, representantes do Estado, usuários do sistema e representantes da sociedade civil, analisou-se o trabalho da gestão escolar na materialização do direito à educação dos socioeducandos na Unire. O intuito foi de desvelar o funcionamento, organização e problemas enfrentados pela gestão escolar por meio de sucessivas aproximações. Buscou-se conhecer as múltiplas determinações que compõem a totalidade complexa da gestão escolar na promoção do direito à educação dos socioeducandos em uma UIS.

Quadro 3– Sujeitos da pesquisa

Instituições	Cargo	Função	Quant.	Código	Grupo
UNIRE (SECRIA)	Atendente de Reintegração socioeducativo	Responsável pela segurança e deslocamento dos socioeducandos	1	ATRS	A
	Assistente Social	Profissional do Serviço Social responsável pelo acompanhamento do socioeducando na medida	1	AS	
	Pedagogo	Profissional da Pedagogia responsável pelo acompanhamento do socioeducando na medida	1	PED	
ESCOLA (SEDF)	Gestor do sistema – COEDH	Coordena a política educacional no contexto socioeducativo e prisional	1	GES	B
	Gestor escolar: Diretor	Responsável pela direção do CED 104, da escola da Unire e da UNISS	1	GED	
	Gestor escolar: Supervisor	Supervisiona, pedagogicamente, o trabalho escolar na Unire	1	GES	
	Professor	Ministra aulas diariamente para os alunos da escola da Unire	1	PROF 1	
	Professor/ Coordenador	Ministra aulas na escola e atua como coordenador pedagógico na escola da Unire.	1	PROF 2	
USUÁRIOS	Família	Acompanha seu filho no cumprimento da medida de internação	1	FA	C
	Socioeducando	Cumprimento medida socioeducativa de internação na Unire	8	S1-8	
ORGANIZAÇÕES DE DEFESA	Defensoria Pública	Acompanha juridicamente todos os socioeducandos do DF	1	DP	D
	Cedeca-DF	Articulação com a sociedade civil em defesa dos direitos da criança e do adolescente	2	CDC	
TOTAL	20				

Fonte: elaborado pela autora entre Outubro e Novembro de 2014, Brasília-DF.

As entrevistas semi-estruturadas foram compostas por uma sequência de perguntas, baseadas em eixos temáticos, que objetivaram a obtenção de dados relativos ao direito à educação e à gestão escolar. Para tanto, optou-se pelo registro em áudio de cada entrevista, mediante a anuência do entrevistado e assinatura do Termo de consentimento livre e

esclarecido. Além do registro em áudio, todas as entrevistas foram transcritas, possibilitando, também, o registro impresso.

Quanto a execução das entrevistas, optou-se pela entrevista individual com os sujeitos do Grupo A, sujeitos do Grupo B, com o familiar (parte do Grupo C) e com o representante da defensoria pública (parte do Grupo D). Optou-se pela entrevista em dupla com todos os socioeducandos (parte do Grupo C) e com os representantes do Cedeca-DF.

Na sistematização, optou-se por duas unidades de análise: GESTÃO ESCOLAR e DIREITO À EDUCAÇÃO. A partir destas duas unidades foram elaboradas seis unidades temáticas (três para cada unidade de análise), as quais nortearam a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada. Para a unidade de análise Gestão Escolar elegeram-se três unidades temáticas: o significado do direito à educação, a materialização do direito, a escola da unidade. Para a unidade de análise Direito à educação elegeram-se três unidades temáticas: o funcionamento da gestão, a gestão e o direito, as dificuldades.

A partir destas seis unidades temáticas - categorias apriorísticas - selecionaram-se as sentenças, as frases, fragmentos ou parágrafos nas entrevistas realizadas. Segundo o critério semântico (recortes dos textos com o significado relacionado a cada unidade temática), agruparam-se todos os fragmentos de entrevistas de todos os sujeitos (Franco, 2012).

Nestes agrupamentos, constatou-se que os sujeitos, a partir das unidades temáticas apresentadas em forma de perguntas, abarcaram um número variável de subunidades temáticas segundo as suas elaborações acerca dos temas e acerca da realidade vivida no contexto da escolarização da Unire. As seis unidades temáticas foram desdobradas em subunidades, emergentes das entrevistas, do campo de pesquisa.

A seleção das subunidades foi realizada segundo o maior número de ocorrência entre os sujeitos entrevistados (repetição de conteúdos comuns entre os sujeitos). No decorrer do texto estas subunidades emergentes do campo de pesquisa receberam marcação especial em *itálico*, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 4– Unidades de análise, categorias e subcategorias temáticas

UNIDADE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA (categoria)	SUBUNIDADE TEMÁTICA (subcategoria)	OCORRÊNCIA SUJEITOS
O DIREITO À EDUCAÇÃO	Direito à educação (cap. 1 e 4)	<i>Reconhecimento formal</i>	20
		<i>Concepção menorista X ECA</i>	20
		<i>A reeducação do socioeducando</i>	20
	Materialização (cap. 4)	<i>A violação do direito</i>	20
		<i>A descontinuidade da oferta</i>	20

	Escola (cap. 3)	<i>A minimização das práticas escolares</i>	17
		<i>Os conflitos interpessoais entre alunos</i>	19
		<i>Atividade desinteressante para alunos</i>	17
		<i>O perfil do alunado</i>	12
A GESTÃO ESCOLAR	Funcionamento (cap. 2 e 4)	<i>Gestão intersetorial</i>	19
		<i>Fragilidade na participação</i>	10
		<i>A vinculação</i>	13
	Gestão e o direito (cap. 2, 3 e 4)	<i>Os conflitos intergerenciais</i>	19
		<i>Questões administrativas</i>	20
		<i>Questões pedagógicas</i>	20
	Dificuldades (cap. 1, 2, 3 e 4)	<i>Concepção menorista X ECA</i>	20
		<i>Dificuldades administrativas (deveres trabalhistas)</i>	11
		<i>Dificuldades Pedagógicas (estratégias tradicionais)</i>	10

Fonte: elaborado pela autora entre novembro de 2014 e janeiro de 2015, Brasília-DF.

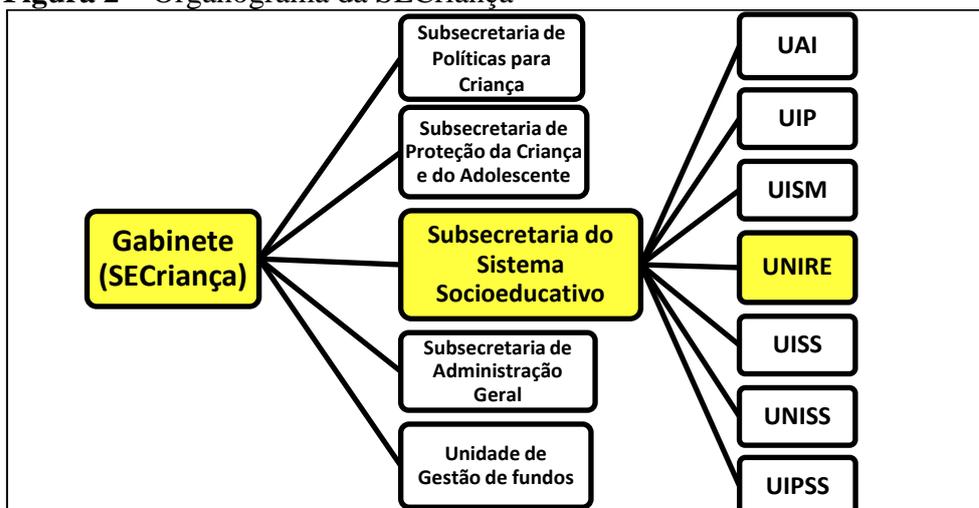
3.2 – A Unire: a caracterização e os aspectos físicos

Esta Unidade foi inaugurada em julho de 2006 com outra nomenclatura: Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago). A partir daí a gestão do atendimento ofertado ali passou a se dar por meio da gestão compartilhada entre o GDF e instituições privadas³⁹. Em julho de 2010, a Unidade foi integralmente estatizada cabendo exclusivamente ao Governo do Distrito Federal (GDF) a gestão e a execução da medida socioeducativa de internação. Em 2011, criou-se a Secretaria de Estado da Criança (SECriança) que passou a responder pela gestão e execução das medidas socioeducativas no Distrito Federal.

A Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) está subordinada à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS) que, por sua vez, também está subordinada à Secretaria de Estado da Criança do Governo do Distrito Federal (SECriança), criada em 2011 (Decreto nº. 32.716 de 01/01/2011), como mostra este organograma:

³⁹De 2006 a 2010 esta unidade foi dirigida pela Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos Nossa Senhora das Dores, os Amigonianos, depois pela Casa da Harmonia do Menor Carente e, posteriormente, pelo Instituto de Desenvolvimento Profissional.

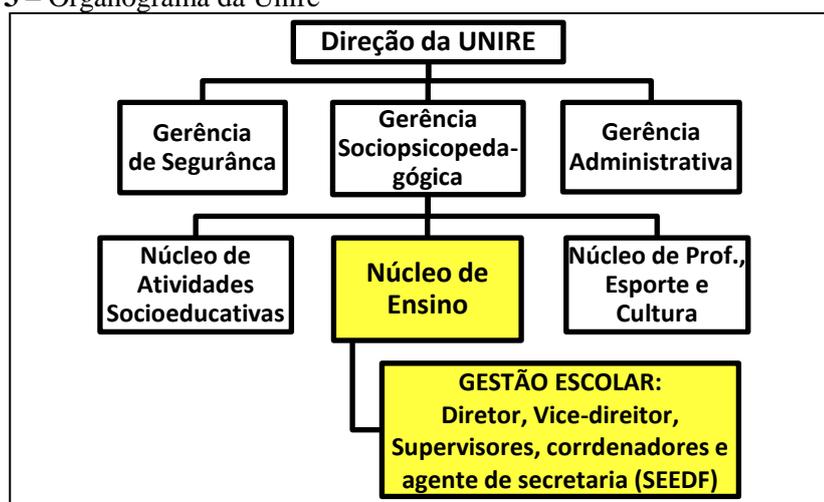
Figura 2 – Organograma da SECriança



Fonte: Organograma reelaborado pela autora, em novembro de 2014, com base nos dados disponíveis na Página da SECriança, No endereço eletrônico: 103ons://103on.crianca.df.gov.br/

No contexto desta Unidade, buscou-se estudar, tão somente a política de escolarização – o trabalho desenvolvido pela gestão escolar na oferta e garantia da educação básica para os socioeducandos internados. Nesta Unidade, o Núcleo de Ensino (NUEN), está vinculado a uma escola da rede pública do DF (Centro Educacional 104 do Recanto das Emas), que responde pela organização das atividades escolares da Unire. Este núcleo está subordinado à Gerência Sociopsicopedagógica, que por sua vez, está subordinado à Direção da Unidade, conforme mostra o organograma:

Figura 3 – Organograma da Unire



Fonte: Organograma elaborado pela autora, entre os meses de novembro de 2014 e janeiro de 2015, com base nos Decreto N°34.344 de 06/05/2013 e Decreto N° 35.332, de 15/04/2014.

No que se refere à estrutura física, observou-se que esta unidade foi construída com o intuito de se aproximar dos novos padrões e normas de referência estabelecidas pela resolução nº 119/2006/CONANDA, que instituiu o Sinase. Este instrumento legal dispõe sobre as orientações para o projeto arquitetônico e estrutura física das Unidades, ressaltando a necessidade de adequação à proposta pedagógica e atendimento coerente com a garantia e defesa dos direitos dos socioeducandos.

Quadro 5 – Sinase quanto à estrutura física

Aspectos físicos a serem considerados	Internação provisória	Prestação de Serviço à Comunidade ³⁸	Liberdade Assistida	Semiliberdade	Internação
Condições adequadas de higiene, limpeza, circulação, iluminação e segurança					
Espaços adequados para a realização de refeições		quando necessário			
Espaço para atendimento técnico individual e em grupo					
Condições adequadas de repouso dos adolescentes					
Salão para atividades coletivas e/ou espaço para estudo					
Espaço para o setor administrativo e/ou técnico					
Espaço e condições adequadas para visita íntima					
Espaço e condições adequadas para visita familiar					
Área para atendimento de saúde/ambulatórios					
Espaço para atividades pedagógicas					
Espaço com salas de aulas apropriadas contando com sala de professores e local para funcionamento da secretaria e direção escolar					
Espaço para a prática de esportes e atividades de lazer e cultura devidamente equipados e em quantidade suficiente para o atendimento de todos os adolescentes					
Espaço para a profissionalização					

Fonte: Sinase, Conanda, 2006, página 50.

Busca-se com esta orientação, que a estrutura física seja concebida “como um espaço que permita a visão de um processo indicativo de liberdade, não de castigo e nem da sua naturalização.” (Sinase, 2006, p.51). O socioeducando recebe como sanção a privação da liberdade do convívio com sua família e comunidade. No entanto, espera-se que sejam garantidos os demais direitos. Para tanto, o Sinase propõe uma mudança radical da estrutura dos grandes complexos e centros de internação que, historicamente, eram destinados aos pobres como forma de controle social, tendo a Situação Irregular como justificativa para a separação da família e da sociedade – modelo repressivo (Irene, Rizzini, 2009).

Esta Unidade conta com ampla área verde, prédios que abrigam setores administrativos, oito módulos (alojamentos) para repouso dos socioeducandos, salas destinadas às oficinas e cursos profissionalizantes, prédio destinado às atividades escolares; prédio de coordenação de segurança, prédio para a equipe técnica, direção e setor de saúde;

quadra de esporte coberta, campo sintético de futebol, piscina, refeitório, auditório, entre outros espaços destinados às atividades pedagógicas.

A imagem de satélite gerada pelo Google Maps mostra a Unire, com toda a sua estrutura administrativa e pedagógica, da seguinte maneira:

Foto 1 – A Unire



Locais segundo a numeração: 1: Estacionamento, 2: Portaria e salas de revista, 3: Auditório, 4: Salas de Oficinas Profissionalizantes, 5: Salas da Direção, Equipe técnica, Núcleo de Documentação e Atendimento Familiar, 6: Escola (bloco 1 e bloco 2), 7: Núcleo de Saúde, 8: Campo de Futebol sintético, 9: Ginásio de Esporte, 10: Quadra poliesportiva, 11: Módulo comum (com capacidade para 24 socioeducandos), 12: Módulo comum (com capacidade para 24 socioeducandos), 13: Módulo comum (com capacidade para 24 socioeducandos), 14: Módulo comum (com capacidade para 24 socioeducandos), 15: Módulo comum (com capacidade para 24 socioeducandos), 16: Módulo comum (com capacidade para 24 socioeducandos), 17: Módulo disciplinar/Proteção da Integridade Física, 18: Módulo de socioeducandos com dificuldade de convivência, 19: Refeitório desativado e lavanderia, 20: Prédios da Gerência Administrativa e Gerência de Segurança.

Fonte: elaborado pela autora, entre os meses de novembro de 2014 e janeiro de 2015.

Entre os quesitos apontados pelo Sinase, observou-se que esta Unidade cumpre algumas das orientações quanto à estrutura física: possui espaço para atendimento técnico (no interior de cada módulo existe uma sala destinada ao atendimento técnico), espaço para atendimento de saúde; quadras e campo para práticas esportivas; salas para cursos de profissionalização; local para repouso dos socioeducandos; escola com salas de aula (equipadas com mesas, cadeiras e quadro); auditório para atividades culturais e coletivas; sala destinada ao atendimento jurídico, setor administrativo/técnico, entre outros.

Apesar de contar com amplo espaço, sua estrutura física ainda não contempla o que está disposto no marco legal, nos seguintes aspectos: não há espaço adequado para visita íntima, já que estas visitas acontecem de forma improvisada nos módulos (alojamentos), não há espaço adequado para a realização das refeições, já que apesar de existir um refeitório nesta Unidade, ele está desativado há mais de quatro anos e os socioeducandos realizam as refeições nos quartos. Apesar de nesta Unidade existirem quadra poliesportiva, quadra coberta, piscina e auditório, os espaços são subutilizados e as atividades culturais, esportivas e de lazer, previstas pelo Sinase, são eventuais e resume-se ao futebol no campo sintético.

Quanto aos módulos (alojamento destinado ao descanso dos jovens e compreendido como moradia), cada um deles tem a capacidade para vinte e quatro socioeducandos. Cada módulo é composto por dois lados (lado “A” e lado “B”) e cada lado, composto por quatro quartos (quarto 1, 2, 3 e 4) com capacidade para três socioeducandos. Ou seja, cada módulo tem capacidade para 24 socioeducandos, sendo doze de cada lado, divididos em grupo de três, em cada quarto. A Unire conta, portanto, com oito módulos.

Foto 2 – Unire: o módulo



Locais segundo a numeração: 1: Módulo visto por fora (entrada), 2: Pátio interno de um lado do módulo e ao fundo as portas dos quartos, 3: Pátio interno do módulo destinado ao banho de sol e recreação, 4: Vista do fundo do módulo.

Com o objetivo de humanizar o atendimento e descaracterizar a concepção carcerária, historicamente cultivada nas instituições de privação de liberdade, o Sinase estabeleceu regras para a constituição desses “módulos”. Nesta proposta, o módulo é identificado como um espaço residencial, um espaço de moradia. Em cada módulo o número máximo é de 15

socioeducandos, de maneira que cada quarto residencial tenham no máximo 3 socioeducandos. Observou-se que cada módulo tem um pátio externo localizado ao lado quartos que é destinado ao banho de sol, à convivência e à recreação (futebol). Há também mesas e bancos de cimento e, em alguns módulos, mesa de tênis de mesa.

Recomenda-se que o somatório dos socioeducandos de cada módulo de uma UIS não ultrapasse a noventa (Sinase, 2006; Resolução de n.º 46/96 do Conanda). Ainda distante do inscrito no Sinase, os módulos e os quartos estavam com lotação superior à capacidade apontada na legislação e própria estrutura física desta Unidade. Em todos os módulos, os socioeducandos estavam amontoados nos quartos e revezando o uso da cama.

Durante os meses de julho e agosto de 2014, o efetivo de socioeducandos oscilou entre 280 e 290, mais de cem por cento acima da capacidade máxima da Unidade, que é de 144 socioeducandos. Além disso, o aspecto destes módulos não tinha semelhança alguma com um espaço residencial. O aspecto era de sujeira (com lixo e resto de comida), mau cheiro e barulho excessivo (gritos e agitação) (PPP – Internção/2013).

Nestas condições de superlotação⁴⁰, o atendimento, em todos os sentidos (educação, profissionalização, esporte, cultura, lazer, saúde, acompanhamento técnico, entre outros), ficou precarizado, já que a demanda era maior que os recursos (materiais e profissionais) disponíveis. Em média, cada módulo tinha cerca de 40 jovens. Ou seja, todos os módulos estavam com capacidade acima do previsto,

A proposta de atendimento de um número reduzido tem por objetivo o melhor acompanhamento do socioeducando, a sua inserção social e a redução dos efeitos danosos causados pela privação de liberdade (ansiedade, carência, baixa autoestima, entre outros). No entanto, de acordo com o PPP – Internção/2013, em 2012 as unidades UIPP, UIP e Unire já operavam com capacidade superior à prevista, não sendo a superlotação um problema específico e momentâneo da Unire.

Em março de 2014, o quadro de superlotação agravou-se após a desativação da UIPP (Unidade de Internção do Plano Piloto – antigo Cajé) e afetou diretamente a qualidade do atendimento socioeducativo, em todos os aspectos. O número de profissionais e recursos materiais, que já eram insuficientes, tornou-se ainda mais escassos deste então. Ocorreu que os jovens da UIPP (antigo Cajé) foram transferidos para a Unire, no entanto, a sua estrutura não foi ampliada ou preparada para receber os socioeducandos transferidos.

⁴⁰ O efetivo em 18/07/2014 era de 280 socioeducandos. Dados fornecidos pela Gerência de Segurança da Unire, responsável pela contagem dos jovens e composição de cada módulo.

O relato dos sujeitos entrevistados, quanto ao problema da superlotação da Unidade, são elucidativos e contribuem para a compreensão da dimensão do problema:

A unidade do Recanto está apelidada de papudinha [...] Por causa da superlotação [...] há duas semanas... foram colocadas várias denúncias que vários órgãos receberam sobre situações de precarização, de maus tratos, de violação de direitos de todas as ordens, de violência física. (Sujeito de pesquisa: CDC)

O que o governo fez foi maquiagem aí... **Com a desativação do Caje, fez uma maquiagem**, um golpe de política, pra falar... Só porque derrubou o Caje. Para poder, quem sabe numa eleição mais próxima, poder falar “Eu desativei o Caje”, “Eu desativei o Caje”! O que que isso tem a ver? Entendeu? **Porque destruiu um e o outro lugar ficou pior ainda.** Se for perguntar... Não tem nada! (Sujeito de pesquisa: S1)

Um dentre os oito módulos (o sete) é destinado aos socioeducandos em cumprimento de medida disciplinar de até 15 dias (descumprimento de norma interna) ou em proteção da sua integridade física (por não conseguirem convivência pacífica em nenhum dos outros módulos). Apesar de o Sinase prever a necessidade da construção de um regimento disciplinar, em consonância com o PPP da UIS, e este prever a sanção disciplinar em razão da prática de falta disciplinar, não há a previsão de um módulo disciplinar no projeto arquitetônico. No entanto, a Unire pratica esta retirada do jovem do seu módulo de origem como sanção, prevista em seu estatuto disciplinar, construído antes mesmo que houvesse um PPP na Unidade ou no Sistema Socioeducativo do DF.

Ressalta-se que sanção somente pode ser aplicada em razão da prática de falta disciplinar, sendo proibido tratamento cruel, desumano e degradante, assim como qualquer tipo de sanção coletiva. É proibida a incomunicabilidade e a restrição de visita familiar, assim como qualquer impedimento à escolarização, profissionalização e às medidas especiais de atenção à saúde (Sinase, 2006; Resolução de n.º 46/96 do Conanda). No entanto, no cotidiano da Unidade pesquisada, observou-se que os alunos que estavam neste módulo disciplinar, tanto os que cumpriam medida, quanto os que estavam em convivência protetora, não estavam sendo conduzidos à escola.

Mais uma vez, observou-se que a Unire ainda não consegue garantir para estes jovens o acesso à escolarização, ainda que com atividades pedagógicas adicionais ou atividades compensatórias da ausência, como prevê as “Diretrizes Pedagógicas – Escolarização da Socioeducação” de dezembro de 2014. Profissionais entrevistados apontaram dificuldades que a Unidade encontra para garantir a escolarização dos jovens alojados no módulo sete, em situação de proteção da integridade física:

[...] **temos outros casos de não acesso à educação, de adolescentes, por exemplo, que têm dificuldade de conviver com outros adolescentes** [...] rixas se transformam [...] **muitos adolescentes, eles não vão ter acesso a esse direito à educação por incapacidade da instituição de promover uma gestão desses conflitos** e de promover e de entender que isso é uma particularidade e que vai exigir questões de recursos [...] (Sujeito de pesquisa: AS)

[...] passamos alguns meses atrás de **nem todos podem frequentar a escola, nem todos os nossos internos** [...] nem sempre isso está sendo garantido em favor de uma preocupação com a segurança do interno. Então, a alegação de que em função de problemas de guerras entre os módulos, os módulos não podem estudar juntos **e isso às vezes impede que módulos venham e outros não** [...] (Sujeito de pesquisa: GES)

Quanto ao atendimento da equipe técnica, de acordo com o Sinase (artigo 12), cada módulo deveria contar com o acompanhamento de uma equipe técnica compostas minimamente por profissionais da saúde, educação e assistência social (subordinados à Gerência Sociopsicopedagógica), responsável pelo o acompanhamento dos socioeducandos na medida. Além disso, contar com uma equipe de agentes de reintegração social – ATRS (subordinados à Gerência de Segurança – responsáveis pela segurança, deslocamento, escolta e acompanhamento do socioeducando em toda e qualquer atividade institucional).

O objetivo deste acompanhamento é o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e jovens que são acompanhados por cada unidade, de cada módulo, de cada Unidade. Para isto, o Sinase estabelece um quantitativo mínimo de profissionais: para até 40 socioeducandos, a equipe mínima deve ser composta por dois assistentes sociais, dois psicólogos, um pedagogo e um atendente de reintegração socioeducativo para cada dois ou três socioeducandos, dependendo da necessidade pedagógica (Resolução nº 119/2006, Conanda. p. 44 e 45).

Segundo o Projeto Político Pedagógico das Unidades de Internação do DF – 2013, cada unidade de internação tem a missão institucional de

Promover a reintegração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação ou em internação provisória e interferir, efetivamente, na trajetória do adolescente apreendido em flagrante por prática de ato infracional, preparando-os para o convívio social; a partir da reflexão sobre as consequências lesivas do ato infracional praticado, do desenvolvimento da autonomia, do aprendizado da cooperação e da construção de seu projeto de vida. (PPP – Internação/2013, p. 23)

A Unire, entretanto, possui o quadro de profissionais muito aquém do quantitativo estabelecido pelo Sinase. Nenhum dos módulos possuía uma equipe multiprofissional, de acordo com o quantitativo de jovens. Nenhum dos módulos da Unidade estava sendo contemplado com a quantidade, prevista em lei, de especialistas (Psicólogos, Pedagogos e Assistente sociais) e atendentes de reintegração socioeducativo.

Constatou-se que a superlotação é um limitante para o cumprimento e concretização de um atendimento que objetiva o desenvolvimento pessoal e social dos jovens que são acompanhados por cada unidade. Há insuficiência no quantitativo de servidores que compõem a equipe técnica (especialmente psicólogos e assistentes sociais) e atendentes de reintegração socioeducativo (responsáveis por manter a integridade física, pela escolta e deslocamento dos socioeducandos). Desta maneira, o atendimento socioeducativo – individualizado e integral – não estava sendo realizado.

É consenso entre os sujeitos entrevistados que a escassez de profissionais torna-se um impeditivo para o atendimento de qualidade. Todos os sujeitos relataram que a demanda é muito maior que a capacidade da Unidade:

[...] no primeiro semestre de 2014, uma questão de **dificuldade de recursos humanos muito grande, não só da área técnica: de assistente social, de psicólogo, pedagogo, mas também da parte dos profissionais ligados a Gerência de Segurança**, que dentre suas funções, faz o deslocamento de menino para tentar manter a integridade física. (Sujeito de pesquisa: AS)

Está muito precário também aqui... De tudo. Eu acho que não é só da segurança não. É de tudo, aqui dentro. Da segurança que não tem. Do acompanhamento médico, que não tem para os meninos também. (Sujeito de pesquisa: F)

[...] essa situação foi uma situação **muito crítica e muito grave aqui, pela qual nós passamos aqui no início do ano, no primeiro semestre**. Por esse problema, por conta de questões de segurança, por **baixo efetivo de servidores, de ATRS, o aluno não estava sendo movimentado e nem participando de outras atividades no centro**. (Sujeito de pesquisa: GES)

Além da superlotação, observa-se que a estrutura física desta unidade não corresponde à organização pedagógica das fases ou etapas do atendimento socioeducativo. O Sinase prevê a organização do espaço físico de acordo com as fases do atendimento, balizadas pelas metas estabelecidas e conquistadas no Plano Individual de Atendimento⁴¹ (PIA), de modo que

⁴¹ Plano Individual de Atendimento (PIA): importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: Jurídica, Saúde, Psicológica,

favoreça a maior concretude em relação aos avanços e/ou retrocessos do processo socioeducativo.

São três as fases do atendimento socioeducativo: a) fase inicial: destinada ao acolhimento, elaboração conjunta de metas para o processo socioeducativo – módulo com barreira física e visual; b) fase intermediária: compartilhamento dos avanços relacionados nas metas pactuadas – sem necessidade de barreira física ou visual; e c) fase conclusiva: o jovem apresenta clareza e consciência das metas conquistadas em seu processo socioeducativo – sem necessidade de barreira física ou visual.

Na Unire, o critério determinante de organização dos jovens em cada um dos oito módulos está relacionado, predominantemente, com a existência de conflitos interpessoais e a possibilidade de convivência pacífica. Ressalta-se que a partir de março de 2014, a Unire passou a ser a única unidade de internação estrita e internação provisória⁴² do DF, destinadas a jovens, entre 18 a 21 anos. Isto sacrificou a recomendação de acautelar o socioeducando “em Unidade mais próxima de seu local de residência” (Lei nº 12.594, art. 49). Um critério discricionário – da maioria – sobrepôs o critério legal da proximidade de sua residência, família e comunidade.

Propiciou-se um cotidiano de rixas, contendas e conflitos entre os socioeducandos, já que socioeducandos de todo o DF foram realocados numa mesma Unidade, dificultando, assim, o mapeamento dos conflitos, que na maioria das vezes, precedem o cumprimento da medida. A este respeito, os gestores entrevistados identificam esta dificuldade no cotidiano da escola:

[...] a superlotação é um limite... Eu não entendo! Deve ter um porque, mas eu **não entendo o porquê dessa separação**[...] **Aqui só vão ficar os maiores de 18 anos** [...] o Sinase, fala sim da proximidade do menino com a sua comunidade, do adolescente e sua comunidade. E essa política **afasta ele da sua comunidade e tem seus problemas de rixa que a gente está tendo na Unire em virtude de pegar adolescentes de todas as regiões do DF e colocar ali, numa mesma Unidade.** (Sujeito de pesquisa: GS)

Observou-se, também, que as atividades profissionalizantes destinadas aos socioeducandos estavam, em sua maioria, paralisadas. Algumas salas estavam obsoletas por

Social e Pedagógica. No PIA registram-se as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão na pactuação de novas metas (Resolução nº 119/2006).

⁴² Internação provisória (Art. 108 – ECA): pode ser aplicada antes da sentença, pelo prazo máximo de 45 dias, mediante decisão fundamentada e baseada em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrando a necessidade imperiosa da medida. Internação: tem como objetivo a responsabilização, o trabalho educativo e a restrição de liberdade. O socioeducando poderá permanecer internado por prazo indeterminado que varia de seis meses até três anos, (Artigos 108, 183, da Lei 8.069/1990 – ECA).

falta de recursos materiais e profissionais. Os poucos cursos em funcionamento (panificação, horta, curso para concurso público) contemplavam uma minoria dos socioeducandos. Neste quesito a Unidade também está em desacordo com a proposta do ECA, Capítulo V, e com o Sinase, que preveem o direito à profissionalização.

O relato dos sujeitos entrevistados confirma a precariedade da oferta de capacitação profissional aos jovens, em contraposição ao que está previsto:

Oficina profissionalizante, a gente não percebe. Tem os espaços? Tem. Funciona? Não. Nós temos agora atualmente funcionando apenas uma. [...] Porque é um direito deles ter isso, e isso faz parte da educação, por que **eles tinham que se profissionalizar. E não está acontecendo aqui!** [...] (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

[...] hoje eu atendo 43 adolescentes. Esses 43 adolescentes na parte da manhã eles ficam, hoje... **Nenhum tem acesso hoje a profissionalização. Então, na parte da manhã eles ficam no módulo, apenas lá no módulo presos** (Sujeito de pesquisa: AS)

Observou-se que, em termos de estrutura física, esta unidade apresenta alguns avanços. Construída em 2006, a Unire contemplou alguns aspectos físicos apontados pelo Sinase (prédio escolar, espaço para atividade profissionalizante, auditório, quadra de esporte, refeitório, outros), voltados para a promoção de atividades pedagógicas. No entanto, a superlotação é um limite. Embora a estrutura física aproxime-se do que estabelece o Sinase, a escassez de recursos humanos e materiais são dificultadores para a garantia do atendimento socioeducativo de qualidade diante do quadro de superlotação.

3.3 – A escola da Unire: organização do espaço escolar

Quanto ao espaço destinado às atividades escolares, observou-se que a escola desta Unidade conta com um prédio escolar dividido em dois blocos de salas de aula, conta com uma biblioteca, uma sala de artes, uma secretaria escolar, uma sala para a coordenação pedagógica e gestão escolar, uma sala dos professores, copa para lanches dos profissionais, pátio externo no qual os alunos permanecem durante o intervalo e banheiros externos (fora das salas de aula). Quanto à estrutura física, há semelhança entre a escola da Unire e as demais escolas da rede pública do DF.

Os módulos residenciais que abrigam os socioeducandos são divididos em dois turnos de aula (matutino e vespertino), nos dois blocos de salas de aula da escola. No turno matutino vão para a escola os módulos um, três, quatro e cinco. No turno vespertino estudam os alunos

do módulos dois, seis e oito. No turno contrário ao da escola, espera-se que os socioeducandos participem das atividades profissionalizantes, esportivas e culturais. Os alunos em cumprimento de medida disciplinar, no módulo sete, teoricamente, acompanham a rotina escolar de seu módulo de origem. Aqueles jovens que moram definitivamente no módulo sete, por proteção da integridade física, não frequentam nem as atividades escolares, nem as atividades profissionalizantes.

Foto 3 – Escola da Unire



Locais segundo a numeração: 1: Pátio externo da escola, 2: Entrada da escola onde fica o armário com o material dos alunos, 3: Sala de aula, 4: Biblioteca.

Esta divisão, além de contemplar a seriação dos alunos, considera-se, sobretudo, a divisão dos módulos, que por sua vez considera os conflitos interpessoais, existentes entre os módulos e entre os socioeducandos da Unire. A gestão escolar, ao organizar os alunos em turmas, e estas turmas divididas entre o bloco 1 e 2, considera, necessariamente, as rivalidades existentes entre os socioeducandos e módulos da Unidade.

O relato dos profissionais aponta que, quanto à estrutura física, a escola da Unire está em boas condições. É consenso entre os servidores da SEDF e da SECriança que a estrutura física da escola seria adequada às demandas escolares se não fosse o problema da superlotação.

[...] isso aqui é uma escola mesmo! Sempre, desde a inauguração, acho que em 2006... Ali é uma escola mesmo. [...] A escola no CAJE era feita em salas totalmente improvisadas. Eram feitas assim. Então, sempre teve uma estrutura de escola mesmo... salas de aulas, as carteiras eram novas, quadro branco com pincel [...] (Sujeito de pesquisa:PROF 2)

[...] acabou de ser construído um bloco que **está em condições, no meu ponto de vista até bem melhores do que as escolas que a gente vê aqui no Distrito Federal...** Então se eu for comparar aqui, **eu vejo o aspecto estrutural parecido ou até melhor, no aspecto estrutural. A construção, o espaço físico!** (Sujeito de pesquisa: AS)

No entanto, apesar de existir um prédio escolar com estrutura adequada, esta não conseguia atender a totalidade dos alunos matriculados. No primeiro semestre letivo, mais de 100 alunos não tiveram acesso à escolarização. Embora a Unidade contasse com o prédio escolar em boas condições (salas de aula mobiliadas), este tornou-se insuficiente para abrigar a totalidade dos socioeducandos internados. Os relatos dos sujeitos entrevistados esclarecem como a estrutura da escola, embora em boas condições, tornou-se insuficiente para garantir o direito à educação:

Nos atendimentos que nós fizemos ao longo do ano, na Unire, **foi relato que os meninos não estavam estudando porque não tinham espaço, não tinha professor.** Agora, isso é de conhecimento nosso, da Defensoria, e de conhecimento do Ministério Público. Essa notícia chega aqui, chega ao Ministério Público, chega ao Judiciário. [...] **Esse aí é um dos vários problemas que você encontra ainda no sistema socioeducativo.** (Sujeito de pesquisa: DP)

[...] **a gente não conseguia garantir a escolarização de todos os alunos, por conta da estrutura física, recursos humanos.** Então, a instituição teve que se reorganizar, e não se reorganizou de forma a contento [...] Demoliram o CAJE, ponto. Mas não pensaram estrategicamente como iria garantir a escolaridade desses, alunos, socioeducandos que estavam sendo movimentados para outras instituições (GED) [...] **nós temos 282, pela demolição do CAJE [...] Eles não estão sendo amparados na sua totalidade** [...] (Sujeito de pesquisa: GED)

Em julho de 2014, como saída para amenizar esta situação, a SECriança construiu mais um bloco com quatro salas de aula no interior de um bloco já existente e a SEDF providenciou a contratação de mais professores, a compra de nova mobília e quadros. O objetivo destas ações emergenciais foi tentar amenizar e normalizar a oferta escolar para todos os alunos desta unidade. Apesar desta iniciativa, as dificuldades persistem. E por razões estruturais, as atividades escolares têm sido constantemente interrompidas.

3.4 – A escola da Unire: configuração e funcionamento da gestão escolar

Considerando a política educacional intersetorial firmada entre a SEDF e a SECriança, na perspectiva da incompletude institucional, a gestão escolar da Unire é executada de maneira conjunta, colaborativa e articulada entre ambas as secretarias. Entre as principais

ações desta política foi a vinculação da escola da Unire a uma escola da rede pública de ensino, o Centro Educacional 104 – Recanto das Emas (Portaria Conjunta N°08 de 16/04/13 e N°03 de 21/03/14).

A regulamentação das ações articuladas (SEDF – SECriança) restabeleceu, também, algumas rotinas para a escola da Unire, entre elas: regulamentação de matrícula escolar, vinculação ao CED 104, vinculação da gestão escolar do CED 104 (diretor, vice diretor, supervisores e secretário escolar) à escola da Unire, formalização e padronização dos procedimentos e fluxos escolares para a Unidade, estabelecimento de um plano de trabalho para a política educacional intersetorial (SEDF – SECriança), garantia de dias letivos e carga-horária legalmente estabelecidos, entre outras ações que buscaram modificar a realidade escolar da Unire.

Quanto a vinculação, o relato do gestor entrevistado indicou uma peculiaridade das escolas vinculantes – necessariamente, devem ser Centros Educacionais (CED), pois ofertam a escolarização do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio:

[...] a partir de 2013, por meio desse termo de cooperação, **fica estabelecido que a escola que funciona dentro da unidade tem que ser vinculada a uma escola, na verdade uma escola que seja Centro Educacional, e essa escola e que vai certificar, vai gerar toda a documentação cartorial do aluno.** Agora, como são escolhidas essas escolas? [...] Primeiro ela tem que ser CED, por que ela vai certificar o aluno do primeiro até o ensino médio, e é só o CED na lei que tem essa prerrogativa. (Sujeito de Pesquisa: GES)

No interior da Unire, a política educacional articulada entre essas secretarias materializa-se no Núcleo de Ensino (NUEN). Este núcleo é composto por: um servidor da SECriança que ocupa o cargo de chefia do Núcleo (Subordinado à Gerência Sociopsicopedagógica da Unire), a equipe gestora do CED 104 (subordinada à Regional de Ensino do Recanto das Emas/SEDF), 16 professores que formam o corpo docente (subordinado à equipe gestora) e aproximadamente 282 alunos matriculados.

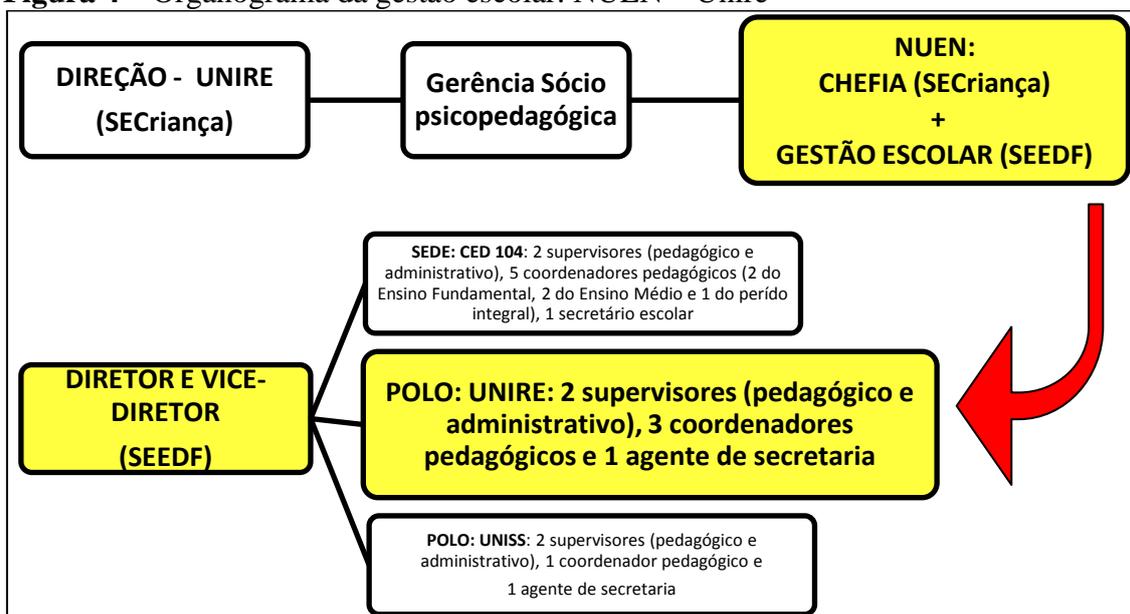
A equipe gestora que atua na escola da Unire é formada pelo chefe do NUEN (SECriança), pelo diretor e vice-diretor do CED 104, por dois supervisores, três coordenadores pedagógicos e um agente de secretaria. O diretor e o vice-diretor foram eleitos pela comunidade escolar do CED 104 e professores da Unire. Os supervisores e o agente de secretaria são servidores da SEDF e designados pelo diretor. Os coordenadores pedagógicos são professores eleitos pelo corpo docente da escola da Unire.

O diretor e o vice-diretor exercem suas funções tanto na escola vinculante (CED 104), quanto na escola vinculada (NUEN), os supervisores (pedagógico e administrativo), os coordenadores e o chefe de secretaria que estão lotados no CED 104, no entanto, exercem suas funções apenas no NUEN – Unire. Ressalta-se que a partir de março de 2014 (Portaria Conjunta N°03 de 21/03/2014), o CED 104 passou a vincular, também, a escola da Unidade de Internação de Saídas Sistemáticas (UNISS). A partir de então, o diretor e o vice-diretor passaram a exercer suas funções e a responder por três escolas: o CED 104 (vinculante), a escola da Unire (vinculada) e a escola da UNISS (vinculada).

Quanto à vinculação do CED 104 a duas escolas e à organização da gestão escolar do CED 104, o gestor entrevistado faz a seguinte explicação:

[...] o sistema enxerga que isso aqui (escola da Unire) é um CED. Tanto Unire, UNISS, pertencem ao CED 104. Então o CED 104 ele tem direito a um diretor, ele tem direito a um vice-diretor [...] Foram vinculadas duas unidades, pra essas unidades, como a secretaria pensou? [...] **Na Unire tenho dois supervisores e na UNISS eu tenho mais dois supervisores. Então esses dois supervisores, eles exercem a função de direção da escola.** Todos eles estão ligados, todos os supervisores estão ligados à direção, ao diretor e ao vice diretor. Então **nós temos a função de coordenar o trabalho dessas três escolas, junto com os dois supervisores que estão no CED 104, com os dois que estão aqui na Unire e com os dois supervisores que estão na UNISS.** E aí a Unire por sua vez, pela sua quantidade de turmas tem direito a **três coordenadores pedagógicos [...]** como eu só tenho uma secretária, eu só tenho direito a ter um chefe de secretaria, e o que nós temos aqui na Unire, é um agente de secretaria. (Sujeito de pesquisa: GED)

Portanto, a gestão escolar do CED 104, responde por mais duas escolas. Em cada uma destas escolas (Unire e UNISS) há outro corpo docente, outros supervisores, outros coordenadores pedagógicos, e outros agentes de secretaria. No entanto, a direção e a vice-direção permanecem as mesmas para atuarem nas três escolas. O diretor e o vice-diretor têm a função de coordenar, pedagógica e administrativamente as três escolas, além de responderem juridicamente por elas. Os supervisores exercem a função de direção da escola, especialmente quando a direção não está presente. Um supervisor cuida das demandas administrativas e o outro das demandas pedagógicas. O secretário escolar responde pela parte de registros, documentos e certificação dos alunos. Veja ilustração a seguir:

Figura 4 – Organograma da gestão escolar: NUEN – Unire

Fonte: Criado pela autora, em novembro de 2014 a janeiro de 2015, a partir das informações obtidas na pesquisa de campo.

Antes desta reordenação política e administrativa (2013), a escolarização no contexto das unidades de internação funcionava por meio de convênios, porquanto a SEDF cedia professores à Secretaria executora do atendimento socioeducativo do DF para atuar nas unidades. As “Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação” de 2014 apontaram que este formato (convênios) era caracterizado pela falta de clareza dos papéis e funções a serem exercidas pelos profissionais cedidos.

Professores eram enviados para as Unidades de Internação, no entanto, não havia uma política de educação articulada. Não havia também a presença da gestão escolar para coordenar a oferta escolar na Unidade. Esta forma de organização (cedência) deixou as escolas das UISs desvinculadas das políticas educacionais do DF: sem a obrigação de cumprimento dos procedimentos administrativos e pedagógicos previstos pela SEDF, sem a devida organização dos registros e documentação dos alunos, sem a possibilidade dos professores participarem do cotidiano administrativo da SEDF já que estavam cedidos, entre outros problemas.

Apenas ceder professores para as UISs não era suficiente para a organização, de fato, de uma escola pública no interior destas Unidades. Profissionais que exerceram suas funções nesta época, relataram que a situação escolar, antes da implementação da política educacional intersetorial, era precária e desordenada:

O sistema vem de um **histórico muito grande de abandono por parte da escolarização. A política pública de escolarização era executada pela “cedência” de professores.** Nós cedíamos professores à secretaria executora e **essa secretaria implementava, na ponta, a escolarização.** Isso criou alguns problemas. O primeiro deles é que **esses profissionais ficaram soltos!** Porque **quando eles eram cobrados por parte da executora** (da medida socioeducativa), **eles se diziam pertencentes à Educação (SEDF).** **Quando eles eram cobrados por parte da Educação, eles se diziam cedidos para outra Secretaria.** (Sujeito de pesquisa: GS)

[...] acabava que muitas vezes a gente ficava sem material, sem participar da formação que a Secretaria de Educação nos dá. **Por que a gente ficava distante. A gente era uma coisa ali ilhada. A gente era professor da Secretaria de Educação ali dentro, mas sem vínculo nenhum com a Secretaria de Educação.** (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

Alguns dos profissionais entrevistados, que tiveram a oportunidade de atuar, cedidos à Secretaria executora à época, apontaram que a vinculação da escola da Unire ao CED 104 proporcionou a presença de uma gestão escolar que passou a organizar o espaço escolar. A escola passou a ter normas para procedimentos administrativos (cumprimento de horários, fluxo e rotina) e normas para conduzir as atividades pedagógicas (organização curricular).

A gestão escolar passou a ter a tarefa de organizar e cumprir as regras para a aquisição de recursos materiais junto à SEDF, para organização da documentação escolar e matrícula dos alunos, entre outras mudanças. Estas novas regras passaram a definir uma nova proposta de atuação para servidores, gestão escolar, como também para os alunos da Unire. Os relatos dos profissionais que acompanharam a inserção da gestão escolar, oriunda da escola vinculante, mostraram a dimensão da tarefa que foi colocada para a nova equipe gestora:

[...] **As escolas que vincularam estes Núcleos de Ensino nos relatam situação de abandono, de anomia, de descaso,** de... Chega a ser cômico as coisas que nós ouvimos quando nós entramos para dentro das Unidades. De **descumprimento de deveres básicos trabalhistas.** (Sujeito de pesquisa: GS)

[...] **parece uma escola realmente,** em relação à equipe gestora. **Você consegue identificar quem são os chefes, quem são coordenadores, tem coordenação, coisa que não acontecia também.** (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

A descrição do espaço escolar revela que, antes da entrada da equipe gestora, não havia uma escola pública, com todo significado do termo, na Unire. O contexto era de desorganização, tanto administrativamente quanto pedagogicamente, desrespeito aos deveres trabalhistas, descumprimento de horários, ausência de fluxos e rotinas e confusão (ou mesmo negligência) quanto às funções a serem desempenhadas pelos profissionais. Estas

características mostram que os socioeducandos estavam sendo negligenciados quanto ao direito à educação.

Historicamente, a política de escolarização para adolescentes em contexto infracional, foi marcada pela não-política, pela ausência do Estado (Arantes, 2009, Faleiros, V.P., 2009). No DF, a situação não foi diferente, já que tardiamente, apenas em 2013, iniciou-se um processo de reestruturação da escolarização nas UIS. Desde a década de 1960, o DF preocupou-se apenas com a prática do recolhimento e encarceramento, esquivando-se da oferta escolar para estes adolescentes e jovens marginalizados.

O trabalho colocado para a gestão escolar – implementar e coordenar a política educacional intersetorial na UIS – tinha, e ainda tem, grandes proporções, já que envolve a reversão de um quadro de descompromisso, historicamente instalado. Significa a inauguração de uma perspectiva organizacional, administrativa e pedagógica que não fazia parte da cultura daquela escola.

Esta nova dinâmica gerou alguns conflitos entre o corpo docente, que há anos funcionava de uma forma, e a nova equipe gestora do CED 104 que chegou para implantar uma nova proposta de funcionamento. O relato dos gestores entrevistados revela os conflitos que emergiram:

Eu tinha uma **nova outra dinâmica, que tinha se afastado muito do que é uma escola da rede**. [...] E os professores daqui por sua vez **estavam muito distantes do que era essa escola lá fora, principalmente enquanto servidor** [...] **E que a gente entrou em atrito um pouco** [...] até que **eles conseguiram perceber o que era escola enquanto servidor, o que era ser um servidor dentro da Secretaria de Educação, o cumprimento de carga horária, dia letivo** [...] Estava muito distante, e isso era muito latente. **Então eu cheguei instaurando isso** [...] Olha! Pra ser escola... Aqui não funciona assim! (Sujeito de pesquisa: GED)

Quando a **escola vinculante entrou na Unire ela sofreu**. [...] Porque **existe uma regra de não se trabalhar**. Não era por parte de todos, mas por parte de alguns. **Então nós temos situações caricatas!** Do profissional dizer: eu não venho essa semana. Por que você não vem? Porque eu vou para não sei onde tirar foto. Mas o que tem isso a ver com o seu trabalho? Não... É que eu vou trazer estas fotos para trabalhar com o menino, com o adolescente. Não! Você não vai! **Para você se afastar do trabalho tem um procedimento administrativo**. Você não deu entrada neste procedimento, isto precisa ser aprovado... [...] **Então, tudo isso foi sendo feito para se resolver os problemas. Vincular, rever as funções de cada um no Termo de Cooperação Técnica** [...] Acabou essa festa! (Sujeito de pesquisa: GS)

A reordenação da política de escolarização e a inserção da gestão escolar buscou garantir a dinâmica de funcionamento, de fato, de uma escola pública no interior da Unire, de

modo que os preceitos anunciados e garantidos na CF/1988, LDB, ECA e Sinase sejam considerados. Desde 1992, a SEDF passou a enviar alguns professores para atuar nas Unidades, mas, parece que o trabalho estava sendo realizado de maneira descompromissada, displicente, sem a preocupação em garantir o direito educacional do aluno. Observou-se, também, a negligência dos órgãos gestores e executores da política que se eximiram do gerenciamento das escolas das unidades.

A partir da Constituição Federal/1988 e do ECA/1990, inaugurou-se o sistema de direitos e garantias do adolescentes privados de liberdade. Mas, o ordenamento jurídico não foi suficiente para transformar a realidade. Instituiu-se, então, o Sinase em 2006, para reordenar o atendimento prestado, o que não provocou grandes alterações na realidade educacional dos socioeducandos privados de liberdade do DF. A organização da política educacional intersetorial veio, então, para explicitar, regular e contextualizar a aplicação do direito à educação nas UISs, definindo as atribuições das secretarias, profissionais e, também, da gestão escolar.

Observou-se que a vinculação da escola da Unire ao CED 104 trouxe muitos avanços (instituiu uma escola pública na Unidade), mas também, tem apresentado algumas limitações. Além da falta de autonomia e não reconhecimento, no que se refere ao gerenciamento dos recursos materiais e financeiros, os gestores entrevistados salientaram, a sobrecarga de trabalho, o desgaste físico e emocional que o cotidiano do trabalho da gestão escolar causa aos profissionais:

[...] é como se fosse uma mochila que eu tenho que carregar além da minha. [...] acaba sendo uma mochila a mais que tem que carregar, um peso. Que só tem problemas, e assim, a gente não tem a figura do gestor presente todos os dias; ele vem apenas uma vez na semana, e aí tem supervisores, mas não é a mesma coisa. (Sujeito de pesquisa: PED)

É uma mesma equipe para administrar três escolas [...] **Se meu compromisso fosse com meu emprego eu teria largado. Olha... É desumano com a equipe gestora.** Eu estou aqui, minha equipe está **sobrecarregada no CED 104.** [...] Então pra dar conta de todo esse trabalho [...] **a gente chega a ter energia vital pra fazer com que isso funcione.** Por que são três escolas com seus problemas, são três escolas com seus servidores e as suas limitações e suas potencialidades. [...] **É um peso! Olha só, um diretor, não há nem esse reconhecimento, inclusive eu brinco assim, até financeiramente não há. Eu não ganho nada a mais por ter três escolas. Não existe uma gratificação especial.** [...] **a gente vai entrando num desgaste [...] a gente tem cansado muito, de coração, muito cansaço. Na prática isso sacrifica o servidor.** [...] **a gestão ela é desgastada por conta disso.** (Sujeito de pesquisa: GED)

Os dados e registros indicam que há uma escola pública dentro da Unidade de Internação, mas, sobre esta escola, ainda estão pairando as dificuldades e as velhas questões do modelo menorista. Esta antiga concepção ainda resiste embora, formalmente, à concepção socioeducativa tenha sido instituída. Deste embate de concepções e práticas, outras questões, entre elas as pedagógicas, emergem. Neste movimento, uma sucessão de dificuldades é colocada para a gestão escolar, de modo que não basta declará-la como democrática, mas sim, criar espaços de participação, condições de trabalho, empoderamento da comunidade socioeducativa e compartilhamento do poder de decisão.

Observou-se no relato dos gestores a sobrecarga de trabalho que esta configuração de gestão escolar tem causado. Enquanto a escola da Unire ganhou uma equipe de gestores, o diretor e o vice-diretor do CED 104 ganharam mais duas escolas para gerenciar. Embora o Termo de Cooperação Técnica Nº 02/2013, na Cláusula Segunda, garanta a designação de dois supervisores, além do diretor e do vice-diretor da escola vinculante, para a atuação na escola vinculada (escola da Unire), o quantitativo de profissionais não tem sido suficiente para sanar as dificuldades as demandas e especificidades da escola da Unire

Além da sobrecarga de trabalho, trata-se de uma escola com um público diferenciado, com demandas específicas, que acabam exigindo mais da gestão escolar. E diante destas especificidades, não há nenhuma diferenciação ou incentivo em termos de gratificação financeira. Apenas os professores recebem gratificação específica por estarem dando aula em uma unidade de internação.

Após a vinculação da escola da Unire e da UNISS ao CED 104, os cargos de Direção e vice-direção não passaram a fazer jus a nenhum tipo de bonificação ou incentivo. Aumentou e intensificou, consideravelmente, o volume de trabalho, a responsabilidade e a prestação de contas referentes às demais escolas. Parece que essa dinâmica tem abatido os gestores escolares, apontando a necessidade de novos ajustes à política, concernentes à organização e funcionamento da gestão escolar neste ambiente.

3.5 – Os recursos financeiros

A vinculação da escola da Unire ao CED 104 também definiu as regras para aquisição de material, recursos didáticos e financiamento dessa escola. Os alunos da escola da Unire passaram a ser contabilizados no Censo Escolar da escola vinculante (CED 104) – tarefa da gestão escolar. A escola desta unidade passou a ser incluída em programas de transferência de

recursos públicos do Governo Federal, sendo a gestão escolar a articuladora destes programas na escola da Unidade.

O relato dos profissionais que trabalham da escola indica que esta passou a fazer jus, proporcionalmente (*per capita*), à parte do recurso material e financeiro que é destinado para a escola vinculante:

[...] a escola passa a ter um código INEP, esse professor passa a ser lotado na nossa rede, esse aluno passa a constar no nosso censo escolar, passa a fazer jus às políticas públicas de escolarização [...] (Sujeito de pesquisa: GS)

[...] o governo federal, através do MEC e FNDE, ele **desencadeia um recurso para tantos alunos que estão internos. Esse dinheiro vai pra escola lá fora, lá ele compra o material de acordo com o quantitativo de aluno que tem aqui**, e depois ele repassa pra cá à medida que nós vamos pedindo, a necessidade. (Sujeito de pesquisa: PROF 1).

Após a vinculação, o recurso material e financeiro passou a fazer parte do cotidiano desta escola. A vinculação das escolas das UIS possibilitou para estas o recebimento de verbas – no que se refere ao financiamento dos materiais escolares, didáticos e projetos desenvolvidos na escola da Unidade. No caso da Unire, o aluno da Unidade, matriculado e juridicamente vinculado ao CED 104, passou a ser considerado no censo escolar e, conseqüentemente, passou a ter direito a verbas de alguns programas de financiamento, como por exemplo, o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) e o Programa Mais Educação.

Observa-se que, segundo o relato do gestor escolar, o quantitativo de alunos da Unire, agregou maior receita para a escola vinculante, especialmente, porque estes alunos são contemplados com valores especiais diferenciados, de modo que parte dos recursos da escola vinculante é designado para a escola da Unire.

[...] posso errar o dado por poucos reais [...] **Um aluno da socioeducação recebe R\$318,00, recebe muito mais. A escola que tem alunos em cumprimento de medida recebe mais. Foi uma forma de nós incentivarmos a inclusão desses adolescentes. O aluno da socioeducação custa 318 reais, enquanto o outro custa 40 ou 50 reais [...]** Foi 200 mil. Desses 200 mil ele já sabe que 60 mil é para a unidade de internação, é para aplicação na unidade de internação. (Sujeito de pesquisa: GS)

O supervisor escolar da Unire desencadeia o processo de requerimento de materiais junto ao diretor e vice-diretor, proporcional ao número de alunos, e, a partir daí, o recurso material chega à escola da Unidade. Os professores e gestores avaliam que este foi um

avanço. No entanto, observou-se, também, a constante dependência da escola da Unire em relação à escola vinculante. Isto, no cotidiano da escola, em alguns momentos, dificulta a execução do trabalho, uma vez que os supervisores não têm autonomia administrativa para gerir os recursos. Somente o diretor da escola vinculante pode acessar os programas financeiros e receber o recurso para depois repassar à escola vinculada (escola da Unire).

Com respeito à falta de autonomia administrativa quanto à gestão dos recursos materiais, os gestores e professores assinalaram:

Tudo é gerido, é gerenciado na escola vinculante. E a escola vinculante ela tem os problemas dela já. Então ela primeiro administra lá pra depois ela vir, então **a gente sempre fica em segundo plano e, às vezes, isso me preocupa**. [...] eu digo isso e enfatizo: **a escola precisa ter autonomia administrativa pra funcionar bem. Porque pedagógica nós até temos em parte, mas a administrativa não temos** [...] Tudo na escola vinculante! A escola vinculante recebe e distribui. (Sujeito de pesquisa: GES)

Tudo a gente depende de pedir pra outra escola. Então a gente fica nessa dependência de ficar solicitando materiais lá de fora, da outra escola. (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

Além disso, observaram-se problemas nas regras para o uso das verbas recebidas. O Termo de Cooperação Técnica prevê que a estrutura do prédio escolar e os materiais de uso individual (cadernos, lápis, borracha) são de responsabilidade da SECriança. Desta forma, a gestão escolar da Unire tem restrições no uso das verbas recebidas e, muitas vezes, fica na dependência de outra secretaria para sanar dificuldades materiais e operacionais do cotidiano escolar, e entre duas secretarias. O relato do supervisor escolar elucidada esta questão:

[...] **algumas dessas verbas não é pra compra de patrimônio de bens, é só pra bens de consumo, não é pra patrimônio**. E aí é um problema, outro problema! [...] a gente precisa de mais salas, aí tem problema com a unidade. A gente precisa de uma reforma no banheiro, aí solicita a unidade e a unidade está com problema financeiro. A gente precisa fazer um mural... **mas eu não posso comprar com a verba material permanente porque eu não tenho como justificar, esse prédio não é nosso**. Eu não posso investir num prédio que não é da Secretaria de Educação. [...] Porque, **quando eu preciso de alguma coisa eu tenho que ir ao diretor e ele solicitar à Regional de Ensino. Eu não posso fazer esse pedido logo assim, direto**. Porque eu não sou gestora oficial, determinada por lei, que é o diretor da escola. (Sujeito de pesquisa: GES)

[...] os estudantes da Unire [...] são estudantes do CED 104. E **eles fazem parte de uma instituição que é amparada tanto pela Secretaria de Educação quanto pelo MEC**. [...] Do PDAF e do Mais Educação. São verbas que vêm diretamente pra escola [...] essas verbas, elas têm objetivos claros, o que pode ser gasto, bem de consumo, bem durável e não durável. **Que tem feito com que a gente adquirisse algumas questões, porque a escola... vamos dizer a Unire enquanto escola,**

estava sucateada. Estava não, eu acredito que ainda está. Mas é uma que já tem data show, já tem som, já tem recurso, já tem material. Isso a partir desse ano. (Sujeito de pesquisa: GED)

Esta escola avançou em termos de recursos materiais e financiamento de suas atividades. A pesquisa mostrou que antes da inserção desta escola nas políticas de financiamento, a situação era precária e as atividades escolares eram inviabilizadas. No entanto, faz-se necessário, ainda, aperfeiçoar os trâmites administrativos desta política articulada, no que se refere à autonomia administrativa dos supervisores que estão mais próximos da escola da Unire e de modo que haja maior flexibilidade na utilização dos recursos, atendendo às necessidades dessa escola.

3.6 – A proposta pedagógica: ciclos de aprendizagem na escola da Unire

Pedagogicamente, após a vinculação esta escola passou a funcionar segundo às orientações pedagógicas do CED 104, que utiliza a Metodologia dos Ciclos para as Aprendizagens no ensino Fundamental e seriação tradicional no Ensino Médio. A escola vinculante aderiu a esta organização metodológica e, conseqüentemente, a escola da Unire também. Parece que houve a transposição linear e direta desta proposta pedagógica para o interior da Unire.

O relato do supervisor escolar evidencia que o “Ciclos de aprendizagem” ainda está em fase de adaptação no contexto da Unidade:

[...] **essa metodologia de ciclos ela atende bem à nossa clientela...** Por que ela trabalha em cima da promoção, das dificuldades do aluno, então assim, **não deixa nada a desejar. Mas a gente ainda não conseguiu implementar certinho assim,** porque teve aquele problema de movimentação dos alunos pra outras unidades, [...] **realmente a gente ainda está se adaptando.** (Sujeito de pesquisa: GES).

Segundo o Currículo em Movimento⁴³ da SEDF, e as Diretrizes Pedagógicas – Escolarização da Socioeducação, 2014, a organização pedagógica em ciclos busca o compromisso com as aprendizagens de todos os estudantes, propondo uma reorganização do espaço e do tempo, flexibilizando a seriação tradicional em ciclos e semestralidade. Estas Diretrizes ressaltam que nas escolas das UISs, haverá modificações, considerando as especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico dessas escolas.

⁴³ O Currículo em Movimento foi instituído em 2014. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>

Na Unire, a organização dos Ciclos de Aprendizagens, segundo o quantitativo de alunos em cada fase, se da seguinte forma:

Quadro 6 – Ciclos de aprendizagem na Unire – Composição em 18/07/2014

CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS – UNIRE		
Organização da seriação		Quantitativo de alunos
2º CICLO – ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL		
Bloco 1	Compreende o 1º, 2º e 3º ano	11
Bloco 2	Compreende o 4º e 5º ano	25
3º CICLO – ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL		
Bloco 1	Compreende o 6º e 7º ano	105
Bloco 2	Compreende o 8º e 9º ano	82
ENSINO MÉDIO		
Bloco Ensino Médio	Compreende a 1ª, 2ª e 3ª série	41
CONCLUIU		04
CASOS INDEFINIDOS		12
TOTAL		280

Fonte: Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação, 2014 e dados do NUEN

A organização em ciclos e semestralidade é uma alternativa à organização anual ou seriada, uma vez que a maior parte dos alunos encontra-se em situação de defasagem idade-série e o tempo de permanência do aluno na UIS é variável (de seis meses a três anos) e definido pelo juiz da VEMSE (Vara de Execução de Medidas Socioeducativas). Desta forma, o aluno pode entrar ou deixar a Unidade em qualquer momento do ano letivo. Considerando esta característica, a Portaria N°71/2014, que homologa o Parecer N°59/2014 – CEB/CEDF, determina que início de contagem de faltas, no sistema socioeducativo, deve ocorrer a partir da data da matrícula.

As Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação, 2014, apontam as características da metodologia de ciclos: no ensino fundamental a matrícula será realizada nos blocos e não no ano de escolarização, o avanço acontece entre os blocos e mediante aprovação do conselho escolar, no ensino médio a matrícula é feita dentro do bloco e a retenção poderá acontecer somente no final da 3ª série. Estudantes com atraso escolar devem realizar atividades que favoreçam a aceleração; a avaliação deve ter intenções formativas associada à progressão continuada; a matrícula dos alunos será efetuada mediante avaliação diagnóstica, a carga-horária anual é de 800 horas divididas em 25 horas semanais (excluído o horário do intervalo que é de 15 minutos), outras.

Embora haja a preocupação da SEDF e da gestão escolar de se implantar uma proposta metodológica renovadora e que atenda ao contexto das escolas das UISs, as entrevistas evidenciaram um contraponto, um distanciamento entre a proposta adotada, o discurso dos gestores e o entendimento dos alunos:

[...] nós temos **a orientação do Currículo em Movimento** [...] Tanto é que a unidade aqui, **ela trabalha com a perspectiva de ciclos** [...] **eles enxergam como multiseriado, a gente não enxerga mais como multiseriado** [...] (Sujeito de pesquisa: GED)

[...] estão com **esse novo ciclo**, que vem de fora, de escola internacional, de país de 1º mundo. **Mas como é que o Brasil vai ser país de 1º mundo se nem educação digna a gente está tendo? Não adianta nada!** Em termos de conhecimento, não adianta nada (Sujeito de pesquisa: S6).

[...] **É tudo misturado. Tudo junto e misturado.** É uma sala para o Ensino Médio, uma sala para Ensino Fundamental [...] **Eu estou no Ensino Médio. Tem matéria do 3º ano que o cara do primeiro ano não poderia ver porque ele não vai conseguir absorver aquele tanto de informação.** [...] Eles fazem um resumo pra poder repassar tudo o que cara tem que aprender. (Sujeito de pesquisa: S1)

Os alunos veem a escola como multiseriada, desordenada ou até mesmo bagunçada. Os relatos revelam que o modo pelo qual as séries e os conteúdos estão organizados, não tem alcançado os alunos da maneira como propõe a metodologia. No entendimento dos alunos, trata-se de uma escola que não tem uma organização lógico-metodológica, sendo desacreditada por eles.

Há de se considerar que a metodologia de ciclos começou a ser implantada na escola da Unire em 2014. Trata-se de uma metodologia recente neste contexto e que a gestão escolar reconhece que a necessidade de ajustes. Tanto os professores quanto os alunos ainda estão em fase de adaptação desta metodologia. Além disso, o modelo de escola tradicional, com demarcação clara e rígida das séries, do tempo, do espaço e classificação é o modelo que está latente na concepção de escola formulada pelos alunos e familiares.

Quanto à organização da proposta pedagógica, os alunos e o familiar fizeram os seguintes relatos:

[...] **ele faz uma série, aí tem outro menino que faz outra série. Aí fica tudo junto.** Aí, por exemplo, ele está na 6ª série. Aí o professor está dando aula para outro menino da 7ª série. Aí, como é que ele vai acompanhar? (Sujeito de pesquisa: F)

Quando a gente vai pra escola **não tem pontos definido de cada turma.** [...] **Eles juntam da 1ª até a 4ª série, da 5ª até a 7ª, da 8ª até o 1º ano e do 1º até o 3º ano.**

Então quando você passa de ano é **o mesmo conteúdo do ano passado, mesmo você passando de ano.** (Sujeito de pesquisa: S3)

Na maioria das vezes, **o que a gente aprende nós já aprendemos em outro período que a gente já estudou. Quando eu estava na 4ª série eu estudava as mesmas coisas [...] de 1ª e 2ª série.** Quando eu fui para a 5ª é que eu comecei a estudar coisas diferentes [...] (Sujeito de pesquisa: S4)

Observou-se que, em termos de proposta pedagógica, existe uma contradição e entre o desejo da SEDF e da gestão escolar e o que acontece na realidade escolar da Unire. Embora a proposta metodológica (escrita e formal) tenha o objetivo de incluir estes alunos e problematizar alternativas de aprendizagem e avaliação, os alunos não estão sendo atingidos. O sonho e o desejo da gestão escolar, tanto no contexto da Secretaria quanto na escola, ainda estão distante do que tem sido realizado.

Os relatos dos profissionais e alunos indicam que a escola não é compreendida como uma atividade interessante, com possibilidades formativas e que transmite seriedade no que faz. De maneira geral, os alunos não acreditam na proposta pedagógica que é desenvolvida na escola. A escola é vista como uma *atividade desinteressante* pelos alunos. Eles a veem como algo não sério, desorganizado e carente de regras. A proposta pedagógica formal e escrita ainda não se materializou, não produziu efeitos na realidade escolar dos alunos da Unire:

[...] o que eu recebo em atendimento é: “**Ah... Essa escola aí tá de brincadeira!**”. Então são muitas questões que os meninos trazem. De **não seriedade, de descrédito, em relação à escolarização dentro da unidade.** E infelizmente **em vários pontos eu acabo que ter concordância** com ele [...] (Sujeito de pesquisa: PED)

Lá fora o trabalho é mais focado [...] Aqui o professor inventa o que vai fazer [...] Aí fica por eles. Aqui o contexto eu acho que é assim: o professor tenta ensinar a matéria, se o aluno quiser aprender ele presta atenção. Se ele não quiser aprender, ele pode bagunçar (Sujeito de pesquisa: S5)

Parece uma insensatez a maneira pela qual a proposta pedagógica desta escola tem acontecido. Embora esta seja a alternativa da SEDF à organização anual e seriada, a linha entre a flexibilização e a precarização é tênue. Esta proposta pedagógica exige um nível de organização escolar (recursos, atendimento personalizado, metodologias diferenciadas, carga-horária ampliada, acompanhamento pedagógico, qualificação profissional, avaliação formativa, outros) que ainda está distante da realidade da Unire. Encaixar esta proposta em uma escola com sérios problemas operacionais pode reproduzir o fracasso escolar das escolas tradicionais dentro da Unire.

Na rotina escolar, os alunos ainda não conseguiram perceber os efeitos desta proposta pedagógica. A organização diversificada dos espaços e tempos escolares, na prática, parece não transmitir segurança e confiabilidade aos alunos. No que tange à avaliação há uma indefinição de como devem ser os procedimentos avaliativos e o sistema de promoção ou retenção dos alunos. Tanto o depoimento dos alunos quanto o do gestor mostram como a questão da avaliação e da promoção ainda são aspectos confusos nesta escola:

[...] a escola da Unire significa adiantamento. [...] estudei dois meses e passei para a 8ª. Pra mim isso aí foi um adiantamento. Cheguei aqui e me adiantei duas séries em menos de dois meses. (Sujeito de pesquisa: S5)

[...] aqui dentro, muitas vezes a gente se depara com menino que está no primeiro ano (do ensino médio) e não consegue ler direito, não consegue fazer uma soma. Isso é meio complicado! [...] **não sei quais os critérios, eles vão passando de ano.** (Sujeito de pesquisa: ATRS)

[...] a gente entendeu que esse espaço... Ele estava um pouco desregulado. Era um espaço desregulado! Então a gente viu algumas promoções acontecendo, por que o aluno fez uma pseudo coação ao professor, a gente sentiu que alguns relatórios eram escritos mecanicamente. Promoção é avançar [...] (Sujeito de pesquisa: GED)

Os registros de campo revelaram que, embora haja o descrédito dos alunos em relação à escola, há a participação de parte (aqueles que não foram excluídos por causa dos problemas estruturais da Unidade) dos socioeducandos na jornada escolar. Os depoimentos mostraram que esta participação, no entanto, ocorre mediante o uso de dois instrumentos coercitivos: (1) o *relatório informativo* e a (2) a *medida disciplinar*.

O Sinase (Lei nº 12.594/2012), no Artigo 58, prevê a elaboração de relatório avaliativo pelos profissionais da equipe técnica (assistente social, psicólogo e pedagogo – Artigo 12) para subsidiar a reavaliação da medida e/ou a concessão de benefícios (saídas especiais, saídas sistemáticas, entre outros). Parte deste relatório avaliativo contempla a avaliação escolar do socioeducando. Ou seja, são disponibilizadas periodicamente para a autoridade judicial as informações sobre o comportamento e desempenho escolar dos socioeducandos.

Os depoimentos dos profissionais e socioeducandos mostram como o relatório avaliativo tem função coercitiva na participação escolar:

Eles têm a preocupação com a escola, na medida em que se eles estiverem estudando, isso vai para o relatório e eles vão usufruir [...] Conseguir um benefício mais rápido. (Sujeito de pesquisa: DP)

Até se não tivesse no relatório pro juiz eu tenho quase certeza que a maioria deles nem pra escola viria [...] Aqui ele tem esse interesse porque tá no relatório pra ele ser liberado. (Sujeito de pesquisa: ATRS)

No nosso módulo é necessário ir (para a escola), porque se não fica de tranca, vai para o relatório [...] Aqui dentro, a escola é importante, com certeza. **Porque ela faz parte de uma parte do nosso relatório** que é... Como é que eu posso te falar... **Ela conta alguns pontos para o relatório, para a juíza avaliar a gente e poder conceder algum benefício.** (Sujeito de pesquisa: S5)

No caso da medida disciplinar, no contexto da Unire, o socioeducando que se recusar a participar da rotina escolar sofre algumas sanções, em forma de punição: o aluno que não quiser ir para a escola permanecerá no quarto, trancado, sem poder ligar a televisão (em alguns quartos têm televisão, porque as famílias levam para seus filhos), sem participar da atividade esportiva ou momento recreativo no pátio - já que esta seria uma falta disciplinar, porque o socioeducando deixa de cumprir um dever.

O testemunho dos profissionais e alunos aponta que diante destas punições, a maioria dos socioeducandos acaba preferindo ir para a escola a sofrer tal medida:

Quem não vinha pra aula ficava no quarto, que eles chamam de medida disciplinar. Aí ele passava o dia dentro do quarto e tinha só os trinta minutos de banho de sol que é o que é determinado pela lei. Aí por causa desse tipo de punição todos vinham. (Sujeito de pesquisa: ATRS)

Uma escola que não consegue se organizar, **uma escola que não consegue se fazer valorizada por este adolescente, que não consegue se fazer respeitada pelo adolescente.** Que para ele é um **momento que ele sai da tranca**, como eles dizem. **Mas que ele não consegue ver importância e seriedade** naquele trabalho. (Sujeito de pesquisa: GS)

A tarefa colocada para a gestão escolar, em termos pedagógicos, é desafiador, pois passa pela transformação do modelo de escola que está posto na Unire. Os depoimentos revelam que a escola vem de um histórico de desorganização e ausência de proposta educativa pactuada pela comunidade escolar. Embora as Diretrizes/SEDF apontem para um modelo inovador, que acolha este aluno considerando o seu perfil, as suas especificidades, e o contexto de uma UIS, o real ainda está distante do formal.

Uma escola que transmita confiança e seriedade passa pela organização pedagógica e administrativa. Desta forma, a gestão escolar pode mediar a oferta dos “bens escolares”: cultura escolar, conhecimentos, competências, conteúdo, outros. Estes são aspectos que constituem o direito do aluno. Para indivíduos específicos, há de se buscar ações singulares que busquem neutralizar os estigmas (Dubet, 2008).

O desinteresse pelas atividades escolares, pode estar relacionado, também, com a metodologia de ensino adotada. Neste sentido, o relato dos profissionais revela:

[...] os professores, às vezes... **eles querem ver os meninos como os de fora**, com as **mesmas intervenções**, às vezes com o mesmo método de exposição [...] às vezes **repete uma metodologia que nem lá fora funciona**. (Sujeito de pesquisa: PED)

[...] uma escola **que precisa se voltar para esta especificidade e ter um trabalho mais específico** [...] nós esperávamos que aquela escola **observasse essas especificidades, no sentido de ali**, nós fazermos a escola **inovadora**, de ali nós reinventarmos esta instituição para as necessidades desses sujeitos. **E isso não ocorre**. Há uma tentativa de se **reproduzir ali dentro essa escola que historicamente vem sendo construída**. (Sujeito de pesquisa: GS)

O professor se engana se pensa que estar ali copiando e fazendo ele copiar se ele gosta daquilo, ele tá passando o tempo dele porque ele é obrigado a estar ali, mas se você der voz pra ele, ele vai falar mal daquele professor. Ele vai falar... Aquele professor não ensina nada! **O aluno tem que querer ir pra escola todo dia, não apenas por que é obrigado** (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

Embora a escola busque uma proposta metodológica diferenciada – os ciclos da aprendizagem -, em sala de aula, prevalecem os mesmos métodos tradicionais de ensino. Esta é uma das *dificuldades pedagógicas* que a gestão escolar enfrenta. As mesmas práticas metodológicas aplicadas em escolas convencionais não atendem às especificidades do alunado da Unire. Nesse sentido, novos caminhos metodológicos fazem-se necessários para tentar alcançar àqueles alunos. Vale ressaltar que o Artigo 57 do ECA versa sobre a necessidade do estímulo a pesquisas, experiências e propostas pedagógicas adequadas a esse público.

A escolarização na medida socioeducativa pode se tornar uma experiência significativa desde que a proposta metodológica adotada alcance as necessidades dos alunos: suas experiências, suas trajetórias, seus dilemas, entre outras. Um caminho inicial para esta experiência significativa é o estabelecimento de uma relação dialógica, que fortaleça o espaço da fala, da expressão e distencie a relação entre os professores e os alunos, para além dos registros nos relatórios avaliativos (Freire, 2005, 2006).

Além disso, propõe-se uma metodologia de ensino cujo socioeducando seja ativo, protagonista e sujeito de seu aprendizado (Freire, 2005, 2006). Para além de, apenas, uma atividade obrigatória, compulsória, o espaço escolar pode se tornar interessante para o aluno ao fazer uso de metodologias alternativas. A maioria dos jovens, contraditoriamente, passam a

ter acesso à educação formal ao ingressarem no Sistema Socioeducativo, onde retomam a relação com esta instituição.

Embora a educação formal, na internação, seja percebida pelos alunos como instrumento de controle, destaca-se a importância dela para esta parcela da sociedade, que historicamente esteve excluída dos espaços de construção do saber. Para além de instrumento de controle, a escola pode ser um veículo de formação do sujeito, dando-lhe a possibilidade de refletir sobre os conteúdos, elevando seu desenvolvimento cultural e restabelecendo uma relação social com a escola (Freire, 2005, 2006; Manacorda, 2008; Gramsci, 2011; Gadotti, 2012; Mészáros, 2008).

A opção pela organização pedagógica em ciclos busca atender às especificidades dos alunos desta escola. Segundo as Diretrizes Pedagógicas, busca-se considerar *o perfil do alunado* na organização do trabalho pedagógico. Os profissionais que trabalham diretamente na execução da política educação na Unire (gestores, professores, ATRS e especialistas) ressaltaram, basicamente, dois aspectos deste perfil: a trajetórias escolares precárias (repetências, abandono e evasão escolar) e a existência dos conflitos interpessoais entre os socioeducandos.

Eles são quase que um protótipo de alunos que se encontram no sistema, que têm histórico de transferência compulsória, de reprovação, de evasão. Isso é uma característica muito comum. A gente costuma dizer que são alunos que **apresentam um histórico de conflito com a instituição “escola”**. (Sujeito de pesquisa: GS)

[...] **eles chegam lá praticamente... falei que era sétima série e eles não sabem nem escrever nada, nem o nome direito.** [...] Assim que a gente recebe a maioria dos alunos lá. (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

Estudos realizados⁴⁴ já mostraram que o fracasso escolar é construído a partir de múltiplos fatores, incluindo as relações materiais de produção e a luta de classe existente nestas relações. Os dados estatísticos mostraram que o perfil dos alunos do sistema socioeducativo é marcado pela baixa escolaridade, pela baixa renda, pelas relações precárias de trabalho, pelo recorte de raça e cor e pela exclusão social.

Segundo o PPP – Internação/2013 e a pesquisa “Perfil e percepção social dos adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal/2013” a situação escolar dos alunos da medida de internação mostra-se, de fato, precária, confirmando o relato dos sujeitos

⁴⁴ PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999

pesquisados. Mais de 80% dos socioeducandos do DF têm idade superior a 15 anos, com o Ensino Fundamental incompleto.

Especificamente na Unire, todos os jovens têm idade acima de 18 anos, por ser uma Unidade exclusiva para socioeducandos que atingiram a maioridade. E quanto ao nível de escolaridade, 12,8% cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental, 66,8% cursam as séries finais do Ensino Fundamental, 14,6% cursam o Ensino Médio, 1,5% concluíram a Educação Básica e 4,3% são casos indefinidos (não estudam, aguardam matrícula ou avaliação diagnóstica). Observa-se, portanto, a defasagem idade-série entre os socioeducandos da Unire, mostrando que no decorrer de suas trajetórias escolares, estes socioeducandos deixaram a escola precocemente e se desvincularam do contexto escolar. Sobre esta defasagem, os profissionais apontaram:

[...] a gente recebe alunos que estão totalmente defasados em relação à educação [...] a maioria não tem conhecimento nenhum formal, de conteúdo [...] (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

[...] têm muitos alunos que estão na quinta série, na quarta, na sexta série. Aí no ensino médio, por exemplo [...] tem dois, três. Na sala de quinta e sexta geralmente vinte, dezoito, dezesseis. É porque são poucos os que chegam até o ensino médio. (Sujeito de pesquisa: ATRS)

Trata-se, na maioria dos casos, de jovens oriundos de famílias pobres, residentes da periferia de Brasília, com histórico de famílias envolvidas com o crime, com a drogadição, violência doméstica, entre outros percalços sociais. Observa-se, portanto, que a precariedade escolar está, também, relacionada com a precariedade social (Manacorda, 2008; Gadotti, 2012; Marx, 2008; Freire, 2005)

Quanto a este aspecto socioeconômico, o documento “Perfil e percepção social dos adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal/2013” confirma algumas destas características dos socioeducandos internados no DF: 100% reside na periferia de Brasília (mais de 55% dos socioeducandos residem na Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Planaltina e Santa Maria), 97,6% é do sexo masculino, 80% declara-se negro, mais de 60% reside apenas com a mãe ou outro familiar, 84% é reincidente em medida de internação.

Quanto à renda familiar, 84,9% dos socioeducandos da medida de internação do DF possuem renda de até três salários mínimos e apenas 4,1% de cinco até dez salários mínimos. Quanto ao trabalho infantil, 62,3% possui histórico de atividade remunerada antes dos 14 anos, sendo que deste total, 48% esteve envolvido com o trabalho no tráfico de drogas. Mais de 71% dos socioeducandos da medida de internação declaram ter sofrido violência física na

infância ou adolescência (Perfil e percepção social dos adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal/2013).

Você tem problemas de droga, violência, bebida, prostituição, famílias desestruturadas [...] É desestruturada porque no seio familiar você tem problemas de droga, você tem problemas de violência doméstica, você tem problema de alcoolismo, você tem problema de criminalidade praticada por um ou dois familiares ou pelos irmãos do jovem. [...] Esses meninos eles podem ter começado do “zero”, mas, ao longo da vida, a balança para eles já pendeu negativamente. Porque tiveram influências ruins, seja da família, seja da comunidade [...] quando o jovem chega a ir para uma unidade de internação, ele está com uma brutal deficiência em “N” aspectos da vida dele [...] (Sujeito de pesquisa: DP)

Outra característica marcante no perfil dos socioeducandos é a existência dos *conflitos interpessoais*. Este é um aspecto característico desta escola e, preponderantemente na divisão e colocação dos jovens em determinados módulos, blocos de salas de aula e turno de atividades escolares. O documento Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal/2013 aponta que 34,1% dos socioeducandos da Unire cumpre tal medida por motivo associado a conflitos entre gangues ou grupos rivais e 14,7% por conflitos na escola ou tráfico de drogas. Quanto ao sentimento de insegurança, 87% dos socioeducandos se sentem inseguros quando estão na rua e 55% se sentem inseguros na Unire. Sobre estes conflitos, os professores apontaram:

Nós já tivemos aqui semanas sem aula, tudo em função de quê? De brigas internas que aconteceram na escola, então a briga foi entre dois, mas eles participavam, eram do mesmo módulo e foi suspensa a aula inteira pra esses meninos; então quer dizer, não foi garantido o direito dos demais. [...] É uma garantia de segurança pra nós professores? É. É uma garantia de segurança para os internos? Também. Por que se eles voltarem pra cá eles vão se matar. (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

Tem vez que não tem jeito, quando é problema de guerra, a guerra está muito feia, a confusão está muito feia, você realmente vê que não tem jeito e se for pode acontecer coisa pior. [...] por causa das guerras que os alunos têm entre eles. Então aquele excesso de segurança que tem que ter é a segurança pra eles [...] Eles têm muita guerra entre eles, a qualquer momento um pode invadir a sala do outro, essas coisas [...] (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

Observa-se, portanto, que os conflitos entre os socioeducandos são um componente real do cotidiano escolar da Unire. No entanto, o Sinase proíbe qualquer tipo de sanção coletiva ou sanção que acarrete prejuízo à escolarização (Sinase, 2006, p. 37 e 38). Em certas

situações de conflitos, instalam-se a insegurança e o fenômeno repressivo/punitivo mitiga o fenômeno educativo.

Uma característica da gestão escolar no contexto de uma UIS é saber lidar com as práticas de segurança e controle, e, ao mesmo tempo, promover, fomentar e valorizar as práticas sociais e educativas. A gestão escolar tem, portanto, o desafio de promover a escolarização dos socioeducandos considerando, também, as necessidades de segurança dos alunos e servidores.

Faz-se necessário, porém, considerar as rivalidades: muitos dos conflitos antecedem a entrada do aluno na medida de internação. Sendo a Unire, a partir de 2013, a única unidade apta a receber jovens maiores de 18 anos, o espaço físico torna-se insuficiente para alojar os socioeducandos e organizar a escola respeitando a existência desses conflitos; a superlotação e a escassez de servidores (especialmente ATRSs) dificulta a resolução de eventuais brigas generalizadas; outros.

Além destes fatores considera-se a existência de uma cultura policialesca e carcerária, que privilegia ações repressivas, que optam pelos mecanismos de controle, em detrimento de propostas educativas, ficando a escolarização dos socioeducandos prejudicada. Equívocos metodológicos ainda fundamentam a cultura do controle externo ao invés de se elaborar estratégias em torno da mediação dos tais conflitos (Paes e Amorim, 2008). O relato do professor e do aluno ilustram esta questão:

Tem dia que, por exemplo, a gente não tem aula. Por que não tem aula? É um direito do aluno! Ele tem que vir pra escola! Ah, mas não tem por que teve alguma coisa que aconteceu no módulo, um menino brigou com outro, o menino xingou um agente [...] Então, assim, ele foi o quê? Podado pra vir pra escola. **Então a gente está cerceando o direito à educação. Acontece muito isso aqui no centro** (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

Aqui dentro a organização é do jeito deles. Do jeito que for melhor pra eles [...] Aqui, **se houver uma briga não vai ser igual a escola lá fora. Lá fora separa, vai para a direção, toma uma suspensão e vai pra casa. Aqui não [...] Se tiver uma briga, acaba a aula, volta todo mundo para o módulo e aí, depois de uma semana, vai ter aula de novo.** Aí, eles organizam do jeito deles. (Sujeito de pesquisa: S8)

Ressalta-se que o Sinase, prevê que toda UIS deve definir em seu programa de atendimento, a “definição de estratégias para a gestão de conflitos” (Sinase, 2006, p.37). Desta forma, considerando o que está inscrito na diretriz, tanto a gestão da Unidade quanto a gestão escolar, de maneira colaborativa e articulada, encontrem estratégias para a mediação de conflitos, evitando a corriqueira suspensão das atividades escolares.

Na prática, a realidade é rude e dura, necessitando, em alguns casos, da manutenção da segurança e da integridade física do aluno. Esgotando-se as possibilidades da mediação dos conflitos, cabe à escola, ao NUEN, providenciar atividades alternativas para alunos em situação de proteção, como por exemplo, atividades adicionais, compensatórias, em horários e locais diferenciados (Distrito Federal, 2014).

* * *

A partir das análises realizadas neste capítulo, observou-se que a partir do marco legal da política educacional intersetorial, a escola da Unire iniciou o processo de organização e, ao mesmo tempo, enfrentamento e disputas com as velhas estruturas, no que se refere à transformação do espaço destinado às atividades escolares em uma escola pública. A criação do NUEN e a delegação de uma equipe gestora proporcionaram o processo de organização do fluxo das ações escolares, proposta pedagógica, documentação e registro escolar, entre outras ações.

Observou-se que a escola da Unire vinha funcionando no contexto de descontinuidades, desorganizações e ausência de uma proposta pedagógica, formal e escrita, específica para esta escola e voltada para as necessidades desses alunos. A gestão escolar, por meio do processo de vinculação ao CED 104, passou a atuar na promoção e garantia do direito à educação dos socioeducandos, entrando num campo de embates no que se refere à priorização das atividades escolares e, para isto, a organização do trabalho dos profissionais.

Após a vinculação, os recursos materiais passaram a fazer parte do cotidiano desta escola e, os alunos, contabilizados nos programas de financiamento da educação. No entanto, percebe-se que a gestão escolar ainda não tem autonomia na gestão administrativa de tais recursos, fazendo-se necessário o aperfeiçoamento do fluxo administrativo da política.

A vinculação propiciou, também, a organização da proposta pedagógica – Ciclos de aprendizagem –que ainda está em fase de implementação. Buscou-se uma proposta diferenciada de flexibilização dos espaços e tempo, no entanto, os problemas operacionais e estruturais desta escola dificultam a prática desta proposta. Transpôs-se uma proposta com aspirações inovadoras, no entanto, pratica-se a mesma metodologia da escola tradicional.

O trabalho da gestão escolar, na garantia e promoção do direito à educação, convive com tensões, conflitos, falta de autonomia, práticas tradicionais, num mesmo espaço. O desafio da escola é desenvolver suas funções em ambiente que ainda é regido por práticas repressivas e, ainda assim, promover práticas educativas e ressocializadoras. A escola ainda não conseguiu ocupar papel central na execução da medida, que é essencialmente educativa. A luta em torno do direito à educação persiste.

CAPÍTULO 4

A GESTÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA NA UNIRE: OUTRAS CONTRADIÇÕES E DETERMINAÇÕES

O objetivo deste capítulo é analisar as contradições, as tensões, os campos de disputa presentes no cotidiano da Unire a partir do trabalho da gestão escolar na tarefa de promover o direito à educação aos socioeducandos privados de liberdade. Busca-se analisar os principais conflitos e embates que caracterizam o espaço escolar da Unire.

Deste modo, considerando o trabalho desenvolvido pela gestão escolar, quais são as concepções sobre o direito à educação que permeiam e interferem na execução do atendimento escolar? Como se constitui a dinâmica, as disputas e contradições, da materialização, da efetivação do direito à educação pública na Unire? De que maneira a gestão escolar está articulada às demais gerências e setores da Unidade na promoção desse direito? Quais são as dificuldades postas para a gestão escolar desta Unidade, na promoção do direito à educação?

Discute-se *A gestão escolar e o Direito à educação* a partir das subunidades temáticas que emergiram do campo. Problematisa-se a gestão escolar na promoção do direito à educação, por meio do estudo das contradições presentes no real, concreto, analisado (Cheptulin, 2004; Cury, 1995; Kuenzer, 2011).

Estas contradições são aspectos, determinantes, que caracterizam e interpretam a essência do objeto estudado. Trata-se da unidade e da luta dos contrários, de aspectos diferentes de uma única, uma mesma essência. As contradições são as formas de correlação dos aspectos de uma realidade, que buscam compreender a atividade humana, a sociedade. Busca-se captar o real como sendo o resultado de uma inadequação entre *o que é e o que ainda não é*, numa síntese contraditória (Cheptulin, 2004; Cury, 1995).

Sabe-se que a política de escolarização para a socioeducação, no DF, foi organizada a partir de 2013, por meio de ações conjuntas e articuladas entre a SEDF e a SECriança. Entre estas ações está a instituição de uma escola pública no interior da Unire, e nesta, uma gestão escolar, com atribuições para coordenar o processo de promoção do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade.

4.1 – Da concepção menorista para a concepção educativa

Apreendeu-se desta realidade que todos os sujeitos têm informação sobre a legislação e reconhecem formalmente o direito à educação. O *reconhecimento formal* é uma subcategoria explicitada e todos os sujeitos entrevistados fizeram referência direta ao direito à educação e também ao marco legal para respaldar suas respostas e identificando-o como a orientação para a execução da política de atendimento socioeducativo, inclusive à obrigatoriedade da oferta da educação básica.

Quando arguidos quanto ao significado do direito à educação, os profissionais e os socioeducandos da Unire fundamentaram suas respostas recorrendo ao marco legal:

[...] o direito do socioeducando de ter acesso ao estudo, ao conhecimento. **Em nível de lei o ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente. E em nível de orientação, o Sinase** (Sujeito de pesquisa: ATRS)

É o princípio fundamental que está na Constituição [...] Ora, é fundamental, é lei, eles têm que ter direito à educação [...] (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

[...] A educação da criança, do adolescente, **está garantido na Constituição. Está garantido no ECA**. Em todos os instrumentos da lei, enquanto sociedade a gente garante o desenvolvimento do indivíduo por meio da educação. (Sujeito de pesquisa: GED)

Todos nós temos direitos e deveres perante a justiça. Então, o Estado também tem a obrigações em ceder algumas coisas pra gente, saúde, segurança, isso tudo envolve o direito [...] o **Estatuto (ECA) abrange muita coisa... O direito a educação. O Estado tem o Estatuto (ECA), o Sinase que fala** [...] que nós temos que ter acesso ao estudo, à educação [...] nós temos que ter acesso à escolarização, à cultura e ao lazer, dentro da Unidade. A educação é uma obrigação, mesmo aqui. (Sujeito de pesquisa: S1)

Todos os sujeitos pesquisados parecem conhecer o teor do artigo 227 da Constituição Federal ou o artigo 4º do ECA, que indicam o direito à educação do socioeducando privado de liberdade como uma obrigação, um dever do Estado. Além disso, demonstram conhecer e reconhecer a necessidade deste direito no contexto de cumprimento da medida socioeducativa de internação. Quanto ao reconhecimento formal do direito à educação há consenso entre os entrevistados, tanto dos gestores, servidores, quanto no discurso dos jovens e familiares. Portanto, não há dificuldades em reconhecer, ao menos formalmente, o socioeducando como sujeito de direito, assim como preconiza a CF/1988, o ECA e o Sinase.

Ao tratar do significado do direito à educação do socioeducando, observou-se a agilidade e facilidade dos sujeitos em fazer referência ao marco legal, parecendo não haver

polêmica em torno deste direito. Ao menos formalmente, há consenso de que o socioeducando privado de liberdade tem direito ao acesso e permanência na educação básica. Sabe-se, no entanto, que este consenso opera no campo da aparência do fenômeno estudado (Kosik, 1976, Marx, 2008; Behring e Boschetti, 2011)

A menção, em uníssono, ao marco legal, esconde, na verdade, as contradições, a tensão e as disputas no que tange à oferta educacional da Unire. Ao avançar para a essência do objeto estudado, vê-se a existência de fragilidades na materialização deste direito, mostrando que o instrumento legal não é suficientemente garantidor das mudanças necessárias na realidade material. O marco legal tem seu caráter histórico, de modo que as ações de implementação, referentes ao direito à educação, acontecem paulatinamente, na história, num contexto cultural, fruto de luta de classe e mobilização social (Paes e Silva, 2014; Behring e Boschetti, 2011; Irene, Rizinni, 2009).

Então, como o direito à educação é praticado? Como os jovens usufruem deste direito constitucional? Esta segunda pergunta da entrevista começou a apontar as divergências existentes em torno do direito à educação dos socioeducandos. A partir de então se iniciou o processo de desvelamento da realidade concreta e contraditória da escolarização enquanto prática social – a essência do fenômeno estudado – das contradições da realidade analisada (Kosik, 1976, Marx, 2008; Behring e Boschetti, 2011; Cury, 1995).

A *concepção* que se tem sobre este direito, outra subcategoria emergente do campo, apareceu no relato de todos os sujeitos entrevistados. A concepção está relacionada com a compreensão que se tem sobre o Sistema de Direitos e Garantias (SDG) dos socioeducandos – forma de organização de todos os setores do Poder Público, voltados para a garantia dos direitos previstos no ECA, inclusive o direito à educação (Paes e Silva, 2014).

Os depoimentos dos profissionais e dos socioeducandos, sobre o funcionamento da escola da Unire, revelaram que a presença da antiga concepção minorista atrapalha o funcionamento da escola:

A questão da concepção, do que seria a concepção do direito à educação, eu vejo isso como uma questão muito divergente aqui dentro [...] De se entender que, na verdade, estão aqui pessoas que cometeram ato infracional e que lá fora [...] não queriam estudar e por que aqui vai ter o esforço tão grande para poder ele conseguir ser incluído, ter acesso a uma educação? [...] Porque que se tem todo esse esforço, se lá fora o próprio adolescente não queria? [...] e não é uma educação de qualquer jeito, mas uma educação de qualidade [...] não estou falando de 100% mas, esse é nosso perfil, que ele é preponderante aqui (Sujeito de pesquisa: AS)

Em vários locais a lei do Sinase estabelece que os jovens têm que ter o direito à educação [...] **infelizmente, à luz da sociedade [...] eles não merecem receber**

um tratamento condigno, Numa visão míope de que se eles sofrem nas unidades e tudo, eles vão pagar pelo que fizeram. Mas é uma visão míope porque eles vão voltar para o convívio social [...] talvez, nós ainda tenhamos aquela visão de que bandido, para pagar o que deve, ele tem que sofrer... Ah, ele é bandido então ele tem que sofrer. O estuprador tem que ser estuprado na cadeia. O homicida tem que ser morto pelos colegas de cela [...] (Sujeito de pesquisa: DP)

Já tem uns três meses já que não tem aula [...] Porque eu acho que o governo **vê a gente não como um ser humano, como gente [...]** **Vê a gente como um animal [...]** **Vêm a gente como um marginal, um bandido [...]** Aí o governo não dá possibilidade pra a escola da Unidade fornecer o que a gente precisa. (Sujeito de pesquisa: S5)

A necessidade completa é de quê? É de acessar a educação, o lazer, a cultura [...] **Não é só porque a gente está preso que a gente não tem direito a nada. Nós temos direito, sim, como qualquer pessoa!** [...] o que se está falando, é que nós temos direito ao respeito e à dignidade, envolve um contexto muito grande [...] (Sujeito de pesquisa: S1)

Percebe-se que, apesar de haver o reconhecimento formal do direito, há uma indisposição, um descuido velado e intencional, que dificulta o acesso do jovem à educação pública. Historicamente, a juventude empobrecida foi privada da educação formal e encaminhada precocemente para o trabalho e exercício de funções com menor prestígio social. Nas instituições de internamento, que sempre abrigaram jovens de classes pobres, a escolarização nunca foi uma preocupação, e esta concepção, ainda se faz presente (Rizinni, 2011; Faleiros, V.P., 2009).

O Sistema de Direitos e Garantias da criança e do adolescente é fruto de lutas e disputas sociais (Rizinni, 2009, 2011). A promulgação do ECA veio substituir o modelo carcerário e repressivo proposto pelos Códigos de Menores de 1927 e 1979. No entanto, predomina na Unire o modelo meramente punitivo e repressivo, que não enxerga o socioeducando como sujeito de direitos, dificultando o seu acesso à escolarização. Há algumas visões que destoam e enxergam os seres desumanizados.

Apesar do avanço na legislação, parece que o direito à educação tem peso menor para estes sujeitos, enquanto a coerção e a punição têm peso maior. A aplicação da legislação é seletiva, é parte integrante de uma totalidade dinâmica, contraditória e marcada pela luta de classes. Assim, na prática, o direito à educação passa a ser um status atribuído a determinados indivíduos e, o encarceramento, um status atribuído a outros. Estes jovens catalogados e rotulados como “marginais” parecem não ser destinatários do direito à educação. Parecem não ter jeito! (Paes e Amorim, 2008; Baratta, 2002).

Existe uma dificuldade em problematizar, em contextualizar o socioeducando e a construção de sua trajetória de vida a partir da divisão social do trabalho, das relações

produtivas, das relações de classe e dos mecanismos sociais de reprodução que perpetuam a exclusão social (Marx e Engels, 2007). Neste sentido, o depoimento do representante da Defensoria Pública, ao se referir à concepção menorista, amplamente divulgada nos meios de comunicação e outros espaços sociais, é elucidativo:

Como se o bandido fosse um **ser alienígena que pousou num disco voador no nosso planeta, em nossa sociedade e começou a cometer crimes**. Tudo bem que todo mundo tem suas escolhas. Mas se as pessoas tivessem a oportunidade de ler os relatórios que a gente lê, **elas teriam condição de ver a coisa de uma maneira mais profunda, menos estereotipada**. Eles teriam condição de ver que o **contexto, ele influencia muito**. O ambiente influencia, assim, muito a pessoa. Elas iam perceber que na maioria das vezes **o bandido não nasce bandido. Ela se faz bandido por uma série de fatores**. (Sujeito de pesquisa: DP)

Observou-se, na Unire, a coexistência da concepção punitiva, repressiva, oriunda dos Códigos de Menores e fundamentada na Doutrina da Situação Irregular, e a concepção pedagógica, educativa, oriunda do ECA e fundamentada na Doutrina da Proteção Integral (Arantes, 2009). Nas práticas educativas da Unire, percebe-se que ainda cultiva-se a mentalidade menorista, o que dificulta o acesso do socioeducando ao direito à educação, pois interfere diretamente na realização do trabalho e visões.

Os depoimentos dos profissionais, dos socioeducandos e do familiar mostram como a concepção menorista ainda permeia a execução do atendimento:

[...] o direito eles têm, **mas eles não têm tanto interesse também** [...] Mas eu acho que até tenho um certo preconceito, mas a maioria dos socioeducandos não tem tanto interesse na educação em si. (Sujeito de pesquisa: ATRS)

[...] e infelizmente **nem todos os profissionais que aqui atuam consideram que, mesmo que o jovem tenha desistido lá fora de estudar, ele mereça ter essa chance, essa oportunidade, esse direito respeitado aqui dentro** [...] Às vezes as pessoas esquecem que eles aqui também têm o direito à escolarização [...] **Ah, mas escola pra eles? Eles não estão lá, não são bandidos? Como esse eles não tivessem o direito, a ter esse direito garantido**. (Sujeito de pesquisa: PED)

[...] a sociedade **tem aversão por nós. Cria repugnância**, vamos dizer assim. Eles não gostam. **Eles querem longe. Então, não tem a oportunidade de nada**. De nada! (Sujeito de pesquisa: S2)

Ele errou? Ele errou. Mas ele tem o direito de estudar. Ele tem o direito de terminar os estudos dele. Ele tem o direito de aprender a ler. [...] Não é porque ele errou que ele não tem direito à educação [...] Mas, ele como um cidadão, ele tem direito. (Sujeito de pesquisa: F)

Os relatos mostram que alguns profissionais da Unire divergem da concepção expressamente adotada no marco legal (CF, ECA e Sinase), que considera o socioeducando como um sujeito de direitos. Concebem o jovem que cometeu um ato infracional como um não merecedor do direito à educação, impede o desenvolvimento de um atendimento efetivamente socioeducativo na relação cotidiana da unidade. Atuam na repressão!

Se a medida socioeducativa opta pela supremacia do pedagógico sobre o sancionatório, uma concepção diferente desta pode encorajar os profissionais a realizarem ações que não valorizam o aspecto educativo. O relato dos profissionais aponta que a preocupação com a contenção, com a punição ainda é maior do que a preocupação com a educação:

[...] as políticas públicas que estão voltadas pra eles, elas **são um pouco podadas** [...] o Estado fica **preocupado em aquartelar, jogar aqui dentro**, mas e o todo? [...] **A segurança, às vezes, tem mais prioridade do que a educação**. A gente percebe muito isso. É um local que tem seu risco, tem suas especificidades? Tem! Mas eu acho que a educação tinha que ser o contrário. **Ela tinha que ser privilegiada em detrimento da segurança. Mas infelizmente a gente presencia muito o contrário**. (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

[...] **independente, de ter agentes públicos aqui, que não queiram** [...] é um direito dele e que a gente vai ter de fazer o máximo para que esse direito seja efetivado [...] **eu vejo uma questão ela é ideológica. Ou seja, temos servidores que, independente de qualificação profissional, já escolheram que na verdade o adolescente ele está aqui apenas para ficar preso. Que ele não tem que ter direito a nada** [...] Alguns servidores já escolheram e tomaram essa decisão e defendem esse posicionamento. Que posicionamento? **Que o adolescente ele tem que ser, na verdade, não responsabilizado, mas culpabilizado** [...] (Sujeito de pesquisa: AS)

Constatam-se divergências de posicionamentos quanto à concepção que se tem a respeito do socioeducando e da medida socioeducativa: alguns servidores defendem e trabalham na perspectiva da proteção integral, enxergam o socioeducando como um sujeito de direitos, entre eles o direito à educação; outros profissionais atuam segundo o entendimento de que o socioeducando é um sujeito que não é digno de direitos e, já que cometeu ilicitudes e está preso, merece ser, tão somente, criminalizado, desumanizado, isolado e duplamente penalizado e excluído.

Esta divergência produz dificuldades no campo da atuação profissional. Existe, sim, uma contradição entre os avanços teóricos e formais e as antigas práticas repressivas. Existe sim um caráter ambíguo e contraditório na realidade concreta da execução media: enquanto o

aspecto formal avançou e propôs uma nova concepção para o atendimento, continua prevalecendo a prática da contenção e do encarceramento.

Por trás destas concepções está a visão ontológica, a visão de mundo e de ser humano dos profissionais que trabalham na execução da medida. A concepção menorista atua em função da reprodução da ordem social vigente por meio de um modelo repressivo, e prisional, em que as possibilidades de desenvolvimento e emancipação humana são pífias. Se as possibilidades emancipatórias são mínimas, há a reprodução do ciclo da exclusão social que mantém estes sujeitos sob as mesmas condições sociais que o conduziram à medida (Rizinni, 2009, 2011; Cury, 1995).

Desta forma, o paradigma menorista ainda interfere nas práticas profissionais desenvolvidas na Unire. Coexistem, neste mesmo espaço, tanto os profissionais que defendem uma postura socioeducativa, pedagógica e que valorizam o acesso à educação, quanto profissionais que ainda defendem uma postura punitiva, repressiva e carcerária, que dificulta o acesso à educação. Além disso, distanciam a medida do princípio do direito à educação e não acreditam nas possibilidades da escolarização/educação. Esta prática de trabalho cultiva uma relação hostil, problemática e opressora em relação aos socioeducandos (Paes e Amorim, 2008; Aguiar, 2006; Freire, 2005).

A concepção expressa pelo ECA e pelo Sinase (Doutrina da Proteção Integral) passa, necessariamente, pelo rompimento com o pensamento atômico, fragmentado, a - histórico e funcionalista, que não consegue entender o socioeducando e nem a medida socioeducativa dentro da totalidade histórica, material, social e com possibilidades de mudança do sujeito – que se fez sujeito em suas condições materiais de existência humana (Marx e Engels, 2007; Kosik, 1976).

4.2 – Da superação da igualdade formal para a busca da igualdade real

A partir das perguntas elaboradas em torno da materialização do direito, emergiram as seguintes subcategorias: a *violação* do direito à educação, a *descontinuidade da oferta* escolar e a *minimização das práticas escolares*. Estas subcategorias estão relacionadas com a maneira como se dá a materialização do direito: marcada pela ausência ou a oferta irregular. Sobre a materialização do direito à educação na Unire, profissionais e socioeducandos apontaram:

[...] **no cotidiano mesmo, esse direito à escolarização é muito violado** [...] acredito que a gente tenha que avançar muito ainda [...] **Acredito que seja só pró-**

forma. [...] **Eu mesmo acompanhei um módulo que ficou praticamente seis meses sem estudar.** (Sujeito de pesquisa: PED)

[...] **todos, no primeiro semestre de 2014, tiveram acesso? Não! Parte não teve acesso, em média aproximadamente 50% não teve acesso ao direito à educação por falta de recursos humanos** para poder fazer o deslocamento e manter a segurança dos adolescentes e dos profissionais que trabalham nesta unidade no ambiente escolar [...] (Sujeito de pesquisa: AS)

Na verdade, **eu acho que eles colocam a gente aqui e colocam a “maquiagem” só pra dizer que está fazendo aquilo ali, só pra dizer que tem uma estrutura escolar, mas, não está fazendo.** Então, o direito à escolaridade, aqui dentro, não está acontecendo. (Sujeito de pesquisa: S2)

Com certeza eu tenho direito à educação! Agora se o direito à educação é praticado? **Aqui dentro a educação não acontece como está escrito na lei; não acontece não** [...] Tem muita coisa que acontece aqui dentro que passa despercebido. Aqui **a gente está há muito tempo sem estudar e isso está passando “batido”. Há uns dois meses eu estou sem estudar. Então faz muito tempo que eu não sei o que é uma escola...** Já estou sentindo até falta! (Sujeito de pesquisa: S1)

Observa-se a existência de casos de *violação* do direito à educação na Unire. Dentre os socioeducandos internados, nem todos são conduzidos à escola, sendo impedidos de participar da rotina escolar da unidade. Mesmo com a obrigatoriedade da oferta escolar, isto não acontece na esfera real. Esta é mais uma das contradições reveladas, mostrando que o que está posto na legislação, em termos de obrigatoriedade, de dever do Estado, ainda não se efetivou.

Esta forma de violação confirma a noção de que a igualdade formal não significa igualdade real. A igualdade formal, baseada no princípio democrático de que todos são iguais perante a lei, oculta as relações de classe uma vez que as relações de produção permanecem desiguais. Na educação das camadas populares as desigualdades tornam-se evidentes no percurso da escolarização: para estes são reservadas as piores escolas e as piores condições de educabilidade. A igualdade formal camufla as desigualdades sociais, que caracterizam a trajetória escolar (Dubet, 2008; Saviani, 2012).

No cotidiano escolar, essa igualdade formal vem sendo desconstruída pela real violação do direito. Os momentos de conflito, a insegurança e a escassez de ATRSs (Agentes de Reintegração Social – servidores responsáveis pela escolta, segurança e deslocamento dos socioeducandos) interferem, como dificultadores reais e geram descontinuidades das atividades pedagógicas. Neste sentido, os depoimentos dos profissionais e dos socioeducandos são esclarecedores:

Num mundo perfeito, eles deveriam receber educação assim como os outros jovens. Mas, assim, no **mundo real** você tem que trabalhar dentro do orçamento,

you have to work within the **quantitative of staff that you have to work within a reality in which public demands are greater than public resources...** E fazer do limão uma limonada. (Sujeito de pesquisa: DP)

[...] **a escola não estava sendo priorizadas** [...] Um caminho seria mesmo alguma forma de **se cumprir a lei, por exemplo. Diante de uma situação de funcionários, de baixa de efetivo, de funcionários** [...] Educação tem que ser prioridade! Então você pode até suspender outros atendimentos, agora a educação não... Tem que vir pra escola! [...] **o que atrapalha os alunos, quando há qualquer problema na unidade a primeira coisa que é sacrificada é a escola** (Sujeito de pesquisa: GES)

[...] **cansei de ver que fica sem segurança, por exemplo, aqui não tem segurança (ATRS). Aqui nós estamos sem aula, algumas vezes, porque não tem segurança**, não tem efetivo da segurança para estar encaminhando todos nós para a sala de aula. (Sujeito de pesquisa: S2)

Nós temos direito à educação. No que for depender dos professores dá tudo certo. Mas, **se for depender dos ATRs aqui, a gente nem estuda.** [...] **Estamos há uns seis meses sem estudar. Por causa das coisas aqui, por causa da greve deles, a boa vontade ou não deles** (Sujeito de pesquisa: S8)

Se não há igualdade de condições para que estes alunos acessem o espaço escolar, o saber e o conhecimento, permanece, apenas, a igualdade formal (Dubet, 2008; Saviani, 2012). Alguns registros são esclarecedores quanto à precarização da trajetória escolar destes alunos: mesmo sendo num ambiente fechado, há dificuldades para conduzir o aluno à escola, dificuldades para o acesso ao material didático, pois seu uso fica restrito ao horário da aula, às atividades escolares são constantemente interrompidas, outros.

O número de servidores contratados torna-se insuficiente diante do quadro de superlotação da Unidade. Entre março e agosto de 2014, o efetivo de socioeducandos oscilou entre 280 e 300 socioeducandos, sendo que a capacidade da Unidade é para 144 socioeducandos. Isto dificultou o deslocamento dos alunos bem como a acomodação de todos na estrutura do prédio escolar. Parece que o não cumprimento dos preceitos legais compõe o cotidiano da Unire, já que há tempos ocorre a negligência do direito à educação. Percebe-se a naturalização da não oferta educacional para a totalidade dos socioeducandos internados (Paes e Silva, 2014).

Além da violação, ocorre a *descontinuidade da oferta* da educação básica. Todos os sujeitos assinalaram que esta questão é corriqueira na unidade. Esta subcategoria está relacionada com a intermitência, com as constantes suspensões da oferta escolar no cotidiano da Unidade. Sobre estas interrupções, professores, gestores e profissionais apontaram:

Ele (o direito à educação) é um dos nossos maiores desafios: É a garantia desse direito e a garantia que ele ocorra com qualidade. **Ele tem sido uma formalidade [...] A suspensão das atividades escolares por muitos motivos. Por falta de ATRS para fazer a movimentação, por insegurança, por... Por “N” razões se suspende as aulas. [...] Para que nós possamos garantir o direito à educação, essa política pública, nós precisamos que a SECriança garanta algumas questões que são: a movimentação do adolescente nos horários estabelecidos e em todos os dias estabelecidos. Essa é uma dificuldade muito grande que nós enfrentamos [...]** (Sujeito de pesquisa: GS)

[...] ali você tem que estar disponível, porque é complicado! Pra segurança é complicado, para professor é complicado! **Manter, dar o direito à educação do menino todo dia é complicado! Não é tão fácil assim de acontecer diariamente não** (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

[...] **A materialização ela acontece, mas ela vem alternada da não materialização. Porque o menino é conduzido, mas qualquer situação que venha a acontecer é motivo para não ser conduzido... essa materialização é precária!** Não tem o atendimento ao que está previsto (em lei). [...] (Sujeito de pesquisa: PED)

São constantes as interrupções das atividades escolares, precarizando, assim, o percurso escolar do aluno. Existem os motivos de segurança, que são reais, mas também, outros revelam uma cultura da não-atividade, da não-aula, como se isso fosse natural no contexto da UIS. Observa-se uma lacuna entre a formalidade e a materialidade do direito à educação. Embora toda a estrutura da escola esteja dentro da Unire, ainda assim, o aluno tem encontrado dificuldades para freqüentá-la.

Sobre essa descontinuidade na prestação do serviço público - da oferta da educação pública aos socioeducandos - os profissionais, alunos e o familiar fizeram os seguintes apontamentos:

Acho que **aqui nessa unidade é muito pesado essa cultura de que não dá, não pode [...] a condução à escola, o direito à escolarização, o direito à educação, o direito à profissionalização é visto como se o profissional tivesse fazendo um favor para o jovem** e, na verdade, ele está fazendo o trabalho dele. E o menino está tendo acesso a um direito que é preconizado por lei. E que já é precário da forma que acontece e os meninos sentem isso. (Sujeito de pesquisa: PED)

[...] **a grande dificuldade que nós temos ainda é com relação à segurança. O horário de chegada dos meninos, o horário de saída dos meninos [...] a gestão da escola fala, os meninos têm que estar aqui 7h30 pra sala de aula e têm que sair 12h. Eles só chegam 8h e quando é 11h30 eles têm que levar os meninos já pra almoçar.** Então isso é um problema sério que a gente enfrenta no dia a dia [...] (Sujeito de pesquisa: PROF1)

A gente tem sentido dificuldade de trabalhar com quatro horas porque não há essa movimentação, mexem com rotinas lá da unidade. Eu acho, eu ousou dizer que **são com interesses corporativos dentro da unidade.** É uma dificuldade! [...]

A SECriança tem que garantir o acesso à escola. Eles garantem o acesso à escola, ao Núcleo de Ensino e nós vamos cuidar do demais. Mas para isso ela vai ter que ter mais ATRS, **ela vai ter que repensar as rotinas e práticas internas, ela vai ter que rever acordos trabalhistas, questões que estão aí, na SECriança que foram consolidados como direitos adquiridos mas que violam o direito do adolescente.** (Sujeito de pesquisa: GS)

Barram a gente de poder estudar, de poder de seguir outra vida [...] Fica meio à critério assim... Ah... **Eu posso, eu mando, eu faço, eu quero e acontece aqui [...]** (Sujeito de pesquisa: S7)

A educação não é praticada [...] **ele tinha aula um dia sim e um dia não. Aí depois não teve mais [...]** **O certo seria ter aula todos os dias. Porque ele tendo aula todos os dias ele não ficaria só lá dentro, trancado** (Sujeito de pesquisa: F)

Embora a distância que separa o módulo da escola seja de apenas alguns metros, os jovens não são conduzidos com regularidade e dentro do horário previsto. Se em termos geográficos a distância é pequena e, teoricamente, bastaria caminhar alguns passos até a escola, já que os jovens estão próximos a ela, ideologicamente, o reconhecimento do direito à educação, afasta o aluno do contexto escolar.

Essa cultura da não-educação, da sabotagem do acesso à escola, perpassa as questões de concepção que se tem sobre o jovem e seu contexto infracional. Por ser tratar de um aluno com tal perfil, a educação tem um peso menor enquanto a contenção tem um peso maior (Paes e Silva 2014). A ação socioeducativa ainda está baseada no caráter prisional e na filosofia menorista (Rizinni, 2009, 2011; Paes e Amorim, 2008).

Dificultar o acesso do adolescente ao espaço escolar contribui para a formação de uma cultura de forte apelo por um sistema punitivo, perverso, carcerário e que isola o adolescente das relações sociais – entre elas, as relações escolares (Irene, Rizinni, 2009). Percebe-se que as práticas coercitivas e de segurança, desenvolvidas no contexto de uma UIS, ainda refletem o paradigma menorista, que propicia uma relação conflituosa entre o socioeducando e o agente social (ATRS) (Paes, 2008; Aguiar, 2006).

Os atrasos e as interrupções da rotina escolar sacrificam os dias letivos e a carga-horária prevista. Ao longo do ano, os dias perdidos e as horas perdidas, se somados, representam uma quantidade considerável de atividades escolares que lhes são sonegadas. O artigo 24 da LDB (Lei nº 9.394/1996) assinala a obrigatoriedade de, no mínimo, 200 dias letivos e 800 horas de trabalho efetivo trabalho em sala de aula (Cury, 2002).

Observa-se, portanto, que ao longo de suas trajetórias escolares, o processo educativo vai sendo dilapidado, sendo o aluno o maior prejudicado e negligenciado. Os jovens vão sendo colocados à margem dos bens culturais produzidos pela humanidade e desenvolvendo,

apenas, a forma de pensamento baseado no folclore e no senso comum – noção introjetada pela ideologia dominante (Gramsci, 2011; Libâneo, 2012; Saviani, 2011, 1989).

Ao longo de suas passagens pelo sistema socioeducativo, vão perdendo tempo de estudo, de leitura, vão perdendo a possibilidade de ampliação de suas cosmovisões, vão perdendo a possibilidades de formação e desenvolvimento humano. Enquanto o artigo 34 da LDB aponta para a progressiva ampliação da jornada escolar e do tempo de permanência na escola, os socioeducandos da Unire são submetidos a mecanismos de redução do tempo de permanência na escola.

Outra determinação encontrada e concernente à materialização do direito à educação é a *minimização das práticas escolares*. Está relacionada com a redução das atividades escolares, com a redução de recursos didáticos, com a redução dos conteúdos trabalhados, entre outras possibilidades pedagógicas que enriquecem o cotidiano de uma escola. Quanto ao acesso a recursos materiais escolares e possibilidades de estudos extraclases, os profissionais fizeram as seguintes considerações:

Eles têm mais as aulas da escola e só. Por que eles não têm muito acesso à livro, à cursos [...] o direito em si, ele é proporcionado, apesar de que maneira um pouco precária [...] Raramente eles têm alguma coisa pra levar pro módulo porque é muito restrito o que eles podem levar. Às vezes quando vai autorizar pra levar um lápis, caneta já tem que autorizar [...] É muito restrito o acesso ao conhecimento, o acesso que eles têm aqui é o acesso que o professor passa pra eles em sala. (Sujeito de pesquisa: ATRS)

Na escola normal na rua, o menino tem um livro, ele tem como você passar o material, ele leva pra casa, pode se estudar e pode pesquisar. **Aqui, tudo o que você prepara tem que ser feito dentro daquele espaço de quarenta e cinco a cinquenta minutos de sala de aula. Porque ele não tem como levar o material para o módulo, porque a segurança não deixa** ele levar lápis, caneta, papel para o módulo. Lá eles acham que isso tem um destino. Lápis pode virar um estoque⁴⁵, o papel pode servir pra fumar droga, colocar fogo nos colchões. (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

Não têm acesso ao mínimo recurso que tem, por exemplo, a biblioteca. Os meninos não têm acesso aos livros, não podem levar livros pro módulo, não podem levar lápis, não tem como fazer tarefa [...] não tem direito de ser recebido na escola no contra turno, pra um reforço, então assim... Do jeito que acontece chega a ser vergonhoso! E tem muito, tem muito a avançar! (Sujeito de pesquisa: PED)

As atividades escolares restringem-se ao momento das aulas, com reduzidas possibilidades de atividades e tarefas extraclases. Observa-se que o aluno da Unire encontra

⁴⁵ Nome dado aos objetos feitos artesanalmente, com potencial para machucar e ferir alguém.

dificuldades para ter acesso aos livros, para utilizar a biblioteca da escola e para realizar pesquisas ou tarefas nos módulos. Estas desigualdades vão marcando as trajetórias escolares das classes segregadas, dos excluídos, de maneira que apenas a igualdade formal torna-se uma ficção necessária à manutenção da sociedade produtiva burguesa (Dubet, 2008). Quanto ao acesso aos recursos materiais escolares e às possibilidades de estudos extraclases, os alunos também fizeram seus apontamento:

Tem muita coisa que eu sei que o aluno aprende muito na pesquisa que leva pra casa... Então nesta escola aqui nós não temos, não temos uma organização separada para isso [...] Uma parte do nosso ensino, da concretização do ensino, fica falha por conta desta organização. (Sujeito de pesquisa: S2)

Nós não recebemos livros. Nós não podemos trazer livro. É muito difícil. Se eu falar que eu nunca usei um livro eu vou estar mentindo... Eu usei no máximo umas três vezes e só foi de uma matéria. O resto, eu nunca nem vi. **Eu nunca vi um caderno de inglês, de espanhol... É tudo explicado no quadro. Eles explicam tudo no quadro e a gente escreve... E vai em frente do jeito que dá [...]** **vai empurrando do jeito que dá, do jeito que dá [...]** É melhor ter pelo menos “pra ter” do que não ter e ficar sem acesso. Pelo menos vai empurrando com a barriga e vai aprendendo alguma coisa. (Sujeito de pesquisa: S1)

Os relatos dos estudantes revelam que eles percebem, e verbalizam a ideia de que a escola tem um conhecimento, um conteúdo a ser socializado com eles. No entanto, eles avaliam que esta forma de funcionamento, e com razão, ainda está inadequada. As queixas sobre as condições do ensino, sobre o não acesso a materiais didáticos, revelam, em alguns, o desejo que eles têm de estudar. No entanto, parece que as metodologias tradicionais aplicadas não estão alcançando os alunos.

Além do acesso aos recursos e possibilidades de estudo extraclasse serem mínimas, o gestor escolar assinala outros recursos, presentes nas escolas convencionais, mas, ausentes na escola da Unire:

[...] Aqui a gente não tem sala de recursos, é uma diferença [...] aluno diagnosticado com deficiência intelectual [...] A gente precisa garantir o atendimento, à adaptação curricular, ele tem uma **porção de direitos enquanto estudante com necessidade educacional especial [...]** nós **ainda não temos o serviço de orientação educacional aqui [...]** nós temos laboratório de ciências lá da escola (CED 104), que temos todos aparatos, todos reagentes, microscópios, temos absolutamente tudo [...] **É outra diferença que também o aluno da socioeducação ainda não tem** (Sujeito de pesquisa: GED)

A escola da Unire ainda não conta com atendimento especializado (sala especial com materiais didáticos especiais) para os alunos com problemas de aprendizagem (muito comum

em uma UIS por conta do histórico de drogadição entre os alunos), com laboratórios de pesquisa, entre outros. A presença destes recursos é uma maneira de enriquecer a experiência escolar do aluno e de tornar atrativo o espaço escolar. É também um caminho para avançar na metodologia de ensino que, na maioria das vezes, restringe-se, à cópia, à transmissão e repetição sem significado, deixando o aluno numa condição de passividade. Equipar a escola com recursos especializados e laboratórios a tornaria mais atraente para estes alunos, que há tempo se distanciaram do espaço escolar. No entanto, a aprendizagem formal, dos conteúdos curriculares, ainda limita-se ao período das aulas, pois o cumprimento da carga-horário é incerto, além de haver e o mínimo de recursos didáticos.

Esta minimização de recursos materiais e profissionais vai reduzindo, também, as condições para a garantia das aprendizagens e promoção do conhecimento. Não há, assim, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como prevê o Inciso I, Artigo 53 do ECA. Esta escola configura-se, predominantemente, como uma escola do acolhimento social, da missão social de assistência – destinada aos pobres - e não como uma escola do conhecimento, da aprendizagem, da elevação da cultura e das tecnologias (Libâneo, 2012; Gramsci, 1982).

Nestas condições, a escola busca atender às necessidades básicas da aprendizagem dos socioeducandos, priorizando a integração social, numa perspectiva adaptativa e funcionalista. Flexibilizam-se o tempo, o espaço, a avaliação, os conteúdos e, ao longo do tempo, negligenciam-se o conhecimento historicamente produzido e o domínio dos conteúdos escolares (Libâneo, 2012; Saviani, 2011, 1989).

Quanto à minimização dos conteúdos, os professores e profissionais afirmam que esta é uma característica da escola da Unire:

[...] o que nós desenvolvemos aqui na escola é muito pouco em relação ao que é feito lá fora. A gente tem que procurar o conteúdo mais significativo que nós possamos trabalhar pra ele muito próximo da realidade dele. Porque **não adianta você ficar sonhando com aquela carga horária lá fora imensa que tem, aqui dentro. Porque eles não têm como estudar [...]** Porque é estaque pra eles. Eles não têm uma continuidade. **É reduzido, sim!** (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

[...] por diversas vezes uma adolescente, por exemplo, está no, vamos supor: 3º ano do ensino médio, e eu sei que ele já deveria ter acesso a determinado conteúdo. **E curiosamente eu vou chegar e ter uma discussão com ele sobre esse assunto, ele não sabe [...]** Ou seja, o que questiono é **em que medida o adolescente que está restrito de liberdade consegue ter acesso a todo o conteúdo destinado àquela série que ele está? [...]** em que medida que o adolescente vai conseguir ter o conteúdo para poder sair daqui qualificado com aquele conteúdo que ele tem que ter com aquela série [...]. (Sujeito de pesquisa: AS)

Observa-se que nesta escola o aprender fica restrito à formação elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas, desvinculada de formas superiores de pensamento. Esta educação reduz-se à instrumentalização do sujeito para a organização da vida produtiva e material (Libâneo, 2012). Sobre a minimização dos conteúdos escolares, os alunos e a gestão fizeram suas ponderações:

[a escola da Unire] Não traz um estudo que dê pra se aproveitar. **Não é aquele estudo que você aprende aqui na escola da Unire, chega lá fora faz um vestibular e passa.** Não é esse ensino. Pra mim [...] Quando eu sair daqui eu pretendo fazer um vestibular. Mas como é que eu vou fazer se eu não tenho ensino? [...] Administração... na Unb. (Sujeito de pesquisa: S6)

[...] acho que os professores têm muito receio de trabalhar com a gente, que já roubou, que já matou. Acho que eles têm um certo medo. Aí fica naquela... Ah... Será que dou esse conteúdo? Será que eles não vão achar ruim? Se eu passar muito dever? Eu acho assim. Eu acho que eles pensam assim. Mas... Não sei! **Mas lá na rua é diferente. O ensino, o foco de dar aula, de ter aquela preocupação... Entendeu? Essa é a diferença. Aqui é despreocupado... Sei lá... Qualquer coisa tá bom** (Sujeito de pesquisa: S6)

[...] a pessoa sai daqui com o 3º, com o 1º ano, **já sai até com o Ensino Médio completo e não sabe nada do estudo. Se ele for fazer uma prova na rua, um concurso de escola, um concurso público ele não vai passar, porque ele não tem os estudos corretos.** [...] (Sujeito de pesquisa: S3)

[...] **há um, eu diria que, um descompromisso com o conteúdo, com os conteúdos acumulados pela humanidade que esse adolescente precisa saber desses códigos instituídos,** que ele precisa ter conhecimento e domínio para pode se inserir nessa sociedade e fazer algum uso disso para o seu bem. (Sujeito de pesquisa: GS)

Considerando a defasagem escolar destes alunos, característica de suas precárias trajetórias materiais, faz-se necessário, com maior razão, uma escola que valorize o saber, o conhecimento produzido pela humanidade. Observa-se que na divisão social do trabalho, dos espaços, há também a divisão social do conhecimento. Há o empobrecimento de uma classe, em sua totalidade. Este empobrecimento não é apenas exterior, mas também, interior. A singularidade humana torna-se empobrecida, e não apenas na miserabilidade do seu corpo, mas na perda de si, distanciando-se do desenvolvimento humano, genérico e universal (Marx, 2010).

A educação, nas contradições advindas do modo de produção, é acessível a uns em detrimento de outros. Na sociedade capitalista existe a tendência de o saber elaborado se torna

propriedade exclusiva da classe dominante. Para a classe trabalhadora, providencia-se aquisição de algum tipo de saber, sem o qual ela não poderia produzir. Portanto, a luta pela socialização dos meios de produção passa, necessariamente, pela socialização do saber elaborado.

Não se trata aqui de desvalorizar o saber popular, aquilo que os alunos trazem para a escola. O saber é histórico, mas, por ser histórico, está inserido no processo de apropriação pelas classes dominantes e sendo colocado à serviço de seus interesses. A questão é fazer da escola um espaço onde a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado, de maneira que consiga expressar de forma elaborada os seus interesses de classe. Chega-se aí a uma cultura popular elaborada e sistematizada, e o saber pode não mais ser sinal distintivo da elite. Assim, a escola pode se constituir como instrumento de luta e emancipação política da classe popular (Saviani, 2011; Gramsci, 1982).

A luta na sociedade civil, provocada pela classe trabalhadora, historicamente conseguiu assegurar importantes conquistas nos vários períodos do modo de produção capitalista, entre elas o direito à educação. Apesar de não ter ocorrido a instituição de uma nova ordem social, houve a crise de hegemonia⁴⁶ (Coutinho, 1989; Behring e Boschetti, 2011).

4.3 - Reeducar e adaptar para quê?

A *reeducação do socioeducando* apareceu no discurso de todos os sujeitos entrevistados e está relacionada com a possibilidade da reeducação social dos adolescentes e jovens em contexto infracional por meio da educação escolar. Supõe-se que a educação pode produzir efeitos positivos para os socioeducandos.

Perguntou-se a eles qual o efeito da escolarização ofertada da Unire para a vida dos socioeducandos, mesmo após a sua liberação:

[...] dentro das unidades, cabe ao Estado fazer o quê? [...] **dar educação formal para esses jovens conseguirem ter um diploma, conseguirem ingressar no mercado de trabalho, ainda que em ocupações medianas** [...] Mas, que pelo menos, dê a eles uma chance de, por exemplo, prosseguir nos estudos, prosseguir na sua capacitação profissional, para ir galgando etapas na vida [...] (Sujeito de pesquisa: DP)

⁴⁶ A crise de hegemonia acontece quando a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais dirigente, mas unicamente dominante - detentora da força coercitiva. Isto significa que as massas se separam das ideologias tradicionais, que não acreditam mais no que antes acreditavam. A crise consiste, portanto, no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer (Coutinho, 1989).

[...] **eu acredito que vai melhorar pra ele mais à na frente. Se tiver mais estudo** [...] Vai melhorar. [...] Eu gostaria assim... De pedir... (Choro)... Pra quem tem mais entendimento, que ajudasse eles. [...] **Para melhorar, melhorar ele aqui dentro como pessoa, como ser humano. Quando sair, sair uma pessoa melhor.** Porque só criticar, só xingar não vai resolver o problema de nenhum deles daqui de dentro[...] (Sujeito de pesquisa: F)

O acesso a educação vai ser muito importante para lá fora ele **ser uma pessoa melhor**, ele ser uma pessoa mais tolerante, mais compreensível, **de ser inserido no mercado de trabalho, para poder conseguir ter acesso ao trabalho que ele seja socialmente protegido...** Não estou dizendo que é só isso!... É uma das maneiras de ter a questão de um acesso de qualidade, **o acesso à educação aqui dentro vai promover ele a uma vida diferente lá fora** [...] (Sujeito de Pesquisa: AS)

Percebe-se que a perspectiva da reeducação do socioeducando está vinculada, apenas, a sua inserção no mundo do trabalho. No entanto, há de se considerar o contexto da acumulação do capital, da reprodução do sistema de classes e da exclusão revitalizada. Sendo o trabalho (interação do homem com a natureza, modificando-a para alcançar um determinado propósito) um pressuposto fundante da realidade humana, pois cria e mantém a vida humana em suas múltiplas necessidades, ele é um princípio educativo.

Na sociedade de classes, o trabalho passou a ser regulado pelas relações sociais capitalistas, pela divisão social do trabalho, pois os não proprietários dos meios de produção precisam vender suas forças de trabalho para sobreviver (trabalho assalariado). Assim, o trabalho perde a sua característica livre e criativa e transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro, mais acumulação e a riqueza de poucos (Frigotto, 2005; Marx, 2008; Gramsci, 2011).

Neste contexto de acumulação e exploração do trabalho, a educação, enquanto prática social, ocorre em conformidade com a lógica da reprodução. A educação amolda-se aos fins e objetivos da sociedade capitalista. Nesta sociedade organizada segundo a divisão social do trabalho, faz-se necessário uma educação fragmentada, classista, dualista, como estratégia da subordinação dos processos educativos ao capital. Preparar o socioeducando apenas para o mercado de trabalho, significa, ajustá-lo, moldá-lo e adaptá-lo às necessidades do processo produtivo (Frigotto, 1999; Mészáros, 2008; Manacorda, 2008; Gramsci, 2011).

Quanto à função da escola no cumprimento da medida de internação, os socioeducandos assinalaram:

O que é a ressocialização? Pelo que posso entender sobre ressocialização **é o retorno à sociedade, porque vivíamos não conforme o sistema, estávamos fora do sistema.** Então, a escolaridade é o ponto principal da ressocialização de um

socioeducando. É o ponto principal. Por quê? Porque **ele vai mostrar, vai demonstrar pra sociedade, para o governo, pra quem quer que seja, pro juiz, pra todo mundo que nós somos um cidadão.** Porque a base de um cidadão é o estudo, a educação, pra participar do sistema. [...] lá fora, eu estava nas drogas e em outras coisas... **Não queria saber da escola. Eu estava em outro tipo de escola.** Mas, enquanto eu estou aqui dentro, [...] eu deveria estar estudando, **aprendendo a ser um cidadão novamente. Porque eles dizem que este sistema é para voltar para a sociedade, então é muito importante e tem uma necessidade muito grande da escola.** [...] A escola é a nossa porta pra gente retornar pra sociedade. **É a porta pra gente ter um futuro, pra ser alguém.** Eu cansei de não ter nada! [...] E a escola é a nossa esperança de ser alguém mais pra frente. (Sujeito de pesquisa: S2)

Significa **uma nova chance do cara mudar, se reconciliar com a sociedade** também, ter um direito melhor na vida, mais lá na frente. [...] A escola, independente se é aqui dentro ou lá fora é necessária para a nossa educação, **pra gente poder seguir um pouco mais na vida.** (Sujeito de pesquisa: S4)

[...] **A gente está pagando, mas também a gente pode ter a chance que eles têm lá fora. Mesmo com o nosso erro, a gente ainda tem a chance de poder evoluir** (Sujeito de pesquisa: S7)

Parece que os alunos também compreendem a relação da escola apenas com a preparação para a inclusão no mercado de trabalho. O uso de alguns termos como “retornar ao sistema”, “mudar de vida”, “ser alguém”, “reconciliar com a sociedade”, “aprender a ser um cidadão”, delinea a compreensão funcionalista subjacente à concepção que se tem sobre a educação na socioeducação.

Reeducar apenas para incluir o socioeducando no mercado de trabalho é uma alternativa para a reprodução da ordem social capitalista. Reeducar, nesta perspectiva, significa preparar a força de trabalho para ser vendida como mercadoria, numa relação desigual, mas legitimada por um contrato de trabalho. Mas, não há emprego para todos (e isso é necessário à produção) e, conseqüentemente, se instala a precarização nas relações de trabalho. Nesta situação, constrói-se a ideologia de que o culpado é o trabalhador, desqualificado e carente de competências (Frigotto, 2005; Mészáros, 2008).

Além do aspecto produtivista da educação, nota-se, também, que no processo de *reeducação do socioeducando*, a educação formal é compreendida como sendo a redentora destes jovens em contexto infracional. Quando solicitados a responder sobre o efeito da escolarização ofertada da Unire para a vida dos socioeducandos, alguns dos sujeitos entrevistados fizeram estes apontamentos:

É igual se ter direito a comer e respirar! É esse o nível que eu vejo. A pessoa sem educação não é nada... **o caminho pra eles lá, se não for pela educação é**

complicado. Então no meio socioeducativo a educação ganha um ponto muito mais relevante do que fora dali (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

A escola é a **nossa esperança de ser alguém mais pra frente. É a luz no fim do túnel** pra quem está há muito tempo nesta vida e que perdeu toda a adolescência [...] a escola aqui dentro é muito importante porque ela vai nos dar, nos trazer de volta do ponto que muitas das vezes a gente parou. A sociedade caminhou e a gente ficou pra trás. **A escola... é como se ela nos desse um carro... Ao invés da gente ir a pé a gente vai de carro para gente chegar mais rápido** aonde a gente parou. (Sujeito de pesquisa: S2)

Nós temos que nos **preocupar em dar educação para esses jovens. Porque eles têm que recuperar, tirar um atraso que fez parte da vida deles até eles serem apreendidos** [...] serem condenados e irem para uma unidade de internação. (Sujeito de pesquisa: DP)

[...] **superação dessa situação de condição infracional** [...] a escola vai, apesar de todas essas questões que existem nela, de exclusão, **ela vai nos mostrar o caminho intelectual, o caminho do aprimoramento, ele vai nos mostrar outros caminhos que são lícitos, que são saudáveis e até de exercício da cidadania** [...] um caminho de possibilidade pra construção até de um projeto de vida [...] Que o jovem **possa construir um projeto de vida e se desvincular do universo infracional** [...] (Sujeito de pesquisa: PED)

É como se a educação, por si só, fosse capaz de remir e salvar os socioeducandos. Os respondentes não enxergaram as estruturas opressoras e desumanizadoras. Nesta compreensão da educação como a redentora da sociedade, a escola é vista como uma instância quase que exterior à sociedade, com suas contradições e conflitos. É como se a escola fosse capaz de integrar harmonicamente os indivíduos à totalidade social já existente.

Neste sentido, a escola assume expressiva margem de autonomia e, ao invés, de sofrer as interferências da sociedade, é ela quem interfere nos destinos do todo social, sendo capaz de curar as suas mazelas. A educação é compreendida como o único meio para a reeducação do jovem infrator (Luckesi, 2011; Saviani, 2011, 2012, 1989; Lombardi, 2010).

No entanto, a educação não é autônoma. Ela esta inserida numa relação dialética com a totalidade social, influenciando-a e ao mesmo tempo, sendo influenciada por ela. A perspectiva revolucionária da educação entende que a escola, assim como o indivíduo, está inserida nesta totalidade marcada pelas contradições da vida material e, por este motivo, não é elemento determinante da transformação do indivíduo e nem da sociedade. A educação é a mediação de um projeto de sociedade; “*por si*, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade” (LUCKESI, 2011, p. 65).

Neste sentido, o relato do profissional e do socioeducando é esclarecedor:

[...] se a gente pensa em melhorar a vida desses meninos, quem está disposto a isso, **tem que priorizar mesmo a educação**. Inclusive quando eu falo isso pra eles... Eles falam assim: “**Professora? você acha que só a educação é que resolve? “Eu falo: não! Mas eu acho que ela ajuda bastante** (Sujeito de pesquisa: GES)

[...] **Eu não estou dizendo que é só a educação! É uma articulação de políticas**, [...] uma questão **também que ela é familiar**. [...] **a questão da educação e a oferta da educação e a oferta da profissionalização por meio do Estado**, [...] é central para que o adolescente ele tenha uma trajetória de vida diferente. [...] **é sim um dos pontos importantes para poder ele não voltar a cometer o ato infracional**. (Sujeito de pesquisa: AS)

Ambos expressam suas visões sobre o reeducar pra quê? Para além das ações escolares, a educação em si, sozinha, não é capaz de reverter a condição de existência material que conduziu o socioeducando à situação infracional. Tanto a visão produtivista da reeducação quanto a visão redentora da escola, ocultam os conflitos e as contradições da totalidade material na qual está inserido o jovem e processo socioeducativo (Marx e Engels, 2007; Luckesi, 2011; Lombardi, 2010).

Desta forma o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica pode conduzir à construção de outro modelo social. Daí o desinteresse pelos problemas educacionais dos grupos segregados, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de se construir um projeto contra-hegemônico que possibilite o jogo democrático com a universalização de diferentes demandas da sociedade (Coutinho, 2008, 1989; Mendes, 2006).

4.4 - Superação da centralização e a implementação da intersetorialidade

A gestão intersetorial e os conflitos intergerenciais foram apontadas nos relatos de praticamente todos os entrevistados. Embora o modelo de gestão adotado pelo Sinase paute-se na articulação colaborativa, as contradições existentes na materialização deste modelo, na realidade da Unire, vieram à tona. Na realidade observou-se que há a hierarquia e a predominância de um setor sobre os demais.

Espera-se a adoção deste modelo de gestão em todos os seus níveis da política, inclusive na gestão escolar da Unire, que é composta por servidores da SEDF e da SECriança. Trata-se da articulação da gestão escolar aos demais setores da Unidade, numa relação de embricamento. Neste sentido, ao explicar a dinâmica de funcionamento da gestão escolar da Unire, gestores e o profissionais assinalaram:

Aqui é escola, a gente é mais ou menos assim... **Nós somos inquilinos, por que essa casa não é nossa! A gente está aqui, mas a casa é da Secretaria da Criança, de outra secretaria.** [...] por exemplo, quando eu sou gestora de uma escola, lá é a Secretaria de Educação sozinha que toma todas as decisões, aqui não. **Aqui eu tenho que comunicar às várias gerências que compõem a unidade** [...] A escola aqui não tem autonomia para tomar algumas decisões. Ela precisa conversar com várias gerências, inclusive com a Direção da unidade e **especialmente com a Gerência de Segurança**, que monitora aqui algumas atividades. [...] Então quando há aprovação, e **principalmente pela Gerência de Segurança, aí é que o processo e o projeto é que se executa.** (Sujeito de pesquisa: GES)

A falta de compreensão da política pública de escolarização, por parte, sobretudo da segurança, eu acho que é outra limitação. (Sujeito de pesquisa: GS)

Sempre que nós vamos sentar pra fazermos algum planejamento, **nós temos que colocar no papel, passar pra unidade, a gestão aqui da unidade, pra ver se eles combinam, entram em acordo, pra que nós possamos desenvolver nosso trabalho.** Porque senão... [...] **depende da segurança.** Determinadas ações que nós queremos desenvolver aqui dentro do centro nós não podemos **porque a segurança disse que não é viável.** (Sujeito de pesquisa: PROF 1)

[...] na gestão tem ainda **uma gerência que de certa forma visível tem o poder de definição do que acontece ou não acontece dentro da unidade.** De como acontece, como vai acontecer, e é bem complicado esse gerenciamento aqui dentro [...] É compartilhada, sim! **Mas não em par de igualdade! Acaba que a escola fica submissa mesmo.** [...] **não ter autonomia pra direcionar e desenvolver o próprio trabalho pedagógico.** Se eles decidem fazer [...] Que os jovens vão fazer tarefa no módulo, por exemplo, não podem, **porque a segurança já definiu que não entra lápis ou não entra apostila, ou seja, é um problema!** (Sujeito de pesquisa: PED)

O princípio da incompletude institucional (Artigo 8º, Sinase, 2012) prevê que o atendimento socioeducativo, obrigatoriamente, acontece por meio de ações articuladas, colaborativas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte. Este princípio impõe a necessidade da multisetorialidade, da interdependência, da articulação, do planejamento coletivo, da relação dialógica e das ações integradas entre todos os setores (Adimari, 2014).

Contudo, os relatos dos sujeitos revelam a preponderância de um setor sobre o outro e o desequilíbrio na articulação. Parece que a gestão escolar está numa situação de submissão à gerência de segurança, e não de paridade na tomada das decisões. A gerência de segurança é essencial para a garantia da proteção, do cuidado e da segurança dos socioeducandos e servidores da Unidade. Reconhece-se a importância deste trabalho sem, contudo, desconsiderar a necessária articulação e a colaboração paritária entre os diversos gestores e setores da Unire.

A partir do Sinase e com o PPP – Internação, 2013, a gerência de segurança trabalha na perspectiva de: zelar pela proteção da integridade física e emocional dos socioeducandos, investir na prevenção das situações-limite (brigas, motins, fugas, invasões, incêndios, agressões e outras ocorrências), assegurar revistas de forma humanizada e digna, garantir segurança para o programa com a atuação diuturna (24h), estabelecer fluxo na comunicação que favoreça o bom andamento do trabalho socioeducativo, organizar e estruturar as ações do cotidiano de modo que sejam orientadas pelo projeto pedagógico, garantir a participação dos socioeducandos nas atividades socioeducativas (esportivas, culturais, de lazer, de estudos, entre outras), incluindo os finais de semanas e feriados.

Observa-se que a Gerência de Segurança, dentro da estrutura administrativa de uma UIS, é fundamental para a organização e determinação de fluxos e rotinas administrativos e pedagógicos. Porém, espera-se, e nem sempre acontece, que este trabalho seja realizado na perspectiva socioeducativa, de forma articulada, colaborativa, na participação e na tomada de decisões colegiadas. Ou seja, a operacionalização da segurança de uma UIS inscreve-se, também, na perspectiva ético-pedagógica (PPP – Internação/2013).

Este patamar de articulação previsto pelo Sinase e pelo Projeto Político Pedagógico das Internações do DF - 2013, é trabalho substantivo da gestão escolar. Mesmo sabendo que existe uma relação de subordinação às decisões da gerência de segurança, que gera um desequilíbrio entre a dimensão sancionatória e a dimensão pedagógica da medida.

O depoimento dos profissionais, quanto à dinâmica de funcionamento da gestão escolar, aponta este desequilíbrio na tomada das decisões entre os dirigentes:

[...] **tem muitas situações que para o pessoal da segurança não são viáveis** e pro pessoal da escola é necessário. **Então a gente tem que fazer esse, essa ligação.** Entender o que está acontecendo aqui (na escola), passar pro pessoal lá (segurança) e **ver exatamente o que se pode fazer** [...] Essas duas pessoas que ficam aqui (Supervisores da escola da Unire) elas são representantes do diretor de lá (CED 104) [...] **eles não têm muita autonomia** [...] Tem atividades também que são obrigatórias que eles têm que vir. Quando tem **aula, quando tem prova e tudo mais.** E têm algumas atividades que são mais **recreativas, palestras e tudo mais que costuma ser liberado pra vir quem quer.** (Sujeito de pesquisa: ATRS)

Houve momentos no centro que a **escola estava com relação desgastada com a segurança** ou com a própria direção e **você via que não acontecia nada. Não acontecia nada!** (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

[...] são situações que às vezes não são definidas pelos professores, **mas pela própria segurança da unidade** [...] **a unidade é quem diz como as coisas têm que acontecer dentro da escola.** Em termos de horário de deslocamento, de funcionamento, com quem um vai conviver, com quem o outro não vai conviver e de certa forma, nesse ponto, a escola, **mesmo que sendo de outra secretaria,**

acaba que desprestigiada. [...] a gestão pra lidar numa escola, **ela precisa de uma certa autonomia. Ela não tem como ficar só a mercê de pessoas que ocupam cargos políticos** e que uma hora definem X e outra hora definem Y. A escola tem um direcionamento, um planejamento X, ela tem que, independente das questões políticas, executar aquilo, atender daquela forma. [...] Mais uma vez **a escola de certa forma, ainda que ela fique numa situação delicada, ela também permite que uma outra pessoa venha e diga como ela tem que atuar** [...] Porque hoje a escola daqui quem de certa forma **direciona acaba sendo a segurança, que também não é a direção da unidade** [...] (Sujeito de pesquisa: PED)

A gestão escolar que se supõe intersetorial, compartilhada e colaborativa com as várias gerências da Unire, esbarra nas ações típicas da segurança. Mas uma vez, constatou-se a sobreposição da repressão sobre a educação. Há um simulacro quanto ao modelo de instituição que é estabelecida no ECA e Sinase, e o modelo que se materializa na Unire. Se para o marco legal há a previsão da articulação, do intersetorial, das ações colaborativas, com vistas à supremacia do pedagógico sobre o sancionatório, no campo real, parece que há uma hierarquia, uma predominância na tomada de decisões com vistas à contenção, como meta principal da medida.

Embora o formal preconize o paradigma da articulação, como síntese, o real constitui-se segundo o paradigma da desarticulação, como antítese. Além da hierarquização das decisões, a desarticulação entre os setores e a valorização da concepção menorista, parece que o diálogo que se estabelece entre a gestão escolar e a gestão da segurança da Unire tem o tom de sujeição e submissão, pois não se estabelece um diálogo paritário.

É neste movimento contraditório que a gestão escolar trabalha no sentido de promover o direito à educação daqueles jovens. Observa-se que a garantia de um atendimento escolar qualificado, exitoso, conforme estabelece o Sistema de Garantias e Direitos dos socioeducandos, depende de ações conjuntas e organizadas segundo a concepção socioeducativa e segundo os preceitos da gestão democrática (Adimari, 2014; Melo, 2001; Paro, 2000 e 2001).

Neste sentido, o Termo de Cooperação Técnica Nº 02/2013 (cláusula II, nº 39 – 8) prevê, entre as atribuições da gestão escolar, a articulação do NUEN com os demais setores da Unidade. Esta articulação visa promover a consecução da política de escolarização das UISs de forma integrada e cooperativa. A gestão escolar não consegue desenvolver seu trabalho de maneira independente e isolada, dependendo da gerência de segurança e demais setores.

Entre os profissionais, percebe-se que um caminho para atenuar ou mesmo superar estes conflitos intergerenciais e a sobreposição da segurança sobre a gestão escolar, é a redefinição de atribuições e objetivos compactuados coletivamente:

Tem que tentar manter ali **um nível de relação da melhor maneira possível pra conseguir isso. Porque não há subordinação em nenhum campo ali.** A escola não é mais, desde que aconteceu que a gente foi pra Secretaria de Educação, a gente não é mais subordinado ao centro [...] **O diretor da escola e o diretor do centro estão no mesmo nível. Então tem que realmente hoje em dia manter um bom relacionamento pra conseguir manter o direito à educação dos alunos.** (Sujeito de pesquisa: PROF 2)

[...] além de delinear, **retomar as rédeas da situação seria delinear os papéis.** Qual o papel que ela desempenha, **mas não excluindo disso a atuação conjunta, a atuação parceira com as outras gerências** [...] ser integrado, mas cada um respeitando o seu papel e **conversando profissionalmente, no mesmo tom, no mesmo nivelamento.** (Sujeito de pesquisa: PED)

Eu acho **muito dos entraves poderiam ser resolvidos se tivesse um objetivo central mais focalizado para isso.** Quais são, por exemplo, as dificuldades que a gente vê aqui? São essas! Então **vamos reunir para ver quais são essas dificuldades e tirar encaminhamentos para poder e depois tem o seu controle para saber se essa execução está de acordo com o que foi encaminhado.** [...] uma questão de gestão educacional ela bem **fragmentada**, e que poderia na verdade solucionar muito dos problemas se tivesse uma articulação, uma participação, o interesse e um comprometimento mais aprofundado com relação a isso [...] (Sujeito de pesquisa: AS)

A redefinição de objetivos, princípios e atribuições, envolvendo todos os setores da Unidade e partindo de um processo de construção coletiva, culminaria no Projeto Político Pedagógico da Unire, tornando-se fundamental. Este é um momento necessário, além de formalmente recomendado às UIS. Assim, a gestão escolar pode conduzir de modo dinâmico, dialógico e participativo, a proposta de intervenção escolar desta Unidade. Na perspectiva crítica e democrática, enquanto ação humana e transformadora, a gestão participativa pode trabalhar em prol da superação de ações hierarquizadas e centralizadoras em prol do alcance dos objetivos educativos do Sinase.

A forma democrática de gestão articula-se no formato colegiado, contando com a participação dos diversos setores da comunidade socioeducativa. Assim, a escola pode ser um espaço de possibilidades, indo na contramão da reprodução de modelos hierarquizados. Instaurar uma gestão que supere os conflitos intergerenciais passa, necessariamente, pela desconstrução de relações corporativas e autoritárias (Veiga, 1995; Paro, 2000).

4.5 – Dificuldades administrativas da gestão com os profissionais da SEDF

Os sujeitos apontaram diversos problemas, entre eles as *dificuldades administrativas*, relacionadas ao descumprimento dos deveres trabalhistas e ao absenteísmo, por parte dos

servidores da Educação. Trata-se de um problema que está relacionado às dificuldades que os servidores encontram para executar suas funções visando o interesse coletivo.

No NUEN está a organização administrativa da escola, o que inclui a responsabilização dos agentes públicos, dos servidores da escola, quanto ao exercício de suas funções (Libâneo, 2001). O relato dos professores e gestores revelou as dificuldades que a gestão escolar enfrenta na organização do trabalho docente, especialmente no que se refere ao cumprimento das responsabilidades trabalhistas:

Mas agora, um dia da semana, que é na quinta-feira, o diretor vai estar aqui presente, presencialmente [...] Mas deixo registrado que **ele já fez algumas dessas tentativas o ano passado e houve uma resistência muito grande do grupo de professores daqui. Por que ele preza muito bem questões administrativas, cumprimentos de algumas regras, e os professores têm um pouco de dificuldade de aceitar.** E, outra coisa, parece que eles sentem a impressão de que estão sendo vigiados, alguma coisa desse tipo. Mas muito pelo contrário, é mais uma pessoa pra ajudar, porque a dinâmica aqui é muito pesada. (Sujeito de pesquisa: GES)

[...] **sentiu-se que precisava ali de uma figura de liderança, pra controle de horários** [...] acabou que virou uma bandeira que tivesse **uma pessoa que desse um direcionamento que tomasse as rédeas da situação, inclusive das folhas de ponto. Porque até a situação de punição, por exemplo,** de exigir uma documentação de um professor, era precária [...] (Sujeito de pesquisa: PED)

Como **ali tem um grupo forte de professores, então o diretor, o gestor escolar ali, ele tem que ser uma pessoa de pulso forte pra dar essa garantia. Muitas vezes, por menor que aconteça alguma coisa já é motivo para o pessoal falar: Vamos cancelar a aula!** [...] É difícil falar essas coisas aqui, porque posso criar uma confusão! [...] os professores mesmos que trabalham lá sabem a dificuldade que é ser coordenador no centro. [...] É complicado lidar com os professores lá! **Então eles não querem! Quem assumir ali é guerreiro; são caras que realmente sabem que estão botando o rosto à tapa, por que vai tomar “porrada”. Porque é difícil!** É um grupo difícil de lidar! [...] **A relação com os professores é muito complicada, particularidade da Unire** [...] Os professores que são antigos lá... Já estão meio que... [...] **o que está acontecendo ali é que os professores não estão querendo trabalhar.** (Sujeitos de pesquisa: PROF 2)

Constata-se que a gestão escolar enfrenta dificuldades, no que tange às questões político-administrativas, especialmente na organização funcional, trabalhista dos professores. A vinculação da escola da Unire ao CED 104 instituiu uma gestão escolar e esta passou a ter a incumbência da organização do espaço escolar, inclusive o estabelecimento de rotinas e fluxos não apenas para os alunos, mas também para os servidores.

Antes da vinculação, parece que a acultura organizacional daquela escola, vinculada aos fatores sociais, culturais e políticos, influenciava os professores na execução de suas funções docentes. O trabalho era realizado de maneira autônoma, desarticulada e sem a

coordenação coletiva dos esforços em torno de um objetivo comum, até mesmo porque não havia uma proposta formal e escrita quanto à escolarização destes jovens (Libâneo, 2001; Distrito Federal, 2014)

Os professores eram cedidos para a secretaria executora da medida socioeducativa, que, por sua vez, não acompanhavam o que estava acontecendo no espaço escolar. A partir da vinculação, a equipe gestora da escola da Unire passou a ter o desafio de restabelecer, junto aos professores, o cumprimento de suas obrigações trabalhistas e legislações inerentes ao servidor público no contexto do fluxo e rotina da escola.

O restabelecimento das obrigações profissionais, ao menos formalmente, buscou atingir os princípios, objetivos da escolarização previstos pelos Sinase. Neste sentido, a atuação dos profissionais tem duas dimensões político-pedagógicas: a transformação social ou a manutenção do *status quo*. Parece que os critérios para seleção interna, bem como o perfil necessário para a atuação do professor das Unidades, não estavam bem definidos. A este respeito, os profissionais da educação fizeram os seguintes apontamentos:

A gente tem visto situações muito complicadas. **As pessoas fazem a opção por estarem ali, não pela identidade com o trabalho, mas por gratificações que recebem, pelo fato de não se ter... Ser muito comum a suspensão das atividades, das aulas.** Os professores dizem que muitos dias não se têm aula, as horas são reduzidas, essas coisas todas. [...] **muitos dos profissionais não têm um perfil trabalhado e não se colocaram à disposição, até então, para se construir esse perfil.** Eles não têm condições de estarem ali fazendo o que eles estão fazendo. [...] (Sujeito de pesquisa: GS)

Observa-se que alguns professores fizeram a opção por estar na escola de uma UIS, não pela especificidade do trabalho a ser realizado. Opta-se por este espaço pelo fato de receberem uma gratificação especial, um valor em pecúnia, que aumenta o valor da remuneração e, também, pelo fato de haver constante interrupção das atividades escolares. Embora o Sinase e as Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação, 2014 apontem para esta organização dos esforços coletivos em prol da educação do socioeducando, visando sua emancipação e retomada do processo de escolarização, os relatos dos profissionais revelam que, na prática, os interesses perpassam questões individuais.

A gestão escolar na garantia do direito à educação relaciona-se, também, com a gestão administrativa do corpo docente. Esta gestão administrativa passa, também, pela garantia da presença dos profissionais da educação na execução de suas funções nos dias e horários previstos pelo calendário escolar e diretrizes legais.

A presença engajada dos professores relaciona-se com a concepção educativa progressista que trabalha em favor dos interesses coletivos, das classes subalternas, em função da conscientização dos de baixo, dos oprimidos. Em favor da educação destes jovens em contexto infracional que foram socialmente excluídos do espaço escolar (Paro, 2001; Freire, 2005; Dubet, 2008).

É função da gestão escolar, também, trabalhar com a conscientização social do papel docente. Reconhecendo a configuração social, faz-se necessário uma escola organizada e consciente de seu papel social, que representa os interesses de classe a partir da integração das *práxis* individuais. Busca-se uma consciência coletiva, formada por sujeitos cômicos de seus papéis históricos, que supera os interesses individuais e corporativistas e extrapolam os interesses estritamente econômicos.

No movimento ético-política de atuação, a gestão escolar aliada ao corpo docente da escola, passa da consciência de classe “em si”, enquanto classe sem consciência de seu papel social, para a consciência de classe “para si”, quando adquirem a consciência de sua tarefa social (Paro, 20000; Marx, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - UnB, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, tem por objeto a gestão escolar e o direito à educação de jovens privados de liberdade. Analisou-se a gestão escolar da Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) na promoção do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade.

Neste estudo assume-se o entendimento de que as políticas sociais, entre elas o Sinase e a política educacional, são resultadas dos embates históricos entre as forças hegemônicas presentes na estrutura do Estado e a luta, a pressão e a mobilização social decorrentes das demandas das classes subalternas. Assume-se aqui o caráter dialético, contraditório, histórico, econômico, cultural e multicausal das políticas sociais, como parte estruturante da totalidade.

Também se afirma que as políticas sociais, no contexto do Sinase, são gestadas nos movimentos do capitalismo, das lutas de classes e do desenvolvimento das ações do Estado. Considera-se o seu limite, uma vez que não supera o modo de produção capitalista. No entanto, consideram-se, também, as suas possibilidades, uma vez que amplia o sistema de direitos e garantias dos socioeducandos, produzindo o bem-estar e o acesso aos direitos durante o cumprimento da medida socioeducativa. Ou seja, as políticas sociais no Sinase são compreendidas como conquistas históricas dos direitos na sociedade capitalista.

Observou-se que, historicamente, o fenômeno estatal conta, também, com a participação social, em disputa hegemônica, pelos direitos dos adolescentes e jovens privados de liberdade. Este protagonismo das organizações sociais possibilitou a formalização dos direitos da infância e adolescência (CF/1988 e ECA/1990), um instrumento de luta, e a instituição do Sinase, na perspectiva socioeducativa. Buscou-se superar, ao menos formalmente, a concepção repressiva que foi ao longo da história construída por meio da institucionalização da adolescência empobrecida, como forma de controle social.

Neste contexto de disputas, estas instituições foram abrindo espaço para a formação escolar até que o direito à educação fosse formalmente incluindo na política de atendimento socioeducativo. Nesta perspectiva, a luta pelos direitos dos socioeducandos preconizados pelo ECA e Sinase, entre eles o direito à educação, refere-se à revolução processual, histórica e molecular. Embora haja a formalização desses direitos, ainda se luta pela superação do modelo menorista e pela materialização da concepção educativa, porquanto pode ocorrer a expansão da hegemonia das classes subalternas, implicando na progressiva conquista e ocupação de posições através de um processo gradual.

No processo de conquistas de direitos, a política do Sinase previu a articulação do poder e das políticas públicas para a garantia da oferta escolar para os adolescentes privados de liberdade. Instituíram-se escolas públicas no interior das Unidades Socioeducativas de Internação, e nestas, uma gestão escolar. Segundo a concepção progressista e democrático-participativa, a gestão escolar pode promover a educação dos socioeducandos e trabalhar em favor da saída da classe excluída do senso comum para o bom senso, em favor do desenvolvimento e elevação cultural da classe oprimida (os socioeducandos).

Uma forma de cultura contra-hemônica ao modelo autoritário, repressivo/menorista são os processos democráticos. Com base nos princípios da gestão democrática é possível provocar mudanças e até mesmo a superação das dificuldades na efetivação do direito à educação. A valorização da construção coletiva, o empoderamento da comunidade socioeducativa nos espaços deliberativos, a socialização das decisões, tarefas e funções são caminhos possíveis para a construção de uma escola pública e democrática no interior de uma UIS. Esta é, também, uma forma de sanar as dificuldades encontradas na compreensão e implementação da gestão intersetorial.

A Unire, fruto da reordenação política e administrativa do sistema socioeducativo do DF, foi inaugurada em 2006 e integralmente estatizada em 2010. Em 2013, por meio da política educacional intersetorial, firmada entre a SECriança e a SEDF, instituiu-se uma escola pública no interior desta unidade, e nesta uma gestão escolar. No Núcleo de Ensino desta unidade, a gestão escolar exerce suas funções e executa a política de escolarização.

Instalou-se, assim, uma contradição estrutural interna, entre a escola e os demais espaços desta unidade, que ainda preservam características do modelo menorista. Embora a escola faça a tentativa de proporcionar espaços educativos e formativos, em sala de aula, a unidade ainda sustenta ações punitivas e carcerárias. Enquanto a escola se propõe a ser o espaço do encontro, da conversa, da liberdade e da criação, os outros espaços da unidade ainda propiciam ações que privilegiam a contenção, a repressão e a relação autoritária.

Pedagogicamente, a escola tenta trazer uma proposta inovadora (Ciclos da Aprendizagem), flexibilizando o tempo e os espaços escolares por meio do Ciclo de aprendizagens. No entanto, os problemas estruturais da escola, a escassez de recursos materiais e humanos, precarizam a trajetória escolar destes alunos. O que era para ser uma inovação resulta na repetição do fracasso escolar, presente nas escolas tradicionais. A inovação e a flexibilização, em termos reais, aproximam-se da precarização e da manutenção da desigualdade escolar e social.

Observou-se que as contradições são características do cotidiano da Unire. Embora na aparência o marco legal tenha avançado e apontando expressamente a concepção educativa para os programas de atendimento socioeducativo, na essência preservam-se práticas repressivas e de encarceramento. Embora o marco legal expresse, também, a igualdade de acesso e condições de educabilidade, na realidade material, a trajetória escolar desses alunos é marcada pela descontinuidade, pela minimização de recursos e conteúdos e pela violação do direito à educação.

Afirma-se que a educação ofertada (precarizada) tem propiciado a reprodução da ordem social vigente, pois os indivíduos são preparados para ocupar determinados espaços sociais, conforme a divisão social do trabalho. Este é um aspecto, um exemplo de como as instituições de privação de liberdade atuam na autoconservação da ordem produtiva, reproduzindo as condições que propiciam a manutenção de suas relações materiais de produção e reprodução do capital. As relações constitutivas do capitalismo são reproduzidas e materializadas, e não questionadas, na esfera da socioeducação, no ambiente escolar dos centros de internação.

Outra contradição refere-se ao modelo de gestão adotado pelo marco legal e o modelo de gestão que é praticado. Embora no campo formal haja a opção pela gestão democrática, participativa e intersetorial, nas relações de poder que são estabelecidas no cotidiano, observou-se a ausência de mecanismos de participação e a sobreposição de um setor da unidade sobre os demais. No lugar da gestão democrática e da deliberação colegiada há a centralização das decisões.

Estas contradições que caracterizam o cotidiano da Unire estão relacionadas, diretamente, com as dificuldades enfrentadas pela gestão escolar na promoção do direito à educação. As principais dificuldades identificadas são de ordem política, pedagógica e político-administrativa. Os problemas de ordem política envolvem as disputas em torno da concepção minorista e da concepção socioeducativa. As concepções minoristas reforçam o caráter carcerário e policialesco da medida, enquanto a concepção socioeducativa busca dar centralidade às ações pedagógicas. Essas concepções interferem nas práticas profissionais da unidade.

Entre as dificuldades pedagógicas está a precarização da escolarização dos socioeducandos. Diante da desvalorização do aspecto pedagógico, as atividades escolares são preteridas e a rotina escolar dos alunos é subtraída. As dificuldades político-administrativas relacionam-se à sobreposição da gerência de segurança sobre os demais e a hierarquização na tomada de decisões. Nessa escola, há a submissão das questões educacionais às questões de

segurança, de modo que a gestão escolar desenvolve uma relação de subordinação para com a gerência de segurança da Unidade.

A realidade educacional da Unire é marcada por contradições e dificuldades oriundas da reprodução da vida material e inserida no movimento dialético da unidade dos contrários. São determinações do objeto estudado: a punição/a educação, a contenção na cela/a formação na escola, o formal/o real, a articulação/a centralização, as relações democráticas/as relações hierarquizadas, os interesses coletivos/o corporativismo.

Estas contradições e dificuldades permeiam o trabalho da gestão escolar na materialização do direito à educação. Todas elas compõem a realidade dinâmica do objeto estudado. Trata-se de parte das múltiplas determinações da realidade da gestão escolar da Unire. Essas determinações estão interligadas, dialeticamente, numa dimensão totalizante da realidade. E como estrutura fundante das relações contraditórias, está a organização da vida material e produtiva da sociedade.

Após esta retomada conjuntural, afirma-se neste estudo, em termos do DIREITO À EDUCAÇÃO: a) observam-se os avanços formais apontados no ECA, Sinase e marco legal da política educacional intersetorial, ao inscrever o adolescente/jovem privado de liberdade como destinatário das políticas educacionais; b) identifica-se que a política de escolarização para a socioeducação do DF instituiu escolas públicas com previsão de recursos financeiros, materiais e humanos para a efetivação da escolarização nas UISs; c) embora haja o reconhecimento de algumas condições objetivas que foram instituídas, afirma-se que permanecem a descontinuidade na oferta escolar, os obstáculos que dificultam o acesso e a permanência do aluno na escola e a violação do direito à educação.

Em termos de GESTÃO ESCOLAR, constatou-se: a) desde a inauguração desta unidade, em 2006, o espaço escolar funcionou de maneira desarticulada em relação às políticas educacionais do DF, em relação aos demais setores da unidade e em relação à organização interna da própria escola; b) em 2013, a política de escolarização para a socioeducação propiciou a designação de uma gestão escolar para o NUEN da Unire, que passou a organizar os fluxos e rotinas escolares; c) esta gestão escolar apresenta característica singular, uma vez que é vinculada a uma escola pública da rede Distrital de ensino e, ao mesmo tempo, é vinculada aos demais setores da unidade, o que impõe a necessidade da gestão intersetorial.

No contexto da Unire, o trabalho da gestão escolar na promoção do direito à educação dos socioeducandos está, portanto, imbricado nesta relação dinâmica, contraditória, de coexistência do modelo repressivo e educativo, das práticas de controle e das práticas

educativas. Embora a escola apresente possibilidades de ações educativas e formativas inerentes ao contexto escolar os demais espaços da Unire ainda preservam ações condizentes com as concepções menorista e carcerária. Convivem, num mesmo espaço, o fenômeno da repressão e o fenômeno da educação.

É possível à gestão escolar realizar ações efetivamente pedagógicas, à medida que a Unidade de Internação Socioeducativa, em sua totalidade, considere a atividade escolar como parte estruturante da ação socioeducativa. O arrefecimento da contradição entre o fenômeno educativo e o fenômeno punitivo pode ampliar o campo de atuação da gestão escolar. Mas, uma unidade, que privilegia ações repressivas no lugar das ações educativas, minimiza e dificulta a possibilidade de atuação da gestão escolar na promoção do direito à educação.

Observou-se que, mesmo num contexto de intensa repressão e desumanização, que ainda trabalha no patamar das necessidades básicas, há o reconhecimento das possibilidades da ação educativa, e nesta, a atuação da gestão escolar. Mesmo neste contexto, há o reconhecimento da necessidade da educação e de suas possibilidades no processo de formação humana e reeducação de adolescentes e jovens em contexto de restrição de liberdade.

Dirimir ou superar a reprodução e a manutenção de comportamentos arraigados em uma cultura punitiva, de controle social, assistencialista, menorista, autoritária, que compreende o sujeito e seu contexto infracional de forma fragmentada, autônoma e funcionalista, requer a reorientação conceitual, filosófica da totalidade da unidade, de modo que favoreça a atuação educativa dos profissionais, como também da gestão escolar na promoção das ações pedagógicas.

Essa reorientação conceitual, pautada nos princípios da proteção integral e da gestão democrático-participativa (conforme prevê o marco legal), pode levar à valorização das atividades escolares e à garantia do direito à educação do socioeducando. Considerando esta possibilidade de mudança conceitual, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo o caráter processual e histórico das mudanças, o direito à educação ainda é objeto de luta e de disputa hegemônica em uma UIS; e nesta disputa atua a gestão escolar. Este direito, na Unire, ainda está em processo de implementação, com rupturas e continuidades. Sua real materialização relaciona-se com a adoção da concepção socioeducativa pela totalidade da unidade, como objetivo comum.

REFERÊNCIAS

ADIMARI, Maria Fernandes. *A gestão democrática no atendimento socioeducativo*. In: Aspectos do Direito, da Educação e da Gestão do Sinase: formação continuada de socioeducadores. Caderno 5. ADIMARI, Maria Fernandes; PAES, Paulo Cesar Duarte; COSTA, Ricardo Peres da (org.). Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2014.

AGUIAR, Viviane de Araújo. *Caje: retratos de um cotidiano de conflitos*. 2006. 169 f. Dissertação (mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2006. Disponível em

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2508/1/Dissert%20Viviane%20de%20Araujo%20Aguiar.pdf>

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. *Rostos de crianças no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução a sociologia do Direito Penal*. Rio de Janeiro: Renan, 2002.

BEHRING, Eliane Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: Fundamentos históricos*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEÚ, Edson. *Expresso Brasília: A História contada pelos candangos*. Brasília: EDU-UNB, 2006

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.068) – ECA. Brasília: 1990.

_____. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. *Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, 2012.

_____. *Sinase – Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2006.

_____. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – Diretrizes e Eixos operativos para o Sinase*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2013.

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem*. Brasília, Editora UnB. 1981.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Panorama Nacional: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Relatório – Programa Justiça ao Jovem, 2012. Disponível em http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/relatorio_2_etapa_justica_ao_jovem_distrito_federal.pdf

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989

_____, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2008

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. Acessado em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext em 02/07/2013.

_____, Carlos Roberto Jamil. *A Educação na revisão constitucional de 1926*. In: *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Osmar Fávero (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, Carlos Roberto Jamil. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. *RBPA-* v.23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007

_____, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica como direito*. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.134, p.293-303, maio/ago. 2008

_____; HORTA, José Silverio; FÁVERO, Osmar. *A Relação Educação-Socioidade-Estado pela Mediaçãojurídico-Constitucional*. In: *A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988*. Osmar Fávero (Org.). – 3ª Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação*. Brasília, DF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

_____. *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal: Internação*. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2013.

_____. CODEPLAN. *Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal*, 2013.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e processo político no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, FALEIROS, Eva Silveira. *ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FALEIROS, Eva T. Silveira. *A criança e o adolescente. Objeto sem valor no Brasil Colônia e Império*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FÁVERO, Osmar. *A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos*. In: *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Osmar Fávero (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FERNANDES, Florestan. *Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2005.

_____, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Gaudêncio. *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. (Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2ª Ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil. 1964-1984*. São Paulo. Editora Cortez. 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 2; Tradução Carlos Nelson Coutinho. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GUALBERTO, Juliana das Graças Gonçalves. *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo*. 2011. 126 f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011. Disponível em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GualbertoJG_1.pdf

GURALH, Soeli Andrea. *O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa*. 2010. 196 f. Dissertação (mestrado em ciências sociais aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2010. Disponível em http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=549

HORA, Dinair Leal. *Gestão nos sistemas educacionais da baixada fluminense: modelos de organização educacional e práticas exercidas*. In: Revista Linhas. Florianópolis v.11,n.1, p124-142, 2010.

HORTA, José Silvério Baía. *A Constituinte de 1934: comentários*. In: A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988. Osmar Fávero (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola*. In: FRGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 10ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011

_____, Acácia. *A teoria da Administração educacional: Ciência e ideologia*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. no. 48. 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia. Editora Alternativa, 2011.

_____, José Carlos. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012

LOMBARDI, José Claudinei. *A importância da abordagem histórica da gestão escolar*. In: ANDREOTTI, Azilde, LOMBARDI, J. C e MINTO, Lalo *História da Administração escolar no Brasil*. Campinas, SP, Editora Alínea, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011

LUIZ, Edson Beú. *Os filhos dos Candangos: Exclusão e Identidades*. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1224/1/Dissertacao_2007_EdsonBeuLuiz.pdf

MALISKA, M. A. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2001.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. SP. Editora Alínea.2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950)*. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *História Social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, Karl. *Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Maria Teresa Leitão de. *Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar*. In: FERREIA, Naura Suria Carapeto. AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011

OLIVEIRA, Julia Galiza de. *A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente*. 2010. 114 f. Dissertação (mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília. 2010. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8471/1/2010_JuliaGalezadeOliveira.pdf

OLIVEIRA, Ronualdo Portela de. *O direito à educação*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (org.). *Gestão, Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 10ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PAES, Paulo Cesar Duarte. AMORIM, Sandra Maria Francisco. *Formação Continuada de Socioeducadores*. Campo Grande – MS: Programa Escola de Conselhos, 2008.

_____, Paulo Cesar Duarte. SILVA, Reginaldo de Souza. *A Historicidade da Violência, a Educação Formal e as Medidas Socioeducativas*. In: Aspectos do Direito, da Educação e da Gestão do Sinase: formação continuada de socioeducadores. Caderno 5. ADIMARI, Maria Fernandes; PAES, Paulo Cesar Duarte; COSTA, Ricardo Peres da (org.). Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2014.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Vitor Paro. *O princípio da gestão democrática no contexto da LDB*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (org.). *Gestão, Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

PAVIANI, Aldo. *Brasília – Gestão Urbana: Conflitos e cidadania*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

_____, Aldo. *Brasília, Ideologia e realidade: Espaço urbano em questão*. São Paulo: Projeto, 1985.

PEREIRA, Camila Potyara. *Rua sem saída – Um estudo sobre a relação entre o Estado e a População de Rua de Brasília*. 2008. 127 f. Dissertação (mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília. 2008. Disponível em http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3300

RIZZINI, Irene. *Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Marlos Bessa M. da *Tradição e Modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34*. n: A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988. Osmar Fávero (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, Irene. *O Século Perdido – Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma. *Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil*. Brasília, Editora Liber livro, 2007

SILVA, Samuel Costa da. *A arquitetura da violência: o centro de atendimento juvenil especializado (cajé), enquanto forma singular de campo de concentração de adolescentes*. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

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

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2ª Ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. *Escola e democracia*. 42ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11º Ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena M. Bousquet. COSTA, Vanda M. Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984. 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SUCUPIRA, N. *O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação*. In: A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988. Osmar Fávero (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. Acessado em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html> em 02/07/2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político Pedagógico da Escola uma construção coletiva*. In: Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma construção Possível. Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Campinas: Papyrus, 1995.- (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

VOGEL, A. *Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil*. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização para realização da pesquisa de campo

Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Anexo 3 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

Anexo 4 – Sinase – Lei Nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012

Anexo 5 – Termo de Cooperação Técnica Nº 02/2013

Anexo 6 – Portaria conjunta Nº 09 de 16 de abril de 2013

Anexo 7 - Portaria Conjunta Nº 03 de 21 de março de 2014

Anexo 1 – Autorização para realização da pesquisa de campo



Gabinete

**MEMORANDO**

Nº 113/2014 – GABINETE

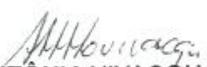
Brasília - DF, 31 de março de 2014

Para: SUBSIS**Assunto:** Autorização para pesquisa

Senhora Subsecretária,

De ordem da Secretária Rejane Pitanga, encaminho Solicitação Para Pesquisa de Campo e Carta de Apresentação da servidora LIANA CORREIA ROQUETE, aluna da UNB, a ter acesso a informações escolares dos alunos da UNIRE, assegurando total sigilo de suas identidades, para ciência e providências.

Atenciosamente,


ANTÔNIA VIVACQUA
Assessora Especial

À Coordenador de Intimação,
Para conhecimento e providências
no sentido de informar a Unidade
acerca do pleito da prescrição,
observando as justificativas que
o caso requer.



Em 04/04/2014

Demontê Alves Batista Filho
Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
Assessor Especial
Mat. 173.040-1



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA
SUBSECRETARIA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

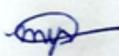


AUTORIZAÇÃO

Autorizo LIANA CORREIA ROQUETE, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, a ter acesso a Unidade de Internação do Recanto das Emas – UNIRE, para realização da pesquisa que tem como objetivo analisar os problemas político-pedagógicos enfrentados pela gestão escolar da UNIRE na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade, no período de 2010 a 2014, à luz da política do SINASE e da política educacional intersetorial firmada entre a Secretaria da Criança e da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Fica autorizado o acesso aos dados quantitativos dos alunos; ao quantitativo dos socioeducandos em medida socioeducativa de internação estrita; ao termo de acolhimento e formulário de auto-avaliação (instrumentos utilizados pela equipe pedagógica para obter informações sobre a vida escolar dos alunos); acesso aos servidores da UNIRE, vinculados ao Núcleo de Ensino, para realização de entrevista semiestruturada; e o registro fotográfico dos espaços de atendimento socioeducativo.

Cabe ressaltar que a definição dos dias e horários das visitas à Unidade, bem como o contato com os professores, análise documental e registro fotográfico ficará a critério da Direção da UNIRE, devendo ser respeitado o disposto no Art. 17 do ECA, que estabelece o direito ao respeito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais; e no Art. 143 que dispõe sobre o sigilo da divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.


Maria Yvelonia dos Santos Araújo
Subsecretária do Sistema Socioeducativo

Assinada por Maria Yvelonia dos Santos A. Barbosa
Subsecretária do Sistema Socioeducativo
Matrícula 197.980-9

Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
SAAN Qd. 01, Lote 785
CEP: 71200-045 – Brasília-DF

AAS

Despacho D. Direção

A GESEG, GESPP/NWENS e
GEAD/Sec. Técnica,

para conhecimento e
providências no âmbito
de sua atuação.

Att, 06.06.14

Sheilar
Regina Sheilar Soares Dias
Unidade de Inovação e Desenvolvimento
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
Vice-Reitoria - 91201-900

Nota: a pesquisadora está
autorizada a desenvolver
seus trabalhos de segunda
à sexta, no turno matutino,
até o final de julho/14.

Sheilar
Regina Sheilar Soares Dias
Unidade de Inovação e Desenvolvimento
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
Vice-Reitoria - 91201-900

Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido

	<p>Universidade de Brasília – Unb Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação</p>	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____ concordo em participar por minha livre e espontânea vontade da pesquisa *A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescente privados de liberdade* a ser apresentada como Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Abádia da Silva.

Declaro estar esclarecido (a) e informado (a) que a pesquisa visa estudar os problemas enfrentados pela gestão escolar da UNIRE na promoção e efetivação do direito educacional dos socioeducandos. De livre e espontânea vontade responderei às perguntas referentes à minha experiência e atuação como _____ da execução da medida socioeducativa de internação do DF. Estou ciente que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico, estando totalmente desvinculada de quaisquer interesses partidários ou governamentais.

Estou ciente de que esta entrevista será gravada, transcrita e analisada pela pesquisadora e que os CDs contendo o arquivo referente à gravação e/ou documento da transcrição da gravação serão arquivados após a finalização do estudo. Além disso, estou ciente que não serei identificado (a) no trabalho escrito ou apresentado, e que na pesquisa será utilizado um código de anonimato quando houver referência à pessoa entrevistada. Tenho garantia do sigilo aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

Declaro também estar ciente de que durante a pesquisa, se houver dúvidas, serei esclarecido (a) pelo pesquisador responsável pelo telefone (61) 8407.5610 ou 3536.1309 ou pelo correio eletrônico: lianabatera@gmail.com.

Por fim, terei a liberdade de recusar a responder às perguntas que me causarem constrangimento, a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O termo foi assinado por mim e pela pesquisadora

Entrevistado (a): _____

Pesquisadora: _____

Brasília, ____ de _____ de 2014.

Anexo 3 – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

	Universidade de Brasília – Unb Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação	 Programa de Pós-Graduação em Educação
---	---	---

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**Orientadora:** Prof. Dra. Maria Abádia da Silva**Mestranda:** Liana Correia Roquete**Data:** ___ / ___ / ___**1) Dados de Identificação**

- A. Identificação do entrevistado:
 B. Nível de Formação/curso:
 C. Função/Relação com a escola da UNIRE:
 D. Tempo de exercício da função:

2) Questões

EIXO	QUESTÕES	SUJEITOS
O DIREITO A EDUCA- ÇÃO	1. A partir da sua experiência profissional, o que você entende por “DIREITO À EDUCAÇÃO”? 2. Como o direito à educação é praticado no contexto de privação de liberdade - medida socioeducativa de internação?	Servidores Gestores Soc. Civil
A ESCOLA DA UNIRE	3. Explique como é o funcionamento da escola pública dentro da UNIRE. 4. Na sua visão, há diferença entre uma escola pública convencional e uma escola pública dentro de uma unidade socioeducativa?	Servidores Gestores (Nº 4: Soc. Civil)
A EFETIVA- ÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	5. Em sua opinião, como o direito à educação se concretiza e se materializa no cotidiano da escola da UNIRE? 6. Você poderia dar exemplos da materialização deste direito na rotina escolar?	Servidores Gestores (Nº 5: Soc. Civil)
A GESTÃO ESCOLAR DA UNIRE	7. Como funciona a composição da equipe gestora da escola da UNIRE? 8. Em sua opinião, a gestão escolar da UNIRE funciona como a gestão escolar de uma escola convencional?	Servidores Gestores (Nº 9:

	9. Explique como é o trabalho da gestão escolar nas duas escolas - escola de referência e escola da UNIRE?	apenas Gestores)
A GESTÃO ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO	10. Qual é o papel, ou a função, da gestão escolar da UNIRE na garantia do direito à educação? 11. A gestão escolar da UNIRE consegue promover e garantir este direito?	Servidores Gestores Soc. Civil
SOBRE AS DIFICULDADES DA GESTÃO ESCOLAR	12. Você identifica algumas dificuldades, limites ou problemas que a gestão escolar da UNIRE enfrenta para garantir o direito à educação dos socioeducandos? 13. Na sua visão, existe alguma ação que a gestão escolar (ou gestão do sistema) poderia fazer para melhorar a garantia e promoção do direito à educação do socioeducando? 14. A educação ofertada da UNIRE produz algum efeito na vida dos socioeducandos, mesmo após a sua liberação?	Servidores Gestores Soc. Civil

ROTEIRO PARA OS SOCIOEDUCANDOS

1. Para você, o que significa “ter direito à educação”?
2. Aqui na escola da UNIRE, você tem direito à educação?
3. O que a direção da escola faz para você ter direito à educação?
4. Você acha necessário frequentar esta escola? Por quê?
5. O que você pensa sobre a organização da escola desta unidade?
6. O que significa a educação da UNIRE para você?
7. Qual é o efeito desta educação na sua vida?

Anexo 4 – Sinase – Lei Nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

[Vigência](#)

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (Sinase)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no [art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), as quais têm por objetivos:

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 restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

§ 3º Entendem-se por programa de atendimento a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas.

§ 4º Entende-se por unidade a base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento.

§ 5º Entendem-se por entidade de atendimento 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.

Art. 2º O Sinase será coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais responsáveis pela implementação dos seus respectivos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa, com liberdade de organização e funcionamento, respeitados os termos desta Lei.

CAPÍTULO II

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 3º Compete à União:

I - formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo;

II - elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

III - prestar assistência técnica e suplementação financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas;

IV - instituir e manter o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo, seu funcionamento, entidades, programas, incluindo dados relativos a financiamento e população atendida;

V - contribuir para a qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo;

VI - estabelecer diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade;

VII - instituir e manter processo de avaliação dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo, seus planos, entidades e programas;

VIII - financiar, com os demais entes federados, a execução de programas e serviços do Sinase; e

IX - garantir a publicidade de informações sobre repasses de recursos aos gestores estaduais, distrital e municipais, para financiamento de programas de atendimento socioeducativo.

§ 1º São vedados à União o desenvolvimento e a oferta de programas próprios de atendimento.

§ 2º Ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) competem as funções normativa, deliberativa, de avaliação e de fiscalização do Sinase, nos termos previstos na [Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991](#), que cria o referido Conselho.

§ 3º O Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo será submetido à deliberação do Conanda.

§ 4º À Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) competem as funções executiva e de gestão do Sinase.

Art. 4º Compete aos Estados:

I - formular, instituir, coordenar e manter Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União;

II - elaborar o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo em conformidade com o Plano Nacional;

III - criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação;

IV - editar normas complementares para a organização e funcionamento do seu sistema de atendimento e dos sistemas municipais;

V - estabelecer com os Municípios formas de colaboração para o atendimento socioeducativo em meio aberto;

VI - prestar assessoria técnica e suplementação financeira aos Municípios para a oferta regular de programas de meio aberto;

VII - garantir o pleno funcionamento do plantão interinstitucional, nos termos previstos no [inciso V do art. 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#);

VIII - garantir defesa técnica do adolescente a quem se atribua prática de ato infracional;

IX - cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e

X - cofinanciar, com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa privativa de liberdade.

§ 1º Ao Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente competem as funções deliberativas e de controle do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, nos termos previstos no [inciso II do art. 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), bem como outras definidas na legislação estadual ou distrital.

§ 2º O Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo será submetido à deliberação do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 3º Competem ao órgão a ser designado no Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo as funções executiva e de gestão do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo.

Art. 5º Compete aos Municípios:

I - formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e pelo respectivo Estado;

II - elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual;

III - criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto;

IV - editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo;

V - cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e

VI - cofinanciar, conjuntamente com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa em meio aberto.

§ 1º Para garantir a oferta de programa de atendimento socioeducativo de meio aberto, os Municípios podem instituir os consórcios dos quais trata a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências, ou qualquer outro instrumento jurídico adequado, como forma de compartilhar responsabilidades.

§ 2º Ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente competem as funções deliberativas e de controle do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, nos termos previstos no [inciso II do art. 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), bem como outras definidas na legislação municipal.

§ 3º O Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo será submetido à deliberação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

§ 4º Competem ao órgão a ser designado no Plano de que trata o inciso II do **caput** deste artigo as funções executiva e de gestão do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo.

Art. 6º Ao Distrito Federal cabem, cumulativamente, as competências dos Estados e dos Municípios.

CAPÍTULO III

DOS PLANOS DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Art. 7º O Plano de que trata o inciso II do art. 3º desta Lei deverá incluir um diagnóstico da situação do Sinase, as diretrizes, os objetivos, as metas, as prioridades e as formas de financiamento e gestão das ações de atendimento para os 10 (dez) anos seguintes, em sintonia com os princípios elencados na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

§ 1º As normas nacionais de referência para o atendimento socioeducativo devem constituir anexo ao Plano de que trata o inciso II do art. 3º desta Lei.

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, elaborar seus planos decenais correspondentes, em até 360 (trezentos e sessenta) dias a partir da aprovação do Plano Nacional.

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e

esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Parágrafo único. Os Poderes Legislativos federal, estaduais, distrital e municipais, por meio de suas comissões temáticas pertinentes, acompanharão a execução dos Planos de Atendimento Socioeducativo dos respectivos entes federados.

CAPÍTULO IV

DOS PROGRAMAS DE ATENDIMENTO

Seção I

Disposições Gerais

Art. 9º Os Estados e o Distrito Federal inscreverão seus programas de atendimento e alterações no Conselho Estadual ou Distrital dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme o caso.

Art. 10. Os Municípios inscreverão seus programas e alterações, bem como as entidades de atendimento executoras, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Art. 11. Além da especificação do regime, são requisitos obrigatórios para a inscrição de programa de atendimento:

I - a exposição das linhas gerais dos métodos e técnicas pedagógicas, com a especificação das atividades de natureza coletiva;

II - a indicação da estrutura material, dos recursos humanos e das estratégias de segurança compatíveis com as necessidades da respectiva unidade;

III - regimento interno que regule o funcionamento da entidade, no qual deverá constar, no mínimo:

a) o detalhamento das atribuições e responsabilidades do dirigente, de seus prepostos, dos membros da equipe técnica e dos demais educadores;

b) a previsão das condições do exercício da disciplina e concessão

Anexo 5 – Termo de Cooperação Técnica Nº 02/2013

		DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO			
TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 02/2013					
PARTÍCIPIES		I – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO			
		II – SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA			
PROCESSO	ASSINATURA	VIGÊNCIA	FINALIDADE DO AJUSTE		
080.008619/2012	16/04/2013	60 meses	Cooperação Técnica		
DADOS DOS PARTÍCIPIES					
<p>A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, com sede no Setor Bancário Norte – SBN Quadra 02, Bloco C, Lote 17, Edifício Phenícia, CEP: 70.040-020, CNPJ nº 00.394.676/0001-07, neste ato representada por DENILSON BENTO DA COSTA, na qualidade de Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, brasileiro, residente e domiciliado nesta Capital, portador da CI nº 904.047 – SSP/DF, e do CPF nº 380.035.111-00, nomeado pelo Decreto de 1º de setembro de 2011, publicado no DODF nº 172, de 02/09/2011, página 17, com delegação de competência conferida pelo Decreto nº 21.396, de 31/07/2000, e a SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA DO DISTRITO FEDERAL, com sede SAAN, Quadra 1, lote C – Comercial Local, Asa Norte, CEP 70640-000, CNPJ nº 13.439.069/0001-68, neste ato representada por REJANE GUIMARÃES PITANGA, na qualidade de Secretária de Estado da Criança do Distrito Federal, brasileira, residente e domiciliada nesta Capital, portadora do RG nº 354.676 – SSP/DF, e do CPF nº 144.621.921-68, nomeada pelo Decreto de 17 de abril de 2012, publicado no DODF nº 77 de 18/04/2012, página 16, com delegação de competência conferida pelo Decreto nº 21.396, de 31/07/2000, resolvem firmar o presente Termo de Cooperação, sujeitando-se no que couber às normas da Lei nº 8.666/93, conforme cláusulas e condições especificadas neste Termo.</p>					
ASSINATURA DOS PARTÍCIPIES					
DENILSON BENTO DA COSTA Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal			REJANE GUIMARÃES PITANGA Secretária de Estado da Criança do Distrito Federal		
TESTEMUNHAS					



CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Este Termo de Cooperação Técnica tem por objeto a mútua cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e a Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal (SECriança) para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas Socioeducativas de internação estrita, de semiliberdade, de liberdade assistida, de prestação de serviços à comunidade e ainda aos adolescentes autores de atos infracionais em internação cautelar e aos atendidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) da Secretaria de Estado da Criança.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICÍPES

I. Compete conjuntamente aos partícipes:

- 1) Estimular e implementar ações que levem à consecução dos objetivos do presente instrumento.
- 2) Promover a avaliação e o monitoramento das ações.
- 3) Acompanhar e monitorar a execução do Plano de Trabalho referente a este instrumento.
- 4) Seguir fielmente as normas estabelecidas no presente Termo de Cooperação Técnica.

II - Compete à SEDF:

1. Discutir, elaborar e avaliar planos e ações, rotinas e fluxos de acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, em internação cautelar ou acolhidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI).
2. Designar 2 (dois) servidores para atuação no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI/SECriança, para exercício de atividade pedagógica conforme Portaria Conjunta SEDF/SECriança nº 09, de 16 de abril de 2013.
3. Ofertar todas as aulas, de acordo com a matriz curricular do Projeto de Correção da Distorção Idade-Série (CDIS) e demais legislações da educação nacional e diretrizes Distrital.
4. Prover aos adolescentes os recursos humanos e pedagógicos necessários para o cumprimento da carga horária diária de cinco horas, estabelecida pela legislação vigente. Havendo fatos que obstaculizem esta ação, deverá providenciar a reposição necessária, seja de forma direta, seja por meio de atividades indiretas, desde que devidamente aprovadas pelos setores próprios da SEDF, formalizadas e registradas nos instrumentos específicos de escrituração escolar.
5. Comunicar oficial e imediatamente à Secretaria de Estado da Criança (SECriança) casos de desativação de espaços físicos, fechamento de turmas, remanejamento de adolescentes ou de suspensão de atividades de escolarização nos Núcleos de Ensino.
6. Prover a imediata substituição dos profissionais da educação que estejam em período de afastamento legal ou em situações que prejudiquem o bom funcionamento do Núcleo de Ensino, de acordo com as normas da SEDF.
7. Observar e assegurar o cumprimento do calendário escolar do ano letivo, conforme legislação vigente, respeitando a flexibilidade de atendimento às peculiaridades de cada unidade escolar e de cada unidade de internação, conforme previsto nos PPP da SEDF, da própria Unidade e no Plano de Ação Anual.
8. Observar a carga horária estabelecida na proposta pedagógica em vigor nos NUEN e para o Projeto de Correção da Distorção Idade-série (CDIS), conforme legislação vigente.
9. Planejar e executar mecanismos que incentivem a frequência e permanência, com êxito, dos alunos em sala de aula.

Folha nº	76
Processo nº	080.008619/2012
Rubrica	67670-5

10. Assegurar uma dinâmica institucional do NUEN, que não interfira nas cinco horas diárias de aula e que se ajuste, respeitadas as necessidades desses, aos horários das demais atividades da Unidade de Internação Socioeducativas (UIS).
11. Promover uma escolarização especializada aos adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas de semiliberdade, liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade e os acolhidos pelo NAI.
12. Cumprir normas pedagógicas referentes à proposta de educação em execução e do projeto da CDIS nos NUEN das UIS.
13. Avaliar, requerer e adquirir os mais adequados tipos, modelos e quantitativo de mobiliário e de outros materiais permanentes e de consumo para fins de produção do conhecimento acadêmico.
14. Providenciar mobiliário e demais materiais permanentes, necessários para suprir a demanda dos NUEN.
15. Suprir a necessidade de material de consumo pedagógico dos NUEN.
16. Promover constante avaliação e adaptações da proposta de educação implementada nos NUEN das UIS.
17. Fazer constar no Projeto Político-Pedagógico da escola, à qual se vincula, as especificidades do atendimento pedagógico que se faz no NUEN.
18. Garantir a modulação de pessoal dos profissionais da educação para o eficiente, eficaz e efetivo trabalho nos NUEN.
19. Proporcionar a integração interdisciplinar entre suas equipes técnicas e as equipes técnicas da SECriança.
20. Manter atualizado o registro de alunos em cada NUEN.
21. Fazer cumprir as regras do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira de forma que os alunos que se encontram nos NUEN sejam atendidos pelas verbas e políticas públicas.
22. Garantir a inscrição dos NUEN em todos os programas, projetos e ações federais e estaduais que favoreçam o desenvolvimento de uma educação especializada a essa população.
23. Garantir o acompanhamento pedagógico da Coordenação de Educação Inclusiva para os alunos com deficiência específica que cumprem Medidas Socioeducativas.
24. Promover e apoiar programas, projetos e ações que contribuam com a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.
25. Garantir o registro dos estudantes que estudam nos NUEN das UIS no sistema informatizado de escrituração escolar que atende à rede da Secretaria de Estado de Educação.
26. Manter atualizado o sistema de registro escolar por meio do fornecimento de programas e de softwares.
27. Assegurar comunicação tempestiva e oficial sobre a entrada e saída de adolescentes do regime de internação estrita ou cautelar, conforme orientação da SEDF, por meio de Rotinas próprias.
28. Disponibilizar vagas, aos adolescentes liberados do regime fechado, nas escolas da rede pública regular de ensino, em unidade situada próximo à sua residência ou de acordo com as suas necessidades e disponibilidade no sistema.
29. Garantir aos adolescentes acolhidos pelo NAI, aos adolescentes em cumprimento de medidas de semiliberdade, de liberdade assistida ou de prestação de serviços à comunidade, matrícula nas unidades escolares da rede pública regular de ensino.
30. Assegurar aos NUEN, em tempo hábil, as informações relativas a assuntos de interesse da educação pública.
31. Orientar e acompanhar os profissionais que atuam nos NUEN quanto ao cumprimento das rotinas e normatizações internas de segurança.
32. Garantir a quantidade de adolescentes por sala de aula de acordo com a modulação da SEDF, respeitando as regras de segurança e as especificidades de cada situação desde que devidamente registrado e pactuado com a Subsecretaria de Gestão de Pessoas.

33. Articular com os setores responsáveis pela segurança dos NUEN, estratégias para manutenção de um ambiente saudável ao processo de aprendizagem e desenvolvimento eficiente, eficaz e efetivo.
34. Regulamentar, executar e acompanhar o processo seletivo e avaliação em processo, dos profissionais da educação, considerando-se os perfis mais adequados para atuação no sistema socioeducativo.
35. Acompanhar o cumprimento e garantir os direitos e deveres trabalhistas dos profissionais da educação que atuam nos NUEN e no NAI.
36. Oferecer a todos os servidores que atuam nos NUEN das UIS e no NAI formação continuada alinhada às políticas do SINASE e aos saberes que vêm sendo discutidos pela Academia. Favorecer encontros para identificação de questões pedagógicas próprias do contexto de medidas socioeducativas.
37. Promover avaliações institucionais nos NUEN e no NAI.
38. Promover sistematicamente oficinas e reuniões, observada a carga horária do grupo envolvido, para troca de informações e estudos de casos de adolescentes, tendo em vista processos de aprendizagem e de desenvolvimento autônomo, ético e cidadão.
39. Designar um servidor, para desempenhar as funções de **Supervisor** com as seguintes atribuições:
 - 1) Responder pelo diretor da escola vinculante junto ao Núcleo de Ensino no que concerne às questões administrativas e pedagógicas.
 - 2) Promover a comunicação entre o Núcleo de Ensino e a escola vinculante.
 - 3) Responsabilizar-se pela consecução eficaz da política de escolarização nas Unidades de Internação e pelo desenvolvimento dos objetivos educacionais, coordenando de forma integrada e cooperativa com a SEDF e SECriança.
 - 4) Planejar, executar, orientar e avaliar as atividades administrativas da SEDF realizadas no âmbito do Núcleo de Ensino (folha de ponto, inspeção médica, abono, férias, licença prêmio e etc.).
 - 5) Garantir o funcionamento do Núcleo de Ensino de acordo com os parâmetros legais estabelecidos na legislação vigente, com as determinações dos órgãos competentes;
 - 6) Representar o Núcleo de Ensino perante a chefia da Unidade e demais setores, assim como junto aos órgãos competentes e à comunidade, prestando informações, quando necessárias.
 - 7) Estabelecer parcerias entre o Núcleo de Ensino e instituições governamentais e da sociedade civil, com o propósito de contemplar e enriquecer o Projeto Pedagógico em harmonia com a chefia da Unidade de Internação.
 - 8) Articular com outros setores da Unidade de Internação ações que promovam o melhor funcionamento do Núcleo de Ensino.
 - 9) Administrar os recursos materiais e financeiros do Núcleo de Ensino, provenientes de verbas públicas e de doações de outros órgãos públicos e do Terceiro Setor.
 - 10) Elaborar horário geral, assim como a organização das turmas e, realizar ajustes diários provenientes de afastamentos legais do servidor.
 - 11) Cumprir e acompanhar as atividades estabelecidas no calendário escolar da SEDF e promover as devidas adaptações com submissão aos setores técnicos da Secretaria;
 - 12) Atestar o formulário de inspeção médica dos servidores.
 - 13) Acompanhar, registrar e atestar a frequência, abonos, férias e outros afastamentos dos profissionais da educação ao Diretor da Escola vinculante.
 - 14) Encaminhar as folhas de ponto dos servidores à escola vinculante, assinando como chefia imediata.
 - 15) Avaliar o desempenho dos professores em regime de contratação temporária que atuam no núcleo de ensino, enviando o documento de avaliação à escola vinculante.

- 16) Realizar, responsabilizar-se e acompanhar a modulação dos professores do Núcleo de Ensino.
 - 17) Articular ações de convívio entre os servidores da educação na unidade de internação.
 - 18) Garantir aos servidores, a participação em atividades relacionadas à atualização, ao aprimoramento profissional e à formação continuada.
 - 19) Cientificar os servidores da SEDF sobre assuntos relativos a pagamento e à vida profissional de cada um, particularmente.
 - 20) Zelar pela identidade do Núcleo de Ensino, pelo bem-estar dos profissionais que ali atuam e pelas relações interpessoais.
 - 21) Buscar estratégias para mediação de conflitos.
 - 22) Motivar os membros do Núcleo de Ensino para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos.
 - 23) Realizar entrevista para coleta de dados referentes a vida escolar dos adolescentes, no caso de impossibilidade por parte do chefe do núcleo.
 - 24) Promover a articulação entre a escola vinculante para fins de escrituração escolar dos alunos que se encontram estudando no núcleo de ensino.
 - 25) Desenvolver comunicação eficiente entre os membros do núcleo de ensino, responsáveis pelo estudante e a escola vinculantes.
 - 26) Favorecer espaços nos quais os professores o preenchimento do instrumental que subsidia a avaliação escolar que compõe o Relatório Avaliativo, bem como acompanhar o correto preenchimento desse e, caso isso não ocorra, comunicar ao Supervisor para as devidas providências.
40. Designar Servidor da Carreira Magistério para desempenhar as funções de **Coordenador Pedagógico** de suporte ao Supervisor, com as seguintes atribuições:
- 1) Promover trabalhos pedagógicos exitosos em seu NUEN.
 - 2) Promover as adequações necessárias ao trabalho pedagógico da proposta de educação em execução nos NUEN, considerando os parâmetros legais.
 - 3) Planejar, articular e acompanhar as Coordenações Pedagógicas de forma que sejam espaços dinâmicos, nos quais contemplem as dimensões da fala e da escuta, da reflexão, do estudo, da pesquisa e da produção individual e coletiva.
 - 4) Organizar e garantir a matriz curricular da modalidade e tipologia em execução, bem como da carga horária do Núcleo de Ensino, em consonância com legislação vigente e as especificidades dos alunos.
 - 5) Estimular a inovação e melhoria do processo educacional e administrativo.
 - 6) Assinar a folha de ponto dos profissionais da educação como responsável pelas informações.
 - 7) Organizar o trabalho dos coordenadores pedagógicos junto aos profissionais da educação, com vista à:
 - 7.1) Acompanhar e dar suporte ao trabalho pedagógico que é desenvolvido em sala de aula;
 - 7.2) Ajudar os profissionais da educação na avaliação de suas intervenções pedagógicas e propor conjuntamente caminhos de enfrentamento das disfunções percebidas, quando for o caso.
 - 7.3) Orientar e coordenar os docentes nas fases de elaboração, execução, efetivação e avaliação da Proposta Pedagógica.
 - 7.4) Implementar, acompanhar e avaliar a Proposta Pedagógica do Núcleo de Ensino.
 - 7.5) Acompanhar o cumprimento dos planejamentos no desenvolvimento das aulas.
 - 7.6) Apoiar e acompanhar os projetos escolares e a dinamização dos temas transversais trabalhados no Núcleo de Ensino.

- 16) Realizar, responsabilizar-se e acompanhar a modulação dos professores do Núcleo de Ensino.
 - 17) Articular ações de convívio entre os servidores da educação na unidade de internação.
 - 18) Garantir aos servidores, a participação em atividades relacionadas à atualização, ao aprimoramento profissional e à formação continuada.
 - 19) Cientificar os servidores da SEDF sobre assuntos relativos a pagamento e à vida profissional de cada um, particularmente.
 - 20) Zelar pela identidade do Núcleo de Ensino, pelo bem-estar dos profissionais que ali atuam e pelas relações interpessoais.
 - 21) Buscar estratégias para mediação de conflitos.
 - 22) Motivar os membros do Núcleo de Ensino para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos.
 - 23) Realizar entrevista para coleta de dados referentes a vida escolar dos adolescentes, no caso de impossibilidade por parte o chefe do núcleo.
 - 24) Promover a articulação entre a escola vinculante para fins de escrituração escolar dos alunos que se encontram estudando no núcleo de ensino
 - 25) Desenvolver comunicação eficiente entre os membros do núcleo de ensino, responsáveis pelo estudante e a escola vinculantes.
 - 26) Favorecer espaços nos quais os professores o preenchimento do instrumental que subsidia a avaliação escolar que compõe o Relatório Avaliativo, bem como acompanhar o correto preenchimento desse e, caso isso não ocorra, comunicar ao Supervisor para as devidas providências.
40. Designar Servidor da Carreira Magistério para desempenhar as funções de **Coordenador Pedagógico** de suporte ao Supervisor, com as seguintes atribuições:
- 1) Promover trabalhos pedagógicos exitosos em seu NUEN.
 - 2) Promover as adequações necessárias ao trabalho pedagógico da proposta de educação em execução nos NUEN, considerando os parâmetros legais.
 - 3) Planejar, articular e acompanhar as Coordenações Pedagógicas de forma que sejam espaços dinâmicos, nos quais contemplem as dimensões da fala e da escuta, da reflexão, do estudo, da pesquisa e da produção individual e coletiva.
 - 4) Organizar e garantir a matriz curricular da modalidade e tipologia em execução, bem como da carga horária do Núcleo de Ensino, em consonância com legislação vigente e as especificidades dos alunos.
 - 5) Estimular a inovação e melhoria do processo educacional e administrativo.
 - 6) Assinar a folha de ponto dos profissionais da educação como responsável pelas informações.
 - 7) Organizar o trabalho dos coordenadores pedagógicos junto aos profissionais da educação, com vista à:
 - 7.1) Acompanhar e dar suporte ao trabalho pedagógico que é desenvolvido em sala de aula;
 - 7.2) Ajudar os profissionais da educação na avaliação de suas intervenções pedagógicas e propor conjuntamente caminhos de enfrentamento das disfunções percebidas, quando for o caso.
 - 7.3) Orientar e coordenar os docentes nas fases de elaboração, execução, efetivação e avaliação da Proposta Pedagógica.
 - 7.4) Implementar, acompanhar e avaliar a Proposta Pedagógica do Núcleo de Ensino.
 - 7.5) Acompanhar o cumprimento dos planejamentos no desenvolvimento das aulas.
 - 7.6) Apoiar e acompanhar os projetos escolares e a dinamização dos temas transversais trabalhados no Núcleo de Ensino.

- 7.7) Propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e à recuperação no processo de ensino/ aprendizagem.
- 7.8) Divulgar as ações pedagógicas promovidas pela Unidade Escolar, pela Coordenação Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica, inclusive as de formação continuada, incentivando os professores a participarem quando enriquecedoras para as atuações pedagógicas.
- 7.9) Propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas.
- 7.10) Dar suporte pedagógico para utilização da sala de leitura e sala de informática.
- 7.11) Realizar intervenções pedagógicas com os alunos quando necessário ou quando solicitado pelo professor.
- 7.12) Velar pelo cumprimento do plano de intervenção pedagógica de cada docente.
- 7.13) Articular-se aos setores pedagógicos da CRE de sua região administrativa e à SUBEB, conforme seja o caso.
- 7.14) Acompanhar sistematicamente o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.
- 7.15) Revisar as avaliações elaboradas pelos professores.
- 7.16) Orientar e receber os planejamentos anuais e bimestrais dos professores.
- 7.17) Orientar os professores quanto à rotina do Núcleo
- 7.18) Garantir o cumprimento do horário escolar, comunicando à equipe de segurança os ajustes diários necessários realizados.
- 7.19) Assessorar o Supervisor na definição da grade horária e na organização das turmas.
- 7.20) Favorecer a transposição didática dos profissionais da educação.
- 7.21) Acompanhar e orientar o preenchimento dos diários de classe.
- 7.22) Providenciar o quantitativo de cópias necessário em períodos de avaliações.
- 7.23) Promover a formação continuada dos profissionais da educação dentro e fora do espaço das coordenações pedagógicas;
- 7.24) Promover reuniões interdisciplinares de estudo de casos de estudantes com problemas de adaptação ao regime escolar.
- 7.25) Assegurar espaços nos quais favoreçam os professores no preenchimento do instrumental, que visa subsidiar a avaliação escolar que irá compor o Relatório Avaliativo, bem como acompanhar o correto preenchimento desse e, caso isso não ocorra, comunicar ao Supervisor para as devidas providências.

III – Compete à **SECriança/DF**

1. Colaborar com a discussão dos planos de ações, rotinas e fluxos de acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, em internação cautelar ou atendidos pelo NAI.
2. Oficiar à PDDIJ e VEMSE casos de adolescentes impedidos de participarem da política de escolarização junto aos NUEN das UIS do DF.
3. Garantir que os adolescentes assistam a todas às aulas, de acordo com a grade horária diária, seja pela adequação dos horários da Unidade de Internação às necessidades do Núcleo de Ensino, seja pela garantia de profissionais que viabilizem o encaminhamento e ou acompanhamento dos adolescentes ao NUEN.
4. Assegurar aos adolescentes o cumprimento da oferta de carga horária diária de cinco horas estabelecida pela legislação vigente. Em caso do não cumprimento, assegurar

- sua reposição por meio de atividades diretas, ou quando não for possível, por meio de atividades indiretas nos módulos de permanência dos adolescentes, desde que aprovados pelos setores próprios da SEDF.
5. Comunicar oficial e imediatamente à Secretaria de Estado de Educação e ao MPDFT casos de desativação de espaços destinados à escolarização ou de suspensão de atividades de educação escolar.
 6. Prover a substituição dos Agentes de Reintegração Social (ATRS) e Agentes Sociais que estejam em período de afastamento legal e em situações que prejudiquem o funcionamento do NUEN.
 7. Observar e assegurar o cumprimento do calendário escolar do ano letivo, no que concerne a ações de responsabilidade dessa Secretaria, conforme previsto nos PPP da SEDF e considerando as especificidades das Unidades Escolares vinculantes e das Unidades de Internação, dos respectivos NUEN.
 8. Planejar e executar mecanismos que incentivem a frequência e permanência dos alunos em sala de aula.
 9. Estabelecer procedimentos internos que garantam pontualidade na chegada e saída dos socioeducandos dos NUEN
 10. Assegurar uma dinâmica institucional da UIS que não interfira nas cinco horas diárias de aula.
 11. Providenciar o acompanhamento dos adolescentes encaminhados pelo NAI e ou em cumprimento de medidas socioeducativas de semiliberdade ou de liberdade assistida, participando das atividades sócio-pedagógicas junto às unidades escolares.
 12. Assegurar o cumprimento das normas pedagógicas referentes à proposta de educação em execução nos NUEN da UIS.
 13. Assessorar aos profissionais que atuam nos NUEN no levantamento e avaliação dos mais adequados tipos, modelos e quantitativo de mobiliário e de outros materiais permanentes de consumo para uso dos NUEN.
 14. Apresentar um planejamento de adequação dos espaços para os NUEN, de acordo com as diretrizes de arquitetura previstas no SINASE. Assegurar a higiene e a conservação das instalações físicas dos NUEN das UIS.
 15. Suprir a necessidade de material de consumo individual, dos alunos, para uso dos NUEN.
 16. Compor grupo de trabalho para constante avaliação e adaptações da proposta pedagógica em execução nos NUEN.
 17. Compor equipe de avaliação e acompanhamento da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.
 18. Colaborar com a efetiva implementação do Projeto Político-Pedagógico da UIS e da Unidade Escolar, no que tange às ações do NUEN.
 19. Garantir a integração interdisciplinar entre suas equipes técnicas e as da SEDF.
 20. Somar esforços com a SEDF, por meio de seu corpo técnico, para atendimento específico de adolescentes com deficiência(s) específica(s).
 21. Apoiar eventos, encontros, palestras, reuniões e projetos de escolarização desenvolvidos pela SEDF e ou pelos NUEN.
 22. Assegurar subsídios materiais e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das atividades propostas e pactuadas com os NUEN.
 23. Assegurar comunicação tempestiva e oficial sobre e entrada e saída de adolescentes do regime fechado, conforme orientação da SEDF por meio de Rotina própria.
 24. Providenciar a comunicação entre os componentes da rede de atendimento a adolescentes em conflito com a lei.
 25. Providenciar e ou acompanhar o procedimento de matrícula, na rede pública de ensino, dos adolescentes oriundos do sistema de internação, bem como daqueles em cumprimento de semiliberdade e de liberdade assistida, ou ainda, atendidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI).
 26. Designar um ATRS ou Agente Social por sala de aula, quando o conjunto julgar necessário.

27. Respeitar os limites de quantidade de adolescentes por sala de aula de acordo com as especificidades de cada situação e respeitando as regras de segurança e da modulação da SEDF.
28. Implantar, por meios dos setores responsáveis pela segurança dos NUEN das UIS, estratégias de controle saudável do ambiente para um processo de aprendizagem e desenvolvimento mais tranquilo, adequado e eficiente.
29. Acompanhar e subsidiar os processos seletivos e a avaliação em processo dos profissionais da educação, considerando-se os perfis mais adequados, para atuação no sistema socioeducativo.
30. Zelar pelas condições de salubridade dos locais de trabalho dos profissionais da educação.
31. Respeitar os direitos trabalhistas dos profissionais da educação que atuam no Sistema Socioeducativo.
32. Proporcionar formação continuada e em processo, dos profissionais que atuam nos NUEN e no NAI, no que concerne às normas de segurança no trabalho.
33. Favorecer a participação dos profissionais da SECriança que atuam nos NUEN, nas formações da SEDF.
34. Favorecer encontros para identificação de questões pedagógicas próprias, no contexto das medidas socioeducativas.
35. Proporcionar avaliações institucionais dos NUEN.
36. Promover sistematicamente oficinas e reuniões, observada a carga horária do grupo envolvido, para trocas de informações e estudos de casos de adolescentes, tendo em vista processos de aprendizagem e de desenvolvimento autônomo, ético e cidadão.
37. Oferecer subsídios teóricos, técnicos e logísticos para construção de projetos pedagógicos.
38. Assegurar aos NUEN e aos setores competentes entre as secretarias a comunicação documental (Portarias, Circulares, informativos, dentre outros) de temas que digam respeito à política de escolarização.
39. Propor parcerias que possibilitem a melhoria do processo aprendizagem e desenvolvimento.
40. Dar suporte à política pública de escolarização por meio do **Chefe da Unidade**, a quem compete:
 - 1) Promover as condições para que ocorra o funcionamento regular do Núcleo de Ensino;
 - 2) Comunicar ao Supervisor e, conforme seja o caso, ao diretor da escola vinculante qualquer situação de irregularidade do Núcleo de Ensino, para as providências necessárias;
 - 3) Dar apoio às atividades administrativas da Secretaria de Estado da Criança realizadas no âmbito do Núcleo de Ensino;
 - 4) Elaborar e aperfeiçoar os procedimentos e fluxos entre o NUEN e os demais setores da Unidade de Internação;
 - 5) Promover e aperfeiçoar o processo de comunicação entre o Núcleo e os demais setores da Unidade;
 - 6) Apoiar as ações de outros setores que ocorram no ou em parceria com o Núcleo de Ensino;
 - 7) Promover a articulação com os núcleos de profissionalização, de cultura, esporte e lazer, bem como com outras gerências da Unidade e demais políticas públicas ou sociedade civil, visando o favorecimento do processo de escolarização.
 - 8) Assegurar o cumprimento do projeto político-pedagógico da Unidade e favorecer a articulação desse com o plano de ação do Núcleo de Ensino e com o PPP da escolar vinculante.
 - 9) Buscar alternativas para adequação da estrutura e do espaço, favorecendo a realização da proposta pedagógica.

- 10) Apoiar o Supervisor e o Coordenador Pedagógico na otimização de projetos, ações e atividades diversificadas com o objetivo de facilitar e aprimorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.
- 11) Acompanhar, orientar e buscar alternativas para tornar mais eficiente o processo de elaboração dos documentos avaliativos dos estudantes (relatórios e Plano Individual de Atendimento – PIA).
- 12) Garantir espaços interdisciplinares para os estudos de caso e para a construção do PIA.
- 13) Apoiar o Supervisor na otimização da capacitação continuada dos professores da SEDF, em exercício no NUEN;
- 14) Interagir com escola vinculante;
- 15) Apoiar e facilitar eventos e festividades, que estejam dentro do contexto do NUEN;
- 16) Responsabilizar-se pelos servidores da SECriança, em atividade no NUEN, de acordo com o previsto no Regime Jurídico dos servidores públicos civis do Distrito Federal (Lei Complementar nº 840 de 23 de Dezembro de 2011);
- 17) Participar de reuniões ou grupos de trabalho quando convidados pelo setor de educação.
- 18) Buscar estratégias para mediar conflitos entre servidores da SECriança e da SEDF.
- 19) Facilitar a inserção dos jovens no processo de escolarização.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA EXECUÇÃO

As atividades e as ações decorrentes do presente Termo de Cooperação Técnica serão executadas pelos partícipes, por meio de suas respectivas estruturas administrativas e em regime de cooperação mútua, por fases:

Fase. 1 – Designação, através de Portaria Conjunta da SEDF e SECriança, das escolas vinculantes que terão sob sua responsabilidade a lotação dos profissionais da educação, que atuam nos NUEN das UIS, e a escrituração escolar dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e internação cautelar.

Fase. 2 – Emissão de Portaria Conjunta da SEDF e SECriança, regulamentando as Rotinas a serem seguidas quando da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas Socioeducativas.

Fase. 3 – Escolarização dos adolescentes acautelados, por meio dos professores lotados nas escolas vinculantes e em atuação nos NUEN para esse fim.

Fase. 4 – Escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de semiliberdade, liberdade assistida e prestação de serviços comunitários; e àqueles atendidos e encaminhados pelo NAI, por meio das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Fase. 5 – Acompanhamento, orientação e avaliação da escolarização dos adolescentes acautelados ou em cumprimento de medidas em meio aberto da Socioeducação ou ainda àqueles encaminhados pelo NAI, por meio de equipe pedagógica mista da SEDF e SECriança.

Fase 6 – Avaliação semestral da execução do objeto deste Termo de Cooperação Técnica e produção de relatório técnico.

CLÁUSULA QUARTA – DOS RECURSOS

O presente Termo não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes, os quais arcarão com as próprias despesas eventualmente consideradas necessárias à execução das respectivas ações.

CLÁUSULA QUINTA – DA VIGÊNCIA

O presente Termo de Cooperação Técnica vigorará pelo prazo de 60 (sessenta) meses, contados a partir da data de sua publicação, podendo ser prorrogado por períodos letivos subsequentes, mediante acordo entre os partícipes e assinatura de Termo Aditivo.

CLÁUSULA SEXTA – DA RESCISÃO

Os partícipes podem rescindir unilateralmente este Termo, denunciá-lo a qualquer tempo, sendo-lhes imputadas as responsabilidades das obrigações do prazo que tenha vigido e creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

Subcláusula Primeira: O presente Termo poderá ser rescindido, de comum acordo entre os partícipes ou por inadimplência quanto ao cumprimento de quaisquer cláusulas ou condições, mediante notificação escrita, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias de conformidade com a legislação em vigor.

Subcláusula Segunda: Na hipótese mencionada no caput desta cláusula, ficará assegurado o prosseguimento e a conclusão dos trabalhos em curso, salvo decisão contrária acordada entre os partícipes.

CLÁUSULA SÉTIMA – DAS ALTERAÇÕES

O presente Termo poderá ser alterado, de comum acordo entre as partes mediante a assinatura de Termo Aditivo, obedecidas as disposições legais aplicáveis.

CLÁUSULA OITAVA – DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO

Fica assumido que, por força deste Termo de Cooperação Técnica, não se estabelece entre os partícipes e os monitores selecionados nenhum vínculo jurídico que não seja o definido neste Instrumento.

CLÁUSULA NONA – DA REFERÊNCIA

Os partícipes, de comum acordo, deverão incluir em todos os documentos que se relacionem com as atividades do Termo de Cooperação Técnica, a referência:

**“TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA: SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO DO DF - SEDF x SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA DO
DF - SECriança”.**

CLÁUSULA DÉCIMA – DO EXECUTOR

A SEDF e a SECriança designarão 02 (dois) executores, cada, sendo um titular e um suplente, aos quais competirão a implementação das atribuições previstas no presente instrumento, o acompanhamento, o controle e a avaliação da execução deste TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, bem como a emissão de relatórios semestrais das atividades desenvolvidas por força do ajuste em questão.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

11.1. Todas as comunicações deverão ser feitas por escrito e enviadas aos endereços indicados no preâmbulo deste, reputando-se efetuadas na data de seu recebimento, desde que as correspondências sejam devidamente protocoladas.

11.2. A aceitação, por qualquer dos PARTICIPES, do não cumprimento, pelo outro, das Cláusulas ou condições deste Instrumento, a qualquer tempo, será interpretada como mera liberalidade, não implicando, portanto, na renúncia do direito de exigir o cumprimento das obrigações aqui contidas.

11.3. No caso de se tornar impossível a realização do objetivo deste Instrumento, os partícipes se comprometem em até 30 (trinta) dias, sempre de comum acordo, a encontrar solução local ou qualquer outra possível, que se ajuste ao referido objetivo.

11.4. Caso os partícipes não venham a encontrar a solução para a realização do objetivo deste Instrumento no prazo de 30 (trinta) dias, o presente Instrumento tornar-se-á automaticamente rescindido, nos termos do disposto na Cláusula Sexta.

11.5. Situações não previstas neste Ajuste serão definidas pelos chefes das Pastas das Secretarias partícipes.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA PUBLICAÇÃO

O extrato deste Termo de Cooperação Técnica será publicado no Diário Oficial do Distrito Federal, a expensas da SEDF, nos termos do parágrafo único do art. 61, da Lei nº 8.666/93.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DO FORO

Fica eleito o Fora de Brasília-DF, para dirimir quaisquer dúvidas ou litígios oriundos deste instrumento, que não possam ser resolvidas amigavelmente

E, por estarem assim justos e de acordo, firmam o presente Termo de Cooperação Técnica em 03 (três) vias de igual teor e forma, para um só efeito, na presença das testemunhas.

Folha nº	85
Processo nº	080.008.619/2012
Rubrica	67670-5

Anexo 6 – Portaria conjunta Nº 09 de 16 de abril de 2013

PORTARIA CONJUNTA Nº 09, DE 16 DE ABRIL DE 2013.

Dispõe sobre as rotinas de acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E A SECRETÁRIA DE ESTADO DA CRIANÇA DO DISTRITO FEDERAL, no uso das suas atribuições legais previstas no artigo 105, da Lei Orgânica do Distrito Federal, considerando a necessidade de se formalizar e padronizar os procedimentos a serem adotados pelas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF e pelas unidades de atendimento socioeducativo, quando do recebimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou em internação cautelar, garantindo-lhes o direito à educação, conforme prevê a Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990, RESOLVEM:

Art. 1º Aprovar as normas de rotina para acompanhamento da escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em toda rede pública de ensino do DF e na rede de execução das medidas socioeducativas, constantes dos Anexos desta Portaria.

Art. 2º Atribuir à SEDF/Subsecretaria de Educação Básica, Coordenação de Educação em Direitos Humanos, unidades Escolares e à SECriança/ unidades de execução das medidas socioeducativas e de internação cautelar, unidade de Atendimento Integrado, no que couber, a responsabilidade pela aplicação e operacionalização destas normas, bem como pelo seu controle e fiel observância.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação revogando-se, todas as disposições em contrário.

DENILSON BENTO DA COSTA

REJANE GUIMARÃES PITANGA

ANEXO I

ROTINA DE ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO OU INTERNAÇÃO CAUTELAR.

1. O Núcleo de Ensino (NuEN) da unidade de Internação Socioeducativa (UIS), ao receber o aluno, promoverá uma avaliação diagnóstica com base nas matrizes curriculares do SAEB de modo a planejar uma intervenção pedagógica específica de acordo com as necessidades e potencialidades do aluno numa perspectiva de “finitude pedagógica”.
2. O NUEN da UIS na qual o aluno o aluno cumpre medida ou se encontra em internação cautelar requisitará oficialmente à Unidade Escolar de origem, a documentação escolar do mesmo para fins de matrícula na escola vinculante.
 - 2.1. Em caso de aluno oriundo de outro estado, após comprovada a situação junto ao estudante, aos familiares e ao software oficial de matrículas da Secretaria de Estado de Educação, o aluno será matriculado na escola vinculante obedecendo-se aos trâmites documentais, cabendo à própria escola e à família fazer gestão junto à escola de origem. Não logrando êxito, aplicar o que prevê o artigo 24 da LDB.
 - 2.2. Em se tratando de quem se encontrava evadido da escola regular de ensino, caberá ao NUEN requisitar seu remanejamento para a escola vinculante.
3. Quando do desligamento da internação cautelar, o NUEN emitirá documento no qual conste o percurso pedagógico desenvolvido com o aluno para fins de regularizar sua situação educacional na escola de destino na rede pública regular de ensino do DF sem prejuízo de sua caminhada acadêmica.
 - 3.1. Quando do desligamento da medida socioeducativa de internação, o NUEN remanejará por meio da Coordenação de Controle da Oferta Educacional (CACOED – SUPLAV), o aluno para a região e escola que melhor atenda às suas necessidades, respeitadas as disponibilidades do sistema.
4. Uma vez matriculado nas escolas públicas regular do DF, cumpre-se a rotina para acompanhamento da escolarização de alunos em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida ou Semiliberdade, caso permaneça em medida ou o atendimento escolar que é dado aos demais alunos.
5. Em hipótese alguma poderá constar em documento escolar do aluno qualquer informação de cumprimento de medida socioeducativa conforme versa a lei 8.069/90, art. 143.
 - 5.1 Ressalta-se o dever do sigilo sobre a autoria de ato infracional, tendo em vista as questões ético-pedagógicas e as penalidades previstas no artigo 247 da referida Lei.

Anexo 7 - Portaria Conjunta Nº 03 de 21 de março de 2014

PORTARIA CONJUNTA Nº 03, DE 21 DE MARÇO DE 2014.

Dispõe sobre a lotação dos profissionais da educação que atuam nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e de Internação Cautelar do Distrito Federal e sobre a escrituração escolar dos estudantes.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO e a SECRETÁRIA DE ESTADO DA CRIANÇA DO DISTRITO FEDERAL, no uso de suas respectivas atribuições previstas no Artigo 105 da Lei Orgânica do Distrito Federal, considerando o disposto nas Leis nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e 12.594/12 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e, ainda, a necessidade de regulamentar a matrícula e o acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação e de Internação Provisória, em respeito ao artigo 143, do ECA, bem como a lotação de servidores para atuação nesses Centros, RESOLVEM:

Art. 1º Os integrantes das carreiras vinculadas à Secretaria de Estado de Educação, em exercício nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e Internação Provisória, por força do Termo de Cooperação Técnica 02/2013, formalizado pelo Processo Nº 080.008619/2012, ficarão lotados em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme especificação a seguir:

I - no Centro Educacional 01 do Cruzeiro, os profissionais em exercício no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação do Plano Piloto;

II - no Centro Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Trois, os profissionais em exercício no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Planaltina;

III - no Centro Educacional São Francisco, os profissionais em exercício no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião;

IV - no Centro Educacional 104 do Recanto das Emas, os profissionais em exercício nos Núcleos de Ensino da Unidade de Internação do Recanto das Emas e Unidade de Internação e Saída Sistemática do Recanto das Emas;

V - no Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia, os profissionais em exercício no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Brazlândia;

VI - no Centro de Ensino Fundamental São Bartolomeu, os profissionais em exercício no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de São Sebastião;

VII - no Centro Educacional 310 de Santa Maria, os profissionais em exercício no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Santa Maria.

Art. 2º Os alunos que estudam nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e Internação Provisória passam a ser matriculados em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, conforme a seguir:

I - no Centro Educacional 01 do Cruzeiro, os alunos que estudam no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação do Plano Piloto;

II - no Centro Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Trois, os alunos que estudam no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Planaltina;

III - no Centro Educacional São Francisco, os alunos que estudam no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião;

IV - no Centro Educacional 104 do Recanto das Emas, os alunos que estudam nos Núcleos de Ensino da Unidade de Internação do Recanto das Emas e Unidade de Internação e Saída Sistemática do Recanto das Emas;

V - no Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia, os alunos que estudam no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Brazlândia;

VI - no Centro de Ensino Fundamental São Bartolomeu, os alunos que estudam no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de São Sebastião;

VII - no Centro Educacional 310 de Santa Maria, os alunos que estudam no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação de Santa Maria.

Art. 3º As competências para os cargos de diretor, vice-diretor, supervisores, coordenadores pedagógicos e chefes de secretaria, no que concerne aos integrantes das carreiras vinculadas à Secretaria de Estado de Educação, designados para atuar nos Núcleos de Ensino de que trata esta Portaria, são as mesmas previstas no Regimento Interno das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, considerando as especificidades daquelas unidades, no que tange à “incompletude institucional”, à Proposta Pedagógica da SEEDF e da SECriança, e ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Internação Socioeducativa ou Internação Provisória. Parágrafo único – De acordo com as Leis nº 12.594/2012 (SINASE) e nº 8.069/90 (ECA), compreende-se “incompletude institucional”, o conjunto de políticas públicas que devem ser executadas de forma integrada, intersetorial e interinstitucional, haja vista a complexidade na execução das medidas socioeducativas em meio fechado.

Art. 4º A designação de integrantes das carreiras vinculadas à Secretaria de Estado de Educação, para atuação nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e Internação Provisória, é normatizada pela Portaria 257/2013, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal em 11 de outubro de 2013, e respectivos editais.

Parágrafo único - Aplica-se a todos os integrantes das carreiras vinculadas à Secretaria de Estado de Educação, em exercício nos Núcleos de Ensino das Unidades de Internação Socioeducativa e

Interação Provisória, a avaliação em processo, de que trata a Portaria 257/2013.

Art. 5º A atuação dos integrantes das carreiras vinculadas à Secretaria de Estado de Educação nas Unidades de Interação Socioeducativa ou Interação Provisória, observadas as suas especificidades e necessidades, é regulada pelas mesmas normatizações cabíveis às suas respectivas carreiras de forma geral, além do que prevê o Termo de Cooperação Técnica entre a SEEDF e a SECriança.

Art. 6º A gestão dos Núcleos de Ensino das Unidades de Interação Socioeducativas é de competência das Secretarias de Estado de Educação e da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal, de forma conjunta, integrada, colaborativa e complementar, reconhecendo-se a condição das Unidades de Interação.

Art. 7º Esta Portaria Conjunta entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

MARCELO AGUIAR
Secretário de Estado de Educação

REJANE GUIMARÃES PITANGA
Secretária de Estado da Criança