



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

LIANA CORREIA ROQUETE DE ALBUQUERQUE

**DA PRIVAÇÃO DA LIBERDADE À PRIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
a política de escolarização na medida socioeducativa de internação no DF**

Brasília, 27 de agosto de 2021.



LIANA CORREIA ROQUETE DE ALBUQUERQUE

**DA PRIVAÇÃO DA LIBERDADE À PRIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
a política de escolarização na medida socioeducativa de internação no DF**

Tese 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 para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília, 27 de agosto de 2021.

LIANA CORREIA ROQUETE DE ALBUQUERQUE

**DA PRIVAÇÃO DA LIBERDADE À PRIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
a política de escolarização na medida socioeducativa de internação no DF**

Tese 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 para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília, 27 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

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

Professora Dra. Maria Nilvane Fernandes
Examinadora Externa – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Professora Dra. Silmara Carneiro e Silva
Examinadora Externa – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

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

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

CA345p

Correia Roquete de Albuquerque, Liana

DA PRIVAÇÃO DA LIBERDADE À PRIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: a política de escolarização na medida socioeducativa de internação no DF / Liana Correia Roquete de Albuquerque; orientador Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2021.
312 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Política de escolarização. 2. Medida Socioeducativa de Internação. 3. Direito à educação. 4. Mecanismos de expropriação da escolarização. 5. Dialética do direito à educação. I. Abádia da Silva, Maria, orient. II. Título.

“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos” (Karl Marx, 1852).

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca” (Paulo Freire, 1968).

AGRADECIMENTOS

Ao Carlos, meu companheiro, amigo, suporte incondicional, pessoa extraordinária com quem divido a vida. Ao Bernardo, meu filho amado, cativante, que foi gestado e dado à luz ao longo deste Doutorado. Vocês foram incríveis! Apoiaram-me, compreenderam a necessidade da dedicação ao trabalho acadêmico, meu cansaço e minhas ausências.

À minha família pelo amparo e importância na minha trajetória. Em especial, agradeço à minha irmã Priscila Roquete e à minha mãe Maildes Correia Roquete pelos cuidados que tiveram com o meu filho durante os longos momentos de produção e escrita.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Águia, pessoas com as quais tive o privilégio de conviver, estudar, aprender e crescer intelectualmente. Em especial, à colega de doutorado e amiga Deysiane Pontes, que também fez parte desta árdua trajetória.

À Professora Maria Abádia da Silva, minha admiração pelo compromisso com a produção do conhecimento. Obrigada por contribuir com minha formação intelectual e humana.

Aos gestores da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e da Secretaria de Estado de Educação do DF que abriram as portas para a realização da pesquisa de campo. Aos gestores, profissionais e socioeducandos das Unidades de Internação Socioeducativa do DF que também me receberam e acolheram as demandas da pesquisa.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF) que viabilizou minha visita técnica na Universidade Governors State University – GSU, em Chicago/Illinois/USA. Ao professor João Salm, que me acompanhou durante essa visita, me deu a oportunidade de conhecer o campo teórico e a prática da Justiça Restaurativa no contexto do atendimento à adolescentes e jovens em contexto infracional, em Chicago.

Aos amigos e amigas do sistema socioeducativo do DF que, diariamente, enfrentam comigo os avanços-retrocessos da prática profissional em espaço tão diverso e complexo.

Muito obrigada!

RESUMO

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **Da privação da liberdade à privação do direito à educação:** a política de escolarização na medida socioeducativa de internação no DF. 2021. 312 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Esta tese elegeu como objeto de investigação a política educacional destinada a socioeducandos privados de liberdade no Distrito Federal. Parte do problema: cerca de setecentos estudantes têm o direito à educação restringido ou precarizado, no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. A partir disso, foram propostos objetivos específicos, problematizados ao longo do percurso analítico: a) desvelar como se constitui a expropriação, como ela incide sobre a infância/adolescência e como o Estado capitalista administra a pobreza, produzida por ele mesmo, na forma da punição; b) analisar a relação entre o formalismo jurídico e a distribuição desigual das políticas sociais e como essa dinâmica contribui para a reprodução das desigualdades sociais; c) compreender como se organiza as seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF e nelas a política de escolarização – o campo empírico; d) apreender os elementos constitutivos da lógica de funcionamento das escolas dessas seis Unidades e como se materializa o direito educacional nesses espaços; e) identificar os mecanismos institucionais que permitem e propiciam irregularidades na oferta da política educacional nestas escolas; f) compreender a correlação entre expropriação do direito à educação, desigualdade social, distribuição desigual da educação pública, a privação da liberdade e do direito à educação. Para tanto, partimos das premissas do Método Histórico-dialético, que conduzem à compreensão de que a sociedade, o Estado, a educação e as políticas educacionais são constituídas a partir das relações de produção e reprodução da vida material, que são desdobradas em contradições, conflitos e lutas de classe, à medida que os homens se relacionam. Assim, tendo como fundamento os conceitos de expropriação/produção da pobreza, reprodução/formalismo jurídico, punição/contenção das desigualdades sociais e privação/restrição dos direitos sociais, explicitamos a materialidade, as múltiplas determinações e as contradições da política educacional nas seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF - sua essência. Constatamos que a política de escolarização implementada nesse contexto é constituída por arranjos institucionais e administrativos que propiciam a descontinuidade, a intermitência e a precarização da oferta escolar: restrição do acesso à escola, dos recursos materiais, do acesso ao conhecimento e da dimensão pedagógica. Portanto, observamos a privação do direito à educação por meio de mecanismos de exclusão escolar ou negação institucionalizada. Os dados empíricos revelaram que, embora o direito à educação esteja expressamente declarado no marco legal (ECA e Sinase) e documentos oficiais, existem formas e dispositivos organizacionais de desconstrução desse direito: os estudantes privados de liberdade estão sujeitos, também, à condição de privação da política de escolarização.

Palavras-chave: política de escolarização, medida socioeducativa de internação, direito à educação, mecanismos de expropriação da escolarização, dialética do direito à educação.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **From deprivation of liberty to deprivation of the right to education:** the schooling policy in the socio-educational measure of detention in DF. 312 p. 2021. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2021.

This thesis chose as the object of investigation the educational policy designed to socio-educators deprived of liberty in Distrito Federal. Part of the problem: about seven hundred students have their right to education restricted or worsened, in the context of the Socio-educational Internment Units of Distrito Federal. From that, specific objectives were proposed, they were problematized along the analytical stage of the research as it follows: a) unveil how expropriation is constituted, how it affects childhood/adolescence and how the capitalist State manages poverty (self-produced) in the form of punishment; b) analyze the relation between legal formalism and the unequal distribution of social policies and how this dynamic contributes to the reproduction of social inequalities; c) understand how the six Social-Educational Internment Units of Distrito Federal are organized and their schooling policy – the empirical field; d) comprehend the constitutive elements of the functioning logic of the schools in those six Units and how the educational right is materialized in those spaces; e) identify the institutional mechanisms that allow and provide irregularities to the provision of educational policy in those schools; f) understand the correlation among of expropriation of the right to education, social inequality, unequal distribution of public education, deprivation of liberty and the right to education. Therefore, we start from the premises of the Historical Dialectical Method, which lead to the understanding that society, the State, education and educational policies are constituted from the relations of production and reproduction of material life, which are unfolded in contradictions, conflicts and class struggles, as a product of human relations. Thus, based on the concepts of expropriation/poverty production, reproduction/legal formalism, punishment/containment of social inequalities and deprivation/restriction of social rights, we explain the materiality, the multiple determinations and contradictions of educational policy in the six Socio-educational Internment Units in DF – in essence. We recognized that the schooling policy implemented in this context is constituted by institutional and administrative arrangements that provide for discontinuity, intermittence and precariousness of the schooling provision: restriction of access to school, restriction of material resources and restriction of access to knowledge and the pedagogical dimension. Then, we observe the deprivation of the right to education through mechanisms of school exclusion or institutionalized denial. Empirical data revealed that, although the right to education is expressly stated in the legal framework (Sinase, ECA) and other official documents, there are organizational forms and devices for deconstructing this right: students deprived of liberty are also subject to the condition of being deprived from schooling policy.

Keywords: schooling policy, socio-educational measure of detention, right to education, mechanisms for the expropriation of schooling, dialectics of the right to education.

RESUMEN

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **De la privación de libertad a la privación del derecho a la educación: la política escolar en la medida socioeducativa de detención en el DF.** 2021. 312 h. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, Brasilia, 2021.

Esta tesis eligió como objeto de investigación la política educativa dirigida a adolescentes privados de libertad en el Distrito Federal. Parte del problema: cerca de setecientos estudiantes tienen su derecho a la educación restringido o precario, en el contexto de las Unidades de Detención Socioeducativa del Distrito Federal. A partir de esto, se propusieron objetivos específicos, problematizados a lo largo de la ruta analítica: a) develar cómo se constituye la expropiación, cómo afecta la niñez / adolescencia y cómo el Estado capitalista maneja la pobreza, producida por sí mismo, en forma de castigo; b) analizar la relación entre el formalismo jurídico y la distribución desigual de las políticas sociales y cómo esta dinámica contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales; c) comprender cómo se organizan las seis Unidades de Detención Socioeducativa del Distrito Federal y la política de escolarización en ellas - el campo empírico; d) aprehender los elementos constitutivos de la lógica de funcionamiento de las escuelas en estas seis Unidades y cómo se materializa la ley educativa en estos espacios; e) identificar los mecanismos institucionales que permiten y prevén irregularidades en la provisión de la política educativa en estas escuelas; f) entender la correlación entre la expropiación del derecho a la educación, la desigualdad social, la distribución desigual de la educación pública, la privación de libertad y el derecho a la educación. Por tanto, partimos de las premisas del Método Histórico Dialéctico, que conducen a entender que la sociedad, el Estado, la educación y las políticas educativas se constituyen a partir de las relaciones de producción y reproducción de la vida material, que se despliegan en contradicciones, conflictos y clases luchas, como relatan los hombres. Así, a partir de los conceptos de expropiación / producción de pobreza, reproducción / formalismo jurídico, sanción / contención de las desigualdades sociales y privación / restricción de los derechos sociales, explicamos la materialidad, múltiples determinaciones y contradicciones de la política educativa en las seis Unidades de Detención Socioeducativa del DF - su esencia. Encontramos que la política escolar implementada en este contexto consiste en arreglos institucionales y administrativos que brindan discontinuidad, intermitencia y precariedad de la oferta escolar: restricción de acceso a la escuela, recursos materiales, acceso al conocimiento y la dimensión pedagógica. Por tanto, observamos la privación del derecho a la educación a través de mecanismos de exclusión escolar o negación institucionalizada. Los datos empíricos revelaron que, si bien el derecho a la educación está expresamente consignado en el marco legal (ECA y Sinase) y documentos oficiales, existen formas organizativas y dispositivos para deconstruir este derecho: los estudiantes privados de libertad también están sujetos a la condición de privación de la política escolar.

Palabras clave: política escolar, medida socioeducativa de la detención, derecho a la educación, mecanismos de expropiación de la escolaridad, dialéctica del derecho a la educación.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BOPE - Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar
CAESB - Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
CAI - Comissão de Avaliação Interdisciplinar
Caje - Centro de Atendimento Juvenil Especializado
CDCA/DF - Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal
CDS - Centros de Desenvolvimento Social
CEAG - Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração
CEB - Câmara da Educação Básica
Cedeca - Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal
CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal
CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CERE - Centro de Reclusão de Adolescente Infrator
Cesami - Centro Socioeducativo Amigoniano
CESAS - Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul
CETRAM - Centro de Triagem e Atendimento ao Menor
CETRO - Centro de Triagem e Observação de Menores
Ciago - Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras
CIAP - Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNJ - Conselho Nacional de Justiça
CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público
COE - Comando de Operações Especiais da Polícia Federal
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
Coorint - Coordenação de Internação
COTEME - Comunidade de Terapia e Educação de Menores

DF - Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENS - Escola Nacional de Socioeducação

ESV - Programa Educador Social Voluntário

FAP/DF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

Febem - Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor

FE – Faculdade de Educação

FSS - Fundação do Serviço Social

Funabem - Fundação Nacional do Bem-estar do Menor

GDF - Governo do Distrito Federal

Gead - Gerência Administrativa

Gesau - Gerência de Saúde

Geseg - Gerência de Segurança

Gespp - Gerência Sociopsicopedagógica

GSED - Gerência de Acompanhamento da Socioeducação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDP - Instituto do Desenvolvimento Profissional

IFB - Instituto Federal de Brasília

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MPDFT - Ministério Público do Distrito Federal e Territórios

NAI - Núcleo de Atendimento Integrado

NUEN – Núcleo de Ensino

NUEPMS - Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas

OEA - Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos

ONU - Organização das Nações Unidas

PDASE - I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal

PDE - Plano Distrital de Educação

PEC - Propostas de Emenda à Constituição

PIB - Produto Interno Bruto

PIF - Proteção da Integridade Física

PNAS - Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal –
Internação
PROAMI - Projeto de Atendimento ao Menor Infrator
PSS - Procedimentos de Segurança Socioeducativa
SAM - Serviço Nacional de Assistência a Menores
SASE - Sistema de Atendimento Socioeducativo
SEAS - Secretaria de Estado e Ação Social
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECRAS - Secretaria de Estado da Criança e Assistência Social do Distrito Federal
Secriança - Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude
SEDEST - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda
SEDF - Secretaria de Estado de Educação
SEDH/PR - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
Sejus - Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNJ - Secretaria Nacional da Juventude
SSS - Secretaria de Serviços Sociais
SUBEB Subsecretaria de Educação Básica
Subsis - Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
TAC – Termo de Ajustamento de Conduta
UAI - Unidade de Atendimento Inicial
UIBRA - Unidade de Internação de Brazlândia
UIFG - Unidade de Internação Feminina do Gama
UIPSS - Internação Provisória de São Sebastião
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 em São Sebastião

UISS - Unidades de Internação Socioeducativa

UnB - Universidade de Brasília

Unire - Unidade de Internação do Recanto das Emas

UNISS - Unidade de Internação de Saída Sistemática

VEMSE - Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Estrutura da UIP	185
Imagem 2 - Estrutura da UISS.....	186
Imagem 3 - Estrutura da UIBRA.....	188
Imagem 4 - Estrutura da UISM	189
Imagem 5 - Estrutura da UNIRE	191
Imagem 6 - Estrutura da UNISS.....	193
Imagem 7 - Estrutura das escolas da UIP, UNIRE e UNISS	203
Imagem 8 - Estrutura da escola da UISS e UIBRA.....	203
Imagem 9 - Estrutura da escola da UISM.....	204
Imagem 10 - Horário de aula em uma das escolas pesquisadas	215
Figura 1 – Estrutura administrativa da Sejus/DF – Medida socioeducativa de Internação – 2020.....	155
Figura 2 - Estrutura administrativa das UISs do DF – 2020.....	155
Figura 3 - Parte da Estrutura Administrativa da SEDF – 2019/2020.....	166
Gráfico 1 – Sobre o horário das aulas nas UISs do DF	210
Gráfico 2 - Sobre a participação dos estudantes nas atividades escolares.....	211
Gráfico 3 - Sobre recursos materiais utilizados – visão do grupo de servidores.....	221
Gráfico 4 - Sobre recursos materiais utilizados – visão dos estudantes	221
Gráfico 5 - Visão da escola para os 116 Socioeducandos	227
Gráfico 6 - Percepção do grupo de servidores sobre as estratégias pedagógicas diferenciadas	248
Gráfico 7 - Percepção dos professores sobre as estratégias pedagógicas diferenciadas	250
Gráfico 8 - Estratégias educacionais para alunos especiais.....	252
Gráfico 9 - Elementos que podem impedir a aprendizagem dos estudantes	255
Gráfico 10 - Obstáculos ao funcionamento da escola segundo os servidores e estudantes....	259
Gráfico 11 - Percepção dos servidores acerca das melhorias na política de escolarização....	264
Gráfico 12 - A garantia do direito à educação, na percepção dos servidores das UISs do DF	269
Quadro 1 – Estrutura física das Unidades de Internação do Distrito Federal.....	193
Quadro 2 - Percepção do grupo de servidores das UISs sobre o trabalho com os conteúdos escolares.....	238
Quadro 3 - Percepção dos professores e gestores das escolas das UISs.....	240

Quadro 4 - Percepção dos estudantes das escolas das UISs sobre o trabalho com os conteúdos escolares.....	241
Quadro 5 - Compreensão dos servidores acerca do direito à educação nas UISs do DF	270
Tabela 1 - Vinculação das escolas das UISs a escolas da rede pública do DF – 2019/2020..	164
Tabela 2 - Instrumentos legais que constituíram a política de escolarização	167
Tabela 3 – Universo de socioeducandos internados nas UISs do DF - 2019	170
Tabela 4 – Universo de interlocutores que atuam nas UISs do DF - 2019	171
Tabela 5 - Cálculo de amostra representativa.....	172
Tabela 6 – Grupo de servidores públicos respondentes - Profissionais das UISs do DF	173
Tabela 7 - Interlocutores do Sistema e das seis Unidades de internação	174
Tabela 8 - Natureza da medida de internação, capacidade e número de socioeducandos internados - Unidades de Internação no Distrito Federal - 2019.....	183
Tabela 9 – Número de Socioeducandos em atividades profissionalizantes –	198
Tabela 10 - Organização das Escolas Públicas vinculadas, nas UISs do DF – 2019/2020	202
Tabela 11 – Número de matrícula / estudantes por Bloco – 2019.....	206
Tabela 12 - Organização Curricular das escolas das UISs do DF – 2020	206
Tabela 13 - Organização Curricular das escolas das UISs do DF – 2020	235
Tabela 14 - Organização escolar em Ciclos nas UISs do DF - 2019	236

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
Proposição e complexidade do objeto de investigação.....	19
Premissas teórico-filosófica e metodológicas.....	26
O contexto histórico e a complexidade da política educacional em Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal – 1960 a 2020.....	34
Procedimentos metodológicos e aproximações das categorias empíricas.....	42
O campo empírico e os sujeitos interlocutores de pesquisa.....	44
CAPÍTULO 1.....	48
A LÓGICA DA EXPROPRIAÇÃO: A PRODUÇÃO DA POBREZA E O CONTROLE ESTATAL DAS MAZELAS SOCIAIS.....	48
1. 1 - A opção epistemológica e as implicações do método histórico-dialético.....	49
1.2 - Política e mecanismo de expropriação: a produção da pobreza e a degeneração da infância e adolescência proletária.....	62
1.3 - O disciplinamento e a vigilância da pobreza: o surgimento das políticas públicas e do controle estatal aos problemas sociais.....	75
Considerações parciais.....	86
CAPÍTULO 2.....	88
A DUPLA REPRODUÇÃO: A LEGITIMAÇÃO JURÍDICA DAS DESIGUALDADES MATERIAIS E DO DISCIPLINAMENTO DE ADOLESCENTES.....	88
2.1 – A igualdade jurídica da sociabilidade capitalista: artifícios para a legitimação da ordem.....	89
2.2 – A desigualdade material: a distribuição desigual do direito, das políticas sociais e os limites da emancipação política.....	96
2.3 - A responsabilização penal juvenil para a adolescência empobrecida: a forma jurídica do disciplinamento e da reprodução social.....	111
Considerações parciais.....	123
CAPÍTULO 3.....	126
A TRIPLA PUNIÇÃO: A PERDA DA LIBERDADE E A PRIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO	

**SOCIOEDUCATIVA DO DISTRITO FEDERAL - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO
ENTRE 1960 e 2020..... 126**

3.1 – A lógica da punição: uma forma consensual de controle social.....	127
3.2 - O contexto histórico de construção da política da medida socioeducativa de internação no Distrito Federal 1960 – 2020.....	139
3.3 – Processos de reestruturação do sistema socioeducativo no DF: estrutura, organização e carreira profissional.....	148
3.4 – Política de escolarização: gestão intersetorial e diretrizes pedagógicas nas Unidades de Internação Socioeducativa no DF, 2012 a 2020.....	157
3.4.1 – <i>Gestão intersetorial da política de escolarização no sistema socioeducativo do DF</i>	162
3.5 – O percurso metodológico, instituições e o perfil dos interlocutores.....	169
Considerações parciais.....	176

CAPITULO 4..... 179

ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DO DF: FORMAS DE PRIVAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO..... 179

4.1 – Caracterização das seis Unidades da Internação Socioeducativa do DF	181
4.2. As escolas públicas no interior das UISs do Distrito Federal: da cela para a sala de aula.....	198
4.2.1 – <i>Formas de expropriação do direito à educação: o acesso à escola e aos recursos materiais</i>	208
O ACESSO À ESCOLA	208
- Quanto aos dias/horários de funcionamento da escola e frequência escolar.....	208
- Quanto aos recursos materiais.....	218
Considerações Parciais.....	228

CAPÍTULO 5..... 230

A PRIVAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DO DF: HÁ A EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO?..... 230

5.1 – A política de escolarização na UISs do DF: a qualidade pedagógica e a garantia desse direito.....	231
OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	232
- Quanto aos conteúdos escolares.....	232

-Quanto à relação ensino – aprendizagem.....	245
EFICÁCIA DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO	257
-Obstáculos ao funcionamento da escola.....	258
-Melhorias na organização e estrutura escolar	263
-A garantia do direito à educação	268
Considerações parciais.....	274
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
REFERÊNCIAS.....	286
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTORES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DF.....	299
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: GRUPO DE SERVIDORES QUE TRABALHAM NAS UISS DO DF.....	300
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO: SOCIOEDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO DAS UISS DO DF.....	309

INTRODUÇÃO

Proposição e complexidade do objeto de investigação

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB) e à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Esta linha busca contribuir com a análise em torno das políticas públicas educacionais, programas, ações, discursos, disputas sobre como estas questões adquirem materialidade no campo da educação pública. Nesta investigação, buscamos compreender as formas de expropriação, os mecanismos de exclusão escolar ou negação institucionalizada da política educacional implementada no interior das seis Unidades de Internação Socioeducativa (UIS) do Distrito Federal (DF). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB (CAAE 18518019.3.0000.5540. Parecer Nº 3.527.468).

Elegemos como **objeto de investigação** a política educacional destinada aos adolescentes e jovens privados de liberdade do Distrito Federal, implementada de maneira Intersetorial por dois dos órgãos competentes – Secretaria de Estado de Educação (SEDF) e Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus) - entre 2012 e 2020¹. O interesse por tal temática deu-se desde 2010, quando passei a atuar profissionalmente, como Pedagoga, na política de execução do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) do DF e quando me aproximei deste debate teórico durante o mestrado acadêmico.

Na minha dissertação de mestrado, analisei a gestão escolar na garantia do direito à educação no contexto de uma das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. O estudo revelou que, embora o Distrito Federal tenha avançado no sentido de organizar a política educacional no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa (em termos de legislação, recursos humanos e materiais), a materialização, a implementação ainda é precária, marcada pela descontinuidade, intermitência das ações, minimização de atividades e conteúdos curriculares, além de enfrentar a predominância da perspectiva punitiva e não educativa no contexto maior das Unidades (ALBUQUERQUE, 2015).

¹ A delimitação temporal, de 2012 a 2020, justifica-se pelo fato de que, em 2012, iniciou-se o processo de discussão, organização e implementação da política educação intersetorial no contexto das medidas socioeducativas do DF. Consideramos 2020, porque foi até esse ano que esta investigação considerou as mudanças ocorridas nessa política, embora a pesquisa de campo tenha sido realizada entre outubro e dezembro de 2019.

Os estudos que envolvem a questão do adolescente em contexto infracional têm mostrado que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e o Sinase de 2006 e 2012 avançaram no sentido de propor para a execução das medidas socioeducativas, especialmente sua natureza pedagógica. Trata-se de medidas aplicáveis pelo juiz ou juíza da Infância e da Juventude aos adolescentes autores de atos infracionais, entre 12 e 18 anos, podendo-se, excepcionalmente, estender sua aplicação a jovens com até 21 anos incompletos. Estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Valoriza-se a perspectiva educativa, de garantia de direitos e de não rompimento com os vínculos sociais.

No entanto, na materialidade das Unidades de Internação Socioeducativa permanece viva a cultura dos Códigos dos Menores: carcerária, repressiva, de limpeza social e de restrição dos direitos fundamentais, entre eles o Direito à Educação (RIZZINI, 2009, 2011). Observa-se a lógica punitiva, na qual as ações repressivas são maximizadas em detrimento da garantia de direitos sociais, revelando a descaracterização e o discurso falaciosos da socioeducação (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

Nesta investigação, buscamos explicitar e evidenciar as contradições da política educacional nas seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF tal como ela é. Propomos a compreensão da totalidade deste objeto, suas contradições externas e internas, sua essência. Estas seis unidades constituem o campo empírico para a análise da política educacional intersetorial. Embora os textos legais apresentem a organização e a engenharia institucional da política educacional prevista para este contexto, eles não revelam como, de fato, é materializada esta política. Este ponto de partida - o real, um fenômeno social inserido em uma totalidade complexa, dinâmica e contraditória - revela uma concepção de mundo, de história, de ser humano, de sociedade, de educação e de política educacional – trata-se de uma perspectiva metodológica.

As inquietações que motivam esta pesquisa situam-se em torno da materialização da política educacional no contexto da medida socioeducativa de privação da liberdade no DF. Admite-se que os processos de luta social no âmbito da sociedade civil propiciaram mudanças no campo da legislação (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo de 2006 e 2012): crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direito, com responsabilidade penal e amparados por garantias (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

Entretanto, essas garantias não têm extrapolado o campo do formalismo jurídico. Observa-se a atuação de um Estado punitivo e institucionalmente violento. Há a descaracterização da perspectiva pedagógica e um simulacro da ação socioeducativa. A privação não é apenas da liberdade, mas também de direitos. No Distrito Federal, a partir de 2012 iniciou-se o processo de organização da política educacional intersetorial para as escolas das Unidades de Integração Socioeducativa (UISs). No entanto, a garantia do direito à educação pública de qualidade ainda é um desafio. Garante-se a matrícula escolar, mas as atividades escolares têm sido materializadas de maneira precária, descontínua, inconsistente e às vezes inexistentes (ALBUQUERQUE, 2015). Toda essa dinâmica é gerida pelo Estado, por meio de sua estrutura, organização, cultura institucional e agentes públicos.

Partimos da aproximação das premissas do materialismo histórico dialético no campo da pesquisa em educação² que conduzem à compreensão de que a sociedade, o Estado, a educação e as políticas educacionais são constituídas a partir das relações de produção e reprodução da vida material que são desdobradas em contradições, conflitos e lutas de classe, à medida que os homens se relacionam. Os homens produzem a sua existência, a sua história e se relacionam socialmente a partir desse intercâmbio material (MARX; ENGELS, 2007). Políticas educacionais aqui, portanto, são compreendidas em sua materialidade, no tempo, no lugar social e como resultado de processos conflitantes no interior do Estado. Nesse sentido, compreendemos que as ações do Estado e as políticas educacionais no contexto das Unidades de Integração Socioeducativa (UISs) são, portanto, constituídas no desenvolvimento da sociedade civil, na totalidade estruturada com conexões internas do ponto de vista histórico, econômico, político, cultural e dialético (LOMBARDI, 2010).

Compreendemos também que a privação do direito à educação no contexto da medida socioeducativa de internação do DF é uma forma de promoção da punição e da injustiça, uma expressão da luta de classes que distribui desigualmente os direitos sociais, um dispositivo de manutenção da desigualdade e uma forma de expropriação³ e, também, um mecanismo de reprodução das relações sociais contemporâneas. Observa-se o círculo vicioso no qual a juventude empobrecida é submetida ao controle sociopenal do Estado (OLIVEIRA E SILVA,

² Sobre o método histórico-dialético, e também no campo da pesquisa em educação, ver Lombardi (2010); Paulo Netto (2011, 2009; 2009a); Masson (2007; 2013; 2014); Húngaro (2014); Cury (1985).

³ A expropriação é o núcleo central da relação social capitalista. No processo de acumulação primitiva (Europa – Século XV – XVIII), o trabalhador foi expropriado dos meios de produção: daquilo que naquele momento, era possível ao trabalhador ter a propriedade sem se submeter ao trabalho assalariado. O capitalismo contemporâneo renova constantemente os processos de acumulação, do lucro e da expansão - acumulação. Observa-se que a expropriação não é exclusiva da acumulação primitiva, mas condição permanente da acumulação. No capitalismo contemporâneo temos outras formas de expropriação. A supressão de direitos também é uma forma de obrigar o trabalhador a disponibilizar a sua força de trabalho para qualquer tipo de relação mercantil (FONTES, 2010).

2011). Este, por meio de relações mediadas pelo aparato institucional, promove a dissimulação e a negação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação. Tem-se aí uma forma de suprimir direitos, de disponibilizar determinada parcela da sociedade para as piores formas de relações de trabalho, como forma de manutenção das relações sociais (FONTES, 2010).

Assim, sustenta-se aqui a seguinte tese: o Estado capitalista está estruturado e organizado sob a forma de expropriação, inclusive contemporânea, em que os jovens são lançados em relações de pobreza, de trabalho degradadas e em condições severas de exploração. A partir dessa realidade, por meio do aparato estatal político e jurídico, o Estado faz o disciplinamento e a reprodução social por meio de controles que se materializam, também, nas políticas de punição e encarceramento, como por exemplo a medida socioeducativa de internação. Tal medida, está imersa na ordem estrutural da sociedade de classes, na lógica punitiva, em que os direitos sociais, inclusive o direito à educação, são desigualmente distribuídos. Por meio de seus arranjos institucionais, dispositivos e mecanismos, o Estado dificulta o acesso e a permanência de socioeducandos privados de liberdade na educação pública de qualidade. Estão privados da liberdade e também privados do direito à educação. Observa-se aí, a existência de processos de reprodução da ordem social por meio dessa forma institucionalizada de organização coletiva: expropriação - reprodução - punição - privação.

Os estudos sobre a questão da adolescência em contexto infracional e privada de liberdade têm mostrado que, historicamente, o Estado tem governado e gerenciado a miséria por meio do encarceramento. Observou-se como o Estado atuou e atua no sentido de retirar dos espaços urbanos a parcela da população pobre e negra⁴. Não houve e não há a preocupação com a conjuntura, com as causas da pobreza, mas tão somente com a dura repressão dos seus efeitos (RIZZINI, Irma, 2009; RIZZINI, Irene, 2011; WACQUANT, 2011). O período de redemocratização propiciou o aguçamento dessa contradição, de grupos organizados da sociedade civil que contestavam esta prática. A partir desta mobilização e luta social, avanços foram formalizados na Constituição Federal de 1988, que propôs outra perspectiva para a questão da infância e adolescência no Brasil: o paradigma da Proteção Integral.

Este paradigma fundamenta-se na Doutrina na Proteção Integral e na defesa de todos os direitos e garantias das crianças e adolescentes. Os princípios desta doutrina estão expressos no artigo 227 da Constituição Federal de 1988: busca-se assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e

⁴ No caso do DF, os dados referentes ao perfil socioeconômico dos socioeducandos do DF mostram que maioria é pobre, negra e residente nas periferias da capital (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Esta doutrina está fundamentada no princípio de que toda criança e adolescente são sujeitos de direito, devem receber absoluta prioridade nas ações do Estado e sociedade, devem ser salvos de toda forma de negligência e estão sujeitos a obrigações compatíveis com a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (SARAIVA, 2013).

Este princípio formal passou a ser considerado uma nova orientação para a formulação de políticas destinadas à criança e ao adolescente no Brasil. Esta perspectiva, fruto da mobilização social em torno dos direitos da infância e da adolescência, foi reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que trouxe o detalhamento do sistema de direitos e garantias da infância e da adolescência, mas também continuidades em relação à legislação menorista (OLIVEIRA E SILVA, 2011). Buscou-se reiterar a perspectiva menorista da legislação que regulamenta a execução das medidas socioeducativas - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), (Resolução nº 119/2006/Conanda e Lei nº 12.594, 18/01/2012) – embora ela ainda preserve concepções punitivas e vinculadas ao controle social. O paradigma da Proteção Integral apontou a criança e o adolescente, inclusive aqueles privados de liberdade, como sujeitos de direitos, incluindo o Direito à Educação, e prioridade nas ações do Estado e políticas públicas.

É nessa perspectiva, da Proteção Integral, que o Sinase foi instituído para regulamentar a execução do atendimento destinado aos adolescentes que praticaram atos infracionais⁵ e foram conduzidos à medida socioeducativa. Mantém-se o controle social por meio da responsabilização penal de adolescentes, mas na perspectiva garantista de direitos. Inaugurou-se, ao menos formalmente, uma nova perspectiva - pedagógica e de garantia de direitos – para a execução de medidas aplicáveis aos adolescentes em contexto infracional. Buscou-se desconstruir a perspectiva punitiva, carcerária e higienista que fora cultivada nos Códigos de Menores de 1927 e 1979 (RIZZINI, Irma, 2009; RIZZINI, 2009, 2011).

O Sinase, seguindo os fundamentos da Constituição Federal/1988 e do ECA/1990, trouxe uma série de inovações para a execução do atendimento socioeducativo, entre estas está o caráter pedagógico, educativo, da medida socioeducativa e a obrigatoriedade da oferta educacional nos programas de atendimento. A oferta da educação básica para os adolescentes e jovens do sistema socioeducativo passou a ser obrigatória. Há, portanto, o imperativo para que o atendimento socioeducativo esteja articulado com todas as políticas sociais na prestação

⁵ 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).

do atendimento⁶: políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer e segurança pública devem estar presentes no interior das Unidades.

Toda esta articulação em rede e de maneira intersetorial constitui a “proteção integral” de que são destinatários todos os adolescentes (Artigo n° 82, Lei n° 12.594, 18/01/2012). No entanto, sabe-se que no campo do real concreto das políticas, da materialização dos direitos sociais no contexto da medida socioeducativa de internação, a intersetorialidade ainda é um desafio, inclusive no Distrito Federal. Relatórios oficiais⁷, pesquisas acadêmicas⁸ e denúncias de familiares⁹ têm mostrado como o cotidiano das Unidades de Internação ainda é de precarização e negação dos direitos, entre eles o direito à educação. Observa-se uma ação deliberada de um Estado, fundado sobre a relação de classe, que participa ativamente na relação de acumulação e expropriação, e na retirada de direitos (FONTES, 2010; BOSCHETTI, 2016; WACQUANT, 2015; 2011; MANDEL, 1982).

Impulsionado pela mobilização social, denúncias e ações judiciais, o Governo do Distrito Federal (GDF) entrou no processo de ajustamento de condutas e reestruturação da execução do atendimento socioeducativo. A partir de 2012 o DF deu início à articulação de uma proposta de atendimento escolar, de maneira intersetorial. Em 2013, deu-se início à implementação de uma proposta de política de escolarização intersetorial, visando a garantia do atendimento escolar no contexto das medidas socioeducativas, inclusive na medida socioeducativa de internação. A Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (Secriança) – órgão responsável pela execução do Sinase no DF à época – e a Secretaria de Estado de Educação (SEDF), por meio da cooperação técnica e intersetorial propuseram algumas ações: criaram-se escolas públicas no interior das Unidades de Internação Socioeducativa (UIS) por meio da vinculação com escolas da rede pública de ensino, com previsão de recursos materiais, humanos e formulação de proposta pedagógica.

No entanto, embora esta articulação tenha resultado na criação de escolas públicas no interior das Unidades Socioeducativas de Internação do DF (por meio da vinculação), a pesquisa que realizamos durante o Mestrado em Educação revelou que ainda persistiam

⁶ Esta articulação fundamenta-se no princípio da incompletude institucional e da intersetorialidade, caracterizados pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as diversas políticas setoriais no atendimento aos socioeducandos – artigo n° 86 do ECA/1990, artigo n° 8 do Sinase/2012

⁷ Panorama Nacional – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação (Conselho Nacional de Justiça, 2012); Relatórios de visitas técnicas do Programa Medida Justa (Conselho Nacional de Justiça, 2010 e 2012).

⁸ Sousa (2012); Albuquerque (2015); Carmo (2015);

⁹ Em abril de 2016, quase 100 mães de adolescentes e jovens internados do DF fizeram um abaixo-assinado denunciando situações de violação de direitos. Este documento foi entregue à Promotoria de Justiça da Infância e ao Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA/DF). A partir daí o CDCA/DF elaborou o *Pacto de Enfrentamento às Violações de Direitos no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal* que buscou realizar visitas às unidades e propor intervenções.

situações de violação, descontinuidade, precarização e negação do direito à educação (ALBUQUERQUE, 2015). Neste estudo, busco aprofundar a análise sobre a negação institucional do direito à educação. Busco compreender os mecanismos, os dispositivos, os arranjos institucionais existentes na estrutura estatal que propiciam a negação do direito à educação, como uma forma de expropriação, reprodução das desigualdades, punição e privação dos direitos sociais.

O contexto da política educacional das UISs do DF vem sendo permeado por contradições entre o formal e o real, entre a concepção punitiva e educativa, marcado por conflitos e tensionamentos entre as mudanças no marco legal, segundo o paradigma da proteção integral, e a expropriação, reproduzindo a condição de miserabilidade. No movimento das circunstâncias históricas, tem-se uma contradição na ação do Estado: observam-se os avanços formais no sentido de garantir os direitos dos adolescentes e jovens privados de liberdade, mas, ao mesmo tempo, na materialidade observa-se a continuidade da dupla penalização: privação da liberdade e de direitos. Essas são as contradições de um Estado de classe, permeado pelas lutas e disputas hegemônicas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Embora, no DF, tenhamos regulamentado uma proposta de política educacional intersetorial estruturada para o sistema socioeducativo, com previsão legal e material, sabe-se que a realidade educacional nas seis UISs¹⁰ do DF é irregular e insatisfatória.

Para esta investigação, considera-se o período de 2012 a 2020. A partir de 2012 foi quando se iniciou o processo elaboração da política educacional intersetorial, firmada entre a Secriança e a SEDF. A Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (Secriança) foi criada pelo Decreto Distrital nº. 32.716 de 01/01/2011 e passou a ser o órgão responsável pela execução do Sinase no DF, à época. A partir daquele momento, iniciou-se um processo de reordenamento e organização do Sistema Socioeducativo do DF – fruto de mobilização social e exigências do poder judiciário: construção de novas unidades de internação, elaboração de Projeto Político Pedagógico, definição de fluxos e procedimentos,

¹⁰ O Distrito Federal possui nove Unidades de Internação Socioeducativa: UAI (Unidade de Atendimento Inicial), UIPSS (Unidade de Internação Provisória de São Sebastião), UIP (Unidade de Internação de Planaltina), UISS (Unidade de Internação de São Sebastião), UIBRA (Unidade de Internação de Brazlândia), UISM (Unidade de Internação de Santa Maria), UNIRE (Unidade de Internação do Recanto das Emas), UNISS (Unidade de Internação de Saída Sistemática) e UIFG (Unidade de Internação Feminina do Gama). Nesta investigação, optamos por investigar o contexto escolar somente das unidades de internação estrita (nas quais o socioeducando permanece por até três anos), excluindo-se, assim, a UAI e a UIPSS. Além disso, a UIFG foi inaugurada após a realização da pesquisa de campo. Portanto, nesta tese, consideramos as seis UISs (internação estrita) que estavam em funcionamento em 2019, durante o período de realização da pesquisa de campo (outubro a dezembro de 2019).

criação da carreira socioeducativa, elaboração da política educacional intersetorial, definição da articulação com o judiciário e também com diferentes políticas, entre outras mudanças.

Assim, o objeto desta pesquisa está inserido no âmbito de estudo das políticas públicas educacionais, no contexto do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo executado do DF¹¹. Busca-se investigar a política educacional destinada a socioeducandos que cumprem medida socioeducativa de internação estrita, apreender e desvelar os mecanismos, arranjos e dispositivos institucionais que propiciam a precarização e a negação do direito à educação como forma de expropriação e produção da pobreza, reprodução da estrutura social, punição de determinada parcela da sociedade e privação dos direitos sociais, na sociabilidade capitalista contemporânea.

Premissas teórico-filosófica e metodológicas

Um trabalho firmado nos cânones da pesquisa científica exige uma fundamentação epistemológica, um posicionamento teórico da pessoa que realiza a pesquisa. Fazer a opção por um determinado enfoque, significa assumir seus princípios, concepções, premissas e supostos teóricos. Este posicionamento conduz à determinada compreensão da realidade, implicações políticas, teóricas e critério de cientificidade (GAMBOA, 2012; ESTEBAN, 2010). O campo da investigação em política educacional é constituído por distintas posições epistemológicas, sendo possível diferentes enfoques, ferramentas ou modo de pensar os processos que constituem as políticas educacionais.

Nesta investigação fez-se a opção epistemológica pela teoria marxista, buscando entender a totalidade histórica, contraditória que constitui as políticas educacionais. Isso significa que o objeto desta pesquisa - a política educacional materializada nas Unidades de Internação Socioeducativa do DF – é analisado à luz do método histórico dialético. Neste sentido, esse fenômeno educacional é compreendido como uma dimensão da vida dos homens, que se transforma historicamente e é articulado ao modo como os homens produzem a sua existência. Desta forma, a política educacional, e seus desdobramentos, é compreendida dentro da totalidade, vinculada à vida social, expressando os movimentos contraditórios que emergem dos processos das lutas de classe e forjada nas relações produtivas (LOMBARDI, 2010).

¹¹ O Sinase é um sistema nacional, um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução das medidas socioeducativas. Estão incluídos os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. Trata-se de um sistema integrado, articulado em todo o território nacional, constituído pelo sistema de justiça e políticas setoriais básicas (Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, etc.). Este sistema busca regulamentar e assegurar a eficácia na execução das Medidas Socioeducativas.

O materialismo histórico e dialético é a base filosófica dessa concepção teórica. Ao analisar este objeto partimos das relações históricas, da ação concreta dos homens no tempo e no espaço, das relações materiais, produtivas e reprodutivas estabelecidas na sociedade e seus movimentos na totalidade dialética, movida por contradições sociais. Metodologicamente, esta perspectiva considera, necessariamente, as forças produtivas como ponto de partida para a constituição social; a totalidade do objeto como um conjunto de processos, em constantes mudanças e transformações; as lutas de classe oriundas da relação de produção desigual; a historicidade e o caráter contraditório do direito à educação; as múltiplas determinações da política educacional analisada; a produção, distribuição, troca e consumo como elementos de uma mesma totalidade que condicionam todas as esferas da vida humana; entre outros elementos metodológicos (PAULO NETTO, 2011; MASSON, 2007; MARX, 2003).

Assim, busca-se partir da aparência fenomênica (aquilo que é imediato e empírico) e por meio de sucessivas aproximações chegar até a essência do objeto (sua estrutura e dinâmica). Neste percurso analítico, parte-se do real/concreto/caótico (aparência fenomênica) até atingir as determinações simples, retornando ao concreto enriquecido de uma totalidade de determinações (essência do fenômeno: totalidade complexa constituída por múltiplas determinações) (MARX, 2009; 2003; MARX; ENGELS, 2007).

Nesse sentido, ao investigar os mecanismos institucionais de precarização e negação do direito à educação de socioeducandos privados de liberdade no DF, partimos de quatro premissas teórico-metodológicas: a) a *expropriação*, condição básica e permanente da acumulação, é o processo pelo qual a pobreza é produzida, lançando o ser humano às formas mais severas e adversas de exploração e subordinação ao capital; b) na sociabilidade capitalista, constituída pelas lutas de classe, os direitos sociais são formalmente anunciados, mas desigualmente e intencionalmente distribuídos, de modo que, a igualdade limita-se a um formalismo jurídico, ocorrendo a *reprodução* das estruturas materiais; c) o Estado capitalista realiza o disciplinamento da pobreza por meio da lógica da *punição*, na qual as políticas repressivas são direcionadas à determinada parcela da população – o subproletariado¹²; d) observa-se o movimento circular da ordem social no tratamento carcerário da miséria, de forma

¹² O subproletariado é compreendido como uma parcela da classe trabalhadora que é continuamente e permanentemente empobrecida. A origem dessa fração de classe remete-se à escravidão em que uma massa é mantida, permanentemente, na condição de miséria – não incorporada à condição proletária. Subproletários são aquelas pessoas que ofertam sua força de trabalho no mercado, mas não encontram quem esteja disposto a adquiri-la por um valor, por um preço, que assegure condições mínima de vida – desempregados, subempregados e precarizados nas relações de trabalho. Estão nessa categoria aqueles trabalhadores que foram destituídos das condições mínimas de participação na luta de classes (SINGER, 1981; SINGER, 2009).

que a inatividade estatal e o fracasso programado se dão, também, por meio da *privação* de direitos sociais.

A **primeira** premissa diz respeito à expropriação contemporânea, processo pelo qual as camadas populares são afastadas das condições sociais e recursos de produção – incluindo-se aqui a educação escolar – sendo estas camadas disponibilizadas para as relações mais severas de acumulação do capital (FONTES, 2010). Neste movimento de expropriação e acumulação, a infância e a adolescência são também afetadas. Produz-se famílias empobrecidas e adolescentes empobrecidos que passam a ser considerados como um problema, passam a serem alvos das políticas sociais diminuídas, precárias e das políticas de disciplinamento.

A expropriação é uma condição básica e permanente da relação social capitalista. Na acumulação primitiva (Europa – Século XV – XVIII), a expropriação serviu de alavanca para a consolidação da classe burguesa: grandes massas de camponeses, com seus filhos, foram expulsas de suas terras e apartados de seu meio de subsistência, não lhes restando outra alternativa que não a venda da força de trabalho. (MARX, 2013b).

Na expropriação contemporânea, as políticas sociais são atacadas e desconstruídas possibilitando, assim, a intensificação da exploração do trabalho. Afastadas de recursos sociais e de produção básicos, as camadas populares “voluntariamente” aderem à lógica da exploração, ou são lançados nas políticas de disciplinamento e controle. A condição de pobreza, de miserabilidade e a de falta de acesso à bens sociais (alimentação, saúde, educação, entre outros) produzem seres “livres” e disponíveis para qualquer relação de trabalho ou tratamento disciplinar. Nessa dinâmica, não há interesse na universalização das políticas sociais, na universalização da educação de qualidade, mas sim o simulacro de sua necessidade.

A educação também participa desse processo brutal de obtenção da máxima acumulação. Observa-se a expropriação do conhecimento técnico e dos saberes elaborados: as camadas populares são afastadas das formas mais elevadas de conhecimento produzido historicamente. Essa separação emerge da divisão social do trabalho, que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Separou também dos trabalhadores os instrumentos de trabalho, as matérias-primas e, enfim, os próprios produtos por eles mesmos produzidos. É nessa perspectiva que a escola dual funciona: um tipo de educação para os detentores do poder econômico e um outro tipo para os pobres. Os que não se harmonizam à esta escola para os pobres acabam nos sistemas disciplinares (MANACORDA, 2008; LOMBARDI, 2010).

A expropriação na educação está relacionada com a estrutura de classes e com a divisão social e técnica do trabalho, que promove a alienação do trabalhador em relação aos meios, processos e resultados da produção. O Estado, em sua forma jurídica, legítima e produz a

pobreza e também priva da liberdade e obriga a adolescência empobrecida à miséria intelectual. Para os alunos da classe trabalhadora e empobrecidos, uma escola do acolhimento social, precária (LIBÂNEO, 2012). Além disso, são também destinados à espaços correccionais, de disciplinamento e privação da liberdade (WACQUANT, 2011).

No campo da educação, a expropriação também está relacionada à produção social de uma massa alienada e apta a ser convertida em força de trabalho precário, desprotegido, necessário à subsistência ou apta a ser direcionada ao sistema correccional. O ataque aos direitos sociais e a inserção em uma escola precária propicia a formação de sujeitos dependentes das formas mais vis de relação de trabalho. Além da imposição de uma dada forma de produção econômica, os indivíduos se veem obrigados a buscar no mercado, formas para suprir suas necessidades sociais. Observa-se que a expropriação não é exclusiva da acumulação primitiva, mas condição permanente da acumulação. A supressão de direitos também é uma forma de obrigar o trabalhador a disponibilizar a sua força de trabalho para qualquer tipo de relação mercantil, ou então às políticas disciplinares (FONTES, 2010; WACQUANT, 2011).

A **segunda** premissa compreende que existe um movimento circular e institucional que produz e reproduz a ordem social por meio do formalismo jurídico, distribuição desigual dos direitos sociais e tratamento carcerário da miséria. Na sociabilidade capitalista, constituída pelas lutas de classe, os direitos sociais (o direito à educação) são intencionalmente distribuídos de modo desigual, de modo que a igualdade se limita a um formalismo legal (MARX, 2012; SAVIANI, 2012). A desigualdade substantiva e material, emergente das relações produtivas e de classe, conduz o Estado capitalista a uma opção política: indigência dos serviços públicos diante da organização financeira que leva à retração das políticas sociais e aos privilégios para setores hegemônicos.

A reprodução é determinada pela característica que a sociedade tende a lutar pela conservação das condições de suas relações básicas. Nesse sentido, o modo de produção capitalista se mantém por meio político, jurídico e cultural reproduzindo a gerando a acumulação. O Estado, com seu aparato jurídico e político, trabalha para reproduzir e manter as estruturas vigentes, garantindo a hegemonia e os interesses da classe dominante. Assim, a igualdade jurídica torna-se um mecanismo de reprodução, uma vez que é insuficiente para alterar as desigualdades materiais (ENGELS; KAUTSKY, 2012).

As relações jurídicas, econômicas, políticas mediadas pelo Estado capitalista, pelo aparato institucional e jurídico, trabalham para garantir e manter as contradições entre as classes e todo o processo produtivo (MASCARO, 2013). A função do Estado é, portanto, preservar e reproduzir tal estrutura, garantindo, assim, que os interesses de uma classe particular se

imponham como interesse geral da sociedade na relação entre infraestrutura (preservação da base material e estrutura de classes) e superestrutura (base ideológica, jurídica e política). A legislação declara os direitos sociais, mas, na prática, eles são subtraídos.

Nas revoluções burguesas, inicialmente revolucionárias, defendeu-se o princípio da igualdade entre os homens (COUTINHO, 2010). Estes processos revolucionários avançaram nas propostas pedagógicas, organização do ensino, defesa do caráter público, gratuito e popular. No entanto, quando a burguesia se torna hegemônica no poder estatal, ocorre o retorno ao caráter dual da educação: um tipo de educação para as classes dominantes e um outro tipo de educação para as classes populares (LOMBARDI, 2010). Consta-se que essa perspectiva da igualdade se modificou ao longo da história e foi reduzida ao formalismo jurídico.

Nesse sentido, o tratamento jurídico no contexto da socioeducação e a negação do acesso à educação, ou manutenção da oferta escolar de baixa qualidade, são formas de manutenção e reprodução da organização social vigente. Faz-se a opção política por declarar o direito, mas de distribuí-lo de maneira desigual ou retirá-lo em sua materialidade. Faz-se também a opção política pela punição individualizada da adolescência empobrecida, descontextualizada das causas, pela privação do direito à educação, pela incorporação precarizada no mercado de trabalho e, finalmente, pela reprodução da pobreza. E nessa preservação e reprodução, a política educacional também participa – embora possa, também, contribuir para melhores condições de vida dos trabalhadores.

Observa-se, aí, o caráter contraditório das políticas sociais: elas podem ser úteis à classe trabalhadora; mas também são utilizadas como instrumentos de reprodução (BOSCHETTI, 2016; MANDEL, 1982). As políticas educacionais são compreendidas como fenômenos contraditórios: elas podem ser uma mediação para a emancipação política, fortalecimento da luta de classe e abrandamento das relações de exploração. No entanto, quando estão vinculadas à alienação enquanto projeto societário, são desigualmente e precariamente ofertadas, fortalecendo a manutenção e a reprodução da miséria e empobrecimento.

A **terceira** premissa que sustenta teoricamente esta tese refere-se ao fato de que o Estado capitalista, por meio de ordenamento jurídico, realiza o disciplinamento da miséria e da pobreza, geradas por ele mesmo, por meio da punição - do *éthos* punitivo, no qual as políticas repressivas e de encarceramento são direcionadas à determinada parcela da população – o subproletariado (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). O fenômeno estatal é compreendido aqui a partir da economia política, da forma do capital, das relações de produção capitalista e da luta de classes. Toda essa totalidade, intermediada pelas relações sociais, é que dão origem ao

fenômeno estatal, sua forma política e estrutura de punição dos pobres (MASCARO, 2013; WACQUANT, 2011).

Assim, a lógica da penalidade responsabiliza indivíduos e isenta a estrutura que produz a crise social e a violência urbana. O Estado capitalista, além de produzir a pobreza e problemas sociais, pune individualmente os distúrbios sociais e, ao mesmo tempo, se isenta de suas responsabilidades na gênese da estrutura social e econômica (WACQUANT, 2011). O Estado capitalista é compreendido a partir da base material, das relações produtivas e vinculado aos interesses de classes. O Estado, como expressão da sociedade, legitima a estrutura da sociedade de classes e a classe dominante (MARX, 2013a). A partir disso, a estrutura punitiva é organizada para conter e punir os problemas sociais. Nesse sentido, a medida socioeducativa é, também, uma estratégia do Estado para conter e disciplinar a adolescência empobrecida – parcela da sociedade que é alcançada por essa intervenção estatal.

Wacquant (2015; 2011) aponta em seus estudos a lógica (conjunto de práticas, instituições, políticas, programas, discursos, entre outros elementos) na penalidade neoliberal. O sistema de acumulação produz a riqueza para poucos e também a pobreza para muitos. Nessa realidade, a lógica punitiva é organizada para conter, punir os males da sociedade, os distúrbios sociais causados pela generalização do desemprego, subemprego e trabalho precário. O Estado capitalista, via aparato jurídico, assume a gestão penal (incluindo o sistema de privação de liberdade de adolescentes) da miséria causada por ele mesmo. Tem-se aí um vínculo entre o Estado capitalista e o tratamento punitivo das convulsões sociais.

Diante da acumulação do capital, da regulação em favor do segmento empresarial, observa-se o desmantelamento das políticas sociais, a exacerbação da competição e a celebração das responsabilidades individuais. Aliada a essa dinâmica, observa-se a ampliação de políticas voltadas para o controle, para a ordem, repressão e para a punição. Para conter as tensões produzidas pelo desemprego, pela pobreza e pela retração social, o Estado articula-se no sentido de disciplinar frações específicas da sociedade, da classe operária, por meio de aparato policial e jurídico (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004; WACQUANT, 2015; 2011).

Com relação aos adolescentes e jovens privados de liberdade, observam-se históricas ações repressivas do Estado para com determinado grupo social – separação dos “cidadãos de bem” dos “indesejáveis”, legitimando o poder punitivo. Numa perspectiva higienista e de limpeza social, constata-se que as políticas de privação de liberdade destinada à adolescentes, em sua essência, caracterizaram-se por processos de criminalização da pobreza no contexto de organização do capital. Para determinados grupos sociais, o Estado se manifestou essencialmente em forma penal, repressiva e punitiva, em detrimento das manifestações de

garantia dos direitos sociais, incluindo o acesso à educação pública de qualidade. A adolescência pobre e socialmente desprotegida foi e é tida como alvo privilegiado das políticas punitivas e privativas de liberdade (RIZZINI Irma, 2009; RIZZINI Irene, 2009, 2011).

A **quarta** premissa que sustenta essa tese se refere à morosidade e inatividade do Estado na implementação de políticas públicas para determinada parcela da sociedade. No contexto de privação de liberdade, observa-se o fracasso programado das políticas sociais e a fabricação da pobreza - material, moral, social, intelectual. o Estado capitalista, além de ser constituído pelo movimento da expropriação, da reprodução por meio do formalismo jurídico, do tratamento carcerário da miséria, é também caracterizado pela contração das políticas sociais, pela morosidade, inatividade e restrição, também, do direito à educação. Num Estado permeado pelos tensionamentos de classe, observa-se o fracasso programado na implementação de políticas públicas para determinada parcela da sociedade – no caso, socioeducandos privados de liberdade. Privados da liberdade, privados de direitos sociais.

O Estado capitalista, como não é um instrumento político neutro, reconfirma a luta de classes por meio da política estatal. As posições de domínio e ideologias hegemônicas estão presentes nas instituições estatais, dando vida às contradições de classe, também por meio de mecanismos institucionais que promovem a desigualdade educacional, especialmente para estudantes privados de liberdade. A igualdade formal, baseada no princípio democrático de que “todos são iguais perante a lei”, dissimula as relações materiais desiguais, as relações de classe, uma vez que as relações produtivas permanecem as mesmas e condicionam, também, a dimensão educacional (MARX, 2012; SAVIANI, 2012). Assim, a educação pública, no campo da materialidade, é precarizada ou retirada de determinada parcela da sociedade.

As políticas educacionais, a distribuição do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, estão inseridas nesta dinâmica, uma vez que a educação é uma dimensão da vida social, não estando apartada dela. Portanto, a educação destinada aos adolescentes privados de liberdade está inserida nessa realidade de desigualdade material e desarticulação da política de escolarização. Para além da privação da liberdade, observa-se estratégias de retaliação, observa-se o descompromisso, a inatividades estatal, a fragilização na garantia do direito à educação de camadas populares. Admite-se a precariedade da política educacional para alunos empobrecidos, o ensino de baixa qualidade, a redução de tempo e espaço, naturaliza-se os impedimentos de acesso e permanência na escola, dificulta-se o acesso ao saber, convive-se com a distribuição desigual dos conhecimentos disponíveis, entre outros aspectos – privação do direito à educação.

A forma e estrutura do Estado capitalista possibilitam a expropriação, a reprodução das relações de produção e distribuição desigual da riqueza socialmente produzida, inclusive o conhecimento, a educação pública de qualidade para estudantes privados de liberdade. O direito à educação é precarizado, restringido e negado porque a igualdade não é substantiva, não é material. A igualdade de direitos, no capitalismo, é um discurso formal, uma ilusão e um caminho de manutenção da desigualdade. Não há intenções de superação estrutural. E é nessa noção que operam as ações estatais, também na precarização e privação da educação dos empobrecidos, dos socioeducandos das UISs do DF (MARX, 2012).

As quatro premissas apresentadas são pontos de partida nesta investigação e base de sustentação filosófica, metodológica e teórica. Entende-se aqui a necessidade de compreender a política educacional para adolescentes e jovens privados de liberdade nesta relação de complexos e inserida nesta dimensão totalizante que envolve o movimento histórico, dialético de organização das forças reprodutivas, de tensões e disputas do Estado e de reprodução do sistema e estrutura de classes vigentes. É a partir dessas premissas e conceitos filosóficos que este estudo se sustenta.

Para além da aparência fenomênica, a análise marxiana busca revelar o caráter contraditório, multicausal do fenômeno estatal e das políticas educacionais. Buscam-se as múltiplas determinações e o desvelamento da essência dos fenômenos sociais no complexo e conflituoso processo de produção e reprodução do capital. Compreender o Estado e as políticas educacionais, em sua essência, significa situá-los como processos sociais, como partes estruturantes da totalidade, na realidade social concreta e contraditória e não como fatos isolados em si (MARX, 1982; KOSIK, 1976).

Estado capitalista e políticas no campo da educação são, portanto, compreendidos no desenvolvimento da sociedade civil burguesa, na totalidade estruturada com conexões internas do ponto de vista histórico, econômico, político, cultural e dialético. As relações sociais, incluindo o fenômeno estatal e suas ações, estão fundamentadas na lógica de funcionamento das relações de produção, nas quais os homens constroem relações independentes de sua vontade. A totalidade destas relações forma a estrutura econômica da sociedade, e sobre esta, se firma a superestrutura jurídica e política (MARX; ENGELS, 2007).

Esta opção epistemológica-teórica considera, necessariamente, a análise da base material, dos interesses de classes, dos conflitos e das disputas que envolvem o objeto investigado. As políticas educacionais são, portanto, compreendidas como fenômenos contraditórios e expressões das relações conflituosas do processo produtivo. Elas estão conectadas com a produção e a reprodução da vida material.

Entendemos que as políticas educacionais são um tipo de política social, fruto da mobilização da classe trabalhadora, no capitalismo, que garante, apenas, a emancipação política – e não a emancipação humana (MARX, 2010). Embora se tenha um Estado que assuma feições sociais, continua sendo um Estado capitalista com mecanismos de reprodução dessa estrutura! O fato de ser um Estado com aspectos sociais não significa que ele tenha o compromisso de atender a todas as demandas e reivindicações da classe trabalhadora, ao contrário, nega aos mais pobres o acesso aos direitos sociais, nega a educação pública.

Por fim, esta opção metodológica compreende que o método e a prática são dimensões de uma mesma realidade. Busca-se a apreensão do fenômeno investigado e, enquanto *práxis*, busca-se a indicação de alternativas, de transformação no plano do conhecimento e, também, no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001). Por meio de contribuições teóricas no campo da análise de políticas educacionais, buscam-se proposições que contribuam com o contexto educacional real do contexto socioeducativo, num compromisso político de transformação do real em favor dos interesses dos oprimidos.

Apontamos aqui alguns pares dialéticos, algumas contradições que constituem as reflexões desta investigação: a perspectiva punitiva/repressiva e a perspectiva pedagógica/educativa; a construção humana na sala e a destruição humana na cela; as ações estatais em torno da proteção de direitos e garantias e os mecanismos estatais de privação dos direitos sociais; a articulação da política de escolarização por meio de luta e mobilização social e a desarticulação dessa política por meio de mecanismos institucionais. Tais pares dialéticos nortearão a problematização e análise das contradições da política educacional no contexto de Unidades de Internação Socioeducativa do DF.

O contexto histórico e a complexidade da política educacional em Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal – 1960 a 2020

A mobilização e a pressão da sociedade civil¹³ na luta pela redemocratização, ampliação de direitos e pela questão da infância e adolescência impulsionaram o Estado brasileiro no processo de reordenamento das políticas de atendimentos aos adolescentes privados de

¹³ Os anos de 1980 – 1990 foram marcados pela efervescência da luta popular, em diferentes campos de luta: processo de redemocratização; movimento das “Diretas já”; fortalecimento do sindicalismo, luta pelos direitos trabalhistas, sociais, políticos e civis. No campo da infância/adolescência ocorreu também a mobilização social: luta por mudanças na legislação menorista em âmbito de organizações nacionais (como o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) e internacionais (como a Unicef), mobilização do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, críticas do meio cultural (como por exemplo o filme “Pixote”), entre outras críticas (OLIVEIRA E SILVA, 2011). Ressalta-se que, nesse contexto de disputas, organismos internacionais também induziram e cooptaram movimentos e reivindicações com vistas à redução do Estado, o que incluía a desarticulação da Funabem (ZANELLA, 2018).

liberdade. Diante do esgotamento histórico, jurídico e social do Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) surge como uma proposta de desconstrução do paradigma da situação irregular, no qual o “menor” era punido pela sua condição social. No entanto, embora o ECA/1990 tenha apresentado avanços, apresentou, também continuidades – como por exemplo a perspectiva da responsabilidade penal (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

As medidas socioeducativas previstas no ECA/1990 (todas oriundas do Códigos de Menores) continuaram apresentando semelhanças, tanto conceituais quanto operacionais, com as práticas correcionais menorista. Mas o avanço estava em admitir a existência da responsabilidade penal juvenil, mas enfatizando o aspecto pedagógico como prioritário e dominante. Mas, o discurso e práticas socioeducativas eram utilizadas para dar uma maquiagem humanitária nas práticas inflexíveis de controle penal. Então, com o intuito de regulamentar a execução das medidas socioeducativas, instituiu-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

O Sinase surge, primeiramente, com a Resolução nº 119 de 2006, com o objetivo de reafirmar os princípios e diretrizes apontados na Constituição Federal de 1988 e no ECA (1990). Em 2012, foi promulgado como Lei Federal (Lei nº 12.594, 18/01/2012), fortalecendo o campo jurídico deste sistema. Buscou-se detalhar como deveria ser a ação pública na prestação do atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, tendo como fundamento a articulação das diversas políticas sociais na garantia do Sistema de Garantia de Direitos, incluindo a articulação da política educacional com a execução do atendimento socioeducativo.

Os progressos no marco regulatório tentaram produzir, de alguma forma, melhorias no cotidiano das medidas socioeducativas, especialmente no contexto das Unidades de Intenção Socioeducativa do Brasil. O Sinase buscou regulamentar a forma pela qual o Estado, o poder público, por meio de diversos órgãos e agentes, deve prestar o atendimento especializado ao adolescente autor de ato infracional, em cumprimento de medida socioeducativa, buscando reduzir as discricionariedades. Dentre os princípios sob os quais o atendimento deve ser prestado está a perspectiva pedagógica, educativa, incluindo a garantia do direito à educação básica.

No entanto, pesquisas¹⁴ e relatórios oficiais¹⁵ revelaram que na realidade material, poucas mudanças efetivamente aconteceram. Observou-se avanços em termos formais, mas no

¹⁴ Silva (2002); Aguiar (2006); Oliveira e Silva (2011); Costa (2011); Carmo (2015); Albuquerque (2015); Zanella (2018); Froemming (2016).

¹⁵ Relatórios do Programa Justiça ao Jovem do CNJ – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação – 2010 e 2012. Relatórios do Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017.

campo real, na implementação do Sinase, as disputas são intensas: a perspectiva punitiva ainda define a operacionalização da medida, a intersectorialidade não acontece no sentido de garantir o sistema de direitos, as condições físicas e materiais das Unidades são precárias, a dinâmica de funcionamento aproxima-se à dinâmica prisional, entre outros problemas. Observa-se que, juridicamente, o Sinase existe. É lei! Mas, na materialidade, não conseguiu implementar seus princípios, objetivos e aspirações.

A problemática que envolve esta investigação refere-se às questões de *ordem estrutural*, político-estatal e operacional. O aspecto estrutural refere-se ao modo como a sociedade organiza a produção da vida material e social. Esta é uma dimensão totalizante, uma determinação universal. A teoria social de Marx mostrou como a sociedade capitalista tem um tipo de organização social que produz a acumulação do lucro, do excedente produzido, da riqueza para poucos, e ao mesmo tempo, a miséria, a pobreza e a segregação para a maioria – trabalhadores “livres”. Essa estrutura social tem a tendência de produzir a pobreza do proletariado urbano, a violência e os mais variados problemas sociais. (LOMBARDI, 2010).

A desigualdade social, gerada por um sistema de exploração e acumulação, é a gênese de muitos problemas sociais. E diante do colapso, o Estado capitalista faz a opção pelo controle sociopenal, pela punição – temos aí um problema de *ordem político-estatal*. Faz-se a opção política pela gestão da miséria por meio do “engaiolamento” dos “dejetos humanos” produzidos por uma estrutura perversa. O exercício do poder estatal, mediado por ações de controle, força e violência, recai, especialmente, sobre uma parcela da sociedade: pobres, negros, subproletariado, num movimento de recolhimento dos indesejáveis da ordem social (WACQUANT, 2011).

O ECA e o Sinase, marco legal que regulamentam a medida socioeducativa de internação, foram produzidas no contexto da sociabilidade capitalista! Embora apresentem avanços contra hegemônicos referente à execução de caráter pedagógico e garantista de direitos no contexto da medida, admitem o controle sociopenal, numa perspectiva retributiva. Os mecanismos legais, inspirados no direito penal dos adultos, estão estruturados em um sistema específico de responsabilidade penal juvenil (MÉNDEZ, 2000). Abrandou-se a lógica tutelar e assistencialista dos Códigos de Menores e implantou-se a lógica penalista. Preservou-se a lógica punitiva, o controle sociopenal – mas diferenciado e específico para adolescentes. Observa-se que, no trato da infração, o ECA não propôs rupturas (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

O controle estatal da adolescência empobrecida por meio da punição e da privação da liberdade aumenta a cada ano. Segundo os dados nacionais apresentados nos documentos anuais

do Sinase - “Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo”¹⁶ -, em 2009, 15.372 adolescentes estavam inseridos em medidas de internação; em 2012, 18.672 adolescentes; em 2015, tínhamos 23.861 adolescentes; em 2017, 22.643 socioeducandos estavam privados de liberdade. Predominantemente, observa-se o aumento do quantitativo de adolescentes privados de liberdade. Embora a legislação afirme que o adolescente está na condição de inimputabilidade, ele pode ser julgado, sentenciado e receber penalidade – embora se proponha uma intervenção de natureza diferenciada (pedagógica). Wacquant (2015, 2011) aponta que há uma relação entre a lógica neoliberal, de um Estado “mínimo” para as políticas sociais, e a gestão penal. Ou seja, enquanto tivermos um sistema que, na sua forma mais vil, gera a pobreza, teremos, também, a gestão penal dessa pobreza.

Além dos problemas de ordem estrutural e político-estatal, observa-se muitos problemas na implementação do Sinase, que propõe a intervenção de natureza pedagógica e garantista. A materialização das políticas de saúde, cultura, lazer, educação, entre outras é frágil, comprometendo, assim, a perspectiva garantista de direitos. Desta maneira, a implementação da política educacional intersetorial tem um problema de *ordem operacional*. O Sinase (2006 e 2012) apontou expressamente algumas diretrizes, entre elas a garantia do acesso a todos os níveis de educação escolar. A oferta da educação básica tornou-se obrigatória (artigo 8º, Lei nº 12.594) e sua execução deve ser por meio da articulação entre o órgão executor do Sinase (Sejus/DF) e a rede pública de ensino (SEDF). Salienta-se que o Sinase (Artigo 82, Lei 12.594/2012) estabeleceu o prazo de um ano para que os estados, por meio dos órgãos responsáveis pela execução do Sinase, e os sistemas públicos de ensino garantissem a inserção de todos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, incluindo a medida de internação.

Esse movimento de proposições formais e tensionamentos no campo real em torno dos direitos dos socioeducandos, propiciou o crescente número de matrículas escolares entre os alunos em cumprimento de medida socioeducativa, mas também o aumento da aplicação da medida de privação da liberdade, contrariando o princípio da excepcionalidade. Os dados apresentados no Parecer CNE/CEB Nº8/2015¹⁷ sobre matrícula escolar em UISs revelaram o

¹⁶ De 2009 a 2017, anualmente, o Governo Federal divulgou o levantamento de dados gerais sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Os órgãos gestores estaduais, distrital e municipais forneceram, para a gestão central do Sinase, os dados necessários para essas compilações. De 2017 a 2019 os levantamentos não foram mais divulgados e a gestão central do Sinase passou por alterações. Em 2020, o Governo Federal divulgou a Pesquisa de Avaliação do Sinase, mas os dados referentes à medida socioeducativa de internação não foram apresentados, separadamente.

¹⁷ CNE/CEB Nº8/2015: Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Parecer Homologado, publicado no D.O.U. de 11/5/2016, Seção 1, Pág. 42. Disponível em

crescente número de matrículas entre os alunos em contexto de privação de liberdade, embora ainda não contemple a totalidade de socioeducandos internados. Por exemplo, em 2011, havia 10.610 estudantes matriculados e 17.677 socioeducandos internados; em 2013, havia 13.339 estudantes matriculados e 20.794 socioeducandos internados; em 2014, havia 20.317 estudantes matriculados e 22.455 socioeducandos internados. Embora comece a existir alguma preocupação com a escolarização destes estudantes, os dados não revelam as condições de funcionamento das escolas e da política educacional ofertada. Infere-se também que alguns adolescentes e jovens estão privados de liberdade e privados do acesso à educação básica.

Em nível nacional, observa-se que a partir dos anos 2000, passou-se a ter a preocupação com a oferta educacional no contexto da medida socioeducativa de internação e o incentivo para a organização da política educacional intersetorial. A escolarização começou a fazer parte dos programas das Unidades de Internação Socioeducativa (UIS) e começou a ganhar visibilidade. Isto porque a perspectiva pedagógica do Sinase colocou a escolarização como fator preponderante no processo socioeducativo. Embora o ECA tenha mantido a responsabilização penal por meio da privação de liberdade, propôs-se mudanças na natureza do atendimento: perspectiva pedagógica. Assim, o Sinase provocou o desencadeamento do processo de gestão intersetorial entre os estados brasileiros para a organização da política educacional nas UISs e a garantia do direito à educação dos socioeducandos.

No entanto, nesta processualidade histórica, percebeu-se que esta nova forma de atendimento entrou em conflito com as antigas práticas menorista, de mera repressão e violação de direitos. É em torno deste **problema** que esta tese se desenvolve: no Distrito Federal, cerca de setecentos adolescentes e jovens, alunos que cumprem medida socioeducativa de internação, têm seus direitos precarizados ou negados, entre eles o direito à educação. Indaga-se: por que e como o direito à educação é restringido ou negado? Observa-se a violação do direito à educação no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do DF, ainda que se tenha ampliado as condições formais para a garantia do direito à educação de socioeducandos privados de liberdade, organizando-se fluxos, recursos humanos e materiais por meio da política educacional intersetorial.

O relatório oficial elaborado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP)¹⁸ mostrou alguns dados que revelaram a insatisfatória realidade educacional nas Unidades de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&Itemid=30192, acesso em 27/07/2021.

¹⁸ Relatório da Infância e Juventude - Resolução nº 67/2011: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes” elaborado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e publicado em 2013.

Internação Socioeducativa em cada região brasileira. Por meio de inspeções nas Unidades buscou-se observar a qualidade das salas de aula das UISs. Para esta observação elegeram-se os seguintes critérios: se havia salas de aula suficientes, se estas eram equipadas, iluminadas e se havia biblioteca no espaço escolar. Estas inspeções revelaram condições precárias de educabilidade em todo o território nacional.

Observou-se, a partir deste relatório, que em 2013 todas as regiões brasileiras apresentavam Unidades de Internação Socioeducativa com salas de aula inadequadas. O Sudeste foi a região com melhores condições: 82,9% das unidades visitadas contavam com salas de aula consideradas adequadas. No Norte, o índice de salas adequadas era de 72,5%. Nas demais regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste e Sul) esse percentual ficou entre 52% e 56%, revelando o quão distante ainda estávamos do que propunha o Sinase. Observou-se que a garantia do direito à educação básica de qualidade, no contexto das UISs brasileiras, não acontecia como propunha o marco legal.

No Distrito Federal, a escolarização de alunos privados de liberdade teve início em 1992, de maneira improvisada, quando a Fundação Educacional do DF encaminhou informalmente para o órgão executor das medidas socioeducativas quatro professores para que estes desenvolvessem na unidade de internação (o antigo Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE) o trabalho da escolarização. Construiu-se, assim, um espaço escolar improvisado para tentar atender às novas exigências do ECA/1990. Em 1999, firmou-se o 1º Termo de Convênio (nº 37/1999), com vigência até o final de 2002, entre a Secretaria de Educação e o CAJE, com o objetivo de proporcionar a escolarização dos adolescentes internados. Este convênio se dava por meio da cedência de professores para atuar naquele espaço, no entanto, não havia, ainda, uma política educacional específica. A realidade do CAJE era de superlotação, problemas de insalubridade, estrutura física precária, violação de direitos, maus tratos, casos de violência e mortes, entre outros problemas. A partir de 2006, resultado de mobilização da sociedade civil e ajustamento de conduta junto ao Judiciário, o GDF iniciou o processo de reordenamento do atendimento socioeducativo: construíram-se novas unidades de internação considerando as diretrizes arquitetônicas previstas pelo Sinase, inclusive prédio específico destinado às atividades escolares (ALBUQUERQUE, 2015; DISTRITO FEDERAL, 2014).

A partir de 2012, no DF, iniciou-se o processo de debate e organização da oferta educacional para todas as medidas socioeducativas, especialmente para a medida de privação de liberdade. Fruto de mobilização social em torno de melhorias do atendimento socioeducativo do DF, em 2012 foi celebrado um Termo de Compromisso entre o Conselho Nacional de

Justiça, o Governo do Distrito Federal, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios e o Ministério Público do Distrito Federal, visando o ajustamento de condutas do GDF e a adequação do atendimento ao que estava disposto no marco legal - inclusive a regularização da oferta educacional (CNJ, 2012).

Então, em 2013 ocorreu a articulação entre o órgão executor do Sinase no DF à época (Secriança) e a SEDF para a formulação e implementação da política educacional para as UISs do DF. O aluno do sistema socioeducativo passou a ser integrado, ao menos a formalização da matrícula escolar, ao sistema regular de ensino (sem que sua documentação escolar o identificasse como vinculado ao sistema socioeducativo), possibilitando a continuidade de seus estudos após sua liberação (Lei nº 12.594/2012, art. 2º). Esta articulação para a política educacional constituiu uma dentre as várias ações do Governo do Distrito Federal (GDF) para tentar cumprir os termos do ajustamento de conduta.

A política educacional do sistema socioeducativo do DF passou a ser regulamentada por uma série de instrumentos legais¹⁹, que tiveram, e têm, por objetivo a organização da política de escolarização e a definição dos fluxos e da rotina escolar no contexto do sistema socioeducativo do DF, incluindo as seis Unidades de Internação – campo empírico desta pesquisa. A estratégia criada foi a vinculação das escolas das UISs à escolas da rede pública de ensino, de modo que a SEDF, com toda a política educacional do DF, se fizesse presente no interior das Unidades.

No DF, a política educacional intersetorial proposta em 2013 para as UISs do DF buscou, ao menos formalmente, atender aos princípios e diretrizes apontados pelo Sinase (Resolução nº 119/2006/Conanda e Lei nº 12.594/2012). Escolas públicas, com condições formais e materiais, foram instituídas (vinculadas às escolas da rede regular de ensino) no interior das sete UISs do DF. A vinculação foi o mecanismo de construção da ação pública que permitiu a instituição de escolas (uma espécie de polo das escolas vinculantes) no interior de cada uma das UISs do DF. Esta articulação contou com a elaboração de diretrizes legais e educacionais, com processo seletivo interno de servidores da SEDF para atuarem nessas escolas, com a previsão de gestão escolar, proposta pedagógica, financiamento, entre outros elementos.

Esta tese parte da seguinte **problemática**: embora tenha-se criado as condições formais e legais para uma política educacional no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF, socioeducandos privados de liberdade no DF, têm o direito à educação precarizado ou

¹⁹ Ver Tabela 2.

negado pelo próprio Estado que detém suas tutelas. Estes alunos convivem com a tripla punição: a expropriação estrutural, a perda da liberdade e também a perda de direitos, entre eles, o direito à educação. Tratam-se de adolescentes e jovens, em sua maioria, pobres, negros, residentes na periferia do Distrito Federal, excluídos e marginalizados das políticas sociais antes de ingressarem no sistema socioeducativo, e também nele.

O GDF instituiu escolas públicas no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. Mas, no contexto destas Unidades, ainda existem impedimentos, empecilhos que dificultam o acesso do socioeducandos à escola, expressando diversas formas de negação e expropriação do direito à educação: percepção dos socioeducandos como um sujeito não digno de frequentar à escola, redução da carga-horária e dos dias letivos, redução dos conteúdos escolares, contínuo cancelamento das atividades escolares, retirada do aluno do contexto escolar como forma de punição, proibição de participação de atividades culturais ou festivas como forma de punição, não acesso ao material escolar para realização de atividade extraclasse, salas multiseriadas, limitação das estratégias pedagógicas, entre outros. Esses são alguns dos mecanismos que impedem os socioeducandos de terem acesso à educação pública de qualidade.

Portanto, a problemática desta tese refere-se à política educacional destinada aos de baixo, aos oprimidos, aos segregados, aos da classe popular e rejeitados pela sociedade: socioeducandos privados de liberdade (FREIRE, 2005). Refere-se também aos mecanismos institucionais de negação do direito à educação por parte do Estado, que na condição de Estado capitalista e de classes, participa ativamente do processo de reprodução da acumulação e da desigualdade social. A intenção desta investigação é a apreensão do conjunto de complexas determinações (históricas, sociais, econômicas, políticas e jurídicas.) que envolvem a política educacional para socioeducandos em espaço tão singular – a medida socioeducativa de internação - e marcado pela concepção punitiva, minorista, hegemônica que, historicamente, negou a educação e direitos aos adolescentes institucionalizados.

Para tanto, perseguimos o seguinte **objetivo geral**: investigar os mecanismos e os arranjos institucionais que propiciam formas de precarização e negação do direito à educação no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal, entre 2012 e 2020.

A partir deste, propomos os seguintes **objetivos específicos**: a) desvelar como se constitui a expropriação, como esta incide sobre a infância/adolescência e como o Estado capitalista administra esta questão da pobreza, criada por ele mesmo, na forma da punição; b) analisar a relação entre o formalismo jurídico e a distribuição desigual das políticas sociais e como essa dinâmica contribui para a reprodução das desigualdades sociais; c) compreender como se organiza as seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF e nelas a política

educacional; d) entender como se deu o percurso metodológico na coleta dos dados empíricos; e) apreender os elementos constitutivos da lógica de funcionamento das seis escolas das UISs do DF e como se materializa o direito educacional nestas escolas; f) identificar os mecanismos institucionais que permitem e propiciam irregularidades na oferta da política educacional nas seis UISs do DF (a privação do direito à educação); g) compreender a correlação entre expropriação do direito à educação, desigualdade social, distribuição desigual da educação pública e a privação da liberdade e do direito à educação no contexto de Unidades de Internação Socioeducativa.

A partir dos objetivos propostos, em consonância com a problemática apresentada, busco explicitar a **questão de investigação**: como e por que a política educacional destinada aos socioeducandos em cumprimento de medida socioeducativa de internação do DF acontece de maneira precária, sem respeitar os padrões mínimos estabelecidos pela legislação vigente, conduzindo à expropriação do direito educacional e à manutenção da exclusão social?

Esta questão ajuda a delimitar o percurso desta pesquisa e pode ser desdobrada em outros questionamentos: a) quais são as formas e mecanismos de expropriação e quais são as marcas deixadas na adolescência empobrecida? b) como o Estado capitalista faz a gestão e o controle dos problemas sociais? c) quais são os impactos da formalização jurídica e distribuição desigual de direitos para a adolescência excluída e privada do acesso a políticas sociais e do direito à educação? d) como são organizadas as Unidades de Internação Socioeducativa (UISs) do DF e nestas a política de escolarização? e) como estão organizadas e estruturadas as escolas das UISs do DF? f) como a política de escolarização é fragilizada e desconstruída no interior das UISs? g) como o Estado participa, por meio de seus arranjos institucionais, dos mecanismos de expropriação e negação do Direito à Educação de socioeducandos privados de liberdade?

Procedimentos metodológicos e aproximações das categorias empíricas

Por entender que a política educacional materializada em espaço tão específico está vinculada às políticas de controle social, às relações econômicas e sociais, buscamos nos pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos que emanam do materialismo histórico-dialético, os fundamentos de análise, que empreendemos nesta tese. Em termos de procedimentos metodológicos e organização para a coleta de dados, propõe-se a integração dialética dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e a experiência de campo. No esforço de desvelar o fenômeno estudado e conhecer o complexo de determinações, busca-se a aproximação destas três fontes de informação.

Faz-se a opção por um estudo histórico-analítico, no qual os fatos e processos são observados, registrados, analisados e interpretados à luz do método histórico dialético, buscando conhecer as relações dialéticas que sucedem no campo social, político, econômico do objeto investigado. Parte-se da realidade concreta e busca-se na interpretação dos dados coletados uma forma de análise que seja dinâmica, histórica, contraditória e totalizante (MARX; ENGELS, 2007; KOSIK, 1976).

Para tanto, partimos das categorias do objeto, como formas de expressão do real, para compreender a política educacional destinada à adolescentes privados de liberdade no DF: *expropriação, reprodução, punição e privação*. Estas categorias dão o suporte necessário para a relação pesquisador-objeto de pesquisa durante o desenvolvimento do trabalho acadêmico (KUENZER, 2011). A partir destas categorias, busca-se analisar as formas e mecanismos institucionais de precarização da política educacional e negação do direito à educação de socioeducandos privados de liberdade no DF.

As categorias expressam a forma de ser do real, as determinações da existência. Elas não são determinadas como princípio de formação lógica, mas como determinações do próprio ser. Tem-se aí a “abstração” como resultado da reprodução intelectual de entidades reais. Assim, as categorias, simples ou complexas, expressam a realidade concreta, possibilitando a reprodução do concreto empírico no plano do pensamento. São, portanto, as formas de expressão do modo de ser do movimento real. Categorias são as determinações históricas da existência e podem ser transitórias (exemplo: trabalho, valor, capital, salário, dinheiro, outras). Mediante procedimento intelectual (abstração), o pesquisador se apropria teoricamente das categorias (totalidade, contradição, mediação, historicidade, práxis) e cria as suas categorias de apreensão do real (a partir do fenômeno investigado) (MASSON, 2007; CURY, 1985; CHEPTULIN, 2004).

A partir do levantamento bibliográfico sobre a temática e das sucessivas aproximações, observou-se que estas categorias (*expropriação, reprodução, punição e privação*) contribuem no processo de apreensão do movimento real. Fez-se a tentativa de sintetizar o objeto e, ao mesmo tempo, abarcar a sua complexidade. As categorias são compreendidas como a reprodução ideal do real concreto, por meio das faculdades intelectivas. Ao eleger tais categorias, buscamos, mapeá-las em suas relações complexas com o objeto. A partir destas, propomos a compreensão e apreensão do complexo de relações do objeto, sua lógica interna, num determinado tempo e espaço.

Como forma de compreender o real em seu dinamismo, este estudo apoia-se nas categorias de análise do método marxiano²⁰, buscando privilegiar as contradições, os mecanismos de reprodução que caracterizam a realidade do fenômeno investigado. Elas são supostos do método marxiano, são instrumentos de análise e formas de captação da realidade concreta – são formas de ser do real. O ato de apropriação da realidade serve-se das categorias historicizadas (MARX, 2009).

O campo empírico e os sujeitos interlocutores de pesquisa

Além dos dados empíricos, a legislação nacional (ECA, Sinase, Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas – MEC/Resolução Nº 3, de 13/05/2016) e os documentos oficiais produzidos pela Sejus e pela SEDF são também utilizados como fonte de pesquisa. Dentre esses, destacamos: Projeto Político Pedagógico da Medida Socioeducativa de Internação – DF, 2013, Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do DF, aprovada em dezembro de 2014, Portaria conjunta Nº 10, de 01/11/2018, entre outros documentos (ver Tabela 2).

O campo empírico desta tese é constituído pelas seis escolas existentes no interior das seis Unidades de Interação Socioeducativa do DF – internação estrita²¹: Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) e Unidade de Internação de Saídas Sistemáticas (UNISS).

Para a coleta de dados, além da pesquisa documental (legislação e documentos oficiais), optamos pela observação empírica nas seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF, pela entrevista com três gestores do sistema socioeducativo e pela aplicação de questionário

²⁰ Jamil Cury (1985) aponta que as categorias de análise são formas de compreensão e desvelamento do fenômeno na sua própria realidade concreta. As categorias de análises são supostos do método marxiano, ou formas que o homem tem de captar os fenômenos de forma mais abrangente possível. São elas: a contradição, a totalidade, a mediação, a reprodução, alienação, hegemonia, entre outras.

²¹ Nesta investigação, o campo empírico será composto apenas pelas Unidades Socioeducativas de Internação estrita, medida que não excede a três anos de internação: quando o adolescente é sentenciado a cumprir medida socioeducativa de internação. O processo de ressocialização é feito de forma gradativa, com o deferimento de benefícios (saídas especiais em datas comemorativas e saídas sistemáticas – semanais ou quinzenais), dependendo da evolução apresentada pelo socioeducando. As avaliações são realizadas por equipe multidisciplinar que encaminha relatórios técnicos à autoridade judiciária. A medida de internação é reavaliada a cada seis meses pelo juiz, que vai decidir pela sua manutenção, pela progressão de medida (semiliberdade ou liberdade assistida) ou pela liberação. Durante o período de internação são direitos do socioeducando receber escolarização e profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, ser tratado com respeito e dignidade, entre outros previstos no art. 124 do ECA. Não contemplaremos nesta investigação a Internação provisória (de até 45 dias) e nem a Internação Sanção (não superior a 03 meses).

(respondido por 104 servidores e 116 socioeducandos). Durante a observação empírica nas Unidades, ocorreu a coleta de dados gerais referente à estrutura, forma de funcionamento e registros fotográficos. Realizamos entrevista com três gestores do sistema socioeducativo do DF, sendo dois gestores da Sejus e um da SEDF; aplicação de questionário específico para o grupo de servidores das seis UIs: Gestores das Unidades, Agentes Socioeducativos, Especialistas Socioeducativos (profissionais do Serviço Social, Psicologia e Pedagogia), Gestores das escolas das Unidades, Professores; aplicação de questionário específico para o grupo de socioeducandos que cursam o Ensino Médio.

De outubro a dezembro de 2019 executou-se o cronograma de pesquisa de campo, para coleta de dados, previamente negociado com as instituições: entrevista com dois gestores da Sejus e um gestor da SEDF; observação empírica nas seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF²² para coleta de dados junto à gestão da Unidade e aplicação de questionário impresso com socioeducandos do Ensino Médio; aplicação de questionário eletrônico elaborado especificamente para os servidores das UIs.

O roteiro de entrevista (para gestores do sistema socioeducativo) e questionários (para servidores e para socioeducandos), foi estruturado a partir de quatro eixos temáticos: o *perfil* dos participantes, o *acesso à escola*, *os aspectos pedagógicos* da oferta escolar, *a eficácia da política de escolarização* e forma de garantia do Direito à Educação. Para a análise desta investigação, partimos de três desses eixos: a) o *acesso à escola*; b) *os aspectos pedagógicos*; c) *a eficácia da política de escolarização*. Outras subtemáticas, que emergiram desses eixos, também foram analisadas. Portanto, a partir desta delimitação temática, empreendemos o esforço de captar como se dá a materialização da política educacional no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília²³, em agosto de 2019. Durante o mês de setembro de 2019 realizou-se a entrega de ofícios e documentos necessários para a autorização da pesquisa (oriundos da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal – VEMSE/TJDFT, da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal – Sejus e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF) às todas as

²² A observação empírica nas Unidades de Internação Socioeducativa aconteceu mediante agendamento com a Direção das Unidades, nas seguintes datas: UIP em 21/10/2019; UISS em 23/10/2019; UIBRA em 23/10/2019; UISM em 29/10/2019; UNIRE em 31/10/19, 01 e 07/11/2019; UNISS em 04/11/2019. A Unidade de Internação Feminina do Gama foi inaugurada em abril de 2020, após a realização da pesquisa de campo.

²³ CEP/CHS: cep_chs@unb.br. Número CAAE 18518019.3.0000.5540. Número do Parecer: 3.527.468.

Coordenações Regionais de Ensino e escolas vinculantes – que vinculam as escolas das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. E seguiu-se a pesquisa.

Assinalamos que em fevereiro de 2020, o Brasil começou a enfrenar a Pandemia de Covid-19, circunstância que provocou vultosas alterações no campo da economia, política, educação, organização das relações sociais, outros. Desde a confirmação do primeiro caso, em fevereiro de 2020, até agosto de 2021 foram contabilizadas mais de 570 mil mortes. No Distrito Federal, a partir de março de 2020, o GDF impôs medidas sanitárias e de distanciamento social com o objetivo de minimizar os riscos de contaminação. Entre essas medidas, o fechamento das Universidades, Faculdades, escolas e creches interferiu no andamento desta pesquisa. A UnB e os programas de pós-graduação precisaram readequar calendário acadêmico e rotina de atividades. Em dezembro de 2019 finalizamos a coleta de dados empírico e iniciamos o processo de sistematização desses dados.

Mas, A partir de março de 2020, foi necessário administrar reiteradas interrupções no fluxo das atividades acadêmicas para assumir demandas decorrentes da problemática desta Pandemia: sobrecarga de trabalho (doméstico, familiar, profissional, outros) e casos de contaminação familiar. No segundo semestre de 2021, diante do aparente controle da situação pandêmica (diminuição do número de mortes, de contaminados e do início da política de vacinação) foi possível a retomada das atividades cotidianas e a conclusão desta investigação.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos, a saber:

O capítulo 1, “*A lógica da expropriação: a produção da pobreza e o controle estatal das mazelas sociais*”, analisa, inicialmente, a escolha metodológica desta pesquisa (método histórico dialético) e a relação com o objeto de investigação: a política de escolarização das UISs do DF. Posteriormente, o capítulo problematiza a expropriação como elemento constitutivo do modo de produção capitalista e como ela acontece na contemporaneidade, por meio da retirada e contingenciamento das políticas sociais. A expropriação assegura a produção da pobreza, dos problemas sociais e a restrição das políticas sociais - elementos estruturantes da sociabilidade capitalista. Diante do colapso social, o controle estatal se dá por meio do encarceramento. Assim, neste capítulo, analisamos a expropriação da adolescência empobrecida e do tratamento estatal para com tal problemática.

No capítulo 2, intitulado “*A dupla reprodução: a legitimação jurídica das desigualdades materiais e do disciplinamento de adolescentes*” analisamos como, no capitalismo, há a exigência da formalização da relação jurídica entre iguais, do estabelecimento de contratos para a compra e a venda da força de trabalho. Mas essa noção de igualdade é restrita formalismo jurídico, que mantém o simulacro - as relações com a desigualdade material, social,

restrição de direitos sociais e as formas de disciplinamento da pobreza, especialmente da adolescência empobrecida. Analisamos como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, embora seja resultado da diligente mobilização social, é um exemplo de ordenamento jurídico que admite a perspectiva do controle penal da adolescência empobrecida.

O capítulo 3 *“A tripla punição: a perda da liberdade e a privação do direito à educação no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal - estrutura e organização entre 1960 e 2020”* analisa a concepção punitiva como ferramenta e mecanismo de disciplina do excedente de produção, segundo interesses econômicos; expõe o campo empírico desta pesquisa: apresentamos, historicamente, como se estruturou a medida socioeducativa de internação no DF e, nela, como a política educacional foi e está constituída. Além disso, esse capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado na pesquisa de campo e coleta de dados nas seis Unidades de Internação Socioeducativa (estrita) do Distrito Federal.

No quarto capítulo, *“Estrutura, funcionamento, organização e gestão das Unidades de Internação Socioeducativa do DF: formas de privação da escolarização”* aprofundamos as determinações singulares do objeto da pesquisa – a política de escolarização nas UISs do DF. Analisamos a estrutura, organização, características gerais, das escolas de cada uma das seis UISs do DF. Analisamos, ainda, o primeiro eixo de análise: *“o acesso à escola”* e as formas de privação e restrição desse acesso.

Por fim, no quinto capítulo *“A privação da escolarização no contexto das unidades de internação socioeducativa do DF: há a expropriação do direito à educação?”* damos continuidade à análise das singularidades do objeto investigado por meio do segundo e terceiro eixo de análise: *“o aspecto pedagógico”* e *“a eficácia da política de escolarização”*. Em seguida, evidenciamos as determinações que constituem a política de escolarização das UISs do DF e problematizamos como se dá as formas de expropriação do direito à educação dos socioeducandos. Constatamos que no contexto da medida socioeducativa de internação do DF, além da privação da liberdade, há, também, formas de restrição e privação da educação pública de qualidade.

CAPÍTULO 1

A LÓGICA DA EXPROPRIAÇÃO: A PRODUÇÃO DA POBREZA E O CONTROLE ESTATAL DAS MAZELAS SOCIAIS

Neste primeiro capítulo analisamos a expropriação, a produção da pobreza e o disciplinamento dos problemas sociais como elementos estruturantes da sociabilidade capitalista. Fazemos, aqui, uma escolha metodológica para problematizar a expropriação, seus elementos constitutivos e o controle estatal por meio do encarceramento. A investigação acadêmica requer uma escolha, uma posição epistemológica que conduz à determinadas diretrizes e pressupostos no rigor científico. Optamos pela aproximação do método histórico dialético para a análise da expropriação, da produção da adolescência empobrecida e do tratamento estatal para com tal problemática.

Para direcionar essa análise, partimos das seguintes questões de investigação: ao fazer a opção pelo enfoque histórico-crítico, quais são as implicações desta escolha para a análise de políticas educacionais no contexto socioeducativo? Como e porque a expropriação é um elemento do Estado capitalista? Como a pobreza é produzida no sistema de acumulação? Quais são os efeitos da expropriação para a infância e adolescência? Como o Estado capitalista promove a pobreza, a expropriação dos direitos sociais e, ao mesmo tempo, administra e trata a questão da população empobrecida?

Partimos da primeira premissa teórica de que a *expropriação* é um elemento constitutivo do modo de produção capitalista. Trata-se de um processo pelo qual as camadas populares são afastadas das condições sociais e dos recursos de produção sendo estas camadas disponibilizadas para as relações mais severas de acumulação do capital (FONTES, 2010). Neste movimento de expropriação e acumulação, a infância e a adolescência são também afetadas e expostas ao tratamento estatal-correcional (RIZZINI, 2009; 2011). Produz-se famílias empobrecidas e adolescentes empobrecidos que passam a ser alvos das políticas sociais diminuídas, precárias e das políticas de disciplinamento (WACQUANT, 2011).

A partir destas questões, propomos a seguinte organização do capítulo: inicialmente, apresentamos a opção metodológica da pesquisa e alguns elementos fundantes e necessários na análise segundo no método histórico dialético. Posteriormente, analisamos a lógica da expropriação na sociabilidade capitalista e seus efeitos para a infância e adolescência. Por fim, problematizamos o tratamento estatal dado à pobreza, por meio de políticas sociais precárias e de controle, disciplinamento e repressão por meio do encarceramento de pessoas, em especial adolescentes pobres.

1. 1 - A opção epistemológica e as implicações do método histórico-dialético

Assumimos aqui a perspectiva de tradição marxista na produção do conhecimento científico em Educação, diante de várias perspectivas epistemológicas, teórico-filosóficas que foram constituídas ao longo da história. Esta concepção é regida por princípios, por determinada compreensão de mundo, de ciência e de ser humano. Assim, esta opção epistemológica tem implicações políticas e teóricas para a realização do trabalho científico de análise da política educacional no contexto das Unidades de Integração Socioeducativa (UIs) do Distrito Federal.

Inicialmente, ressaltamos que o marxismo aqui, é compreendido como um bloco teórico, cultural, prático e político muito heterogêneo. Ao longo da história, essa tradição foi constituída com contribuições, mas também com divergências e diferentes interpretações (Paulo Netto, (2009a); Masson (2013); Húngaro (2014); Lombardi (2010); entre outros). Busco problematizar aqui as orientações gerais da tradição marxista que contribuem para este debate e não explicitar as diferenças e nuances existentes entre as diferentes vertentes.

Ressaltamos, ainda que Marx não escreveu um tratado sobre método. Em sua obra, extraímos algumas passagens destinadas à discussão sobre método²⁴, com o entendimento de que os apontamentos metodológicos devem ser analisados no contexto do processo de constituição de sua teoria social (HÚNGARO, 2014). Há na obra de Marx a construção de uma nova teoria social e essa compreensão extrapola a noção de apontamentos metodológicos. Marx deixou uma compreensão teórica (reprodução ideal do movimento real) sobre seu objeto de investigação – a sociedade civil burguesa e o modo de produção capitalista (PAULO NETTO, 2011; LOMBARDI, 2010).

A teoria social de Marx foi desenvolvida ao longo de sua trajetória de estudos sobre a sociedade civil burguesa (contexto do século XIX, Europa). Marx partiu de um problema: a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista. O método marxiano percorre o processo de desvelamento e estudo das múltiplas determinações dessa sociedade. Portanto, trata-se de uma teoria social desenvolvida ao longo de mais de quinze anos de estudo e vinculada a um projeto revolucionário de transformação da realidade.

Nessa investigação partimos também das contradições da sociedade capitalista contemporânea, suas formas de expropriação, minimização de direitos sociais, reprodução da

²⁴ Obras em que Marx faz referências sobre o método: A ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 2007), Miséria da Filosofia (MARX, 2009), Introdução de 1857 (MARX, 1982), Prefácio e Posfácio à segunda edição de O capital (MARX, 2013b).

pobreza e repressão do proletariado, na forma da medida socioeducativa de internação e privação do acesso à educação. Posto isso, passo a problematizar algumas contribuições do método histórico dialético para o desenvolvimento de investigação em política educativa e compreensão do objeto desta investigação. Não significa, no entanto, a apresentação definitiva e prescritiva, ao contrário, buscamos problematizar alguns elementos fundantes da teoria crítica que serão considerados ao longo da análise da política educacional intersetorial para socioeducandos privados de liberdade no DF.

a) Parte-se do real e do concreto:

O materialismo histórico e dialético é a base filosófica dessa concepção teórica. Propomos a análise de política educativa a partir das suas relações históricas, da ação concreta dos homens no tempo e no espaço. Num primeiro momento, partimos da aparência fenomênica do real (aquilo que é imediato e empírico). Posteriormente, buscamos chegar até a essência do objeto (sua estrutura e dinâmica). Neste percurso analítico, iniciamos com o real, o concreto caótico até atingir as determinações simples que constituem o objeto. A partir daí, retornamos ao concreto enriquecido da totalidade de determinações – a essência do fenômeno: totalidade complexa constituída por múltiplas determinações (MARX, 2008; KOSIK, 1976; LOMBARDI, 2010; PAULO NETTO, 2011; 2009a).

[...] 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; [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Marx rompe com a filosofia alemã, com o sistema idealista hegeliano, e parte, para o desvelamento do real – para entender os dilemas sociais, os problemas concretos do seu tempo. O intento de Marx foi compreender o homem dentro de sua verdadeira natureza genética (e não natureza divina ou espiritual) e realizador de suas potencialidades – gênero natural. É a partir dessa realidade, material e concreta, que Marx empreende o processo de desvelamento dos determinantes constituintes do movimento de seu objeto de investigação. Para Marx, o que importava não é o que os homens dizem, imaginam ou representam. Buscamos partir da atividade real dos homens, do seu processo de vida real, do imediato da vida cotidiana, a fim de captar a essência dessa realidade.

No campo da pesquisa em política educacional, o fenômeno educativo é estudado tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. Além disso, os documentos legais, não

representam o que de fato é a política. As relações reais, travadas na história com outros homens, são o ponto de partida na investigação.

Neste objeto do estudo, a política educacional para socioeducandos privados de liberdade, tem uma existência objetiva e implicada no sujeito, sempre em movimento. No caso da precarização e inatividade da política educacional nas UISs do DF investigamos os determinantes econômicos, históricos, políticos, sociais, entre outros que constituem esta realidade concreta. O ponto de partida para a análise da política, para a produção da teoria, é o real, a partir de seu desenvolvimento histórico, sua gênese e seu desenvolvimento. A teoria é compreendida como a reprodução ideal do objeto real, por meio da abstração. Produzir conhecimento científico significa, portanto, reproduzir no cérebro do pesquisador o movimento real do objeto (MARX; ENGELS, 2007; KOSIK, 1976; PAULO NETTO, 2011; 2009a). Nessa perspectiva, o conhecimento teórico é elaborado a partir da apreensão da realidade - conhecimento do objeto real investigado, sua base material, concreta, sua estrutura, sua dinâmica e suas determinações.

b) As relações materiais e de produção como ponto de partida:

A compreensão da realidade dá-se a partir da compreensão das condições materiais de produção e reprodução da vida material. As relações materiais de produção constituem a base de toda a sociedade capitalista. A partir deste intercâmbio material, os seres humanos produzem suas ideias, representações, sua forma de organização do trabalho, a vida social, política e jurídica (MARX, 2010; MARX, ENGELS, 2007). Assim, ao se investigar uma política educacional, faz-se necessário compreender sua articulação com a dimensão macroeconômica, essa cada vez mais complexa e dinâmica.

[...] 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; ENGELS, 2007, p. 94).

Partimos dessa compreensão para investigar a política educacional destinada à adolescentes privados de liberdade, entrelaçada com a lógica global de funcionamento e organização do sistema de produção, do capitalismo contemporâneo, que gera uma massa de desvalidos. Assim, ao se investigar uma política educacional enquanto prática social, buscamos explicações coerentes, baseadas em uma visão material e dialética da realidade concreta. Nessa perspectiva, valorizamos o aspecto histórico e material, as relações produtivas, sociais, e as práticas sociais produzidas pelos homens (MASSON, 2014).

Os homens, enquanto seres biológicos, produzem socialmente a sua existência, enquanto seres históricos e, a partir daí, estabelecem relações determinadas e independentes de sua vontade. Estas relações correspondem às relações de produção, correspondentes a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Essa base material da sociedade, esse conjunto de relações produtivas, constitui a estrutura econômica da sociedade. É sobre esta estrutura que se ergue a superestrutura política e jurídica – políticas educacionais, portanto, são organizadas a partir das relações materiais de existência.

Portanto, a organização da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual (MARX, 1982). Os homens produzem os seus meios de vida, de maneira associada e em agrupamentos. Essa organização, esse processo de organização da vida real, se desdobra em outras instâncias e dimensões da vida humana. Quando o ser humano satisfaz as suas necessidades básicas e elementares, criam-se novas necessidades. O homem constitui a história - por meio da organização das forças produtivas, do intercâmbio comercial e das relações de produção em tempos e espaços diferentes (MARX; ENGELS, 2007).

c) O objeto em seu movimento histórico:

Em Marx (2010), a história se apresenta a partir das diferentes formas de intercâmbio e de modos de produção. O movimento histórico dá-se por meio das mudanças das formas sociais de produção, marcado pela relação de classe, à luz do materialismo. No *Manifesto Comunista* (1848), o autor afirma que a história sempre foi a história da luta de classes. Nesta opção epistemológica, portanto, o objeto é desvelado, necessariamente em sua dimensão histórica e em movimento, forjada a partir da base material. Não se trata de processo histórico constituído idealmente, mas na materialidade e complexidade.

Marx teve como objeto a sociedade civil burguesa. Sua teoria foi constituída a partir do movimento histórico desse objeto e em suas relações. Isto significa que a realidade não é compreendida como algo dado e fixo. A lógica dialética de Marx busca superar a lógica metafísica e a tendência de compreender os conceitos de maneira isolada, estática, fixa e separados uns dos outros. Adotamos, aqui, a compreensão do fenômeno investigado dentro de suas complexas relações constitutivas, dentro do movimento dialético e de suas interações históricas – e não uma sucessão de fatos lineares.

A dialética de Marx não busca no objeto investigado a sua essência eterna, fixa e independente. Busca captar a abstração do movimento, conhecer a dinâmica e as contradições do fenômeno investigado, já que nada é estático, eterno ou imutável! Reconhecemos, portanto, o constante movimento dialético e histórico. Em sua crítica à Proudhon, Marx aponta caminhos metodológicos e nestes apresenta a lógica do pensamento dialético:

[...] a razão conseguiu pôr-se como tese, esta tese, este pensamento, oposto a si mesmo, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta entre esses dois elementos antagônicos, compreendidos na síntese, constitui o movimento dialético. O sim torna-se não, o não torna-se sim, o sim torna-se simultaneamente sim e não, o não torna-se simultaneamente não e sim [...] a fusão desses dois elementos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a síntese. Esse novo pensamento de desdobra ainda em dois pensamentos contraditórios, que por seu turno, se fundem em uma nova síntese (MARX, 2009, p. 124).

Tratando-se de pesquisa em educação, consideramos a problemática educativa na sua totalidade, em sua relação complexa das partes constituintes, contraditórias, forjadas na materialidade da vida, no movimento de sua historicidade. Ao analisar uma política educacional, partimos do real, concreto e objetivo, dos dilemas sociais e concretos que envolvem tal política. Nosso empenho foi o de entender a historicidade e o movimento dialético da política educacional no contexto das UISs do DF. Produzir o conhecimento requer rigor teórico e metodológico.

Para tanto, na análise da política educacional destinada à socioeducandos privados de liberdade, buscamos apreender seus processos históricos, como produto da atividade do próprio homem. Mas não como sucessão de fatos, mas apreendendo as relações dialéticas constitutivas, os avanços e retrocessos, suas contradições, tensões, disputas conflitos e interesses antagônicos – na formulação, implementação ou avaliação da política educacional. O movimento dialético (tese – antítese – síntese) se dá nos processos históricos. Assim, nosso esforço foi o de captar a essência do objeto estudado, já que a aparência e a essência não se coincidem – aí está a tarefa da ciência! Ir para além da aparência (LOMBARDI, 2010; MASSON, 2007; 2014).

Nesta perspectiva teórica, portanto, consideramos a educação em seu dinamismo histórico e em sua complexidade, como prática social, determinada pelas relações materiais e como algo inacabado e suscetível às mudanças e transformações. Reconhecemos a historicidade da política educacional intersetorial para socioeducandos privados de liberdade, seu movimento contraditório e sua imersão na organização das forças e relações produtivas.

d) O objeto em sua totalidade:

Como se explica o corpo social, “no qual todas as relações coexistem simultaneamente, sustentando-se umas às outras?” (MARX, 2009, p. 127). Essa foi a crítica em forma de pergunta quando Marx referiu-se ao método de Proudhon. Marx está aqui rejeitando a análise do objeto como uma sucessão de fases, de maneira isolada. Está também defendendo a totalidade como uma unidade dialética que constitui a realidade investigada. Assim, o objeto

é analisado em suas múltiplas relações e seus efeitos, em seu processo dinâmico e histórico, suas singularidades (aquilo que se manifesta apenas no objeto), particularidades (a mediação entre o singular e o universal) e universalidade (aquilo que se manifesta em toda realidade humana).

Observa-se que mesmo antes de ser reproduzido no pensamento, o todo já existe na realidade objetiva, independente da consciência. A totalidade é compreendida como um elemento constitutivo da realidade. O objeto de investigação é constituído por um conjunto amplo de relações, de particularidades articuladas entre si, de detalhes que são captados numa totalidade. A tarefa da investigação é justamente conhecer esse todo articulado do objeto, a sua essência. A aparência, ou manifestação fenomênica, não revela o todo, o inteiro, mas apenas um aspecto do fenômeno, o que Kosisk (1976) chamou de pseudoconcreticidade. Desvelar a essência do objeto, de uma política educacional, significa captar as conexões, as interações com outros seres humanos e dimensões, na processualidade histórica, material e contraditória. Nesse caso, a totalidade não é tudo, mas o todo que compõe a essência do fenômeno investigado (MARX, 1982).

Captar a totalidade da política educacional no contexto da medida socioeducativa de internação exige a compreensão dessa totalidade, das determinações que compõem o todo articulado. Significa apreender os aspectos constituintes e em relação, os diferentes sujeitos, a sua estrutura, dinâmica, coerência interna e externa. Consideramos a totalidade do objeto como um conjunto de processos, em relação, em constantes mudanças e transformações situadas historicamente. Neste percurso analítico, partimos do real/concreto/caótico (aparência fenomênica) até atingir as determinações simples, retornando ao concreto, enriquecido dessa totalidade de determinações (essência do fenômeno).

O conhecimento concreto no campo científico educacional, nesta perspectiva teórica, é compreendido na unidade do diverso, como uma síntese de múltiplas determinações - traços pertinentes, elementos constitutivos da realidade. Intentamos compreender o fenômeno educacional em sua relação com elementos universais (a política macroeconômica), particulares (a política socioeducativa no Brasil e no Distrito Federal) e singulares (as especificidades da política educacional nas Unidades de Internação do DF). Este movimento contribui para a análise de políticas educativas em suas dimensões macro e micro (MARX, 2008; 2009; CHEPTULIN, 2004).

A totalidade é, portanto, um conjunto de determinantes articulados, em múltiplas relações, em um todo estruturado que se desenvolve como produção material e social do homem, nas contradições da história (MASSON, 2007; 2014). Busca-se observar a articulação

e as mediações (não o somatório das partes) entre a singularidade, a particularidade e a universalidade das partes constitutivas desse todo. A análise de uma determinada política educativa é um recorte, uma singularidade. Esta singularidade ganha significado em uma particularidade de um momento histórico. Esta particularidade faz a mediação entre o singular e o universal, que pode ser considerado como o sistema orgânico do capital (MASSON; MAINARDES, 2013).

e) O trabalho como fundamento do mundo dos homens:

O trabalho é uma categoria central na teoria social de Marx. Inicialmente, o trabalho é caracterizado como uma interação do homem com o mundo natural, de modo que os elementos deste mundo são conscientemente modificados pelo homem, uma vez que este tem o objetivo de alcançar um determinado propósito. O trabalho é, portanto, a forma pela qual o homem se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades. É o fundamento do mundo dos homens. (MARX, 1982; MARX; ENGELS, 2007; LOMBARDI, 2010).

É por meio dele que o homem promove a sua autoconstrução. Foi por meio dele que o homem deu o salto ontológico do ser natural para o ser social (MASSON, 2013). Não há limite para o trabalho na vida humana uma vez que ele é condição necessária para a reprodução humana. É por meio do trabalho que os homens se organizam para produzir a sua existência num determinado momento histórico. O trabalho é compreendido como um dado ontológico primário. É a forma de objetivação mais elementar da qual desenvolvemos outras formas de objetivação (arte, ciência, cultura, ...). “Em outras palavras, o trabalho é a práxis fundante do ser social, mas não é a única forma de práxis humana” (HÚNGARO, 2014, p. 46).

A forma de sociabilidade capitalista pressupõe a propriedade privada e a venda da força de trabalho – o trabalho alienado. Na sociedade civil burguesa o trabalhador vive uma relação de oposição em três níveis: em relação àquilo que se faz (o produto do seu trabalho não representa a sua realização), em relação a ele mesmo (o trabalho é externo ao trabalhador, não pertence ao seu ser) e em relação aos outros seres humanos (o homem trabalha junto com outros, mas não os reconhece como seus iguais) (HÚNGARO, 2014). A partir disso, a categoria da alienação evidencia esta relação, na qual o trabalho é convertido na própria negação da essência humana. Há uma impossibilidade do desenvolvimento individual, singular e criativo do ser humano, já que ele está submetido às relações alienantes de trabalho. E nesse sentido, o gênero humano é empobrecido. E nessa relação de empobrecimento, não apenas material, que se insere o campo da educação. Na perspectiva do trabalho alienado, determinado tipo de educação é destinada às camadas populares.

Nessa relação de trabalho, faz-se necessário compreender quais são os objetivos e finalidades da política educativa e da política repressiva. A educação está inserida nesta totalidade histórica e material. Ela também participa ativamente na reprodução ou contestação da realidade posta (FRIGOTTO, 2001; MARX, 2008). Na organização produtiva capitalista, o trabalho passou a ser regulado pelas relações capitalistas. Da propriedade privada originam-se a divisão do trabalho, a venda da força de trabalho, o trabalho alienado, o trabalho assalariado. Desde processo, a sociedade capitalista foi dividida, segmentada em classes e frações de classe. Separam-se aqueles que têm a função de pensar, e se enobrecer, daqueles que têm a função de executar. Separam-se aqueles que trabalham com demasiado esforço físico e condições precárias de trabalho daqueles que ocupam papéis de chefia e melhores salários e condições de trabalho.

Aqueles que não são proprietários dos meios de produção precisam vender suas forças de trabalho para sobreviver do trabalho assalariado. O trabalho é transformado em valor de troca, gerando lucro, mais acumulação e a riqueza de uma minoria. Mas nem toda força de trabalho é absorvida por esse processo, ficando disponível à repressão e ao disciplinamento (WACQUANT, 2011). Neste contexto, a educação também se ajusta à relação de classe, aos fins e objetivos da acumulação, mas também à projetos contra hegemônicos de sociabilidade.

Na perspectiva da acumulação, propõe-se, uma educação dualista, vinculada à divisão social do trabalho, subordinada ao capital e atuando na reprodução da ordem vigente. Por isso a classe dominante busca regular a produção e a distribuição da riqueza e do pensamento historicamente produzido pela humanidade! No entanto, observa-se também a contradição, em que a educação pode ser contestadora, transformadora e vinculada a outros projetos emancipadores na sociedade (LOMBARDI, 2010; FRIGOTTO, 1999; MÉSZÁROS, 2008; MANACORDA, 2008; MARX; ENGELS, 2007).

No contexto da medida socioeducativa de internação, observamos a adolescência empobrecida (tanto materialmente, quanto ao gênero), oriunda de famílias que não foram absorvidas pelas relações de venda da força de trabalho, como alvo principal das ações de controle estatal. Para a adolescência empobrecida, observamos também a precarização do acesso e permanência na educação, como estratégia de reprodução e manutenção da estrutura de classes. Para os negros e pobres, um tipo de educação, organizada pelo Estado burguês: desqualificada, reduzida, descontínua e que contribua com o processo de alienação do trabalho e com o estado de miséria que os conduzem às políticas repressivas.

f) A luta de classes permeia a dimensão humana

Outro aspecto fundante da teoria social de Marx é a luta de classes. Para atender suas necessidades, os homens organizam a força produtiva, colocam instrumentos e suas forças físicas e intelectuais para transformar a natureza – trabalho! Assim, é estabelecida a mediação entre a sociedade e a natureza, com o objetivo de atender às demandas de produção e reprodução dessa sociedade (HÚNGARO, 2014).

Ocorre que este processo se dá na relação entre os homens. Esta relação passa pela posse da propriedade privada, pela posse de instrumentos, pela posse do conhecimento, pela hierarquia social e pela decisão de quem fica com o lucro do excedente produzido. Observa-se aí a relação de classe, em que as diversas formas societárias organizaram sua produção tendo como princípio a divisão social do trabalho (MARX; ENGELS, 2010). Esta divisão social está intimamente relacionada com a divisão e relação de classes, com os tensionamentos, com a luta por interesses na sociedade civil.

O modo de produção que temos não é natural e eterno, mas constituído nas contradições da história e fundado no antagonismo de classes. Nessa relação de classes, produz-se a riqueza, mas também a miséria; emprego e desemprego. Este é o caráter duplo da relação de produção burguesa. E nesse movimento, o Estado capitalista cria estratégias de disciplinamento da pobreza e da miséria criada por ele mesmo, não excluindo a infância e a adolescência. Marx, em *O Capital*, apontou a exploração do trabalho infantil como um dos efeitos gerados pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista. O trabalho infantil surge da necessidade da ampliação da mão de obra familiar, seja nas fábricas, minas de carvão ou lavoura.

O filme francês *Germinal*, dirigido por Claude Berri (1993), retrata este antagonismo de classes: trabalhadores franceses, que trabalhavam em minas, em condições miseráveis para manterem sua subsistência, eram explorados pela aristocracia burguesa. O filme caracteriza o processo do trabalho, inclusive infantil, no contexto da expansão do capital no século XIX. Muitos não eram absorvidos, não conseguiam vender suas forças de trabalho, e como mão-de-obra excedente, eram lançados à condição de desemprego e miséria. Os que trabalhavam enfrentavam péssimas condições de trabalho em troca de míseros salários para subsistência. A eclosão de greves e os movimentos de resistência que denunciaram as contradições e as injustiças foram duramente reprimidos, gerando seguidos conflitos, mas também o fortalecimento do movimento dos trabalhadores.

Observamos, também, que ações repressivas são implantadas e dirigidas à uma parcela específica da sociedade (mão-de-obra excedente, desempregada e miserável) para reprimir as mazelas sociais propiciadas pela condição de miséria e da pobreza (WACQUANT, 2011). Observe o que Marx já havia constatado em 1847, na crítica a Proudhon:

Dia após dia, torna-se assim mais claro que as relações de produção nas quais a burguesia se move não têm um caráter uno, simples, mas um caráter dúplice; que, nas mesmas relações em que se produz a riqueza, também se produz a miséria; que nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas, *há uma força produtora de repressão*; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, ou seja: a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes dessa classe e produzindo um proletariado sempre crescente (MARX, 2009, p.139, grifo nosso).

Nesse sentido, ao analisar a política educacional, buscamos compreender estes tensionamentos, esta relação de interesses e disputas entre as classes. As ações do Estado, ao formular e implementar políticas e programas, não são externas à relação às lutas de classe, mas permeadas por essas lutas e conflitos. A política educativa, portanto, é constituída por meio da correlação de forças, oriunda dos interesses de classes. Propomos o desvelar do objeto investigado compreendendo também este aspecto que se revela na essência no processo de definição, formulação e implementação das políticas. Os interesses de classes estão presentes em toda dimensão – econômica, política, ideológica, social, jurídica e estatal.

g) A compreensão materialista sobre o Estado Capitalista:

A análise apoiada na tradição marxista, considera o Estado como uma expressão das lutas de classe, das tensões travadas na sociedade. Assim compreendemos as modificações no campo da infância e adolescência, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006, 2012) – resultados de luta e resistência no interior da estrutura do Estado capitalista neoliberal. Marx rompe com qualquer concepção de Estado que o coloca acima e precedente da sociedade (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2013a; MASCARO, 2013). Para além da aparência fenomênica, da imediatividade, a análise marxiana busca revelar o caráter contraditório, multicausal, estrutural do fenômeno estatal.

Ao estudar as proposições sobre o Estado elaboradas por Hegel, Marx percebeu limites na lógica hegeliana, especialmente no que se refere à supremacia do Estado em relação à sociedade civil. Para Hegel, o Estado é uma ordem universalizante que cria a sociedade civil. Ou seja, o Estado precede o indivíduo e incorpora a sociedade civil. O Estado é concebido como o fundador da sociedade civil. Marx, a partir da herança Feuerbachiana (os homens inventaram Deus e não Deus inventou os homens), inverte esta relação entre Estado e sociedade civil.

Em Marx, a sociedade civil, constituída pelo antagonismo de classe, produz a sua história, instituições, organização política e jurídica. Ou seja, O Estado capitalista e sua forma

política é uma expressão das relações travadas no interior da sociedade civil. A lógica marxiana entende a materialidade da vida como o ponto de partida no qual os homens constroem relações independentes de sua vontade. A totalidade destas relações produtivas forma a estrutura econômica da sociedade, e sobre esta estrutura, a superestrutura jurídica, ideológica, política são constituídas. O fenômeno estatal, portanto, é resultado das relações materiais e relações de classe (MARX, 2013a; MARX; ENGELS, 2007; MASCARO, 2013; MÉSZÁROS, 2015; MANDEL, 1982).

Sendo o Estado uma expressão das relações contraditórias, considera-se, também, certa possibilidade para a classe trabalhadora (como por exemplo os avanços na legislação trabalhista, na legislação voltada para a infância e adolescência). As lutas organizadas da classe trabalhadora também estão presentes nessa constituição do Estado. E é aqui que entendemos a gênese das políticas sociais, inclusive as educacionais. Elas não são, apenas, iniciativas do Estado, mas também resultado dos tensionamentos produzidos pela luta da classe trabalhadora, que pressiona o Estado capitalista a implementar políticas sociais (MARX, 2012; BOSCHETTI, 2016).

Essa disputa, no interior do Estado, pode ser melhor compreendida a partir do conceito de Estado ampliado, desenvolvido por Antonio Gramsci (1891 – 1937). A noção de “amplo” é estabelecida a partir da perspectiva da continuidade e superação dialética com relação ao patrimônio categorial de Marx. As mudanças sociais exigiram, de Gramsci, uma renovação dialética, uma vez que novas determinações passaram a compor a realidade concreta do Estado. No caso do fenômeno político-estatal, o Estado será tanto mais amplo quanto maior for o número de determinações que constituem esse fenômeno. Gramsci vivenciou um outro momento histórico, de intensa socialização política (conquista do sufrágio universal, criação de partidos políticos de massa, ação efetiva de sindicatos, entre outras organizações), que, progressivamente, abriu espaço para uma nova esfera pública “ampliada” e caracterizada pelo crescente protagonismo das organizações de massa (GRAMSCI, 2012; COUTINHO, 1989; 2008; SIMIONATTO, 2011).

O Estado “ampliado” é constituído por duas esferas distintas, numa unidade dialética: a sociedade civil (hegemonia) e a sociedade política (coerção). Ambas atuam na conservação e promoção de uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social. A sociedade civil é o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e difusão dos valores simbólicos e ideologias (organismos privados: igreja, sindicatos, escolas, entre outros). A sociedade política é constituída pelo conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante

detém e exerce o monopólio legal ou da violência (aparelhos coercitivos do Estado). A maneira de conduzir a conservação da ordem social é distinta nos dois casos. Na sociedade civil as classes buscam exercer sua hegemonia, ganhar aliados para o seu projeto societário, através da direção e do consenso. Na sociedade política exerce-se, sempre, uma ditadura, uma dominação fundada na coerção. Para Gramsci, o Estado não é algo impermeável às lutas de classes, mas é constituído por elas! Gramsci percebeu que na sociedade capitalista moderna os problemas relativos ao poder tornaram-se mais complexos na trama da sociedade civil - espaço onde se organizam os interesses em confronto e onde os conflitos e as contradições tornam-se evidentes (GRAMSCI, 2012; COUTINHO, 1989; 2008; SIMIONATTO, 2011).

Nesta correlação de forças, o Estado capitalista implementa ações sociais que favorecem à classe trabalhadora e, simultaneamente, protege e defende os mecanismos de reprodução da sociabilidade capitalista. A classe dominante também domina o Estado, que participa ativamente não apenas na formação e consolidação das estruturas reprodutivas, mas também na garantia do seu funcionamento ininterrupto. Entendemos, o Estado, portanto, como um sistema de comando político do capital, mas também permeado pelas tensões e disputas das forças entre as classes sociais que disputam entre si a supremacia, inclusive sobre a elaboração e operacionalização das políticas públicas. E também a partir dessa premissa que analisamos a política educativa destinada a socioeducandos privados de liberdade.

h) Método e práxis são dimensões de uma mesma realidade:

A produção do conhecimento científico está vinculada a umas práxis modificadora ou transformadora da realidade. É nesse sentido que método e *práxis* são dimensões de uma mesma realidade. O desvelamento, a apreensão das dinâmicas e as contradições da realidade material levam, necessariamente, à busca de superação. Marx construiu sua teoria social no contexto da luta do proletariado europeu e se posicionou diante do conhecimento que produziu. Sua crítica ao socialismo utópico reside no fato de o conhecimento não estar relacionado com as lutas políticas derivadas da luta de classes. Na 11ª 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; ENGELS, 2007).

Pesquisar sobre política educativa, nesta perspectiva teórica, pressupõe o compromisso com uma investigação propositiva em qualquer dimensão da política: seja no enriquecimento teórico e sustentação do debate da formulação, na formação teórica daqueles que executam a política, seja no desvelamento de questões ainda não compreendidas, seja na problematização das irregularidades ou no apontamento de melhorias na implementação. A pesquisa em educação, na perspectiva histórica, materialista e dialética, leva o sujeito à prática consciente e

à busca de mudanças, melhorias ou superação. “A ciência produzida pelo movimento histórico, e que se vincula a ele com pleno conhecimento de causa, deixa de ser doutrinária e se torna revolucionária” (MARX, 2009, p. 142).

Produzir conhecimento científico, na tradição marxista, significa revelar o que está oculto, desvelar as ideologias subjacentes, decifrar os pressupostos implícitos em discursos ou práticas educativas, textos, programas de governo, legislações. Para propor mudanças faz-se necessário conhecer minuciosamente o fenômeno estudado em sua dinâmica e estrutura totalizante. A transformação pressupõe o conhecimento! (MASSON, 2013; 2014; PAULO NETTO, 2011).

Nessa perspectiva, a contradição é fundamental uma vez que ela expressa a forma de ser do real. As contradições são aspectos, determinantes, que constituem, que caracterizam e interpretam a essência do fenômeno investigado. Contradição pode ser compreendida como a unidade e da luta dos contrários, de aspectos diferentes de uma única e mesma essência. As contradições constituem a correlação dos aspectos de uma realidade (unidade dos contrários). Entende-se a contradição como sendo o resultado de uma inadequação entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória (CHEPTULIN, 2004; CURY, 1985; KONDER, 1981).

Ressaltamos que há diferentes enfoques acerca da compreensão das políticas sociais na sociabilidade capitalista. De um lado, é possível compreender as políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para responder às demandas sociais e garantir a hegemonia. Claus Off (1989) analisa os procedimentos pelos quais o Estado equilibra as tensões entre a autoridade política institucionalizada e o poder social. Marcado pelo contexto de Guerra Fria e implementação da teoria keynesiana, Off sinaliza que a máquina burocrática planeja suas ações com o objetivo de tentar evitar as crises econômicas e sociais por meio do equilíbrio e harmonização entre capital e trabalho. O Estado busca garantir a paz social, distribuindo recursos sociais e, ao mesmo tempo, regulando a relação entre a sociedade civil e o Estado. Busca-se o equilíbrio e a harmonia entre as forças sociais e as funções políticas.

De outro lado, há enfoques que entendem que as políticas sociais são decorrentes, da luta organizada e pressão da classe trabalhadora, na sociedade capitalista (BEHRING, BOSCHETTI, 2011; BOSCHETTI, 2016). O caráter contraditório das políticas educacionais reside no seguinte aspecto: não são iniciativas exclusivas do Estado para garantir a hegemonia burguesa e nem decorrentes, exclusivamente, da luta e da pressão da classe trabalhadora – mas expressão da luta de classes e grupos dominantes. Além disso, elas são contraditórias à medida que, ao mesmo tempo, podem frear ou contribuir com o desenvolvimento das potencialidades humanas (MARX; ENGELS, 2007; BOSCHETTI, 2016; MASSON, 2014).

Nesta investigação assumimos a perspectiva de que as políticas sociais e educacionais, especialmente no contexto da medida socioeducativa de internação, são compreendidas como conquista dos direitos, resultado da luta organizada das camadas populares, mas na estrutura da sociedade burguesa. Assim, ao analisar as políticas educacionais, no enfoque marxista, consideramos que estas estão conectadas com o processo de produção, distribuição, troca e consumo. O Estado capitalista, e nele as políticas sociais, participa do processo de acumulação da riqueza, preservação do modo de produção e hierarquização das demandas sociais.

A investigação em políticas educativas passa pela compreensão de que as políticas educacionais são fruto da mobilização e da luta da classe trabalhadora no Estado capitalista, e também respondem aos interesses das relações capitalistas (exemplo: preparação, formação conforme a divisão social do trabalho). O Estado capitalista, por intermédio das políticas públicas, inclusive as políticas educacionais, também assegura a manutenção do processo de produção e reprodução capitalista e da ordem e desordem social controlada. Aí reside o caráter contraditório das políticas educacionais (BOSCHETTI, 2016).

1.2 - Política e mecanismo de expropriação: a produção da pobreza e a degeneração da infância e adolescência proletária

Ao assumir a base epistemológica e os fundamentos e premissas da teoria crítica, passamos a analisar a lógica da expropriação e do disciplinamento na sociabilidade capitalista. Faz-se necessário compreender alguns elementos constitutivos deste modo de produção – como a produção da pobreza, os efeitos disso para a infância e adolescência e como o Estado capitalista executa o controle social e a gestão da convulsão social por meio de leis sociais e política de recolhimento.

A obra Marxiana aponta a pobreza como elemento constitutivo da acumulação, do modo de produção capitalista. Marx dedicou mais de quinze anos ao estudo e investigação da gênese, desenvolvimento e consolidação da sociedade civil burguesa. Ele constatou que a pobreza é um elemento necessário do capitalismo, uma vez que, para alguns, há a acumulação da riqueza ao mesmo tempo em que, para muitos a pauperização. Marx constatou que a forma de organização social capitalista está fundada no “modo de produção” - pressuposto primário, categoria central que postula que o homem é um ser real e que precisa produzir a sua existência, garantir a produção material de bens e recursos que viabilizam a sua sobrevivência. Em Marx, portanto, o modo de produção explica a própria existência dos homens: as relações firmadas entre os homens, com a natureza e as diferentes formas de organização social (LOMBARDI, 2010).

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX E ENGELS, 2007, p. 87).

Desta forma, o modo de produção não é compreendido aqui como uma mera forma de reprodução da existência física. Trata-se de um modo de determinação e manifestação da vida, da existência humana. Os seres humanos, ao produzirem de um modo determinado, estabelecem uma teia complexa e indissociável de relações: organização das forças produtivas, apropriação dos meios de produção, expropriação dos meios de produção, apropriação do excedente produzido, estabelecimento de relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais, estruturação da sociedade, relações políticas, construção de ideias e ideologias, entre outros elementos. Observa-se um encadeamento complexo de elementos que expressam a totalidade do modo de produção. É a partir desta totalidade compreendemos a produção da pobreza e das desigualdades sociais.

Entre os vários elementos dessa totalidade complexa, observa-se o duplo caráter das relações de produção: na mesma relação de produção em que se produz a riqueza, também se produz a miséria, a pobreza e a repressão. Marx (2009) aponta que as relações que produzem a riqueza da classe burguesa, também produzem de modo contínuo e crescente a pobreza do proletariado e, nessa relação, os códigos jurídicos. A divisão social do trabalho, nas condições particulares da produção capitalista, tem o objetivo de gerar propriedades, lucros, rendas e a acumulação para alguns. Nestas condições, o trabalho assalariado, que não absorve toda a massa, é tomado como mercadoria capaz de gerar um valor superior ao que de fato é pago ao trabalhador – valor excedente, a mais-valia²⁵.

No primeiro livro de *O Capital*, Marx dedicou-se à análise da chamada “acumulação primitiva”, momento precedente à acumulação capitalista, não sendo resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida. Os trabalhadores, como nada tinham para

²⁵ Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, de Tom Bottomore (1988), a extração de mais-valia é uma forma de exploração sob o capitalismo: é a diferença entre o valor final da mercadoria e o valor do trabalho empregado/meios de produção. O excedente produzido é o lucro gerado pela exploração na qual a classe trabalhadora produz um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Portanto, o lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Essa relação de exploração se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente construídas e em que a “mais-valia” é crucial.

vender, dispunham seus próprios corpos em troca de um salário para sobreviver. Esse “pecado original” nos permite compreender a origem da pobreza da grande massa, que apesar de todo seu trabalho nada possui a não ser seus próprios corpos para serem vendidos no mercado, como também a origem da riqueza dos poucos (MARX, 2013b; LOMBARDI, 2010).

Destaca-se aqui a compreensão de que as relações sociais e jurídicas capitalistas e a produção da pobreza não são naturais, mas historicamente e socialmente produzidas. A gênese da pobreza pode ser compreendida, portanto, a partir do modo de produção, da divisão social do trabalho e das contradições de classes (entre aqueles que compram e vendem a força de trabalho). A pobreza é um produto do modo de produção capitalista. Se, por um lado, produz-se a acumulação de capital, por outro, a pauperização. O desenvolvimento capitalista não é capaz de reduzir a pobreza, mas de ampliá-la uma vez que a riqueza socialmente produzida não é distribuída, mas concentrada – e as leis também legitimam as desigualdades sociais. Quanto maior a riqueza socialmente produzida, maior a acumulação dela por poucos, mediante a mais-valia, e maior a pauperização da maioria, embora a produzam.

Marx, no livro *O Capital* – Livro 1, ao falar sobre o desenvolvimento das forças produtivas, fala também sobre o pauperismo. Ao descrever esta realidade, aponta que a situação da classe trabalhadora era deplorável. Os salários eram reduzidos e insuficientes para a moradia e alimentação. Segundo ele, nove entre dez trabalhadores lutavam pela existência. A pobreza estava exposta: incluía a deficiência nutricional, escassez de vestuário e aquecimento no inverno, ausência de saneamento básico e condições de higiene, condições habitacionais miseráveis e vulneráveis à contaminação e doenças, expulsão dos pobres para localizações piores e superlotadas, entre outros problemas.

Engels, no livro *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, e Thompson, no livro *A Formação da Classe Operária Inglesa: a maldição de Adão*, também apontam a condição miserável da classe trabalhadora. Engels relata que, perto dos palácios burgueses, a classe trabalhadora vivia amontoadas em bairros operários de má reputação, sem pavimentação ou esgoto e com as piores casas, desprovidas de mobília. Nesses bairros, de ruas estreitas e sujas, a comida – de má qualidade e dificilmente comestível - era vendida nas ruas. A pobreza deixava as pessoas esfarrapadas e suscetíveis a determinadas doenças. Ambos os autores fizeram relatos da condição de empobrecimento, diante do sistema de acumulação, a qual estava submetida a classe trabalhadora (ENGELS, 2010). Thompson afirma que deterioração do ambiente urbano foi uma das mais desastrosas consequências da Revolução Industrial: os bairros destinados à classe trabalhadora eram miseráveis; as casas eram verdadeiros redutos fétidos, imundas e superlotadas; a água, além de inacessível, era impura; às vezes, uma única

bica, servia à várias ruas; a classe trabalhadora convivia com a péssima condição sanitária, com o mau cheiro do lixo industrial e do esgoto a céu aberto; elevada taxa de mortalidade infantil entre filhos da classe trabalhadora; aumento da miséria humana e a manutenção do nível da sobrevivência (THOMPSON, 2012).

Com a devida licença do salto histórico, no Brasil, o sistema de acumulação continua estruturalmente preservado e produzindo a pobreza. Hoje, século XXI, continua produzindo miseráveis e problemas sociais semelhantes àqueles enfrentados pela classe trabalhadora europeia do século XIX. O relatório Síntese de Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019²⁶, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), confirmam tais problemas: a extrema pobreza²⁷ atinge 13,5 milhões de pessoas, especialmente no Norte e Nordeste do Brasil; um quarto da população brasileira, 52,5 milhões de pessoas, vivem com aproximadamente menos de R\$ 420 *per capita* por mês; a população preta e parda é a mais atingida pela miséria (72,7% dos pobres), baixos salários (brancos ganham o dobro de pretos e pardos), formação precária; 56,2% da população abaixo da linha da pobreza não têm acesso a esgotamento sanitário, 25,8% não possui abastecimento de água por rede e 21,1% não têm coleta de lixo; o esgotamento sanitário (se refere apenas à coleta, e não necessariamente ao tratamento) não está disponível para 35,7% da população; entre outros problemas.

Veja! A produção da pobreza, das desigualdades sociais, são aspectos permanentes, estruturantes e orgânicos neste modo de produção. Riqueza e pobreza, historicamente produzidas, caminham juntas no capitalismo! O trabalho (transformação da matéria-prima em produto por meio da utilização de vários meios) é condição para a vida humana. E a apropriação do excedente desse trabalho, pelo dono dos meios de produção, é condição para a existência da sociedade capitalista. Na análise sobre a acumulação do capital, Marx aponta que os avanços das forças produtivas levam a mudanças quantitativas e qualitativas na composição orgânica do capital e nas formas de extração da mais-valia – mas, as estruturas permanecem. A produção mecânica, por exemplo, tende a expulsar a força de trabalho do processo de produção. Assim, aqueles que vendem sua força de trabalho são constantemente atraídos ou repelidos, segundo às necessidades de reestruturação do capital para maior acumulação (MARX, 2013b; SIQUEIRA, 2013).

²⁶ Relatório disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>, acesso em: 16/05/2020.

²⁷ Critério adotado pelo Banco Mundial para identificar a condição de pobreza e de extrema pobreza: pessoas com renda de US\$ 5,50 e US\$ 1,90 diários, *per capita*. (IBGE, 2019).

A acumulação capitalista, o desenvolvimento tecnológico, as mudanças e reestruturação na organização da produção tendem a produzir uma população de trabalhadores que se torna supérflua no contexto de expansão do capital. Forma-se, assim, um grupo excedente de trabalhadores, marginal e expulso do mercado formal de trabalho – exército industrial de reserva. Esse excedente populacional é produzido, necessário e funcional ao capital:

...uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece as suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2013b, p. 707).

O exército industrial de reserva é necessário porque disponibiliza material humano para situações variáveis de expansão do capital (tarefas temporárias em períodos determinados) e também porque é uma forma de regulação salarial. Parte da classe trabalhadora é condenada à ociosidade forçada diante do trabalho excessivo de uma outra parte. Esta realidade interfere diretamente na composição dos salários, já que há uma relação de oferta e procura de força de trabalho. Quanto menor a oferta e maior a procura, os salários tendem a diminuir. Ou seja, os excedentes, os desempregados têm uma função política e econômica, pois além do decréscimo salarial, há uma tendência de desarticulação dos direitos trabalhistas diante de intimidações. Quando o desemprego é elevado, o medo da substituição leva o trabalhador ou a trabalhadora a se submeter às condições piores de trabalho (SIQUEIRA, 2013; ANTUNES, 2018).

Para Marx (2013), todo trabalhador que estiver desempregado ou parcialmente empregado compõe a superpopulação relativa no processo de acumulação capitalista. A superpopulação relativa possui continuamente distintas formas: *flutuante* (trabalhadores que são ora repelidos, ora atraídos novamente; chamados de sazonais); *latente* (trabalhadores que podem imigrar do campo para zonas industriais, no entanto, a repulsão no campo não é compensada pela indústria); *estagnada* (trabalhadores com ocupação totalmente irregular, com relações precárias de trabalho, com máximo de tempo trabalhado e salários reduzidos, com condições de vida abaixo do nível dos demais trabalhadores); *pauperismo* (refere-se aos trabalhadores em condição de indigência, que executam os mais degradantes tipos de trabalho. “Abstraindo dos vagabundos, delinquentes, prostitutas, em suma, do lumpemproletariado propriamente dito...” (MARX, 2013b, p. 719).

Observa-se que o ajustamento da produção, a substituição da força de trabalho (capital variável) por tecnologias, maquinaria e meios de produção (capital constante), torna o trabalhador vulnerável e o expulsa cada vez mais do mercado formal de trabalho. Produz-se, então, uma massa de trabalhadores latentes, estagnados e o pauperismo vigiados pelo Estado. Além das reconfigurações dos meios de produção, a abundância da força de trabalho disponibiliza o trabalhador para desempenhar e se sujeitar a qualquer tipo de trabalho, além de empurrá-lo para processos de empobrecimento.

Marx ainda faz a diferenciação entre a *pauperização absoluta* e *relativa*. A *pauperização absoluta* ocorre quando o trabalhador é continuamente expulso dos meios de produção, não tendo qualquer possibilidade de sustento por meio da venda da força de seu trabalho. Um trabalhador sem emprego e sem fonte de renda. Ou seja, o desemprego está relacionado à condição estrutural do sistema capitalista e não apenas à condição individual e subjetiva do trabalhador. Não se trata de carências individuais do indivíduo, mas condição estrutural da acumulação. “...quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. *Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista*” (MARX, 2013b, p. 719- 720).

Desta forma, a pauperização absoluta é um elemento constituinte e constitutivo do lumpemproletariado, descrito no livro *O 18 de brumário de Luís Bonaparte* como:

... rebentos arruinados [...] vagabundos, soldados exonerados, ex-presidiários, escravos fugidos das galeras, gatunos, trapaceiros, lazzaroni [lazarones], batedores de carteira, prestidigitadores, jogadores, maquereaux [cafetões], donos de bordel, carregadores, literatos, tocadores de realejo, trapeiros, amoladores de tesouras, funileiros, mendigos, em suma, toda essa massa indefinida, desestruturada e jogada de um lado para outro, [...] escória, nesse dejetos, nesse refugio de todas as classes... (MARX, 2011, p. 91).

Expulsa do mercado de produção e consumo, essa massa é fundamental, não tanto economicamente, mas politicamente na legitimação das elites dirigentes, uma vez que são objetos sedentos por políticas assistencialistas (SIQUEIRA, 2013).

A *pauperização relativa* caracteriza-se pelo processo de progressivo aumento da distância entre o valor produzido pelo trabalhador e a parcela da riqueza da qual ele se apropria. Ou seja, a riqueza que é produzida pelos trabalhadores está cada vez mais distante deles. Em outras palavras, a mais-valia aplicada é cada vez maior e a parte da riqueza produzida, correspondente ao salário do trabalhador, é cada vez menor. A parte da riqueza produzida que fica com o trabalhador, em forma de salário fica cada vez menor.

Em suma, a pobreza é socialmente produzida, ineliminável, inerente e fundamental ao modo de produção capitalista. Na tradição marxista, a compreensão da indigência não está relacionada apenas com indicadores de mensuração. Está relacionada com a apropriação da riqueza produzida pela humanidade pelos capitalistas. O empobrecimento, também, não é resultado do insuficiente desenvolvimento do capitalismo ou um quadro geral de escassez, nem é um efeito marginal de fases de crises. No capitalismo, a pobreza é produto estrutural e orgânico do seu desenvolvimento e relacionada com o processo de acumulação do capital.

Neste processo de acumulação e produção da pobreza, a infância e a adolescência também são afetadas. A elevação da exploração do trabalho infantil ocorreu entre o final do século XVIII e início do XIX. Esse período é marcado por transformações políticas e econômicas que dão início à era industrial. Esse processo ocorreu primeiramente na Europa e, posteriormente se espalhou por todo mundo (HOBSBAWM, 1995). Os efeitos deste sistema produtivo atingem todas as dimensões, fases e organização da vida humana. Marx (2013) mostrou que um dos efeitos do desenvolvimento do modo de produção capitalista foi a exploração da força de trabalho de crianças da classe operária. Com o surgimento das máquinas e da grande indústria, o modo de produção requereu a divisão social do trabalho em diferentes graus de qualificação. O emprego das máquinas propiciou, também, à depreciação do trabalho humano, com uso da força física, muscular, e sua classificação como “qualificado” ou desqualificado”. Essa dinâmica levou ao aumento do número de assalariados e, conseqüentemente, todos os membros da família operária, inclusive mulheres e crianças, foram inseridos na relação de trabalhado assalariado.

Observa-se uma relação entre o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho, o aumento do operariado, das despesas domésticas e a progressiva inserção das crianças nas relações produtivas. Este movimento levou o operário a vender não apenas a sua força de trabalho, mas também, a de sua esposa e filhos. A organização produtiva provocou, também, a decomposição da vida familiar, altas taxas de mortalidade entre crianças pequenas da classe operária, a exploração da mão-de-obra infantil e o empobrecimento material e intelectual (MARX, 2013b). A mão-de-obra infantil poderia ser explorada até a exaustão e com custos reduzidos. Enquanto um operário adulto custava de dezoito a quarenta e cinco xelins por semana, três crianças de treze anos custavam entre seis e oito xelins (abaixo de treze anos, as crianças poderiam trabalhar até seis horas). Era vantajoso e lucrativo para o capitalista comprar a força de trabalho de mulheres e crianças, ao invés de máquinas. Veja o relato de Marx:

[...] as crianças menores de 14 anos somavam, em 1850, 9.956; em 1856, 11.228 e, em 1862, 13.178. Não obstante o número muito maior de teares, a comparação de 1862 com 1856 mostra que o número global de operários ocupados diminuiu e o de crianças exploradas aumentou (MARX, 2013b, p. 488).

Embora seu foco de análise não fosse o trabalho infantil, esta questão fez parte, era um determinante, da totalidade da sociedade civil burguesa analisada. Marx está chamando a atenção para o enriquecimento dos fabricantes, uma minoria proprietária dos meios de produção, com a exploração intensa da força de trabalho de crianças. Observa-se como a infância também está inserida neste processo de expropriação/acumulação. As longas jornadas de trabalho em locais insalubres e a intensificação do trabalho geravam a degeneração da população operária, inclusive de crianças e adolescentes.

Durante a Revolução Industrial, Marx apontou algumas características da condição de exploração e empobrecimento da infância e adolescência proletária. Para tanto, ele utilizou o depoimento de duas crianças: Wilhelm Wood, de nove anos, e J. Murray, de doze anos. Revelou-se por meio destes depoimentos que a sucção da força de trabalho ocorria livremente. Crianças entre nove e dez anos eram arrancadas de suas camas de madrugada e forçadas a trabalhar, para sua subsistência, até avançada hora da noite. Não apenas os corpos delas definhavam, mas sua essência humana também.

O depoimento de Wilhelm Wood de nove anos de idade:

[...] tinha 7 anos e 10 meses quando começou a trabalhar”. Desde o começo, ele “*ran moulds*” (carregava as mercadorias já moldadas para a sala de secagem e voltava trazendo os moldes vazios). Chega ao trabalho todos os dias às 6 horas da manhã e o deixa por volta das 9 da noite. “Trabalho até as 9 horas da noite todos os dias da semana. Assim foi, por exemplo, durante as últimas 7 ou 8 semanas.” Portanto, 15 horas de trabalho para uma criança de 7 anos! (MARX, 2013b, p. 318).

O depoimento de Murray, um menino de doze anos de idade:

Chego às 6, às vezes às 4 horas da manhã. Trabalhei esta noite inteira, até as 6 horas da manhã de hoje. Não dormi desde a última noite. Além de mim, outros 8 ou 9 meninos trabalharam a noite inteira sem parar. Todos, com exceção de um, voltaram ao trabalho nesta manhã. Recebo 3 xelins e 6 *pence*” (1 táler e 5 centavos) “por semana. Quando trabalho a noite inteira, não recebo nada a mais por isso. Na última semana, trabalhei duas noites sem parar” (MARX, 2013b, 218, 319).

Observou-se condições degradantes, diminuição na expectativa de vida, aumento de óbitos, diminuição de estatura e peso, coisificação. Em virtude da insalubridade, apenas a parte mais miserável da classe trabalhadora entregava seus filhos à manufatura: “crianças

esfarrapadas, semifamélicas, totalmente desamparadas e sem instrução” (MARX, 2013b, p. 320). Crianças entre seis e dez anos e adolescentes trabalhavam nestas condições e em jornadas de trabalho de dozes, quatorze e até quinze horas, às vezes, sem interrupção para as refeições. Estas crianças, antes mesmo de atingir a maioridade, já eram consideradas como máquinas produtoras de mais-valia (LOMBARDI, 2010).

Marx condenava a exploração da força de trabalho de crianças e adolescentes que fosse nociva à saúde e defendia que esse tipo de trabalho deveria ser proibido por lei. Por outro lado, como uma tendência da indústria moderna, admitia o trabalho a partir dos nove anos, de modo adequado às forças infantis e com carga horária de duas a seis horas diárias, de acordo com a idade, não em emprego noturno ou ofício nocivos à saúde. Em uma carta de 1866, destinada à Associação Internacional dos Trabalhadores²⁸, Marx fez referência ao trabalho juvenil e infantil: “qualquer criança que seja, desde a idade de nove anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que um adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer não só com o cérebro, mas também com as mãos.” (MARX, Carta Publicada no jornal *The International Courier*, em 1866).

Não se trata aqui da defesa da exploração do trabalho infantil. O que Marx aponta é a necessidade de o trabalho começar desde a infância, em condições aceitáveis e de maneira articulada com a educação intelectual, educação física e com a educação tecnológica. Marx defende a articulação educação-trabalho, inclusive porque o considera como uma categoria ontológica, fundamental para a existência econômica, social, psicológica e moral do ser humano (LOMBARDI, 2010). No texto *Crítica ao programa de Gotha* (1875), ele admite que o trabalho infantil era uma imposição do contexto industrial, e aponta a necessidade da interdição do trabalho infantil (e mulheres) que causasse prejuízos à saúde e à moralidade

‘Proibição do trabalho infantil!’ Aqui, era absolutamente necessário determinar o limite de idade. A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso. A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 47-48).

²⁸ Carta escrito por K. Marx no fim de agosto de 1866. Publicado no jornal *The International Courier*, n.os 6-7, 20 de fevereiro, e n.ºs 8-10, 13 de março, 1867, e *Le Courier International*, n.ºs 10 e 11, 9 e 16 de março, 1867. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 05/05/2018.

A questão da infância não é tema central na Obra de Marx e Engels, mas eles denunciaram a exploração, em larga escala do trabalho, também a do infantil, na nova organização da produção (Revolução Industrial). Com o intuito de reduzir despesas, baixíssimos salários eram pagos às crianças, não passando da metade ou um terço do valor pago a um operário – ao emprego de crianças os burgueses deram o nome de filantropia! Marx chama a atenção para a capacidade desse novo modelo industrial explorar, de maneira mais intensa, pessoas que, antes, estavam à margem do processo produtivo: a mulher e a criança – especialmente das classes populares (LOMBARDI, 2010). Observe como toda a família operária, das classes populares, é afetada pelo modo de produção, pela exploração. Nesse sistema, especialmente as crianças são submetidas a um processo de deformação física, mental, intelectual e social com consequências para a vida toda.

Engels (2010) relatou a situação das crianças neste contexto de Revolução Industrial e consolidação do modo de produção capitalista:

O relatório da Comissão Central constata que: os fabricantes raramente empregavam crianças de cinco anos, com frequência as de seis anos, muitas vezes as de sete anos e, na maior parte dos casos, as de oito ou nove anos; a jornada de trabalho durava de catorze a dezesseis horas (não incluídos os horários de refeição); os fabricantes permitiam que os vigilantes maltratassem, inclusive espancando, as crianças e, muitas vezes, eles mesmos o faziam (ENGELS, 2010, p. 188-189).

sabe-se de crianças arrancadas nuas da cama pelos vigilantes, que as empurram a socos e pontapés para as máquinas, a que chegam com as roupas ainda debaixo do braço (Stuart, p. 59 e ss.); sabe-se de crianças mantidas acordadas no trabalho mediante pauladas; sabe-se de uma criança que, adormecendo após as máquinas pararem e sobressaltada por um vigilante, fazia, de olhos fechados, os gestos mecânicos do trabalho; sabe-se de crianças que, exaustas para voltarem para casa, escondiam-se sob a lã na seção de secagem e eram postas para fora somente a golpes de chibata; sabe-se de centenas de crianças que, exauridas, chegam à casa e nem sequer têm vontade de comer e adormecem antes de ir para a cama, ainda durante a oração que fazem (ENGELS, 2010, p. 203).

Ele afirma que desde o início da nova indústria as crianças proletárias foram empregadas nas fábricas, especialmente porque as mãos pequenas eram eficazes no manuseio das máquinas com dimensões pequenas. Os fabricantes recrutavam crianças pobres nas casas de assistência à infância e pagavam o aluguel por estas, em grupos, por um certo número de anos, na condição de “aprendizes”. As crianças eram colocadas em alojamentos coletivos, uniformizadas, e naturalmente tratadas de forma brutal, como escravas do patrão. O ambiente era insalubre e a jornada de trabalho era exaustiva. Engels (2010) relata a alta taxa de mortalidade, casos de maus tratos, o atraso no desenvolvimento físico e mental, a privação da escola, a situação de

vulnerabilidade a doenças. Observe que as crianças das classes populares, desde cedo, são afetadas pelas relações de produção, são expostas ao sistema de exploração e empobrecimento.

Thompson (2012) ao investigar sobre *A Formação da Classe Operária Inglesa*, aponta que a inserção precoce das crianças no trabalho industrial intensificou-se de maneira drástica entre 1.780 e 1.840. Embora o trabalho infantil não seja uma invenção do capitalismo industrial, ele adquiriu uma nova conotação e força com a exploração da mais-valia. Antes, o trabalho era realizado sob o cuidado dos pais, sem o rigor e a regularidade de uma jornada de trabalho, com variação de atividades, sem ocupar o dia todo e respeitando a capacidade e a idade da criança. É fato que certas atividades, exercidas por crianças órfãs e pobres, como limpador de chaminé, carvoaria ou trabalho nos navios, eram piores do que muitas funções na fábrica. Entretanto eram casos isolados. “A forma predominante de trabalho infantil era a doméstica ou praticada no seio da economia familiar” (THOMPSON, 2012, P. 254).

O capitalismo não inventou o trabalho infantil! Mas criou todas as condições necessárias para que crianças, empobrecidas, fossem violentamente transformados em adultos precoces, em trabalhadores “livres”, empregadas por salários miseráveis, forçadas a se submeterem a exaustivas jornadas de trabalho que lhes causavam deformidades físicas e até a morte. A disciplina imposta às crianças, pelas máquinas, foi a principal fonte de crueldade, complementada pelo patrão. Desde bem pequenas, por volta dos seis anos, as crianças pobres eram treinadas para o trabalho, intensificando-se a exploração da mão-de-obra infantil e comprometendo seu desenvolvimento. “No final da jornada elas já estavam chorando ou adormecidas em pé, com as mãos sangrando por causa do atrito com o fio. Seus pais davam-lhes palmadas para mantê-las acordadas, enquanto os contramestres rondavam com correias”. (THOMPSON, 2012, p.262).

A literatura também apresenta uma narrativa sobre esta problemática, colocando uma criança como protagonista da história. O livro *Oliver Twist*, de Charles Dickens, publicado originalmente na década de 1830, narra a condição social daquela época e o drama de um menino órfão (Oliver) que viveu seus primeiros nove anos em uma instituição de caridade e numa casa de correção. Como não suportou os maus tratos que recebia nesta instituição, foi para uma cidade grande (Londres) e acaba sendo inserido no comércio como “aprendiz”. Nesta cidade, acabou se envolvendo com um grupo de criminosos que o ensinou a roubar. O livro retrata a condição social da infância, completamente deteriorada pelo sistema de acumulação, pela expropriação. Observa-se o empobrecimento da infância e adolescência e como estas tornaram-se vulneráveis (DICKENS, 1983).

Mas a história é constituída por contradições, pela resistência e pela luta de classes. Diante da expropriação, da acumulação e da produção da miséria, observa-se, também, a reação da classe operária, dos sindicatos, das organizações civis, associações de trabalhadores, dos pobres e miseráveis, no sentido de arrancar concessões do Estado Capitalista. Essas lutas deram origem às leis trabalhistas, leis de proteção à infância, leis sociais, *law of the poor* e políticas assistenciais e sociais. No entanto, considerando a natureza e as contradições do Estado capitalista, observa-se que tais concessões visam, também, vigiar e controlar os indisciplinados, mitigar problemas das desigualdades, fixar e imprimir formas de dominação, cooptação e docilização dos movimentos populares (BOSCHETTI, 2016).

Marx, no capítulo oito d’*O Capital*, trata sobre a jornada de trabalho, as lutas pela redução dessa jornada, sobre a legislação do trabalho infantil, sobre a legislação fabril, entre outros temas. Ele reconheceu as conquistas oriundas da organização política dos trabalhadores, embora pontue que o sistema capitalista impõe limite a estas conquistas. A partir dos anos 1800, por exemplo, o Parlamento votou leis laborais, mas não votaram formas de coerção para a execução de tais leis. A lei fabril de 1833 apresenta de maneira mais detalhada algumas conquistas: proibição do trabalho para crianças abaixo dos nove anos, limitação de oito horas de trabalho para crianças de nove a treze anos, previsão de horário para refeições, limitação do tempo de trabalho a quinze horas, outros. Embora tais restrições tenham melhorado a condição de trabalho dos operários, estavam “longe de querer tocar na liberdade do capital de sugar a força de trabalho” (MARX, 2013b, p.351).

A luta dos trabalhadores arrancou, também, do Parlamento inglês a obrigatoriedade do ensino primário para o uso produtivo de crianças com menos de 14 anos – embora fosse uma educação adequada, apenas, ao exercício das funções produtivas e não houvesse nada que obrigasse o “usuário da criança” a cumprir a exigência da escolaridade (LOMBARDI, 2010). Em 1844 uma atualização da lei fabril incluiu as mulheres maiores de dezoito anos entre os protegidos pela legislação. Estas foram equiparadas aos adolescentes em todos os aspectos (limitação do tempo de trabalho para doze horas e proibição do trabalho noturno). A jornada de trabalho de crianças menores de treze anos foi reduzida para seis horas e meia, regulada por relógio público e incluindo horário e espaço especial para refeições. Em 1847, as contínuas pressões da classe operária proporcionaram nova redução da jornada de trabalho: 11 horas de trabalho para adolescentes e trabalhadoras. Em 1848 a jornada foi reduzida para dez horas. (MARX, 2010).

Observa-se que tais conquistas e determinações que passaram a regular a atividade laboral não foram produtos da bondade de parlamentares. A formulação, reconhecimento oficial

e proclamação estatal foram resultados do processo de longas e árduas lutas de classe. Os fabricantes também não permitiam o “progresso” sem exigir algum “retrocesso” como recompensa. Um exemplo disso foi a pressão sobre os parlamentares para a redução de nove para oito anos a idade de crianças aptas para o trabalho. Nesse processo de luta e resistência o capital sempre empreende esforços para impedir a plena aplicação da legislação. Nessa luta de classe as manobras dos capitalistas buscavam desarticular a luta dos trabalhadores e as conquistas empreendidas, como por exemplo redução de salários, ameaças, demissões, subornos, permissão para a refeição antes ou depois da jornada de trabalho, outras.

O intuito aqui não é tratar sobre o trabalho na infância e adolescência, especificamente. Busca-se mostrar que, a infância/adolescência, não é uma questão autônoma e isolada, mas uma problemática inserida no contexto do modo de produção da sociedade capitalista, que explora a força de trabalho do proletariado, mesmo este sendo ainda criança - além de deixá-la vulnerável e disponível para os problemas sociais. Busca-se mostrar que o sistema de acumulação produz a riqueza, mas também a pobreza, material e humana, e que esta incide, também, sobre a infância e a adolescência. Os efeitos da acumulação, da produção da pobreza sobre a infância e adolescência, podem ser constatados não apenas na Inglaterra do século XVIII e XIX. Em maior ou menor proporção, a infância e adolescência empobrecidas estão inseridas no contexto maior da expropriação, da acumulação e da produção da pobreza.

Segundo dados oficiais (IBGE, 2019) o Brasil do século XX continua preservando a acumulação da riqueza e a produção da pobreza. Os dados revelam que o Brasil vem se tornando um país cada vez mais desigual e isso é temerário para a infância/adolescência. Nessa relação de desigualdade, esse é um dos grupos sociais que mais sofrem severas consequências: 42,3% das crianças estão abaixo da linha pobreza, 42,4% das crianças convivem com a ausência de pelo menos um serviço de saneamento (coleta de lixo, esgoto, abastecimento de água). Em 2020, a Pandemia da Covid-19 expôs problemas sociais que vão além da questão da saúde pública e da vacinação em massa. A queda na renda e o desemprego agravaram a situação da pobreza no Brasil.

Quanto ao trabalho infantil²⁹, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (2016)³⁰ mostrou que, embora os números tenham caído em decorrência de

²⁹ No Brasil, a Constituição Federal de 1988 admite o trabalho a partir dos 16 anos, com exceção do trabalho noturno, perigoso ou insalubre, nos quais a idade mínima é de 18 anos. A Constituição também admite o trabalho a partir dos 14 anos, na condição de aprendiz.

³⁰ Informações sobre essa pesquisa: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=downloads> Acesso em 24/05/2020. Informativo sobre essa pesquisa https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf Acesso em 24/05/2020. Reportagem <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013->

políticas sociais, o trabalho infantil ainda é uma realidade no Brasil. A disponibilização da infância como força de trabalho está relacionada à pobreza. As famílias empobrecidas acabam ofertando a mão de obra dos filhos muito cedo. Em 2016, 1,8 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, trabalhavam; o equivalente a 4,6% do total nessa faixa etária. 71,8% das crianças de 5 a 13 anos ocupadas são pretas ou pardas. Para o grupo de 14 a 17 anos, o percentual de pretas ou pardas foi de 63,2%. Das crianças entre 5 e 13 anos, 47,6% estão inseridas na agricultura, 73% auxiliam um familiar em alguma atividade econômica, mas sem ser remunerada para isso. Cerca de 72,3% das crianças ocupadas em atividades econômicas também exerciam outras formas de trabalho.

Observa-se que no Brasil, a história da infância e adolescência empobrecidas se insere na história da exploração e do trabalho infantil, das escolas pobres, dos hospitais pobres, dos bairros pobres, das moradias pobres (RIZZINE, 2011). A história do empobrecimento de determinada parcela da infância e adolescência começa com o adestramento físico e mental das crianças indígenas pelos jesuítas e congregações religiosas. Passa pela discriminação racial na época colonial, pelo trabalho forçado e desprotegido de crianças no mundo fabril. No século XX, a criança pobre foi estigmatizada como “menor” e naturalizada a situação de criança de rua e seu extermínio nas grandes cidades. Crianças e adolescentes estão presentes na formação econômica e social do país, seja pela apropriação e exploração da força de trabalho, seja pela pobreza e abandono.

1.3 - O disciplinamento e a vigilância da pobreza: o surgimento das políticas públicas e do controle estatal aos problemas sociais

Diante da pobreza, do crescimento das cidades e centros urbanos, dos serviços fabris, o que fazer com a pobreza e os problemas oriundos dela? O livro *A Metamorfose* (1915), do escritor Franz Kafka, traz uma narrativa com aspectos semelhantes à essa problemática. O personagem principal, Gregor, era um caixeiro-viajante, responsável pelo sustento de toda a sua família. Um dia, ele acordou transformado em um inseto gigante. Gregor não pode mais trabalhar e acabou confinado em seu quarto. De uma pessoa economicamente útil e produtiva, ele passou a ser um ser repugnante, sem utilidade, um transtorno para sua família, que encontrou outro meio de sobrevivência. Embora estivesse no corpo de um inseto, Gregor continuava com as preocupações com seu trabalho e família. Apesar disso, toda a dinâmica da família foi sendo

organizada à margem dele, que seguia enclausurado em seu quarto, sendo tratado como um animal. A metamorfose aconteceu com Gregor, que foi desumanizado, mas também com a família, que desenvolveu a indiferença até a morte dele, por inanição. Esse livro mostra um pouco da condição humana e como a sociedade se organiza de maneira desumanizada diante dos problemas sociais (KAFKA, 1997).

Thompson afirma que “as pessoas podem ver a miséria e não percebê-la, até a própria miséria se rebelar” (THOMPSON, 2012, p. 269). As sociedades pré-capitalistas assumiram algumas responsabilidades sociais, não com o objetivo de garantir o bem comum, mas com o objetivo de manter a ordem social e controlar a vagabundagem. Surgem, então, as legislações, as ações assistenciais, de caridade e filantrópicas, como iniciativas pontuais e não como políticas sociais³¹. Castel (1998) aponta que estas iniciativas tinham fundamentos em comum: imperativo do trabalho para sobrevivência, obrigar o pobre a aceitar qualquer tipo de trabalho ofertado, proibição da mendicância e da vadiagem. A principal função destas ações eram manter a ordem social e impedir a livre circulação da força de trabalho.

No final do século XIX, as ações assistenciais e as políticas sociais do Estado foram gestadas no processo social de ascensão do capitalismo e das lutas de classe. Em 1834 a Lei dos Pobres, fundada no primado liberal do trabalho como única fonte de renda, tinha o objetivo de liberar a mão-de-obra para instituição da sociedade de mercado. O objetivo era obrigar o exercício do trabalho a todos e as ações assistenciais induziam o trabalhador a se manter por meio do seu próprio trabalho (trabalho forçado, sem garantias mínimas). Aos que não tinham condição alguma de trabalhar, era oferecida uma assistência mínima e restrita – dever moral e cristão. Observe que estas ações não estavam sustentadas na perspectiva do direito, mas na manutenção e vigilância da ordem social (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; CASTEL, 1998).

A consolidação do modo de produção capitalista, sob o imperativo da liberdade, da iniciativa individual, da competitividade e da compra/venda da força de trabalho, restringiu as formas de “proteção social” – já que o trabalho livre produz valor de troca, tornou-se fundamental para a acumulação capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). O trabalho perde o sentido como processo de humanização e passa a ser incorporado na atividade de produção como troca, como mercadoria, perdendo sua utilidade como valor de uso (MARX, 2013b). Essa nova relação com o trabalho levou às restrições da assistência social, vista como um estímulo à acomodação e lançou os pobres ao trabalho forçado, à liberdade sem proteção. O pauperismo

³¹ As primeiras legislações, que antecederam a Revolução Industrial, mais conhecidas são as inglesas: estatuto dos trabalhadores (1349), dos artesãos (1563), Lei dos pobres (1531 – 1601), entre outras (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

ocupou as ruas, bairros e tornou-se um fenômeno social agudo, uma vez que nem todos são absorvidos pelo mercado (BRESCIANI, 1989).

A partir de então iniciou-se o processo de resistência e lutas pela redução da jornada de trabalho que provocou novas regulamentações sociais e do trabalho, como vimos na seção anterior. As políticas sociais surgem, então, como uma forma de resposta ou enfrentamento, ainda que setorizado e fragmentado, aos problemas sociais, das desigualdades e do pauperismo, que se expressam de maneira multifacetada, no capitalismo. Em meio à consolidação deste modo de produção e às lutas de classe, o Estado, sob a direção do capital, mas com relativa autonomia, passa a considerar as reivindicações dos trabalhadores, expandir direitos e abrir possibilidades para a ampliar as políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Mas nem todas as demandas das classes populares foram incorporadas e reconhecidas pelo Estado. Embora os direitos sociais foram sendo, progressivamente, reconhecidos, nunca se colocou em questão a estrutura e os fundamentos do capitalismo. Marshall (1967), ao falar sobre o Estado europeu do século XIX, apontou os direitos à vida, à liberdade individual, os direitos de segurança e propriedade. A partir da mobilização e organização política da classe trabalhadora, foi possível provocar algumas mudanças na natureza do Estado liberal, no final do século XIX e início do século XX, no sentido de garantir direitos políticos, coletivos: direito de voto, organização sindical e partidos políticos, livre expressão, entre outros. Não há a instituição de uma nova ordem social, mas passa-se a questionar o papel e funções do Estado no capitalismo. A partir de então, o Estado capitalista passa a assumir algumas ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade (BARBALET, 1989; BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

No final do século XIX algumas ações, decorrentes das lutas populares, demarcam a emergência das políticas sociais no contexto europeu: a lógica do seguro social e do seguro-saúde na Alemanha, mas sem caráter universal (governo de Otto Von Bismarck), ampliação da ideia de cidadania e dos direitos sociais, atendimento do Estado às necessidades sociais, concessão de proteção social - seguro contra doenças, para idosos, desempregados e outros impossibilitados para o trabalho. Durante o período depressivo, de crise econômica (1914 – 1939), as políticas sociais ampliaram-se lentamente em alguns países do ocidente.

Os efeitos da crise de 1929 e após a Segunda Guerra Mundial (1945) levaram ao reconhecimento das políticas sociais como algo necessário à segurança do capital. Consolidou-se a convicção sobre a necessidade de regulação estatal no mercado para o enfrentamento do desemprego, para a instituição de serviços públicos e políticas sociais mais abrangentes: seguridade social, saúde, educação, habitação, assistência social, entre outras. A partir dos anos

1970, período de estagnação, recessão, crise e intervenção e atuação do Estado, as estratégias keynesianas passam a ser questionadas. A partir dos anos 1980 e 1990 em diante as elites político-econômica e a ascensão neoliberal³², buscaram, e buscam, estratégias de extração de superlucros, pressionando o Estado para uma reconfiguração, especialmente em áreas que não geram lucros, conforme seus interesses – as políticas sociais. A orientação global neoliberal levou, e leva, à redução dos gastos do Estado com as políticas, ao aumento do desemprego, à redução dos salários e à precarização das relações de trabalho, ao aumento do lucro empresarial e a repartição desigual dos bens culturais.

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado em diferentes países e regiões. No Brasil, o desenvolvimento da política social ocorreu dentro das condições e marcas brasileiras. Fernandes (2005; 2009) faz um profundo estudo sobre a condição brasileira e apontou algumas características: capitalismo periférico, subordinado, passivo, a serviço da acumulação de capital de países centrais, impedindo o crescimento a partir de dentro; cultura, valores e ética marcados pelo escravismo; liberalismo adaptado, conservador, sem rompimento com a estrutura oligárquica e sem incorporação das massas; a heteronomia e a dependência como marcas da formação social; uma democracia formal que inclui apenas as classes dominantes; o patrimonialismo é uma prática que garante privilégios às classes dominantes; relações coloniais adaptadas aos novos tempo, sem rupturas estruturais e mantendo laços que prendem os seres humanos aos seus níveis sociais; consciência e organização da ação política tardias, fortemente reprimida ou cooptada; burguesia brasileira que lutou, e luta, por preocupações particularistas em detrimento dos interesses populares; entre outros aspectos marcaram a formação econômica e social no país.

O capitalismo à brasileira conviveu com a propriedade, latifúndio, escravidão e subsídios. Não acompanhou o mesmo ritmo e tempo histórico do capitalismo central. Estas características constitutivas do país marcam profundamente o surgimento das políticas social. Não houve preocupação com a incorporação dos escravos libertos no mundo do trabalho, com a inclusão das massas ou com compromissos democráticos e redistributivos. Os direitos sociais, no Brasil, são resultados de lento processo de lutas de classes e correlações de forças (BEHRING, 2003). Tem-se também ambiguidades, instabilidade no texto da lei, fragilidades e

³² O neoliberalismo nasceu após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte. Foi uma resposta contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Recusa-se qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, sendo compreendida como uma ameaça à liberdade econômica e política. No final da década de 1979, a hegemonia desse programa foi robustecida na Inglaterra (governo Margaret Thatcher), nos Estados Unidos (governo Ronald Regan) e na Alemanha (governo Helmut Khol) (ANDERSON, 1995). O Chile, em 1973, foi pioneiro na adoção das diretrizes neoliberais.

dificuldades de se instaurar os direitos sociais reais, concretos (CURY, 2020). Até a década de 1930 tivemos medidas sociais esparsas e frágeis³³. A partir daí as políticas sociais começam a ser expandidas, mas como tutela e favor do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A partir da década de 1930 inicia-se de maneira mais consistente o processo de introdução da política social no Brasil. Em 1930, criam-se o Ministério do Trabalho e o Ministério da Saúde e Educação Pública; em 1932, a Carteira de Trabalho; em 1943, a Consolidação das Leis Trabalhistas. Passa a ter alguns direitos aqueles indivíduos inseridos no mundo trabalho, com emprego registrado em carteira. O sistema público de Previdência (de trabalhadores de categorias estratégicas) também começa a ser organizado nesta mesma época. Observa-se o caráter corporativo e fragmentado da proteção social, bem distante da perspectiva da universalização. O Estado desenvolveu formas de realizar a gestão da força de trabalho, o que incluía políticas sociais, regulamentação dos direitos trabalhistas que incidem sobre a organização do mercado de trabalho.

Até os anos 1930 não havia uma política nacional de saúde e nem um sistema nacional de Educação, como apontou o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. A assistência social acontecia de maneira fragmentada, diversificada e desorganizada até a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942, que, de certa forma, centralizou as ações – clientelistas e tuteladas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Na área da infância e juventude prevaleceu a natureza punitiva e assistencialista conforme o Código de Menores de 1927 e 1979 e o Serviço de Assistência ao Menor - SAM (1941). Nesta área, observa-se a ausência de financiamento, a coerção e os maus tratos destinados aos jovens empobrecidos. Esta perspectiva só foi alterada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (RIZZINI, 2009; 2011). Nos anos 1960, a partir do golpe militar, houve a expansão lenta de direitos, a restrição dos direitos civis e políticos e a prevalência do desenvolvimento associado ao capital estrangeiro e à violência militar. Observa-se que a expansão das políticas sociais ocorreu de forma lenta, vinculada à iniciativa privada, fragmentada e seletiva, diante das expressões da pobreza e dos problemas sociais.

³³ Até 1887 não temos registro de nenhuma legislação social. Em 1888 instituiu-se um caixa de socorros para proteção social. Em 1889 funcionários públicos conquistaram o direito à pensão e a quinze dias de férias. E, 1891 tem-se a primeira legislação para a assistência à infância que regulamenta o trabalho infantil. E 1903 tivemos a formação dos primeiros sindicatos. Em 1907 é reconhecido o direito de organização sindical. Em 1911 a jornada de trabalho é reduzida para doze horas diárias. Em 1919 regulamenta-se a questão dos acidentes de trabalho. Em 1923 criam-se as Caixas de Aposentadoria e Pensão. E, 1927 foi aprovado o primeiro Código de Menores, claramente punitivo, que só veio ser substancialmente modificado em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; RIZZINI, 2009; 2011).

A partir dos anos 1980, embora tenhamos passado pela transição democrática, marcada por uma arena de disputas, o país passou por grande crise econômica, desemprego, processos inflacionários e também pelo fortalecimento do movimento operário e popular, entre outros elementos que impactaram nos investimentos em políticas sociais. Entramos nos anos de 1990 destruídos pela inflação, propícios à hegemonia neoliberal e com alguns ganhos conquistados no marco constitucional em termos de afirmação dos direitos sociais. Apesar da crise econômica, no processo de redemocratização a Constituição Federal de 1988 orientou os princípios de universalização de direitos sociais e de responsabilidade pública – incluindo a defesa dos direitos da criança e adolescentes.

Os anos 1990 em diante, tem sido de contrarreforma: de obstrução e redirecionamento das conquistas de 1988, desconstruindo a perspectiva redistributiva e de viés social-democrata, (BEHRING, 2003). Na materialidade real, a política social ocupou, e ocupa, lugar secundário. Continuamos seguindo com o aumento da pobreza, do desemprego, mas também com a acumulação de lucros de pequena parcela da sociedade brasileira. Observe que há uma difícil coexistência entre a universalização de direitos sociais e os princípios neoliberais. Mantivemos o caráter compensatório, seletivo, fragmentado e setorizado das políticas sociais, além de adotarmos a perspectiva neoliberal dos serviços públicos: privatizações, flexibilização, racionalização e desresponsabilização social do Estado (ANDERSON, 1995; DRAIBE, 1993).

O movimento de acumulação do capital é, portanto, inerente à estrutura do Estado capitalista, produz a desigualdade social, a pauperização e, conseqüentemente, os problemas da violência e das formas de sobrevivência à miséria. Diante deste cenário, da insuficiência das políticas sociais e das ilusões do pleno emprego, o Estado capitalista também faz a opção pela vigilância e controle da população empobrecida por meio da contenção e encarceramento da massa da força de trabalho excedente.

Passamos agora a analisar como o Estado capitalista realiza o controle, a gestão da pobreza e o assujeitamento aos desígnios do capital. Observa-se a correlação entre a estrutura socioeconômica e o controle estatal – exercido por meio das instituições penais e jurídicas. Tem-se aí um regime de governo e controle do excesso, não incorporado pelo sistema produtivo (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004; WACQUANT, 2005; 2011; GIORGI; 2006).

As instituições penitenciárias ocidentais, com administração do sistema de justiça, surgem na Europa (século XVIII – XIX) contemporaneamente ao processo de acumulação primitiva ou original – analisado por Marx no Livro I de *O Capital*. Inicia-se aqui o “grande internamento” da pobreza que ousava se mostrar no ambiente metropolitano. Pobres, vagabundos, prostitutas, viciados não têm mais seus corpos dilacerados de maneira teatral e em

praça pública. Essa “festa da punição”, foi-se extinguindo no fim do século XVIII e começo do XIX e dando lugar às casas de trabalho forçado, de correção e às prisões. O corpo suplicado, marcado por ferro quente, esquartejado, amputado, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo, deu lugar às formas mais sutis e veladas de sofrimento. Os sistemas penais modernos, embora ainda admitam a pena de morte, suprimiram o espetáculo e o sofrimento físico³⁴. Outros profissionais, que substituíram o carrasco, também foram incorporados nesse sistema: médicos, psiquiatras, capelães, psicólogos, educadores (FOUCAULT, 1987).

As instituições penais e jurídicas, funcionavam como uma espécie de oficina reservada às massas, pessoas que foram expulsas dos campos e nas cidades passaram a ser objetos de preocupação das elites mercantis por causa dos fenômenos sociais da época: banditismo, mendicância, pequenos furtos, recusa de trabalhar nas condições impostas, outros. Com o objetivo de limpar as cidades, a casa de trabalho, por exemplo, foi um projeto anterior ao cárcere, o qual se tornou um modelo penitenciário no período iluminista. No século das luzes buscou-se enfatizar o uso da razão na resolução das questões sociais, a maior liberdade econômica e política. Nesse contexto, buscou-se “humanizar” o sistema penal. O cárcere passou a ser uma “instituição de adestramento forçado sobre as massas para sustentar o modo de produção capitalista” (MELOSSI, 2006, p. 13).

Do “direito de morte”, da neutralização violenta, passou-se ao “poder sobre a vida” e ao disciplinamento das populações tidas como um problema – jovens, mulheres, camponeses. Inaugura-se o modelo de controle social disciplinar e treinamento da força de trabalho, característico da fase de expansão da sociedade industrial – capitalismo fordista. Enquanto na Idade Média fazia-se o uso de um sistema duro de punição – dilaceração dos corpos, tortura, pena de morte e indenizações e fianças para àqueles que poderiam pagar -, na transição para o capitalismo criaram-se as prisões e as leis criminais duras, dirigidas às classes subalternas e com a possibilidade de exploração da força de trabalho de prisioneiros (FOUCAULT, 1987; RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

No século XIX, coexistindo ainda o castigo físico para os pobres, a ênfase estava no encarceramento como método de punição. Diante do crescimento da pobreza, da fome e da substituição do trabalho manual pelas máquinas, a demanda por trabalhadores fora satisfeita, gerando um excedente de mão-de-obra. Generalizou-se a demanda por métodos mais duros, de

³⁴ Embora os sistemas modernos de punição tenham adotado outros mecanismos de poder sobre o corpo, causando-lhe sofrimento extremos, está longe de chegar ao fim – como por exemplo os casos de tortura. É verdade também que castigos como trabalho forçado e privação da liberdade também provocam punição e sofrimento do corpo: redução alimentar, privação sexual, outros (FOUCAULT, 1987).

modo a eliminar criminosos e indesejáveis. Com o encarceramento, o Estado poderia lidar com o prisioneiro da forma mais econômica possível, sem gastos com a manutenção da produção, e as prisões poderiam permanecer em péssimas condições. A velha diferenciação de classes foi mantida: os crimes e disputas no interior da burguesia poderiam ser resolvidos com acordos, de maneira bem diferente da justiça criminal.

Nos séculos XX e XXI, em tempos de reestruturação do capital e de relações precárias de trabalho (incerto e transitório), desempregados, pobres, moradores de rua, indigentes, dependentes químicos e mendigos são as novas classes perigosas. As “classes perigosas” são formadas por multidões insatisfeitas, consideradas incontroláveis, que podem insurgir das forças subterrâneas, num movimento vulcânico (BRESCIANI, 1989). Tidas como uma ameaça constante, cabe ao Estado mantê-las sob controle e vigilância - segregação urbana³⁵ e contenção carcerária. Temos aqui o segundo “grande internamento” na forma do gueto, da exclusão e do cárcere. Trata-se da definição de espaços de contenção (material e simbólico) em torno das populações excedentes do sistema de produção vigente (GIORGI; 2006).

Dentre as várias instituições voltadas ao controle da população tida como perigosa ou indesejável (hospitais psiquiátricos, manufaturas, escolas militarizadas, quartéis, asilos, conventos, casas correccionais, colônias correccionais, entre outras), o cárcere era a mais completa já que conseguia manter muitas pessoas sob vigilância. Observa-se uma transição no regime de poder diante da mendicância, da pobreza e da dissolução moral. Passa-se da destruição e eliminação física do desvio para o disciplinamento moral e normalização do desvio. De forma mais discreta, velada, silenciosa e eficaz outras tecnologias da disciplina e da vigilância são utilizadas, entre elas a privação da liberdade (FOUCAULT, 1987; GOFFMAN, 2015; MELOSSI, 2006).

Nos países ocidentais, nos anos 1970 - 1990, ocorre o aumento excepcional do sistema de punição, da severidade dos regimes e da população encarcerada. Observa-se a retração, a minimização das políticas sociais e o aumento das políticas voltadas ao controle, fiscalização, expropriação físico-mental e o encarceramento. Neste período, pós-fordista, ocorre a flexibilização, a desproteção das relações de trabalho e também a expulsão da força de trabalho do processo produtivo. Aumenta-se o número de sujeitos que não são mais úteis ao sistema produtivo e que são tidos como “classe perigosa”. Portanto, faz-se necessário ampliar os espaços para o “armazenamento” desta massa e para a administração dos problemas sociais. O

³⁵ Como exemplo, registra-se aqui as constantes ações realizadas pela prefeitura de São Paulo, organizações religiosas e instituições políticas com o objetivo de realizar a limpeza urbana na região da Cracolândia – São Paulo.

Estado passa a reservar um outro lugar aos estratos sociais que são expulsos da produção. Wacquant (2005; 2011; 2015) aponta em seus estudos que este movimento pode ser analisado como a passagem do “Estado Social”³⁶, com garantia de alguns direitos sociais, para o “Estado Penal”³⁷, com a retração do investimento social e fortalecimento de ações repressivas.

Observa-se que o Estado tem formas de controle da população tida como perigosa e formas hegemônicas de organização do poder atrelado às transformações econômicas e suas contradições. Trata-se de uma relação complexa e mediada por uma superestrutura ideológica, política e jurídica. As práticas punitivas, inseridas num conjunto de instituições jurídicas, políticas e sociais, estão vinculadas à estrutura econômica e organização social. Tem-se com objetivo manter a ordem vigente, as relações de classe dominantes e de controlar os desvios. As diferentes metodologias de controle (castigo físico, indenização, sujeição, sanção, fiança, casa de correção, trabalho forçado, deportação, isolamento, encarceramento, outros) legitimam os interesses das classes dominantes, que buscam controlar as bases materiais desta relação de dominação (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

István Mészáros, no livro *Para Além do Capital*, aponta os determinantes históricos da lógica sociometabólica³⁸ do capital. O autor aponta que, independentemente do modo de produção, existe formas de controle da sociedade como uma mediação das relações entre os seres humanos e a natureza. Para ele, a vida humana é viável devido o intercâmbio e controle da relação homem - trabalho - natureza. O controle é inerente à vida humana - social, cultural e histórica. A sociedade constrói formas de controle que são, portanto, necessário às relações humanas; é fruto da sociabilidade humana e necessário para a reprodução da vida social. O ser humano produz, e ao mesmo tempo, é produto do controle social (MÉSZÁROS, 2011).

Dito de outra forma, o controle exercido sobre a sociedade é uma construção humana mediada pela natureza, na qual o ser humano se humaniza por meio do trabalho, na interação com a natureza e com outros seres humanos. Nos processos civilizatórios surgem as formas de

³⁶ Loïc Wacquant utiliza este termo para se referir ao Estado de Bem-Estar-Social, ao Estado que oferece serviços públicos à população como a assistência, saúde, educação, habitação, entre outros, de modo a garantir um sistema de proteção social (WACQUANT, 2015; 2011).

³⁷ Wacquant (2011; 2015) cunhou este conceito para se referir à política de segurança pública nos Estados Unidos. Segundo ele, especialmente a partir dos anos 1990, o Estado retraiu a rede de segurança social e expandiu as ações repressivas e punitivas. O Estado Penal ocorre quando, segundo a ideologia neoliberal, o Estado social é desmantelado e as políticas de segurança (aparato policial e jurídico) são fortalecidas. No contexto de crise do capital, de desemprego em massa, as ações sociais estatais são minimizadas e as ações repressivas são maximizadas.

³⁸ Sistema sociometabólico do capital é caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que é subordinado a este sistema. Este sistema tem seu núcleo formado pelo tripé capital, trabalho, Estado. Essas três dimensões fundamentais são materialmente constituídas, inter-relacionadas. O desafio é a superação desse tripé em sua totalidade, nele incluído, a alienante divisão social, que consequentemente subordina o *trabalho* ao *capital*, tendo como elo social o *Estado* (MÉSZÁROS, 2011).

organização social e o controle da sociedade está presente como uma forma de possibilitar a produção e reprodução das relações sociais (modificação da natureza pelo trabalho e vice-versa). Nesse movimento, os seres humanos constroem valores, cultura e relações concebidas pelas forças político-econômicas e sociais de determinada sociedade. Diferentes tipos de controles e dominação são definidos na luta pela hegemonia, a partir do confronto entre as classes (MÉSZÁROS, 2011; OLIVEIRA E SILVA, 2011).

Em diferentes tipos de sociedade os diferentes tipos de controles e dominação são historicamente determinados. O que estamos problematizando, a partir de Mézáros (2011), são os tipos de controles que o Estado exerce na sociabilidade capitalista, considerando que as condições históricas atuais foram constituídas sob o domínio do capital, como uma força reguladora e totalizante da vida humana. Ou seja, no capitalismo contemporâneo, o exercício do controle é um mecanismo vital à manutenção do sistema sociometabólico do capital globalizado. O controle é socialmente construído, nos diferentes sistemas de poder, em conformidade com os interesses do capital: defesa da sociedade de classe, da propriedade privada, da exploração do trabalho, da cultura hegemônica, etc. O controle estatal e social dominante é legitimado e confirmado com aparente legalidade e como verdade do Estado.

Portanto, o controle do Estado é um elemento sócio histórico, estruturado na divisão social e hierarquizada do trabalho, sob o domínio do capital. Este controle produz e reproduz relações sociais desiguais, conformam uma sociedade de controle. Ele é constantemente redesenhado pela totalidade da produção, distribuição, troca e consumo. Ainda que o processo de acumulação passe por momentos de reestruturação (fordismo³⁹ para o toyotismo⁴⁰), a centralidade da relação capital – trabalho continua desigual, gerando formas de sociabilidade hierarquizadas, desiguais, autoritárias, individualizadas e prejudicial à relação homem, natureza e sociedade. Trata-se de uma forma de controle que assegura a manutenção e a reprodução da hegemonia do capital, e nesse sistema, a produção da pobreza e das relações de dominação.

³⁹ Fordismo refere-se a forma pela qual a indústria/processo de trabalho foi consolidada ao longo deste século. Os elementos constitutivos são: produção em massa através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; controle dos tempos e movimentos; produção em série fordista; existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa; entre outras dimensões (ANTUNES, 2003)

⁴⁰ Toyotismo refere-se ao processo de acumulação flexível. Caracterizado pelos seguintes elementos: evolução do fordismo (produção em série, controle de tempos e movimentos) para o modelo toyotista (produção em equipe, tecnológico); invasão da automação, da robótica e da microeletrônica no ambiente de trabalho; especialização flexível; intensificação da exploração e a aceleração do ritmo de trabalho; flexibilidade de produção, na multifuncionalidade do trabalhador e no trabalho em equipe; variação de atividades desenvolvidas por um trabalhador; outros (ANTUNES, 2003).

Como dito, o controle na sociabilidade capitalista não é eterno e nem natural, mas social e historicamente constituído a partir das relações produtivas, das lutas sociais, das forças políticas antagônicas. O sistema sociometabólico do capital tem sua estrutura de controle das relações sociais que geram a alienação do homem pelo homem. Observe que a relação entre controle social/penalidade e a base material não é considerada, aqui, de maneira linear e mecânica. Ao contrário, considera-se a totalidade das relações sociais: a mediação dos fatores econômicos, históricos, sociais, políticos, jurídicos e subjetivos. Nessa totalidade, as estruturas de dominação e subordinação, os aparelhos repressivos, os dispositivos de regulação e controle social e estatal são forjados (MÉSZÁROS, 2011).

Neste movimento, a classe economicamente hegemônica e em condição de exercer o poder constrói estratégias, legislação, atos normativos e expedientes dirigidos seletivamente à determinados grupos, especialmente quando se comete crimes contra a propriedade, para impor a sua própria ordem às classes subalternas. Segmentos da classe social empobrecida constituem, assim, o objetivo principal das instituições repressivas, carcerárias e penais (GIORGI, 2006; RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004). Essas instituições de controle, instituições jurídicas e instituições que exercem o controle sobre os corpos, como por exemplo as prisões, estão inseridas na lógica da expropriação. Portanto, o crime é um fenômeno contextualizado, lesivo e intolerável aos interesses civilizatórios da sociedade. Às vezes visível, às vezes encoberto, mas acontece nas classes sociais. Do lado dos empobrecidos, pesam sobre eles mãos de ferro! Não há como reduzir o problema ao indivíduo, fortalecendo o imaginário social que legitima a ordem existente e oculta as contradições internas e inerentes à sociabilidade capitalista.

Segmentos da classe empobrecida⁴¹ - assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, segundo a forma de organização produtiva e segundo a organização e divisão do trabalho - em situação de maior vulnerabilidade social, são os sujeitos históricos a serem alcançados pela punição, sujeição, sanção, repressão das instituições de privação de liberdade. Diversas estratégias de disciplinamento são, então, elaboradas para evitar ameaças à ordem social. Busca-se o controle e fiscalização dos grupos marginais, tidos como perigosas, e, progressivamente, a privação da liberdade torna-se a modalidade hegemônica da punição. Prevalece aí, a lógica do governo de disciplinamento do corpo para a produção de mais-valia, para a servidão e para a adaptação às regras de justiça e civilidade. Eis, então, a função instrumental e simbólica do cárcere (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

⁴¹ Sobre o conceito de classe e como ele se aplica na contemporaneidade, sob o prisma do pensamento marxiano, ver Antunes (2003; 1999).

A análise marxista de Rusche e Kirchheimer, de 1939, mostra justamente como os fatores socioeconômicos estão relacionados com os métodos de punição – tanto na estrutura quanto na superestrutura. Observa-se uma relação entre a base material, a estrutura econômica (que gera o excedente da força de trabalho) e o sistema punitivo (superestrutura jurídica, política e o cárcere). A expropriação dos meios de produção “liberou” o trabalhador para formas subordinadas de espoliação e, ao mesmo tempo, criou práticas repressivas para conter as massas expropriadas e não adaptadas ou incluídas nas condições de produção.

Por meio da lógica da expropriação e gestão da pobreza, o Estado capitalista e seu aparelho repressivo, faz o controle da população empobrecida. A massa de trabalho escassamente ou nada qualificada, expulsa do processo produtivo, torna-se objeto de domínio. Cabe ao Estado controlar e supervisionar frações da população que se tornaram parte intrínseca da reprodução da mais valia. Nem toda a população desempregada e empobrecida é conduzida ao sistema repressivo. Uma parte dela também é gerida por meio de medidas assistencialistas, cada vez mais escassas, que, por vezes, assumem conotações punitivas, atrelando o acesso às políticas sociais a alguma contrapartida dos trabalhadores (BOSCHETTI, 2016). O disciplinamento, a privação de liberdade, a tutela vigiada, não estão ligados de maneira genérica ao desemprego, mas aos estratos sociais considerados perigosos à ordem social instituída.

Em suma, observa-se que o Estado capitalista ordena o disciplinamento da pobreza por meio do controle estatal e social. Tem-se aí a relação entre a produção da pobreza, a destruição de garantias sociais e a construção de metodologias punitivas. Observa-se que a expropriação é um elemento fundante de classe, evidenciando as múltiplas contradições: acumulação de riquezas para uns e precarização e empobrecimento para muitos. As metodologias punitivas surgem como “remédio” para atenuar os desvios, como simulacro para reintegrá-lo ao trabalho “livre”. Estes discursos, atos e ações tornam-se necessários e estratégicos para a reprodução da estrutura capitalista – incluindo toda a ordem jurídica e política que também participa deste processo de reprodução.

Considerações parciais

Neste capítulo problematizamos a expropriação, a produção da pobreza, do controle das mazelas sociais tendo como fundamento o enfoque histórico-crítico e suas contribuições para a análise de políticas educacionais. Partimos da base material, da organização social, da vida produtiva, do movimento contraditório e histórico da realidade, dos determinantes que compõe, a organização e divisão social do trabalho e suas implicações para os conflitos de classes, as

políticas repressivas, como uma expressão da sociedade capitalista, uma forma de expropriação!

A infância e a adolescência, compreendidas na totalidade deste processo de expropriação, também são afetadas e negadas. Diante do empobrecimento das famílias, a infância e adolescência são também submetidas à mesma lógica de exploração dos pais proletários. A relação de exploração é também estendida às crianças, adolescentes e mulheres que têm seu desenvolvimento físico, mental e social também empobrecidos.

A partir da base material, das contradições oriundas das relações de produção e reprodução da vida produtiva, buscamos apreender a expropriação vendo como a pobreza e os pobres são historicamente produzidos e construídos na sociabilidade capitalista. Compreender a pobreza, e como esta afeta à infância/adolescência na totalidade e no movimento histórico-dialético, significa situá-las no modo de produção capitalista.

Apontamos que a pobreza e pobres são produtos estruturais da sociabilidade capitalista e seu desenvolvimento está relacionado com o processo de acumulação do capital. A pobreza é própria do sistema de expropriação e acumulação! A riqueza produzida pela humanidade garante o enriquecimento de alguns, a extração da mais-valia da maioria, garantindo as relações hierárquicas e de dominação.

Os problemas sociais gerados pela pobreza e pelas desigualdades sociais são disciplinados, vigiados e controlados pelo Estado capitalista. Esse se utiliza do disciplinamento e da repressão, também das políticas sociais, reconhecidas como conquistas da luta política da classe trabalhadora, para manter o controle estatal e social. A massa de trabalhadores expropriada e desqualificada é expulsa do processo produtivo, tornando-se ameaça. Diante disso, o Estado faz a manutenção da ordem repressiva existente.

CAPÍTULO 2

A DUPLA REPRODUÇÃO: A LEGITIMAÇÃO JURÍDICA DAS DESIGUALDADES MATERIAIS E DO DISCIPLINAMENTO DE ADOLESCENTES

Este capítulo busca analisar como o modo de produção capitalista exige uma relação jurídica entre iguais e o estabelecimento de contratos para a compra e a venda da força de trabalho. A partir daí firmou-se na sociedade a noção jurídica da igualdade. Para tanto, busca desvendar a dialética do direito instituída em uma igualdade formal (formalismo jurídico) que mantém relações de desigualdade material, social e as formas de disciplinamento da pobreza, especialmente da adolescência empobrecida.

Partindo dessa problemática levantamos as seguintes questões: quais são os limites do direito burguês e da igualdade jurídica? Numa sociedade de classes, marcada pela divisão social e pelas relações produtivas, que tipo de igualdade é a necessária? À luz dos escritos de Marx sobre o significado de emancipação política e emancipação humana, quais são os limites e possibilidades dos direitos sociais, na sociabilidade capitalista? Uma vez formalizados, como os direitos sociais, especialmente o direito à educação, são restringidos, como forma de expropriação? Por fim, quais são as contradições presentes no ECA, na forma jurídica de disciplinamento?

A segunda premissa teórica que sustenta a análise de tais questões define-se da seguinte maneira: as relações jurídicas e políticas, mediadas pelo Estado capitalista, pelo aparato institucional e jurídico, trabalham de maneira articulada para garantir e manter as contradições entre as classes e todo o processo produtivo. Direito e Estado estão inseridos na totalidade da vida material (MASCARO, 2013). O Estado, em sua forma jurídica e política, trabalha no sentido de reproduzir e preservar a estrutura vigente, garantindo, assim, que os interesses de uma classe particular se imponham como interesse geral da sociedade na relação entre infraestrutura - preservação da base material e estrutura de classes - e superestrutura - base ideológica, jurídica e política (MARX, 2013a). Entende-se que existe um movimento circular e institucional que produz e reproduz a ordem social por meio da ordem jurídica, da convivência dissimuladamente harmoniosa com as desigualdades materiais e com a penalidade como forma de tratamento da população empobrecida e desajustada.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, propomos uma discussão sobre a igualdade jurídica como um artifício burguês e as formas de legitimação das desigualdades materiais. Em seguida, problematizamos os limites da emancipação política, que supõe a sociedade de classes e a distribuição desigual dos bens sociais como forma de

expropriação. Por fim apreende-se o ECA, como forma jurídica de disciplinamento de socioeducandos empobrecidos e como forma de imprimir política social aos desajustados.

2.1 – A igualdade jurídica da sociabilidade capitalista: artifícios para a legitimação da ordem

A sociedade capitalista é composta por diferentes determinantes, de base material e de base ideológica, jurídica e política, conectados e em uma unidade de contraditórios. Marx (2009) aponta que toda sociedade se tornou permeada e atravessada pelos germes das contradições. Nesse sentido, entende-se as leis, a formalidade jurídica, como resultado de mobilização, greves, marchas e protestos dos trabalhadores, mas também como mediações para a reprodução do capital. Por isso, a promoção da igualdade por meio de direitos (formalismo jurídico), na sociabilidade capitalista, é insuficiente e limitada para enfrentar as opressões sociais.

No Brasil, a luta pela ampliação de direitos, inclusive no campo das políticas voltadas para a infância e adolescência, tem ganhado destaque desde a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, especialmente porque colocaram a criança e o adolescente como “sujeito de direito”, reivindicando uma série de direitos sociais, entre eles o direito à educação de qualidade social. A reivindicação de direitos vem assumindo lugar privilegiado na busca por uma pretensa igualdade e ascensão social.

No contexto da medida socioeducativa de educação, por exemplo, admite-se que os progressos formais são resultados da pressão popular no movimento de construção do marco legal. No entanto, sabe-se que no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa persiste a violação de direitos e processos de desumanização (CARMO, 2015; ALBUQUERQUE, 2015). A igualdade proposta pelo direito burguês, aponta para uma igualdade apenas do ponto de vista formal, incapaz de alterar a materialidade concreta. Por intermédio do direito, do formalismo jurídico, não se alcança as transformações estruturais, nas relações produtivas, ao contrário, a natureza do direito está relacionada de maneira íntima com a forma social dos processos de trocas mercantis (ENGELS; KAUTSKY, 2012).

Marx e Engels (2007), em *A ideologia Alemã*, fincados no pressuposto materialista de Feuerbarch, sustentam a crítica ao Estado e às relações jurídicas: não se parte daquilo que os homens pensam, dizem ou imaginam. Parte-se dos seres humanos, de “carne e osso”, da vida real e material. A consciência, as representações, as ideais dos seres humanos e suas relações expressam o campo da vida real. Assim, o direito e o Estado, são reconhecidos aqui, como uma expressão das relações produtivas, das lutas de classes. O Estado e o direito não estão acima ou

desconectado da base material, ao contrário, estão no interior do conflito de classes, como expressão política e jurídica de uma das classes em luta (IASI, 2017).

O direito, as relações jurídicas não podem ser compreendidas fora da sociedade, das relações concretas. O campo onde acontece as reivindicações, as lutas por direito, é o direito burguês. Toda ação humana ocorre dentro da ordem burguesa, inclusive as ações subversivas que visam superar esta ordem. Ou seja, as relações constitutivas do capital é a base real na qual o direito, seus valores são constituídos. Iasi (2017) chama a atenção para a “ilusão jurídica” em que “O ato jurídico fica assim definido como ato de vontade, quero ter isto para minha propriedade e crio o estatuto legal que a transforma em propriedade” (IASI, 2017, p. 204). Isso significa que os códigos jurídicos são a expressão de relações sociais, materiais, elevadas à forma ideal de valores.

Engels e Kautsky, no livro *O socialismo jurídico* (1887), atacam justamente a incapacidade do direito burguês, da igualdade jurídica, em promover mudanças e garantir alterações estruturais, reais, materiais. A crítica contra a ideologia burguesa, sua concepção jurídica de mundo, mostrou que a igualdade jurídica é um produto histórico, um paradigma moderno posto pelos liberais clássicos. A passagem da concepção teológica de mundo feudal para a concepção jurídica de mundo burguesa revelou a natureza burguesa do direito, como uma forma social, relacionada com o processo de produção da vida material. A passagem do feudalismo para o capitalismo, provocada pelas revoluções burguesas entre os séculos XVII e XIX, foi marcada pela substituição da concepção feudal (privilégios aristocráticos) pela concepção jurídica: afirmação dos direitos do homem e do cidadão e da igualdade jurídica como um valor universal. O dogma e o divino passaram a ser substituídos pelo direito humano, sendo operado pela igreja católica e o Estado capitalista.

O ato jurídico, feito e decorrente de um contrato, tornou-se fundamental nas relações entre indivíduos livres e iguais na lei. A constituição do modo de produção capitalista se fundamenta na mercadoria, separada do ser social, como um produto privado, atomizado. O ser social foi, então, transformado e reduzido à forma de indivíduo. Além de ser um indivíduo, as relações capitalistas exigem, também, que este seja igualado na condição de sujeito de direito. Essas são exigências e precondições das relações societárias próprias do capital. O indivíduo torna-se capaz de estabelecer um contrato, capaz de vender “livremente” a sua força de trabalho e concorrer com outros indivíduos pela posse de bens (IASI, 2017).

Engels e Kautsky (2012) buscaram com a crítica ao direito burguês denunciar o “fetichismo da norma”, relacionando a forma do direito com a forma da mercadoria. O intercâmbio de mercadorias produz complexa relações contratuais. A efetivação das trocas

mercantis em larga escala exigiu o surgimento da subjetividade jurídica e dos princípios da liberdade e da igualdade. Surge então a categoria “sujeito de direito” para possibilitar que o homem circule no mercado como uma mercadoria, ou como um proprietário que vende a si mesmo no mercado – representante de si próprio como mercadoria. O direito colocou o ser humano na condição de um objeto que aliena a si próprio, permitiu que as categorias “liberdade” e “igualdade” fossem colocadas em prática, uma vez que o ser humano não poderia dispor a sua força de trabalho no mercado e celebrar um contrato caso não fosse livre! (ENGELS; KAUTSKY, 2012; CURY 2020).

Na sociedade capitalista liberal, a condição de igualdade aqui se refere à equivalência formal para realização de trocas de mercadorias e o estabelecimento de contratos. O desenvolvimento pleno de trocas propiciou, criar, fundar e gerir relações contratuais, de regras universalmente válidas por meio de normas jurídicas. Passou-se a reivindicar a liberdade e a igualdade do sujeito, o que levou à consumação da categoria “sujeito de direito”. Neste contexto, a igualdade jurídica foi estendida, também, à grande massa de camponeses que estava sob as ordens dos senhores feudais. Assim, o proletariado assimilou a concepção jurídica do mundo.

[...] uma vez que a concorrência, forma fundamental das relações entre livres produtores de mercadorias, é a grande niveladora, a igualdade jurídica tornou-se o principal brado de guerra da burguesia. Contribuiu para consolidar a concepção jurídica de mundo o fato de que a luta da nova em ascensão contra os senhores feudais e a monarquia absoluta, aliada destes, era uma luta política, a exemplo de toda luta de classe, luta pela posse do Estado, que deveria ser conduzida por meio de reivindicações jurídicas (ENGELS; KAUTSKY, 2012, p. 19).

Os processos mercantis capitalistas, por meio de vínculos contratuais entre sujeitos de direito, portanto, deram origem à *forma jurídica* do Estado. Seguindo a mesma lógica da reprodução econômica, a *forma política* – um poder distinto dos agentes econômicos diretos, que reconhece e assegura o cumprimento dos vínculos jurídicos, que se faz presente na reprodução social a partir de um aparato específico. O Estado é um ente político e jurídico necessário à constituição e garantia das relações capitalistas. Essas formas estatais, política e jurídica, são forjadas nas relações sociais dinâmicas que consolidam e permitem o fluxo das práticas sociais (MASCARO, 2013). Portanto, a forma jurídica e a forma política do Estado capitalista se complementam, se imbricam e se implicam, como institutos jurídicos conjuntos para arbitrar a luta de classes. Direito e Estado Capitalista se apoiam reciprocamente!

O núcleo da forma jurídica é constituído pelo complexo que envolve o sujeito de direito, o direito subjetivo, o dever, a obrigação, a vontade autônoma e a igualdade formal. Na perspectiva do juspositivismo, o jurídico é constituído pelo político. O Estado, soberano, que instituiria o direito. O direito, reduzido à norma jurídica, seria o Estado. Nessa perspectiva, o poder do Estado é o poder que a norma jurídica lhe confere. Ou seja, os atos, as ações, normatizações, punições, repressões, expropriações do Estado são sempre atos jurídicos.

Mas as formas políticas e jurídicas do Estado não são semelhantes, ao contrário guardam especificidades. Por esse motivo, Mascaro (2013) trabalha sobre esses conceitos – forma política e forma jurídica – separadamente. A forma política estatal refere-se a uma unidade de poder, com agentes e instituições, em relação com a reprodução capitalista. O aparato de poder político é compreendido de modo relacional. Suas instituições são consideradas na tessitura relacional. O núcleo da forma jurídica (o sujeito de direito) não advém do Estado. Reafirmamos que, historicamente, a dinâmica do surgimento do sujeito de direitos esteve, e está, vinculada, necessária e diretamente, com as relações de produção baseada na exploração da força de trabalho de modo livre e assalariada. Essa relação constituiu socialmente o sujeito portador de direitos subjetivos. A origem do sujeito de direito está nas relações econômicas, contratuais e sociais. Ao se apenar um indivíduo, como por exemplo punir um criminoso, a pessoa passa de coisa ou de objeto para o status de “sujeito” e, assim, pode-se enquadrá-lo nos códigos jurídicos.

Um escravo, por exemplo, estava impedido de ser um sujeito de direito⁴². O Estado, baseado nestas relações de produção, chancelou, posteriormente, a condição do trabalhador assalariado como sujeito de direito e apto a estabelecer a relação burguesia-trabalhador. Veja como a forma política e a forma jurídica se conectam, embora tenham suas especificidades, nas relações capitalistas, instituindo-se, assim, o direito estatal – abominando-se, perseguindo-se, outras formas de arranjos e costumes diferentes das formas de reprodução social impostas pelo Estado. As revoluções liberais burguesas operaram o Estado e o direito como se fossem um mesmo complexo, no entanto são complexos complementares. O Estado está permeado pela mesma juridicidade e, essa, funda o direito formal que opera no e para o Estado.

Os agentes da produção já se apresentam na estrutura social capitalista como sujeitos de direito, operando relações sociais concretas [...] São as normas estatais que conformam o sujeito de direitos a poder realizar vínculos contratuais livremente a partir de uma idade mínima estabelecida, mas esse sujeito já se impunha na estrutura social por derivação direta da forma – mercadoria. A manifestação social do sujeito de direito advém estruturalmente da própria dinâmica da reprodução capitalista. A institucionalização normativa do sujeito de direito, os contornos da capacidade e as garantias a

⁴² Para aprofundar esta questão sobre o significado do sujeito de direitos ver: CURY (2020).

essa condição jurídica é que são estatais. A troca de mercadorias e o trabalho feito mercadoria são os dados que talham a forma-sujeito de direito. A normatividade estatal opera sobre essa forma já dada, conformando-a (MASCARO, 2013, P. 41).

O arranjo social anunciado conformou a forma política e jurídica do Estado. A organização política e jurídica conforma-se às formas sociais de produção e reprodução da vida material – possibilidade de vínculo contratual de trabalho entre sujeitos de direitos livres e iguais. Nesse processo de conformação, mantém-se as estruturas fundamentais da reprodução do capital. O Estado capitalista pode até alterar e inovar laços jurídicos, pode até restringir direitos subjetivos, mas não toca o núcleo fundamental da subjetividade jurídica, fundamental à dinâmica da reprodução do capital. O sujeito de direito pode perder, numa intervenção estatal extrema, o direito ao voto, à identidade cultural, religiosa, de sexo ou raça, mas não perde a subjetividade jurídica: estar disponível como forma humana para sujeitar-se ao contrato de trabalho assalariado (MASCARO, 2013; CURY, 2020).

Diante deste contexto de constituição do formalismo jurídico, a classe operária e os movimentos populares organizaram suas lutas contra as injustiças e contra a burguesia dentro do campo do direito, dentro do sagrado terreno jurídico. No entanto, Engels e Kautsky (2012) apontaram que para que a classe trabalhadora rompa com as relações de opressão é necessário romper, primeiramente, com essa ideologia jurídica, que não passa de uma ilusão – uma vez que igualdade jurídica não significa igualdade social e material. As representações dos homens (jurídicas, políticas, filosóficas, religiosas, entre outros elementos da superestrutura) derivam, em última análise, do modo como os homens produzem trocam e comercializam os produtos. Assim, as disputas, apenas no mundo jurídico, por antecipação, são estéreis, inócuas e já estão ganhas pela burguesia – essa é a legalização e o antagonismo da luta de classes!

A igualdade jurídica deixa intacta o cerne do problema: a questão da propriedade privada, a situação econômica da classe trabalhadora e a forma de organização do modo de produção. Os trabalhadores, privados da propriedade dos meios de produção, são lançados para a condição de precariedade material. Essa ilusão jurídica esconde a desigualdade social gerada e mantida pelo modo de produção. Igualdade jurídica convive de maneira concordante com a desigualdade material. Engels e Kautsky (2012) alertaram a classe trabalhadora de que os direitos fundamentais, apresentados nas legislações, não produziam eficácia na realidade material e não determinavam o desenvolvimento social, ao contrário, são direitos determinados pela realidade produtiva e material. Portanto, não há que reduzir a luta popular contra o formalismo jurídico, exige-se, ainda enfrentar e combater as desigualdades de classes.

Engels, no livro *Anti-Dühring* (1878), afirma que essa igualdade jurídica se limita à igualdade contratual – igualdade burguesa perante a lei. Trata-se de um paradigma que se origina juntamente com a organização produtiva moderna liberal e por isso, uma igualdade reduzida e limitada aos fins da circulação de mercadorias. Trata-se de uma igualdade que existe apenas no campo da aparência, que não produz mudanças na vida social e econômica. Esta liberdade burguesa, relacionada à estrutura e à superestrutura, não passa de uma formalidade desvinculada do plano material e que mantém as desigualdades.

Portanto, o direito burguês não reconhece as distinções de classe e as desigualdades materiais, não ataca as distorções promovidas pelo modo de produção capitalista. Ao contrário, as promove, normatiza e as amplifica. Essa igualdade na lei, meramente formal, mascarada, dissimulada contribui para garantir as formas de produção e reprodução, criando a sensação de universalidade ideal. Enfatiza-se o “*sujeito de direito*” e não o “*sujeito concreto*”, situado na história e determinado pela materialidade de suas relações produtivas. Veja como a igualdade jurídica e o direito burguês são insuficientes para a emancipação humana (MARX, 2010). A luta emancipatória dos trabalhadores busca ultrapassar e superar esse paradigma da igualdade formal, burguesa.

Veja! O direito não é capaz de criar novas relações sociais, mas de legitimar as relações já existentes. Ele não altera a estrutura socioeconômica de produção e reprodução da vida. A concepção jurídica serviu e serve ao capitalismo – trata-se da vontade de uma classe, a dominante, erigida em forma de lei. Além de não ser capaz de promover as transformações efetivas, atua como fator ilusório e astucioso de uma superestrutura. Esse movimento expressa a dialética do direito.

Ao observar o contexto da medida socioeducativa de internação, constata-se que ao longo da história, a legislação foi alterada, propondo novas nomenclaturas, novas metodologias e propostas de atendimento (asilo, casa de correção, internato, unidade socioeducativa, entre outros). No entanto, não houve ruptura estrutural e a essência punitiva e de encarceramento da adolescência empobrecida perpassou os marcos legais (OLIVEIRA E SILVA, 2011; ALBUQUERQUE, 2015; RIZINNE, 2009; 2011). Constatou-se que o público atendido no contexto das medidas socioeducativas foi e continua sendo os excluídos dos direitos humanos e sociais. O perfil socioeconômico dos adolescentes e jovens atendidos nas Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal, por exemplo, mostra essa realidade: 100% dos socioeducandos reside na periferia de Brasília, 80% declara-se negro, 84,9% são oriundos de familiar com renda de até três salários mínimos e apenas 4,1% de cinco até dez salários

mínimos, 62,3% possui histórico de trabalho infantil e 71% dos socioeducandos declaram ter sofrido violência física na infância ou adolescência (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

A partir desta compreensão do direito na sociabilidade capitalista, estende-se que a política educacional, a escola pública são palcos de lutas e disputas. A divisão social do trabalho, no interior da produção capitalista, levou à separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, condicionando a organização da educação. Um tipo de educação é destinada para as classes dirigentes e um outro tipo de educação para as classes populares - o dualismo na educação, ainda mais perverso na socioeducação (MANACORDA, 2008). As limitações das políticas educacionais direcionadas às classes subalternas são impostas pelas relações de classe, como um projeto político, pelo lugar que devem ocupar os de baixo (FREIRE, 2005). Portanto, a igualdade jurídica no campo do direito à educação não está relacionada ao fato de que a classe trabalhadora tenha, de fato, acesso a atividades criativas, de produção intelectual, de acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Ao contrário, declara-se a educação pública como um direito de todos, mas na materialidade, esse direito é restringido e negado para as classes populares.

Isso significa dizer que não há possibilidade de conquistas sociais reconhecidas pelo Direito? Não! Isso exige lutas da classe trabalhadora que extrapolem o campo jurídico. Urge que a luta popular atue e alcance, também e além do campo jurídico, do terreno do direito. “Toda classe em luta precisa, pois, formular suas reivindicações em um programa, sob forma de reivindicações jurídicas” (ENGELS; KAUTSKY, 2012, p. 47). Importa, porém, que, ao mesmo tempo, a classe trabalhadora lute para alcançar o poder político. As reivindicações jurídicas podem conter elementos desestabilizadores e perturbadores sob o domínio da ideologia jurídica, da ordem jurídica para democratizar aquilo que é restrito às classes dominantes.

Portanto, afirma-se que o Direito, a formalidade jurídica, está situado nas conexões visíveis e encobertas da sociedade capitalista, nas formas concretas de produção e reprodução material da vida. O direito, entre eles o direito à educação, as leis, são parte desta totalidade. Em cada época da história os seres humanos se relacionam para produzir sua existência e, a partir daí, produzem também as formas da tomada de decisão, formas políticas e jurídicas – normatizam as suas relações. Portanto, a pretensão de uma igualdade ou universalidade do direito passa, necessariamente, pela universalidade também do mercado, da base material. O direito e o Estado acompanham as dinâmicas econômicas e mudanças do mundo real (IASI, 2017).

2.2 – A desigualdade material: a distribuição desigual do direito, das políticas sociais e os limites da emancipação política

A concepção de igualdade, liberdade, individualidade e de bem-estar substantivos, numa perspectiva materialista, passa pela análise crítica das políticas sociais no capitalismo. No sistema feudal não havia o reconhecimento dos direitos políticos e nem dos direitos humanos. O nascimento em uma determinada família impunha limites – determinação de um lugar social - quase que insuperáveis. As transformações históricas propiciadas pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa superaram alguns aspectos da feudalidade. A relação entre indivíduo, comunidade e Estado passou a ser regida por uma nova relação tipicamente capitalista. Há o enriquecimento privado, no qual o indivíduo reside na sua propriedade privada e essa se tornou independente da comunidade. Eis aí o princípio da propriedade privada (MARX; 2010; LESSA, 2007; WOOD, 2011).

Reiteramos que o direito, o fenômeno estatal, as políticas sociais, são compreendidas como processo e resultado de relações complexas e contraditórias estabelecidas entre o Estado capitalista e a sociedade civil, no contexto de luta de classes, no qual envolve o processo de produção e reprodução da vida material. A institucionalização do direito faz parte dessa totalidade, condicionado pela relação com a materialidade e entranhado nessa dinâmica. Da mesma forma, alterações no direito também podem incidir na dinâmica da totalidade, de maneira dialética (IASI, 2017).

As mudanças ocorridas na produção material e na dinâmica da luta de classes propiciaram a organização sindical e do movimento operário, que colocaram novos condicionantes no interior da dinâmica estatal e novas formas de consciência social. Isso também exigiu do direito mudanças que, muitas vezes, incidiram sobre a luta de classes. O direito, de certa forma, acompanha o movimento do real, eventualmente à frente, geralmente atrás. Neste contexto, ocorre o surgimento dos direitos sociais (das políticas sociais) - relacionados com o movimento de estruturação do capitalismo – acumulação, dominação do Estado, desigualdades materiais.

Pode-se compreender as desigualdades sociais como um fato justificador da política social burguesa (PEREIRA, 2013). Reafirmamos que a desigualdade social no capitalismo é constituída a partir da acumulação (divisão social do trabalho, exploração da força de trabalho, extração da mais-valia, constituição de um exército de reserva, desemprego, entre outros elementos) e também da legitimação (instituição de uma ordem jurídica e institucional socialmente reconhecida e aceita, ações estatais preventivas e de controle). As políticas sociais

estão, portanto, inseridas nesta contradição fundamental: o Estado capitalista moderno viabiliza as condições para a acumulação e reprodução do capital, mediante obtenção de consensos, e ao mesmo tempo, regulamenta a concessão de direitos e ações sociais para atenuar a pobreza absoluta.

O Estado capitalista tem nas ações sociais estratégias de manejo político. Mas, ao mesmo tempo, responde às pressões da classe trabalhadora que busca para si ganhos particulares – como, por exemplo, a conquista dos trabalhadores na legislação fabril, tratada por Marx em *O Capital*. Embora não tenha viabilizado a transformação social, trouxe benefícios para a classe trabalhadora. Estes avanços e conquistas da classe trabalhadora, na sociabilidade capitalista, são chamados por Marx de emancipação política (MARX, 2010). Reconhece-se uma relativa autonomia do Estado - alvo das pressões de diferentes interesses e não apenas, puro e simples, instrumento da burguesia.

A conquista de direitos sociais são, portanto, resultado da dinâmica dialética do jogo de forças que são estabelecidas no interior do Estado, no âmbito da sociedade civil. Grupos econômicos, grupos políticos, organizações populares, empresas, classes sociais, entre outras instituições provocam o direcionamento ou redirecionamento da intervenção do Estado diante das políticas públicas. Nesse sentido, para Gramsci (2012), existe a possibilidade de uma hegemonia alternativa no contexto dos mecanismos políticos, na dinâmica conflitiva, que sustentam a sociedade capitalista (GRAMSCI, 2012; COUTINHO, 1989; 2008; SIMIONATTO, 2011).

No texto *Sobre a questão Judaica* (1884), Marx faz uma crítica a Bruno Bauer, que entendia que os judeus deveriam abrir mão da religião para usufruir dos direitos políticos na Alemanha. No início do século XIX, na região da Renânia, anexada pela França, os judeus possuíam igualdade civil e podiam exercer seus direitos políticos livremente. Mas, nas décadas seguintes, a Confederação Germânica reestabeleceu sua concepção cristã. Então, os judeus passaram a ter restrições dos seus direitos e passaram a sofrer perseguições e constrangimentos (PAULO NETTO, 2009b; MARX, 2010).

Ao confrontar o “problema dos judeus”, Marx fez a discussão sobre o Estado, os direitos sociais e a cidadania no capitalismo. O autor discorreu sobre conceitos centrais como a emancipação política e a emancipação humana e a partir daí, assinalou a importância dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, apontou para o limite histórico desses direitos, na sociabilidade capitalista. Para a análise dos direitos civis e políticos dos judeus na Alemanha, ele abordou as Declarações Francesas de 1791, 1793, as Constituições Francesas de 1791, 1793 e 1795 e também as Constituições norte-americanas da Pensilvânia e de New-Hampshire. A

partir destas legislações, Marx mostrou como a “cidadania imaginária” é insuficiente para resolver a questão da materialidade, do cotidiano real que é desigual e conflituoso (LESSA, 2007; TONET, 2005; IASI, 2005).

No campo da filosofia marxista, Marx rompeu com o idealismo dialético e avançou com o intuito de formular uma filosofia fundada na *práxis* e na perspectiva revolucionária. Ao criticar o contratualismo burguês, Marx propôs um humanismo concreto, materialista e não abstrato. Aqui, busca-se a exclusão de compreensões sobrenaturais e metafísicas acerca das relações jurídicas, que legitimam a concepção burguesa. Enfatiza-se uma compreensão do direito que seja fincada na história, nas relações materiais e produtivas – daí a crítica aos direitos formais das sociedades burguesas que expressam a liberdade e a igualdade meramente formais, abstratas e artificiais.

A igualdade jurídica formal foi um patamar que proporcionou a superação da sociedade feudal. Retirou-se o poder divino dos reis e instituiu o poder dos homens nas relações econômicas, contratuais, jurídicas e sociais. Observe que essa emancipação, via direitos, preservou a dicotomia entre o ser individual/privado e o todo social, na forma de sociedade. O Estado, (na emancipação política) não destrói a propriedade privada, mas a pressupõe e a conserva. Nessa perspectiva tem-se um tipo de cidadania dentro dos limites do direito burguês, regida pela lógica do mercado e da propriedade privada. A emancipação política, portanto, refere-se à sociabilidade regida pela propriedade privada burguesa na qual os homens exercem seus poderes de maneira alienada. A emancipação política tornou-se funcional à ordem capitalista (MARX; 2010; LESSA, 2007; TONET, 2005; IASI, 2017).

No texto *Sobre a questão judaica*, Marx faz uma ampla crítica social. Ele desloca a questão do campo religioso para o campo político, fazendo uma crítica ao Estado moderno e à insuficiência e limites da emancipação política em relação à emancipação humana. Marx apresenta uma discussão sobre os direitos do homem e os direitos do cidadão e se posiciona favorável à emancipação política. Favorável ao fato de que judeus alemães pudessem desfrutar de seus direitos políticos. Mas, ressaltou que a emancipação política (direitos na sociabilidade capitalista) está aquém da emancipação humana (transformação radical da sociedade).

O autor enfatiza que, do ponto de vista da emancipação política cria-se, tão somente, a democracia formal, mantendo-se as desigualdades, a propriedade e a divisão social do trabalho. (PEREIRA, 2013). As desigualdades materiais impõem limites ao direito, condenando-o ao formalismo e à abstração da igualdade jurídica. Em Marx, a emancipação humana pressupõe a igualdade material: a socialização dos meios de produção, a eliminação da propriedade privada dos meios de produção e a eliminação da exploração do trabalho. O Bem-estar social em Marx

está relacionado com a igualdade substantiva, com a satisfação das necessidades humanas e sociais (IASI, 2017).

Na sociabilidade capitalista, o direito é exercido pelo homem e arbitrado pelo Estado. Nesse sentido, Marx afirmou que os “direitos do homem”, são os direitos do “membro da sociedade civil”, do “homem egoísta”, separado da comunidade. Tal direito, não está baseado na vinculação do homem com o homem:

[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo limitado, limitado a si mesmo. A aplicação prática do direito humano à liberdade equivale ao direito humano à propriedade privada. [...] O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio. Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa. Ela faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas, ao contrário, a restrição de sua liberdade (MARX, 2010, p. 49).

Marshall (1967), em seu texto clássico sobre a cidadania, propõe um modelo evolutivo do direito. Esse texto foi escrito logo após a segunda guerra e mostra a conquista dos direitos de maneira progressiva: Direitos Civis no século XVIII, Direitos Políticos no século XIX e os Direitos Sociais no século XX. Segundo este autor, uma vez que os sujeitos tivessem a posse da igualdade formal e dos direitos civis, estariam em condições de reivindicar a igualdade política, a participação no governo e nas decisões do Estado. Marshall imaginava que este seria o patamar para tornar possível o estabelecimento dos direitos sociais e, conseqüentemente, a igualdade substantiva ou a cidadania pela participação integral de um indivíduo em uma comunidade (MARSHALL, 1967; IASI, 2017).

O contexto do texto de Marshall é de aprovação de alguns direitos sociais na Inglaterra. Os direitos civis, políticos e sociais estavam separados e em processo de desenvolvimento. Para ele, a evolução de patamares de direitos seria uma forma de aperfeiçoamento do Estado: na medida em que o Estado torna possível um código civil, um sistema judiciário, torna possível um sistema político e eleitoral e torna possível políticas públicas sociais e protetoras, tem-se o conjunto de elementos que permitiriam o exercício da cidadania. A junção desses direitos (civis, políticos e sociais) propiciaria uma igualdade de oportunidades. Nesta teoria da cidadania, os direitos sociais teriam a possibilidade de reduzir as desigualdades de classe, já que seriam a garantia de bens e serviços sociais mínimos a todos. A cidadania seria a garantia de acesso

igualitário mínimo e de participação para todos aqueles que têm status de cidadão (MARSHALL; 1967).

No entanto, a realidade histórica já mostrou que essa junção não significou a resolução das diferenças reais, uma vez que não houve modificação na infraestrutura, na base material. A cidadania, como propõe Marshall, é a cidadania da sociabilidade burguesa e liberal. Trata-se de uma cidadania que convive pacificamente com as desigualdades sociais. Os conflitos são reduzidos, contidos, cerceados, mas as desigualdades sociais são estruturalmente mantidas. É uma cidadania integradora que evidencia tão somente a emancipação política! Marshall nem toca na questão da desigualdade social causada pela propriedade privada – que é a questão central. Essa perspectiva trata da cidadania na perspectiva da emancipação política, e não na perspectiva da emancipação humana (MARX, 2010).

Alguns autores⁴³ fizeram a crítica a esta elaboração de Marshall. Saes (2003) e Iasi (2017) criticam a concepção de cidadania e de evolução de direitos em Marshall. Rejeita-se aqui o entendimento no qual a evolução dos patamares de direitos (civis, políticos e sociais) são resultado do aperfeiçoamento do Estado. Esta perspectiva evolucionista e linear encobre os conflitos que envolvem a luta pelo direito e a oposição ao alargamento de direitos. Além disso, subestima os processos revolucionários que questionam a ordem estabelecida e supõe uma evolução de direitos sem rupturas sociais.

Barbalet (1989) também fez críticas ao conceito de cidadania desenvolvido por Marshall. Para ele, os direitos sociais não são parte de um sistema evolutivo, mas o centro do conflito de classes, permeados por contradições. Dessa maneira, na sociabilidade capitalista, não é possível que os direitos sociais sejam universais - já que a ação do Estado serve para garantir as relações de produção e reprodução do capital.

A estrutura de classe, porém, não pode ser alterada por direitos sociais universais que apenas consideram os arranjos de distribuição e ignoram as instituições de poder econômico e social que preservam o domínio e a exploração de classe. Em vez de alterar a estrutura de classe, a cidadania tem tendência para a legitimar, contribuindo para o declínio da identidade e do ressentimento de classe (BARBALET, 1986, p. 92).

Os progressos, em termos de cidadania, apontados por Marshall, deixam intactas as estruturas de classe. Por estar inserido na estrutura capitalista e nas relações de classe, mesmo os direitos mínimos e básicos não são universais – como por exemplo os direitos de adolescentes privados de liberdade. Em uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade

⁴³ Barbalet (1989); Behring; Boschetti (2001); Saes (2003); Iasi (2017).

substantiva, a condição de acesso a qualquer direito social é, e tem sido, desigual e muito precária. É possível, então, pensar em direito universal somente em relação aos direitos civis, porque desrespeito às relações econômicas, contratuais e à mínima intervenção do Estado. Assim, os direitos são compreendidos dentro dos limites da cidadania burguesa, pois a garantia de alguns direitos e da cidadania burguesa asseguram a integração e a reprodução do capital – emancipação política.

O desenvolvimento da cidadania democrática, dentro dos limites da cidadania burguesa, não acaba com a desigualdade estrutural, mas a pressupõe. Os serviços, bens sociais podem melhorar as condições dos desfavorecidos (emancipação política), mas não tocam, diretamente, as causas da desigualdade que inibem ações com vista à emancipação humana. O funcionamento das estruturas econômicas e da divisão em classes sociais permanece ileso. Se o acesso aos direitos sociais fosse universal, até poderia afetar, diretamente, as características da desigualdade porque permitiria a concessão de benefícios às classes empobrecidas, mas não alteraria a estrutura de expropriação e acumulação, a *dialética do direito*. Para os liberais clássicos a igualdade na lei seria suficiente para suas aspirações. Contudo, no movimento histórico e dialético foram explicitadas as incongruências e demarcada a compreensão de que a igualdade social a ser alcançada requer mudanças estruturais no modo de produção (BARBALET, 1986; ALBUQUERQUE, 2019).

A luta por direitos, num Estado capitalista constituído pelas contradições de classe e pelas correlações de força, tornou-se permeada tanto por pressões, tensões e conquistas das classes populares, quanto por freios, amarras e boicotes colocados pelas frações das classes dirigentes e conservadoras. Essa é a *dialética do direito*: retrata a dinâmica dos processos históricos que envolvem as disputas entre classes em torno da conquista/boicote de direitos no Estado capitalista. Classes populares e empobrecidas, embora tenham o status de “sujeito de direitos”, são espoliadas, assaltadas e expropriadas na medida em que sofrem restrições para acessar direitos sociais formalizados na legislação. Além disso, existe um conjunto de normas, expedientes e estratégias na estrutura política e jurídica do Estado que beneficiam grupos dominantes e dirigentes, em detrimento dos demais.

A sociabilidade capitalista do século XXI e o contexto de expansão do capital-imperialismo⁴⁴, da acumulação e concentração de capital portador de juros e fictício, incita as

⁴⁴ Para Fontes (2010), a expressão capital-imperialismo captura o movimento próprio do capital, pós Segunda Guerra Mundial e anos 1990, que aprofundou e alterou os fundamentos do Imperialismo (tal como formulado por Lênin, que mostrou que na virada do século XIX para o XX, a acumulação alterou o teor do capitalismo, que configurar-se sob a forma do imperialismo). Considera-se a realidade histórica, expansiva e totalizante, abarcando as modificações ocorridas no imperialismo, que após meados do século XX, passou a estruturar o

mais variadas formas de expropriação - não apenas àquela da acumulação primitiva, original, em que as massas camponesas foram convertidas em trabalhadores “livres”. O ciclo dinâmico de produção e reprodução do capital cria uma base social em que as relações humanas são substituídas por relações entre coisas (o que Marx chamou de dimensão fetichista). Essa relação fetichizada propicia a compra e a venda da força de trabalho como mercadoria e a expropriação dos trabalhadores “livres”, nas mais variadas dimensões e somadas à expropriação primária. A base social formada por trabalhadores é o que nutre o capital e é cada vez mais ampliada, disponibilizando trabalhadores para as expropriações. Portanto, a expansão das relações capitalistas pressupõe o exacerbamento da disponibilidade da classe trabalhadora para a relação de extração da mais-valia (FONTES, 2010).

O ciclo de produção de lucro “pressupõe a separação entre trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior” (MARX, 2013b, p. 786). Portanto é fundamental a produção social de expropriados! É fundamental a manutenção, conservação e ampliação da base social formada por trabalhadores disponíveis, que, para subsistir, não encontram outra alternativa que não a integração ao mercado de trabalho, sob quaisquer condições. Trabalhadores são cada vez mais disponibilizados para a extração da mais-valia e nesse sentido, a ausência de recursos sociais e a necessidade de subsistência tornam-se necessárias - uma vez que converte, permanentemente, a classe trabalhadora em “voluntários” para o mercado. Assim, faz-se necessário que recursos e políticas sociais sejam distribuídos de maneira desigual e precariamente, a fim de disponibilizar e subordinar a classe trabalhadora ao mercado. Há ainda, grupos expropriados que são conduzidos para atividades ilegais, outra forma de expropriação.

Os diversos níveis da realidade social estão inseridos nessa dinâmica do capital e nesta, as expropriações – estratégias para assegurar a disponibilidade da classe trabalhadora para o mercado. Fontes (2010) denominou de *expropriações secundárias* as estratégias, que extrapolam a perda da propriedade dos meios de produção, mas que também exasperam a disponibilidade dos trabalhadores para a extração de mais-valia. No mundo contemporâneo a expropriação assume qualidades diversas e incide sobre a cultura, a ideologia, a políticas, a educação, o direito, a organização demográfica, outros. “Não há lado de fora do mundo mercantil” (FONTES, 2010, p. 51). Nas últimas décadas do século XX, por exemplo, ocorreu aguda desarticulação e redução de políticas sociais (assistência, saúde, educação), flexibilização

sistema de acumulação mundial e de concentração de capitais de maneira muito mais abrangente, aguda, severa e ampliada, intensificando as assimetrias sociais, acirrando o sofrimento social e agravando as expropriações.

e precarização dos contratos de trabalho, inclusive no Brasil. Essas são formas de expropriação de direitos! A *expropriação primária* segue arrancando os recursos de produção dos trabalhadores; concomitante a ela, a expropriação secundária retira ou restringe o acesso aos direitos sociais e aos bens coletivos (bens naturais, ambientais, patrimônio histórico, cultural), disponibilizando a classe trabalhadora para relações mais severas de exploração.

Nos anos 1990, por exemplo, o Brasil e países da América Latina sofreram as consequências do receituário neoliberal⁴⁵: a contrarreforma do Estado e a supressão de direitos (BEHRING, 2003). Essa supressão de direitos sociais acontece por meio da redução e desarticulação das intervenções do Estado, especialmente na área social: educação, saúde, assistência social, previdência, cultura, lazer, outras. Os ganhos sociais elencados na Constituição Federal de 1988, que trouxeram para o país patamar mínimo de civilidade, são constantemente reduzidos, boicotados ou transformados em mercadoria. A essa dilapidação dos direitos sociais dão o nome “ajustes estruturais”, “reformas”. Grupos das classes dominantes, que detém a hegemonia do Estado, impõe uma agenda de retrocesso social, apesar das resistências. Essa retração da intervenção social do Estado é parte do movimento de reprodução do capital.

Faz-se necessário compreender as particularidades que envolvem a expropriação por meio da restrição e negação das políticas sociais, impedindo a universalização dessas. O processo de acumulação impõe ao Estado sucessivas e múltiplas formas de expropriação das políticas sociais: privatizações, contingenciamento de recursos, transferências de recursos para outros setores ou para a iniciativa privada, remodelação da política e redução de seu alcance, flexibilização da legislação facilitando o cometimento de irregularidades, ausência de ações e atos que favoreçam a garantia e a materialização dos direitos sociais, limitação da participação popular e formas de controle da política, entre outras estratégias. Nesse sentido observa-se que o processo de elaboração e execução de políticas sociais, especialmente das políticas educacionais no contexto das UISs do DF, está inserido nessa totalidade da expropriação/acumulação.

No que se refere às políticas educacionais, sabemos que se trata de campo em disputa. Desde as primeiras conquistas no âmbito da educação pública, resultado das lutas sociais organizadas, que estratégias de expropriação das políticas educacionais acontecem, de maneira explícita ou implícita. A Constituição do Império (1824), por exemplo, consagrou a instrução

⁴⁵ Sobre o neoliberalismo, retirada de direitos, no contexto brasileiro ver: Silva (2002); Anderson (1995); Behring (2003).

primária e gratuita a todos os cidadãos. No entanto, crianças escravizadas, libertas, negras encontravam proibições e restrições para acessar a educação pública, já que não eram consideradas cidadãs. A educação continuou restrita aos filhos da elite (CURY, 2020). A Reforma Couto Ferraz (1854) é outro exemplo de restrições ao direito anunciado: destacou-se a obrigatoriedade da instrução pública primária, mas, ao mesmo tempo, apontou impedimentos para matrícula: meninos com moléstia contagiosa, não vacinados e escravos não poderiam ser matriculados (SAVIANI, 2008; CARVALHO, 1981; ALBUQUERQUE, 2019).

Na Primeira República, o país anunciou as ideias de progresso, identidade nacional, modernização. Todavia as concepções colonialista e escravocrata delinearão as atividades e ações do Estado. A primeira Constituição Republicana (1891) retrocedeu em relação à educação: deixou de garantir o acesso livre e gratuito ao ensino. Mas a existência da rede privada foi garantida, atendendo às intenções dos grupos oligárquicos. Além disso, o regime federalista colocou sob os estados a responsabilidade da instrução pública, ocorrendo a desoficialização e desresponsabilização do governo central, somadas à incapacidade dos estados. Apenas o estado de São Paulo possuía um sistema orgânico de educação, especialmente porque precisava atender às necessidades da produção industrial. Observa-se que a materialização da educação pública ocorreu de maneira acanhada, acumulando profunda deficiência em termos de política pública educacional e divisão social da riqueza. A realidade brasileira era marcada pela ausência de um sistema educacional público, elevado índice de analfabetismo, falta de recursos financeiros, número reduzido de escolas, desigualdade social, exploração dos trabalhadores, entre outros (FERNANDES, 1966; CURY, 2005).

Na Era Vargas, momento de promulgação da segunda Constituição republicana (1934), também é possível observar formas de expropriação e contingenciamento do direito à educação para as camadas populares. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) denunciou a ausência de um sistema público e gratuito de ensino. Esse Manifesto apontou a necessidade de o Estado assumir a tarefa de reconstrução educacional compreendendo a educação como um direito de todos e dever do Estado: ensino público, gratuito, obrigatório e laico. É fato que nesse período houve um esforço em tratar a educação pública como uma questão nacional: criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), reservou-se um capítulo na Constituição para tratar da “Educação e da Cultura”, elevou-se o direito à educação à categoria de direito subjetivo público (podendo o cidadão reivindicar isso), definiu-se a formação de fundos financeiro para a educação (União passaria a aplicar nunca menos de 10% da renda dos impostos em educação e estados e Distrito Federal, nunca menos de 20%; municípios nunca menos de 10%). No entanto a educação pública continuou vinculada aos interesses de classe, ao de industrialização

e modernização do país. Além disso, no plano da materialidade, não houve grandes alterações em termos de investimento (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA, 2001; ALBUQUERQUE, 2019).

Nesse movimento contraditório de avanços legais e restrições estratégicas no acesso e materialização do direito à educação, em 1937 uma nova Constituição foi outorgada – implantação da ditadura do Estado Novo, concentração dos poderes no Presidente da República. Essa Constituição suspendeu os índices orçamentários, privilegiou as instituições privadas de ensino, fortalecendo o dualismo na educação - no qual, às classes dominantes é ofertada uma educação de qualidade com objetivo de formação de dirigentes e às classes populares é ofertada uma educação precária, contingenciada com o objetivo de manter a condição social (MANACORDA, 2008). Em 1939, dados apresentados pelo Ministério da Educação, mostrou que dos 629 estabelecimentos de ensino secundário de todo o país, 530 eram particulares. Mas quem poderia pagar por essa educação? Eram exatamente as escolas secundárias que preparavam os filhos das elites dirigente para postos de comando! O ensino profissional ficou reservado para as classes pobres já que preparava para os setores de menor prestígio social, menor remuneração (SCHWARTZMAN, 2000).

Em 1946 uma nova Constituição foi promulgada no contexto de internacionalização da economia, desigualdade social e concessão de alguns direitos. A pressão e luta social organizada levou ao reestabelecimento de alguns elementos do programa de reconstrução da educação nacional dos pioneiros: educação pública como um direito de todos, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, recursos para a educação (União aplicará nunca menos de 10%, estados, Distrito Federal e municípios nunca menos de 20% da renda dos impostos). O segundo manifesto dos pioneiros da educação, Mais uma vez Convocados (1959), novamente, mostrou que a situação da educação pública destinada à classe trabalhadora era de restrição e avarias: ensino de baixa qualidade, escolas insuficientes, professorado mal preparado, mais de 50% da população era analfabeta, quase metade da população em idade escolar (7 a 14 anos) não frequentavam a escola (SAVIANI, 2008).

Os interesses de classe, o jogo dinâmico entre forças sociais, estão presentes em todo processo de elaboração e materialização de políticas públicas. Dessa forma, o processo de elaboração e tramitação (1948 – 1961) da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1961) foi marcado pelas disputas políticas entre publicistas (partidários da educação pública) e privatistas (partidários dos interesses privados). Como resultado dessa longa disputa definiu-se a organização da educação brasileira, com previsão de recurso, base curricular, carga-horária, entre outras melhorias. Destaca-se aqui a elevação para 12% a obrigação mínima dos recursos federais e para 20% a obrigação mínima dos recursos dos estados, Distrito Federal

e municípios. No entanto, por outro lado, aprovou-se também a transferência de dinheiro público para instituições privadas (por meio de bolsas, financiamento de estudos, convênios)! Veja como a correlação de forças, no contexto de elaboração e implementação de políticas educacionais, propicia situações de concessão, avanços e, ao mesmo tempo, restrições, contenções. Esse é o movimento da expropriação do direito (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA, 2005).

O período da ditadura militar fortaleceu a concepção tecnicista e produtivista da educação, priorizando-se a preparação da mão-de-obra de acordo com a demanda empresarial. Os investimentos na educação pública foram reduzidos ao passo que se ampliou a privatização do ensino. Na Constituição de 1967 a gratuidade do ensino ficou restrita à faixa etária dos sete aos quatorze anos, ainda assim, não estava garantida a universalização. A gratuidade deu lugar ao sistema de bolsas restituíveis⁴⁶ (ensino médio e superior), o qual afugentou as famílias pobres. A reforma do ensino de 1º e 2º grau, novamente, fortaleceu o dualismo na educação: preparação de pobres para o trabalho manual com pouco reconhecimento social e financeiro e preparação dos ricos para postos de comando com melhor remuneração. O projeto educacional nacional, inserido na totalidade do sistema de acumulação e expropriação, expressa os interesses de classe, de acordo com a divisão social. As classes empobrecidas são tidas como dignas de uma condição marginal e de disponibilidade para as mais severas formas de exploração da força de trabalho. Portanto, torna-se aceitável e necessária uma educação pública limitada, inábil, expropriada (MANACORDA, 2008; ALBUQUERQUE, 2019).

O processo de redemocratização possibilitou a luta organizada pela educação pública. A Constituição Federal de 1988 ampliou a cobertura dos direitos sociais e formalizou avanços para a educação: educação passou a fazer parte do rol dos “Direitos e Garantias Fundamentais”; ensino gratuito e obrigatório tornou-se direito público subjetivo; igualdade de condições para o acesso e permanência na escola passou a ser um princípio; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de percentuais financeiros para a educação (União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, Distrito Federal e os municípios 25%). (CURY, 2002; OLIVEIRA, 2001). Não obstante, no interior do Estado capitalista, os movimentos de desconstrução, desarticulação e retaliação das conquistas sociais são característicos. Já na

⁴⁶ Como exemplo, a Lei Nº 5.465 de 03/07/1968, conhecida como “Lei do Boi”, expressava os interesses das classes dominantes agrárias. Tratava sobre o preenchimento de vagas em cursos superiores (como agronomia, medicina veterinária). Mas os critérios que estabeleciam quais indivíduos seriam beneficiados e as instituições que realizavam a conferência e decidiam quem seria contemplado, estavam vinculados aos grandes proprietários de terra. Assim, os filhos dos grandes fazendeiros foram os que mais foram contemplados com as vagas no nível superior.

década de 1990, estes avanços foram, em parte, desconstruídos. Estratégias de expropriação do direito à educação propiciaram a sujeição da política educacional ao consentimento e subordinação aos organismos internacionais. As reformas educacionais tiveram por objetivo o ajuste segundo a nova ordem do capital: capacitação profissional e produtiva, competitividade, eficiência, descentralização das políticas educacionais, privatização, desmantelamento de serviços públicos, outros. A nova LDB, aprovada em 1996, também garantiu esta concepção de educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; FERNANDES, 2009; SILVA, 2002; BEHRING, 2003).

Nos anos 2000, período da gestão do Partido dos Trabalhadores, foram caracterizados por permanências e rupturas no campo da política educacional. Há o reconhecimento de conquistas sociais significativas: maior amplitude das políticas sociais e educacionais (quanto ao acesso, financiamento, ampliação da obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos, inserção das diversidades no currículo, etc.). Contudo, há também críticas quanto ao caráter conservador: fortalecimento de setores empresariais, inclusive do empresariado da educação em nível superior, descentralização e a lógica gerencialista na gestão das políticas educacionais, fragilização da formação de professores, entre outros elementos. As estruturas do Estado capitalista, ainda que presidido por pessoa oriunda das classes populares, continuaram vigorando e exigindo a extração de lucro e a concentração de riqueza. Embora tenha havido alguma resistência no sentido de ampliar o acesso a direitos e tímida redução das desigualdades sociais, o capital tende a exigir sua recomposição, seja por meio de crises, guerras, ditaduras e golpes (ARCARY, 2014; OLIVEIRA, 2009; LIBÂNEO, 2008).

O processo de recomposição do capital e das classes dirigente propiciou a ruptura decorrente do golpe parlamentar midiático e jurídico de 2016. Por meio de *impeachment*, em 31/08/2016, a presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, foi retirada. Nesse contexto, artimanhas para restringir, desarticular e limitar o direito à educação pública foram estabelecidas, e de maneira mais austera. Um modelo político e ideológico de administração do Estado e gestão das políticas educacionais, privatista e conservador, foi reestruturado. Nesse sentido, políticas educacionais que estava em curso foram alteradas, reformuladas, sem o amplo debate com associações de professores, sindicatos e pesquisadores da área. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁷, proposta de maneira autoritária e arbitrária, tem o objetivo de homogeneizar o currículo escolar, desconsiderando especificidades regionais e as

⁴⁷ Aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22/12/ 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotada ao longo das etapas da Educação Básica.

diversidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, escolas indígenas quilombolas, do campo, etc.). Além disso, está embutido na BNCC a redução do currículo das escolas públicas, a desprofissionalização de trabalhadores da educação e o estímulo ao mercado de livros, apostilas, métodos pedagógicos e de gestão escolar - atrelados à lógica empresarial. Tal proposição contraria o princípio da pluralidade e da gestão democrática.

O Movimento Escola sem Partido, que surgiu em 2004, mas ganhou voz e força nos último cinco anos, também é um exemplo de um movimento que propõe para as escolas a censura, a formação acrítica, o cerceamento da participação nas instituições, a criminalização de professores, a eliminação da diversidade, desnutrindo o sentido social da escola pública e propondo um modelo hegemônico de educação. Tal movimento é apoiado pelo atual grupo político que comanda o país.

Outro exemplo é a Reforma no Ensino Médio⁴⁸ e a BNCC⁴⁹ para esse segmento. Mais um projeto autoritário foi imposto e sem amplo debate com a comunidade escolar e acadêmica. Essa reforma propõe a flexibilização do currículo (redução da carga-horária de formação básica geral e ampliação de carga horária de formação optativa), no qual os estudantes podem fazer escolhas de itinerários formativos. Essa proposta permite o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação e desobriga as redes de ensino a oferecerem todas os conteúdos e disciplinas (como Sociologia e Filosofia), restringindo mais ainda o acesso ao conhecimento básico. A escolha dos itinerários a serem ofertados fica a cargo dos gestores, permitindo a existência de vários Ensinos Médios, a depender da região. O perigo dessa fragmentação é a negação da Educação Básica, que deveria ser comum a todos. Especialmente para a adolescência empobrecida, que tem a escola como única fonte de formação cultural, escolher um itinerário formativo aos quatorze anos, uma parte do conhecimento, é uma forma de precarizar e restringir o acesso à base comum, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Essa restrição impõe limites à formação, além de determinar o lugar profissional. Há uma forte possibilidade de que esse rearranjo conduza a mais uma perda na qualidade da educação pública.

⁴⁸ A Medida Provisória n.º 746/2016 originou a Lei da Reforma do Ensino Médio, A Lei nº 13.415/2017. O Ministério da Educação fez alterações no Ensino Médio por meio da Resolução nº 3, de 21/11/2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁴⁹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192, acesso em 27/06/2020

Outro exemplo de expropriação do direito à educação é a imposição do teto de gastos com a educação pública - Emenda Constitucional 95/2016⁵⁰. Essa Emenda definiu que durante 20 anos o governo federal está limitado a um teto que é o montante gasto no ano anterior reajustado pela inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Isso significa que o investimento na educação pública foi reduzido, estacionado, não acompanhando o crescimento da população. Essa condição, de gastos congelados ao patamar do ano anterior, dificulta melhorias de quantidade e qualidade das políticas educacionais. Além disso, as metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014 a 2024) ficam comprometidas. Como ampliar o investimento público de 6% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB), como prevê a meta 20? A execução do PNE passa por políticas de expansão, de ampliação do acesso à educação, de ampliação de carga horária, de ampliação de vagas na Educação Superior, entre outras estratégias de crescimento. No entanto, limitou-se por vinte anos o investimento, inviabilizando melhorias no campo educacional bem como o cumprimento do PNE. Mesmo que ocorra o crescimento econômico, os investimentos sociais continuarão estagnados.

As estratégias de redução de investimento são recorrentes e são frequentemente aplicadas por meio do contingenciamento de despesas discricionárias (gastos não obrigatórios, mas que incluem as verbas de investimento). Observa-se que desde o Brasil Império táticas, implícitas e explícitas, são construídas no interior do Estado para restringir o acesso à educação pública, embora anunciada como um direito nos marcos legais. Essas estratégias de redução fazem parte de um projeto, a sociabilidade capitalista, na qual, cada vez mais, o trabalhador tem dificuldades e empecilhos para acessar os direitos sociais anunciados nos instrumentos legais. O pacto social que foi firmado na Constituição Federal de 1988, buscando ampliar a proteção social, está cada vez mais sendo dilapidado. Esse é o movimento da expropriação dos direitos. As classes populares e empobrecidas, uma vez desassistidas, ficam às ordens para a relação de extração de mais valia. A totalidade do sistema de acumulação pressupõe relações de expropriação e a incessante busca por novas formas de acumulação, com a participação do Estado. Rearranjos conjunturais refundam as relações de acumulação! (FONTES, 2010). Nessas relações, faz-se necessário que políticas sociais sejam desigualmente distribuídas. Faz parte da dinâmica do capital a injunção de estratégias de não universalização, de retirada, restrição e de negação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação pública.

⁵⁰ Na fase de tramitação, ficou conhecida como a PEC da Morte porque propôs o congelamento dos gastos sociais por 20 anos (PEC 241/2016, quando tramitou na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016, quando no Senado Federal).

O contexto de elaboração e implementação de políticas públicas é marcado pela correlação de forças, de diferentes setores, que compõem essa arena de disputas no interior do Estado (BONETI, 2006). E nesse movimento, observa-se a dialética do direito em que elementos do direito à educação são formalizados, anunciados (fruto da pressão popular), mas, ao mesmo tempo, são inviabilizados. Esse é um processo de expropriação do direito social, em que as classes trabalhadoras, empobrecidas, são sujeitadas. A *dialética do direito* é constituída nas disputas de classe, na coexistência de determinantes oriundos dessas disputas, que fundam e determinam o ritmo da formalização e materialização dos direitos. Os direitos civis e políticos não são antagônicos à acumulação capitalista. Mas os direitos sociais abrandam as desigualdades fundantes da acumulação. Por isso, o capitalismo é capaz de conviver com os direitos civis e políticos, mas contrapõe-se aos direitos sociais. Convém assinalar que as democracias modernas liberais convivem e adaptam-se às desigualdades sociais, à concentração da riqueza produzida pela humanidade.

A emancipação política, a conquista dos direitos sociais na sociedade capitalista, não são compreendidas como resultado do desenvolvimento linear do Estado. Não são compreendidos, também, como iniciativas exclusivas do Estado para o disciplinamento e conformação da sociedade, nem tão pouco como iniciativa exclusiva da luta política e organizada da classe trabalhadora. É insuficiente pensar que o reconhecimento do direito é decorrente exclusivamente da classe trabalhadora; é também equivocada a noção de que os direitos são funcionais apenas ao capital. Historicamente, a classe trabalhadora é quem luta pela ampliação de direitos! Há uma conjugação entre a luta da classe trabalhadora e a contraofensiva conservadora – nas restrições das conquistas sociais e manutenção da desigual distribuição de políticas sociais. Busca-se manter o mínimo que permita a integração da classe trabalhadora ao sistema econômico para garantir a acumulação e a extração da mais valia.

Portanto, políticas educacionais estão conectadas com o sistema de produção e reprodução da vida material. Embora o Estado assuma algumas dimensões sociais, preserva-se o modo de produção, a dominação, a hierarquia e a distribuição desigual das políticas sociais (novas formas de expropriação). Portanto, no Estado capitalista neoliberal, as políticas educacionais também participam na reprodução capitalista. As políticas sociais são fruto da mobilização e da luta da classe trabalhadora pela apropriação de parte da produção excedente, mas são também um artifício dos dominantes para conter a desordem, rebeliões, reivindicações e a violência. Não há uma dimensão social de superação da ordem (emancipação humana), há sim a manutenção da ordem instituída. Por isso a distribuição desigual da educação pública é funcional e responde aos interesses das relações capitalistas. A educação pública é capaz de

formar a força de trabalho conforme a divisão social do trabalho. O Estado, por intermédio das políticas educacionais também assegura a manutenção do processo de produção capitalista e da ordem social. Aí reside o caráter contraditório das políticas sociais (BOSQUETTI, 2017; GOUGH, 1982). Evidencia-se, então, a *dialética do direito* à educação na sociedade capitalista contemporânea.

Entendemos que toda luta da humanidade é uma luta no interior da ordem burguesa – emancipação política. Comprometer-se contra a regressão de direitos é lutar por patamares civilizatórios alcançados (IASI, 2017). Lutar por direitos (ampliação de políticas sociais, avanços nas políticas educacionais, maior investimento e financiamento da educação pública, entre outras bandeiras) não é uma ação revolucionária no sentido da emancipação humana. Mas é absolutamente uma luta necessária no sentido da emancipação política, especialmente no contexto de desumanização das Unidades de Internação Socioeducativa o DF! Lutar pela educação pública não significa desconsiderar o lugar das políticas educacionais na integração social. Mas também, não significa desconsiderar a organização da classe trabalhadora, por meio da educação básica pública, como mediação para possíveis mudanças.

2.3 - A responsabilização penal juvenil para a adolescência empobrecida: a forma jurídica do disciplinamento e da reprodução social

Historicamente, o Brasil tentou “resolver” o problema da infância e da adolescência empobrecida, da “delinquência juvenil” por meio de políticas repressivas. Aos olhos da elite economicamente dominante, a infância empobrecida carece da “proteção” do Estado e este, precisa corrigi-la e reeducá-la. Essa correção sempre esteve direcionada aos estratos empobrecidos da população. Tornar o país uma nação “civilizada passava, também, pelo disciplinamento da infância e adolescência potencialmente perigosa (RIZZINI, 2009, 2011). Para tanto, um aparato jurídico e político foi construído ao longo da história para controlar a “infância perversa”.

Nas últimas décadas do século XIX as ideias europeias positivistas e evolucionistas repercutiram no Brasil. Estas ideias estavam relacionadas com as aspirações de progresso, civilização e civilidade que se supunha, romper com o ideal monárquico, símbolo do atraso. A concepção metafísica do mundo vinha sendo substituída por uma concepção positivista do mundo real, baseada na razão moderna. A noção de eugenia, de higiene infantil⁵¹, de

⁵¹ Um amplo programa de higiene infantil ficou sob a responsabilidade do médico Moncorvo Filho, o fundador da pediatria no Brasil. Ele criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, inaugurado em 1901. Ele foi um dos principais representantes do trabalho na missão higienista, de caráter científico-filantrópica da medicina. O

aprimoramento da raça humana, também refletiu nos anseios de tornar o Brasil um país civilizado. No campo da intervenção social, do reordenamento e da acomodação das classes sociais, criaram-se mecanismos de adequação e organização da pobreza e dos pobres. O aumento da pobreza era perceptível nos centros urbanos e as famílias pobres eram tidas como uma ameaça à ordem e progresso da sociedade. Então, foram formuladas propostas de um projeto saneador, eugenista e civilizador pela classe de intelectuais – médicos, juristas, profissionais liberais – no qual a infância ocupava lugar central (RIZZINI, 2011).

Associou-se à imagem do adolescente pobre à delinquência, criminalizou-se os pobres e atribuiu-se ao adolescente e ao jovem a inteira “culpa” ou “responsabilidade” pelos comportamentos decorrentes de sua condição social e econômica. A vagabundagem entre os adolescentes era um dos problemas que ameaçava a ordem social. “Menores”⁵² perambulantes pelas ruas eram sistematicamente detidos e presos por conta do crime de “vadiagem”. O problema aqui não era mais a criança órfã e exposta, o abandono físico estava, de certa forma, sob o controle da Igreja católica e do Estado. A preocupação era o abandono moral pelas famílias (RIZZINI, 2009; 2011).

A República foi estruturada a partir da máxima da “ordem” e do “progresso”, numa perspectiva positivista. Essa máxima propiciou uma conjuntura apoiada no antagonismo entre os que trabalham e os que não trabalham. Assim, a “vadiagem” e a “vagabundagem” foram duramente reprimidas e hostilizadas pelo sistema punitivo. A criminalidade juvenil estava categorizada como “vagabundagem”. Desta forma, admite-se a intervenção estatal por meio da forma jurídica nas relações familiares. Para salvar o “adolescente problema” o Estado interveio por meio da assistência social e também por meio do Sistema de Justiça. Salvar a criança do abandono moral significava protegê-la de ideias subversivas e perigosas para o sistema capitalista. Significava, também, submetê-la à formação educativa para o trabalho segundo o controle social das relações sociais. Filhos de pessoas pobres devem trabalhar! (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

movimento higienista direcionado à infância buscava ensinar noções básicas de higiene e saúde, no sentido físico e moral, através do processo de institucionalização (os asilos, as casas de caridade e recolhimento deveriam seguir as orientações higienistas com o objetivo de evitar doenças e reduzir a mortalidade infantil) (RIZZINI, 2011).

⁵² No Brasil, o termo “menor” foi utilizado, primeiramente, no Decreto Nº 5.849/1875, que regulamentou o “Asylo de Meninos Desvalidos”. Essa menção já apontava para a concepção menorista que, posteriormente, seria adotada no país. O Decreto Nº 8.910/1883, que versa sobre o novo regulamento do “Asylo de Meninos Desvalidos” também adotou o termo “menor”. O Código Criminal de 1830 também utilizava essa terminologia, fazendo referência à idade. Apensar da utilização do termo “menor”, nesse período, no Brasil ainda não havia ocorrido a apropriação cultural e conceitual que envolve o menorismo (FERNANDES; COSTA, 2021).

Rizzine (2011) aponta como a esfera jurídica encarregou-se de regulamentar diversas matérias para coagir os indivíduos no caminho da moral e das metas civilizatórias. O discurso jurídico era salvacionista, conservador e moralista e no sentido de intervir na família através da criança. No final do século XIX algumas das regulamentações foram: obrigatoriedade do ensino (obrigando os pais a enviarem seus filhos para a escola), regulamentação do trabalho infantil (evitando desviar a criança da educação), regulamentação do ensino profissionalizante (buscando inculcar o hábito do ofício, do trabalho) e a intervenção sobre o Pátrio Poder.

Observa-se a intervenção jurídica no controle da sociedade, legitimando metodologias autoritárias do poder público sobre a população. A família tornou-se passível de punição, já que o problema estava com ela uma vez que abandonava os filhos à própria sorte. Era necessário, então, a ação jurídica dirigida à família para corrigir a infância empobrecida.

As leis de proteção à infância, desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX no Brasil, também faziam parte da estratégia de educar o povo e sanear a sociedade. As leis visavam prevenir a desordem, à medida em que ofereciam suporte às famílias nos casos em que não conseguissem conter os filhos insubordinados, os quais poderiam ser entregues à tutela do Estado; e pela suspensão do Pátrio Poder, previam a possibilidade de intervir sobre a autoridade paterna, transferindo a paternidade ao Estado, caso se julgasse necessário (sobretudo quando a pobreza deixava de ser “digna” e a família era definida como sendo contaminada pela imoralidade)” (RIZZINI, 2011, p. 64).

O início no século XX foi marcado pelo caráter tutelar do direito dirigido à infância e adolescência. Estudos de Méndez (2000), ao discutir a responsabilidade penal juvenil na América Latina, considerando o Brasil o principal indutor de políticas neste segmento, a divide em três grandes etapas: (i) *penal indiferenciado*; (ii) *tutelar*; (iii) *responsabilização penal*. A primeira etapa (*penal diferenciado*) refere-se à gênese dos Códigos Penais do século XIX até 1919, que submetiam os “menores” praticamente aos mesmos trâmites processuais dos adultos. A diferença estava no tratamento dado aos menores de sete anos: considerados absolutamente incapazes e os atos desses eram equiparados aos dos animais; para os menores de 7 a 18 anos, havia a previsão de diminuição da pena em um terço, em relação aos adultos. No Brasil este momento surge com o primeiro Código Criminal de 1830 e vai até a criação do Juizado de Menores em 1923 e do Primeiro Código de Menores de 1927.

A segunda etapa (*tutelar*) é caracterizado pela justiça e pelo direito menorista. No Brasil, foi formalmente expressa e consolidada por meio do Código de Menores de 1927 e de 1979. Observa-se a organização de instituições governamentais para tratar da questão do menor. Instituiu-se um sistema diferenciado do sistema dos adultos para solucionar questões relacionadas à infância e adolescência. Além do encarceramento, o controle social acontecia,

também, por meio da educação e da assistência social. Crianças e adolescentes deveriam ser protegidos e tutelados pelo Estado. A autoridade judicial assumiu papel principal, com poderes absolutos, dispensando-se o devido processo legal. Anularam-se os procedimentos técnicos que distinguiam “infratores” dos “não infratores” ou “abandonados”, além de fortalecer a doutrina da situação irregular.

Destacamos que o menorismo, concepção que sustentou esta segunda etapa, o modelo tutelar, teve início nos Estados Unidos e, de lá, foi disseminado para a Europa e América Latina. Enquanto movimento histórico, foi constituído a partir de marcos históricos, nos quais os EUA, países europeus e da América Latina estiveram envolvidos: Congressos Internacionais das Prisões (seguindo o modelo implementado nos EUA), Lei das Cortes Juvenis (a primeira foi criada em Illinois, Chicago, EUA), instituição de tribunais de menores, movimento reformista *Child Savers*/Salvadores da Infância, Declaração dos Direitos da Criança, de 1924. O menorismo foi um movimento político que, essencialmente, buscou a contenção dos filhos da classe trabalhadora e, para tanto, propôs a separação entre adultos e menores no cumprimento da pena, eliminou formalidades jurídicas com o objetivo de *tutelar* menores, criou a distinção entre instituições de correção (destinadas à prevenção) e de reforma (destinadas à punição de infratores) e eliminou a distinção entre infração, abandono e maus tratos no âmbito da justiça (todos poderiam ser institucionalizados) (FERNANDES; COSTA, 2021; ZANELLA, 2019).

Nessa conjuntura, de determinantes internacionais e conformação da América Latina ao modelo tutelar, no Brasil, o Código de Menores de 1927 consolidou as Leis de Assistência e Proteção aos menores e conformou todo o direito da infância e as instâncias jurídicas para aplicação desse direito especial para “o menor”. Consolidou-se a doutrina da situação irregular, em que crianças e adolescentes passaram a ser objetos da norma. Os destinatários dessa lei, na prática, eram, predominantemente, as crianças e adolescentes considerados em “situação irregular” ou em estado de patologia social: os menores em estado de necessidade em razão da incapacidade dos pais para mantê-los, 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. As crianças e adolescente, nestas condições, estavam na condição de potencial intervenção do sistema de justiça (Juizado de Menores, criado em 1924) (SARAIVA, 2013).

Nos grandes aglomerados urbanos a preocupação com a delinquência juvenil tornou-se evidente. Criou-se a patologização da relação violência/adolescência associada ao não trabalho, ao ócio, à “vadiagem”. Na legislação especializada para a infância/adolescência (Código de Menores de 1927), o novo direito da criança foi marcado pelo binômio carência/delinquência.

As primeiras legislações não diferenciavam os abandonados dos infratores. Fazia-se a distinção entre crianças bem-nascidas e crianças excluídas, delinquentes. Criou-se, a categoria jurídica “os menores”. As crianças, filhas da pobreza, foram transformadas em “menores”. Defendeu-se a intervenção do poder público sobre as famílias e infância empobrecidas (SARAIVA, 2013).

Na passagem do Brasil rural-agrário para o Brasil urbano-industrial, nos anos de 1950 e 1960, a questão do “menor” continuou como um “problema”, associado à desordem, como uma ameaça à ordem e progresso da sociedade. Aqui, observa-se que a legislação, o aparato jurídico não problematizou as raízes do problema, não questionou a estrutura que expunha a infância/adolescência pobre em condição desfavorável. Ao contrário, observa-se que o Estado brasileiro criou toda uma engenharia institucional e jurídica, um aparato jurídico-assistencial encarregado de conter a infância empobrecida, proporcionando a legitimação e a reprodução da estrutura social (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

O Estado ampliou sua atuação e organizou sua estrutura administrativa para lidar com a questão das crianças e jovens. Criou-se um sistema de proteção de menores (certo segmento da infância: abandonada e pobre), com legislação própria. Criou-se o Conselho Nacional de Serviço Social (1938), o Departamento Nacional da Criança (1940) e o Serviço Nacional de Assistência a Menores – SAM (1941). Na sociedade civil foram criados serviços médicos, campanhas educativas, serviços de obras sociais, entre outras, de modo que a política do menor se tornou, também, uma possibilidade de negócio lucrativo. 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, subordinado ao Ministério da Justiça, passou sistematizar a assistência e o tratamento dos menores, tarefa que antes era realizada pelos juízes (FALEIROS, V.P., 2009; RIZZINI, Irma, 2009; ALBUQUERQUE, 2015).

Desse modo, o aparato político e jurídico do Estado reuniu os elementos necessários para o tratamento dispensado à infância e adolescência empobrecida, legitimando a perspectiva do “menor” como caso de polícia. Buscaram-se a repressão e a assistência sob a consigna de um sistema de proteção. Aqui apreende-se a essência da expropriação da adolescência empobrecida. A educação, desorganizada e sem o efetivo apoio e financiamento do Estado, tinha como objetivo cristianizar a massa, e como antídoto à ociosidade e à criminalidade, oferecia um ofício. Era necessário educar o povo, porém, garantir privilégios; era necessário instruir e capacitar para o trabalho, mas mantendo o povo sob vigilância e controle. A educação destinada à infância e adolescência empobrecidas estava inteiramente voltada para a inserção precoce na esfera produtiva, de forma precária, adaptativa e submissa. O dualismo, a dicotomização significa: para os menores a instrução mínima, que permita a domesticação para

o uso da sua força de trabalho e para outros, a educação destinada para a formação das elites condutoras do país (RIZZINI, 2009; 2011; FALEIROS, V.P., 2009; SAVIANI, 2008).

Embora o Estado tenha dado uma organicidade formal à política de atendimento ao “menor”, muitas críticas, de intelectuais e organizações da sociedade civil foram dirigidas ao SAM. Ressalta-se que, na correlação de forças políticas que emergem do interior do Estado, a má fama do SAM também foi amplificada e contribuiu para fortalecer a sensação de caos e para desconstruir uma instituição que representava a Era Vargas (ZANELLA, 2018). O Serviço Nacional de Assistência a Menores representava mais uma ameaça do que propriamente uma proteção à infância e adolescência. E nesse contexto, alguns apelidos foram amplificados e destinados a este serviço: “Escola do Crime”, “Fábrica de Criminosos”, “Fábrica de Monstros Morais”, entre outros apelidos (ZANELLA, 2018; RIZZINI, Irma, 2009; ALBUQUERQUE, 2015). Nos anos 1960, sob o domínio dos militares, foram criadas 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 diretrizes de atendimento. Em tempos de ditadura, essa estrutura estava condenada ao modelo correccional-repressivo, de controle autoritário e centralizado e privilegiando a internação em larga escala (ARANTES, 2009; FALEIROS, V.P., 2009).

Neste contexto, em 1979, o segundo Código de Menores foi promulgado (Lei Nº 6.697 de 10/10/1979), reafirmando e consolidando expressamente a doutrina da situação irregular, segundo a qual, o “menor” encontrando-se em estado de patologia social, será objeto da norma e intervenção do Estado. Observe como, mais uma vez, os mecanismos jurídicos, legitimaram a pobreza e formalmente a converteu em irregularidade. Esse Código enfatizou a relação pobreza - comportamentos desviantes sem a devida contextualização da origem e das raízes dos problemas sociais. Não há o questionamento da organização e estrutura social produtiva. As famílias e adolescentes empobrecidos, estigmatizadas com alguma anormalidade, eram passíveis de serem sentenciados como irregulares e enviados às instituições de recolhimento (ARANTES, 2009; FALEIROS, V.P., 2009; ALBUQUERQUE, 2015).

Observa-se que o sistema jurídico está associado, não é neutro e nem autônomo, em relação à organização social produtiva e relações de classe. As legislações destinadas ao “menor” foram elaboradas com base no paradigma moderno liberal: não há contextualização, nem historização da realidade, do comportamento e nem do desvio. O ato ilícito é compreendido de maneira individualizada e isolada. Não há a preocupação em relacionar a criminalização com o sistema de acumulação, expropriação, com as estruturas sociais, com as relações sociais de produção e nem com a distribuição e relações de poder. A criminalidade passa a ser um defeito,

uma cicatriz atribuída a determinados indivíduos – aqueles empobrecidos, desordeiros, subversivos, delinquentes e delituosos - nos quais o poder público tem interesse no disciplinamento e na contenção do desvio, preservando o sistema econômico e político (BARATTA, 2002).

O Código de Menores, à serviço da ordem hegemônica conservadora, era aplicado de maneira desigual para manter e reproduzir as desigualdades sociais. Trata-se de uma legislação do tipo criminal e repressiva, embora destinada aos adolescentes, que na maioria das vezes foi aplicada em zonas sociais marginalizadas e sobre grupos sociais subalternizados. Em uma sociedade desigual, o sistema jurídico também é desigual: todos são iguais perante a lei, mas a proteção social e a repressão são desigualmente distribuídas. Torna-se, assim, necessário um sistema de controle das classes tidas como perigosas, um controle de tipo repressivo e punitivo. Coube ao sistema jurídico o combate ao “risco” pessoal e social dessa população empobrecida (MARX, 2013b; BARATTA, 2002; OLIVEIRA E SILVA, 2011; RIZZINI, 2009; 2011; ALBUQUERQUE, 2015).

Fruto das lutas e da pressão social, num Estado permeado e constituído pelas disputas de classe e correlação de forças, a Constituição Federal de 1988 incorporou ao ordenamento jurídico nacional os princípios fundantes da *Doutrina na Proteção Integral*, expressos nos artigos 227 e 228. Essa doutrina está fundamentada no princípio de que toda criança e adolescente são sujeitos de direito, dignos de proteção, de cuidados especiais que lhes garantam o pleno desenvolvimento físico, mental, psicológico e social e que estão sujeitos a obrigações compatíveis com a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento; toda essa proteção deve ser garantida pela família, pela sociedade e pelo Estado, com absoluta prioridade. 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 (SARAIVA, 2013).

Mas o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, como qualquer outra legislação, foi constituído a partir dos tensionamentos e das disputas hegemônicas que permeiam o Estado. Ressaltamos o contexto internacional, no qual os organismos internacionais e ideológicos da Organização das Nações Unidas (ONU) lançavam receituários para os países da América Latina incluindo a redução da estrutura do Estado e da institucionalização (ZANELLA, 2018; SILVA, 2002). Embora seja uma legislação inovadora no que se refere à defesa do direito da infância e adolescência, foi constituída e permeada pela ideologia do controle do Estado sob a adolescência empobrecida e pela necessidade da prevenção da improdutividade. Havia o sentimento de que a adolescência empobrecida estava propensa à

ociosidade, ao uso de drogas, à infração, à violência e à delinquência. O trabalho e a obrigatoriedade da educação poderiam assegurar o sentimento de segurança da sociedade.

Faz-se necessária aqui, uma digressão à década de 1940. Após a segunda Guerra Mundial, organismos internacionais foram organizados com o suposto objetivo de manter a paz, oferecer socorro, suporte técnico e orientação política, assistência à infância de diversos países por meio de protocolos, declarações e programas. Tais organismos também exerceram forte influência na elaboração da legislação e das políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil (ZANELLA, 2018; SILVA, 2002). A Organização das Nações Unidas (ONU), organização intergovernamental criada em 1945, propôs orientações que foram incorporadas à legislação brasileira, especialmente no âmbito da Justiça da Infância e Juventude: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing (1985), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas Não Privativas de Liberdade - Regras de Tóquio (1990), Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil - Diretrizes de Riad (1990), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade - Regras de Havana (1990).

Ressalta-se também a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, com o objetivo de estimular a cooperação econômica entre os países membros. Ocorre que a CEPAL se articula com os organismos ideológicos da ONU para exercer influência e intervenção econômica na formulação de políticas para a infância! Os intelectuais orgânicos da CEPAL, e também de outros organismos da ONU, sempre propuseram diretrizes para a política econômica, e também para área social, da América Latina. Receituários e diretrizes foram propostos para “resolver” o problema do atraso econômico nos países periféricos, mas mantendo a relação hierárquica em relação aos países centrais (SILVA, 2002). A partir dos anos 1960, esses organismos enfatizaram a necessidade do desenvolvimento social para viabilizar o crescimento econômico da América Latina, já que o desenvolvimento econômico necessita de condições sociais mínimas para poder operar. Portanto, a educação, como um direito, ganha primazia tanto entre os grupos progressistas quanto entre os conservadores.

O Brasil, e demais países latinos, foram alvos das orientações do capitalismo global, que passaram a relacionar o desenvolvimento econômico com a educação e demais políticas sociais. No entanto, trata-se da inserção subordinada do Brasil nas relações comerciais internacionais. Países periféricos são inseridos na dinâmica e em consonância com a lógica do capitalismo

internacional, para atender às demandas dos países capitalistas centrais⁵³ (MARINI, 1973). Essa aproximação entre o desenvolvimento econômico e a educação, especialmente a partir dos anos 1960, propiciou também a formulação do ideário do capital humano na produção: trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, lucro do capital⁵⁴ (SCHULTZ, 1971). A educação passa a ser compreendida como um pressuposto do desenvolvimento econômico e, portanto, necessária (de diferentes maneiras) para os diferentes grupos sociais. Nesse contexto, a educação e as políticas educacionais são conformadas aos interesses do mercado e a perspectiva da meritocracia e da iniciativa individual são fortalecidas.

Além desses determinantes que precederam o processo de elaboração do ECA, os anos de 1990 foram marcados pela adesão às políticas neoliberais de flexibilização e precarização das relações de trabalho, da desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas. Como consequência, elevaram os índices do subemprego, desemprego e das terceirizações. A conjuntura de elaboração do ECA era de expropriação dos trabalhadores e expropriação dos “menores problemáticos” (OLIVEIRA E SILVA, 2011; ZANELLA, 2018). Desde as décadas 1990, 2000 em diante, as transformações neoliberais, que impuseram um forte enxugamento do Estado, e o sistema de acumulação lançaram milhares de trabalhadores na pobreza, nas periferias das grandes e pequenas cidades. Empresas e companhias transnacionais atuaram com requinte para extrair a mais-valia das famílias trabalhadoras. O capital empresarial e financeiro, cada vez mais exigiu do Estado segurança, rentabilidade e uma base política e jurídica para sua reestruturação (ANTUNES, 2018; BEHRING, 2003).

No contexto de reformas neoliberais as políticas sociais sofrem perdas e assumem caráter restritivo no acesso. Os mecanismos de expropriação dos direitos sociais ganham força, ao passo que as estratégias de controle estatal, por meio de políticas repressivas e de encarceramento são enfatizadas (e nesse sentido, o ECA manteve o controle sociopenal de adolescente). Em detrimento de ações estatais voltadas para o social, para combater as consequências do capitalismo predatório, ações punitivas são aplicadas (WACQUANT, 2011). Direitos humanos e sociais vão sendo desterrados na sociabilidade capitalista, isto significa arrancados com as raízes! Veja! Quando um mínimo social não é mantido, momento em que as

⁵³ Essa relação de dependência, de subordinação dos países periféricos em relação aos países centrais, num movimento de desenvolvimento desigual e combinado é conhecida como Teoria da Dependência e foi desenvolvida por um grupo de intelectuais brasileiros nas décadas de 1970 e 1980: Caio Prado Junior, Vania Bambirra, Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos (MARINI, 1973; SANTOS, 1998).

⁵⁴ Theodore W. Schultz (1902-1998) foi professor da Universidade de Chicago, buscou explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Principais livros: O valor econômico da educação (1963), O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa (1971).

transformações neoliberais no âmbito do Estado realizam cortes e diminui o atendimento em assistência, saúde, educação, habitação, o Estado também se organiza para conter qualquer forma de ameaça à ordem burguesa neoliberal. Políticas sociais são reduzidas e substituídas por políticas de repressão, segurança e policiamento.

Assim, embora contenha pautas historicamente progressistas, o ECA não surgiu como um projeto revolucionário de sociedade. Ele é fruto das correlações de forças sociais, que atuam e pressionam o Estado. Ele emerge no contexto neoliberal, de encurtamento das ações sociais do Estado e ampliação de direitos, ao menos formalmente descritos na Constituição Federal de 1988. Eis a *dialética do direito*, expressa a garantia formal do direito, mas retira o direito no plano material. Era o contexto de esgotamento histórico, jurídico e social do Código de Menores de 1979, pois esse não mais correspondia aos interesses das “novas” forças políticas emergentes. Entendemos que o ECA promoveu processos de descontinuidades, mas também manteve traços de continuidades (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

A terceira etapa, (*responsabilização penal*) foco da nossa análise sobre o controle do Estado capitalista por meio da punição e encarceramento de adolescentes, é chamado de responsabilização penal. No Brasil foi inaugurado com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 9.069/90) e ainda está em fase de consolidação. O ECA foi elaborado com base nos princípios apresentados pela Constituição Federal de 1988 e, principalmente, por legislações internacionais. Esse conjunto de normativas estabeleceu as condições para o estabelecimento dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei, do direito penal juvenil e do sistema de operacionalização da responsabilidade penal juvenil. Definiu-se, também, as diretrizes jurídicas e de tratamento do delito cometido por adolescentes. Estabeleceu-se o ato infracional como um ato de natureza criminal e não antissocial. Fez-se a opção, ao menos formal, por um sistema garantista e, ao mesmo tempo, por um sistema de responsabilidade penal juvenil. Busca-se instalar um sistema de garantia de direitos, no caso específico de adolescentes em conflito com a lei, criando-se o direito penal juvenil (MÉNDEZ, 2000; OLIVEIRA E SILVA, 2011; SARAIVA, 2013).

Estabelece-se aqui um sistema de deveres e direitos. Entre os direitos, muitos deles já beneficiavam os adultos: o devido processo legal, o princípio do contraditório, a ampla defesa, a presunção de inocência, a assistência jurídica, a presença dos pais e responsáveis nos procedimentos judiciais, confrontação de testemunhas, interposição de recursos, a apelação em diferentes instâncias são alguns dos direitos que passaram a fazer parte do sistema penal juvenil. No que se refere ao sistema de direitos e garantias, fundante da Doutrina da Proteção Integral, todas as crianças e adolescente passaram a ser considerados como *sujeitos de direitos*

e não mais como objeto de tutela. Portanto, assume-se na lei que a criança e o adolescente, sem distinção, desfrutam de direitos e obrigações, compatíveis com a peculiar condição de desenvolvimento. Buscou-se romper com a noção de que os Juizados de Menores seriam uma justiça para pobres (SARAIVA, 2013). A categoria jurídica “menor” foi substituída pela categoria “infrator”⁵⁵.

O ECA, sendo resultado de um acordo entre partes conflitantes, assumiu algumas concessões à velha doutrina menorista, como por exemplo, preservou o caráter punitivo do Código de Menores de 1979, mantendo os mesmos tipos de medidas sancionatórias - embora proponha-se sanções com caráter pedagógico. O ECA passou a regulamentar mecanismos, legalmente constituídos, de controle sociopenal, tendo como inspiração o direito penal dos adultos (procedimentos de execução de medidas judiciais, responsabilização penal), para a construção do direito penal juvenil. Temos aqui um sistema específico de controle estatal e social e de responsabilização penal juvenil caracterizado por: aplicação de medida socioeducativa aos maiores de 12 anos e menores de 18 anos, caracterização da infração, existência de diferentes tipos de privação de liberdade (flagrante, medida cautelar, medida definitiva), aplicação da medida de privação de liberdade como última opção (excepcional, breve e respeitando a condição da pessoa em desenvolvimento) e no caso de inaplicabilidade das demais, entre outras características (MÉNDEZ, 2000).

Portanto, neste sentido, o ECA superou a perspectiva tutelar e assistencialista dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, mas aderiu formalmente ao controle sociopenal. Observa-se um paradoxo:

Ao mesmo tempo em que a legislação saiu de um extremo da tutela do livre arbítrio do juiz”, caiu no outro extremo da “tutela jurídica penal do Estado”. Em ambos os direitos – menorista ou penal juvenil – estão contidas as concepções de punição e de prevenção social como um sintoma da inadaptação social, que continua a criminalizar a pobreza e julga os adolescentes pobres como marginais em potencial. A base fulcral da atual legislação continua injusta e perversa, já que sua estrutura e funcionamento foram montados para atuar no campo da prevenção geral criminal (OLIVEIRA E SILVA, 2011, p. 95).

⁵⁵ A categoria jurídica “menor” situa-se na Doutrina da Situação Irregular, em que a criança e o adolescente são percebidos como mero objetos da norma, do processo se encontrados em estado de patologia social ou situação irregular. A situação irregular poderia derivar da conduta pessoal (infração) ou da moléstia social (maus tratos, abandono). A pobreza era considerada uma irregularidade ou “desvio de conduta” e alvo da intervenção do Estado. A categoria “infrator” situa-se na Doutrina da Proteção Integral, em que o adolescente é percebido como sujeito de direito e deveres, observando a condição especial da pessoa em desenvolvimento. A condição de “infrator” é condicionada somente se comprovada a conduta culpável, segundo o processo legal e garantia de direitos (SARAIVA, 2013).

Observa-se que o sistema de responsabilidade penal juvenil rompeu com a lógica tutelar assistencialista, mas implantou a responsabilidade penal juvenil, retributiva, aos moldes do sistema penal brasileiro. Manteve-se a intenção da perspectiva punitiva, do controle estatal e contenção social juvenil, ainda que diferenciado. Desta maneira, não houve rupturas profundas com o projeto societário vigente, que sustentou os Códigos de Menores. Observa-se processos de continuidades, acomodação (a regulamentação do controle sociopenal juvenil) e descontinuidades: mudanças na natureza da responsabilização – concepção pedagógica das medidas socioeducativas. No entanto, no campo da implementação das medidas socioeducativas, elemento diferenciador, sabe-se dos entraves e boicotes que comprometem a operacionalização do ECA e do sistema de garantia de direitos.

Por meio do ECA, instituíram-se a responsabilização penal juvenil, o controle sociopenal juvenil, aos moldes do sistema penal brasileiro. Contudo, sem a responsabilização do Estado pelo descumprimento de seus deveres. Nesse sentido, permanece a contradição entre a proteção e a punição (OLIVEIRA E SILVA, 2011). Compreende-se o ECA como fruto de correlações de forças sociais e políticas em que prescreveu direitos e garantias processuais, mas, ao mesmo tempo, manteve as formas de punição e de controle estatal e social de adolescentes da classe trabalhadora, tidos como uma ameaça. O Estado capitalista modernizou-se no sentido de responder socialmente às demandas dos direitos da criança e do adolescente. Mas continua pautado no autoritarismo, no conservadorismo, na repressão do excedente produtivo e vigilância por meio da punição e encarceramento.

Embora o ECA tenha anunciado elementos inovadores no que se refere à qualidade e natureza da responsabilização, à organização jurídica, da gestão, entre outros, manteve-se uma proposta que continua a remanejar os problemas decorrentes das contradições do capital. Trata-se de uma legislação que é produto de diferentes interesses políticos, econômicos, jurídicos e sociais, que manteve o controle social do Estado por meio da punição. O ECA⁵⁶ apresenta

⁵⁶ Diversas propostas sobre esta temática foram enviadas para a Assembleia Legislativa: primeira proposta de emenda à Constituição (“Criança Constituinte”) foi uma iniciativa governamental, por meio do Ministério da Educação, que representava os interesses do governo e mantinha o caráter assistencialista, correccional e repressivo. A segunda emenda foi de caráter popular, chamada “Criança Prioridade Nacional”. Nesse processo de mobilização criou-se o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescentes (Fórum DCA). Este Fórum surgiu com o objetivo de organizar a articulação das entidades e fortalecer o desenvolvimento de ações conjuntas. Isso influenciou decisivamente a inclusão dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988. Neste mesmo movimento, o processo de elaboração do ECA foi marcado por posições divergentes. Além do Fórum DCA constituiu um grupo de assessoria jurídica da Funabem e um grupo da Coordenação de Curadorias do Menor de São Paulo. Essas três iniciativas foram sistematizadas, compiladas dando origem a um “Grupo de Redação do Estatuto” ao anteprojeto do ECA (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

contradições, avanços⁵⁷ e retrocessos. Temos a primeira legislação, revolucionária, no sentido de que buscou eliminar a perspectiva antigarantista, suprimir a Doutrina da Situação Irregular, a ideologia menorista e da segurança nacional. Mas urge salientar que o conteúdo punitivo, repressivo e de controlo sociopenal permaneceu.

Preservou-se a prática de prisão de adolescentes pobres e infratores. A relação pobreza/delinquência foi adaptada para a relação pobreza/infração. Legalizou-se o controle sociopenal de adolescentes. O projeto econômico hegemônico de sociedade, de controle social capitalista, manteve-se inalterado. Na sociabilidade capitalista, a norma jurídica, o ECA, não fez uma ruptura com os valores dos grupos hegemônicos que constituem o Estado. Seu conteúdo filosófico não fez ruptura com o Código de Menores: manteve-se a perspectiva punitiva e individualizada, alterando o termo “delinquente” para “infrator”, mantendo o sistema de encarceramento para adolescentes pobres.

Considerações parciais

Neste capítulo, a partir dos escritos e conceitos de Marx sobre emancipação política (conquista de direitos na sociabilidade capitalista) e emancipação humana (liberdade a partir da socialização dos meios de produção e da não exploração da força de trabalho) buscou-se apreender a expropriação da infância e da adolescência, por meio da restrição no acesso aos direitos sociais. Apurou-se que há um limite para as políticas sociais, no contexto capitalista: embora elas sejam formalmente anunciadas e tragam benefícios para a classe trabalhadora, elas se movem entre expropriação/acumulação.

Constatamos que, embora a emancipação política tenha seus limites históricos, trata-se de mediação necessária, uma vez que melhora a condição de vida dos trabalhadores e pode dar condições para a organização política. No contexto da sociedade de classes, a emancipação política está também relacionada com as pressões das classes populares por ampliação de direitos, mas também com a distribuição intencionalmente desigual dos bens sociais – embora não signifique a emancipação humana.

Percorremos as circunstâncias históricas para distinguir o formalismo jurídico e suas formas de operar com as desigualdades sociais. Apreendemos como o direito, numa sociedade

⁵⁷ No campo da execução da medida de responsabilização: perspectiva garantista de todos os direitos fundamentais e sociais. No campo jurídico: garantia do devido processo legal, do contraditório, da presunção de inocência, da defesa jurídica, etc. No campo da gestão: garantia da participação popular nas questões referentes à infância e adolescência por meio dos Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes e dos Conselhos Tutelares (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

capitalista desigual, é intencionalmente e desigualmente distribuído, reproduzindo e mantendo as estruturas sociais. Observamos os limites do direito, da igualdade jurídica, na sociabilidade capitalista, uma vez que a formalização de direitos e a instituição de leis não são capazes de alterar a estrutura social, ao contrário, camuflam as relações de classes e mantêm as desigualdades materiais.

A *dialética do direito* se expressa nos processos de formalização da lei e de expropriação da infância e da adolescência pela restrição e negação do direito, especialmente do direito à educação, ao mesmo tempo, processos de produção e reprodução de capital que extraem acumulação e mais valia. Nesta sociedade de classes, marcada pela divisão social e pelas relações produtivas, a igualdade jurídica torna-se necessária para a reprodução do capital. O conceito de igualdade jurídica tem sua gênese num determinado momento histórico, de ascensão e consolidação do modo de produção capitalista. Diante das necessidades produtivas e reprodutivas, fez-se necessário a constituição da forma jurídica, do conceito de “sujeito de direito”, como condição indispensável ao estabelecimento de contratos livres e à troca de mercadorias. No entanto, embora tenha ocorrido o reconhecimento, na lei, da igualdade entre todos, de fato, prevaleceram os processos desiguais que inibem, que restringem e negam o acesso aos direitos sociais dos empobrecidos. A igualdade jurídica limitou-se a um artifício burguês e à uma forma de legitimação das desigualdades materiais.

Mostramos como o formalismo jurídico está presente no campo da produção do sistema jurídico e político que se refere à infância e adolescência. Historicamente, houve a criminalização dos pobres (do menor) e o estabelecimento de uma relação de punição individualizada, sem contextualizar as estruturas que produzem e mantêm os problemas sociais. A infância e adolescência empobrecidas foram objeto de atuação jurídica e policial do Estado em virtude da sua condição de empobrecimento. O ECA, legislação que representa uma conquista das lutas sociais, também manteve o sistema de controle do Estado sobre a adolescência empobrecida. A relação “pobreza/delinquência” foi adaptada, acomodada e atualizada para a relação “pobreza/infração”. Buscou-se modificar a natureza da medida aplicada ao sujeito de direitos (natureza pedagógica) que praticou um ato infracional, mas o caráter punitivo-repressivo ainda foram preservados.

Por fim, apuramos que a *dialética do direito* se expressa por meio de processos contraditórios: explicitação do direito à educação na legislação, mas, ao mesmo tempo, encobrimento das desigualdades materiais e educacionais; declaração do direito por meio do formalismo jurídico e da ascensão do sujeito à condição de “sujeito de direito” e a dissimulação e encobrimento das disparidades entre as classes e segmentos de classes sociais; demonstração

dos atos de proteção do Estado por meio de políticas sociais, e ao mesmo tempo, denúncia da punição e privação por meio desse mesmo Estado.

A seguir, propomos aprofundar as particularidades que envolvem o objeto desta pesquisa: a política educacional destinada à adolescentes privados de liberdade, no Distrito Federal. O intento é compreender, historicamente, como ocorre a expropriação do direito à educação no contexto da medida socioeducativa de internação, as contradições que envolvem o anúncio e a materialização desse direito e a perspectiva punitiva no contexto da Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal.

CAPÍTULO 3

A TRIPLA PUNIÇÃO: A PERDA DA LIBERDADE E A PRIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DO DISTRITO FEDERAL - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO ENTRE 1960 e 2020

Até aqui, partimos das circunstâncias históricas, necessárias para apreender os movimentos que o modo de produção capitalista realiza em distintos espaços e tempos com vista à sua afirmação do sistema de expansão, acumulação e dupla expropriação: seja pela máxima extração de mais valia, seja pela restrição e negação dos direitos sociais. Nesse todo articulado e constituído por diversos determinantes, temos como parte dessa totalidade, o Distrito Federal e nele, a política educacional executada no interior das Unidades de Internação Socioeducativa (UIs). A partir dessa conjuntura, propomos a análise do campo empírico – as particularidades e as singularidades da política educacional destinada à adolescentes e jovens privados de liberdade. Nesse movimento de apreensão do real concreto, buscamos capturar as formas ou dimensões da expropriação do direito à educação pela estrutura física, arquitetônica, organizacional e pedagógica nas UIs do DF, como forma de expressão da lógica punitiva.

Em termos teóricos e metodológicos, nos primeiros capítulos, partimos das categorias analíticas *Expropriação* e *Reprodução*. Neste e nos próximos capítulos, passamos a priorizar a *Punição* e a *Privação*, como elementos estruturantes da negação e restrição do direito à educação. A Universalidade do objeto envolve a expropriação e a condição de pobreza em que é lançada uma parcela da sociedade. A particularidade do objeto investigado envolve a privação da liberdade, como forma de punição social diante de ato infracional cometido. E a singularidade, refere-se às restrições do acesso e permanência na Educação Básica, como outra forma de punição. Ou seja, pune-se ao empobrecer o ser humano, pune-se com a aplicação da medida socioeducativa de internação e, também, com a sonegação de um direito social, a educação pública – a tripla punição.

A partir dessa contextualização, coloca-se as seguintes questões: como se caracteriza a lógica punitiva? Como se constituiu, historicamente, a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, entre 1960-2020? Neste contexto, como se organizou e organiza a política de escolarização e a oferta escolar para socioeducandos privados de liberdade? Como a política educacional intersetorial, conduzida por dois órgãos do Governo do Distrito Federal, foi e é organizada para garantir o Direito Educacional aos socioeducandos privados de liberdade?

Partimos da terceira premissa teórica de que, embora a classe trabalhadora consiga extrair alguns direitos do Estado capitalista no contexto das disputas estruturantes do Estado,

entre eles a política educacional para estudantes privados de liberdade, a lógica da punição, da penalidade neoliberal é mantida. A perspectiva punitiva é estruturalmente organizada para punir os problemas sociais causados pelo desemprego, pobreza e trabalho precário, como também para conter o acesso a bens sociais. Entendemos a medida socioeducativa de internação como uma estratégia do Estado capitalista no sentido de disciplinar determinada parcela da sociedade – a adolescência empobrecida, alcançada por esse tipo de intervenção do Estado. Mas, sendo o Estado permeado por contradições e correlações de força, observa-se que a pressão e a mobilização da sociedade civil proporcionaram algumas melhorias na forma de responsabilização e no cotidiano destas unidades, entre elas a obrigatoriedade da oferta escolar, mas que é constantemente represada. Há um vínculo entre o Estado capitalista e o tratamento punitivo das convulsões sociais. No caso do Distrito Federal, historicamente, as ações repressivas do Estado, por meio do poder punitivo (ação ou inação), foram reordenadas para conter adolescentes “indesejáveis”.

Neste capítulo, para apreender o campo empírico desta pesquisa e a organização da política educacional no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do DF, definimos a seguinte organização: primeiramente, examinamos a concepção punitiva como ferramenta e mecanismo de disciplina do excedente de produção, segundo interesses econômicos. Em seguida, apresentamos, historicamente, como se estruturou a medida socioeducativa de internação no DF, com foco nas mudanças institucionais propiciadas pela Lei nº 12.594, de 18/01/2012, Lei do Sinase. Depois, analisamos como os atos e ações do ordenamento jurídico, administrativo e educacional fundaram as bases da organização e funcionamento da política educacional forjada para socioeducandos privados de liberdade. Por fim, expomos o percurso metodológico utilizado na pesquisa de campo e coleta de dados nas seis Unidades de Internação Socioeducativa (estrita) do Distrito Federal: Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS).

3.1 – A lógica da punição: uma forma consensual de controle social

Desde os primórdios da vida em sociedade a punição existe. Acordos sociais eram firmados e repassados por meio da tradição oral e códigos antigos, e quem violasse tais acordos era punido de forma rigorosa e recíproca (Lei de Talião: “olho por olho, dente por dente”). O Código de Hamurabi (anos 1.770 a.C.), um código de leis escritas do Império Babilônico,

compilou as regras e costumes sociais, com o objetivo de controlar a sociedade e unificar a forma de aplicação da justiça. A punição deveria ser proporcional: semelhante e condizente ao crime cometido e aplicada de maneira severa e violenta.

Ao longo da formação das sociedades, métodos específicos de punição foram sendo aprimorados, mas sempre relacionados e correspondendo a um determinado estágio do desenvolvimento econômico e às estruturas de classe social. Desde a Idade Média, as legislações penais (com artifícios e procedimentos especiais), coadunam com a diferenciação social na aplicação dos mecanismos de punição. Classes subalternas, empobrecidas, são mais suscetíveis e vulneráveis às formas mais vis e regulares de punição – dilaceração dos corpos, de maneira pública. Essa perspectiva de punição do “pobre”, do “vagabundo”, do “desafortunado”, do “larápio” vem sendo difundida desde a Idade Média e conserva, em sua essência, a relação de classe.

Era possível a punição arbitrária de qualquer pessoa considerada indesejável, por alguém que fosse, socialmente, considerado superior ou pelo monarca. Mas na Modernidade, as formas de punição passaram a ser questionadas e passaram a ser colocadas como um problema político. O Iluminismo, movimento intelectual do século XVIII, ensejou o pensamento científico pautado na racionalidade filosófica, em oposição ao pensamento dogmático (Escolástica) e à monarquia absoluta. O Iluminismo defendeu e propagou ideias centradas no método científico, na liberdade individual, no progresso, na tolerância religiosa, na separação entre o Estado e a Igreja, num governo constitucional, entre outras características. Essa perspectiva impulsionou as mudanças no campo da Criminologia⁵⁸ e nas formas de aplicação de métodos punitivos (SHECAIRA, 2014; FOUCAULT, 1987).

Ao longo da história, embora os métodos violentos de punição dos corpos fossem questionados, manteve-se inalterada a sua vinculação à forma social de organização da vida produtiva. Diante do crescimento dos centros urbanos e do número excedente de força de trabalho, o valor da mão-de-obra foi sendo reduzido, e a valorização da vida humana também! Factualmente, o interesse econômico sempre se vinculou aos interesses dos sistemas de punição. Por exemplo, no contexto do mercantilismo, momento de transição do feudalismo para o capitalismo, das grandes navegações, prisioneiros eram recrutados para trabalhar nas galés e embarcações como remadores, em condições desumanas. A deportação de criminosos para

⁵⁸ Entende-se a Criminologia como o estudo da infração legal, da criminalidade. Busca-se compreender o delito, o delinquente, a vítima e o controle social. Diversas concepções constituem esse campo interdisciplinar do conhecimento. Entende-se a Criminologia numa perspectiva ampla, que reúne distintos meios sociais e campos do conhecimento para se lidar com o crime (SHECAIRA, 2014).

trabalhar como força de trabalho nas colônias também foi uma prática comum no período da expansão colonial. As casas de correção estavam estritamente vinculadas à exploração lucrativa e racional da força de trabalho diante da diminuição de mão-de-obra, e não à recuperação dos reclusos. Essas formas de punição foram, aos poucos, inibindo a pena capital, nada lucrativa, e dando ao sistema punitivo o sentido mercantil. O encarceramento de pessoas também era comum diante da incapacidade de se pagar a fiança, despesas da carceragem ou diante da condição de mendicância, demonstrando a base comercial na forma de conduzir as prisões (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

Nessa conjuntura, de nascimento do capitalismo e mudanças estruturais na forma de organização social, alguns pensadores iluministas, merecem destaque, uma vez que lançaram as bases para um outro entendimento acerca da punição, no contexto ocidental. Montesquieu, no livro *Espírito das leis* (1748), fez uma análise sobre as instituições políticas, sobre a relação das leis com a sociedade e sugeriu a separação, harmonia e equivalência entre os poderes – executivo, legislativo e judiciário. Essa separação entre os poderes tornou-se referência para as Constituições Liberais. Uma nova concepção da lei e do direito, fundada na ciência, foi gestada: a lei deixa de ser compreendida como uma expressão da autoridade de Deus e por isso legítima; deixa de ser uma expressão da ordem natural das coisas e por isso imutável; deixa de ser entendida como uma finalidade divina e por isso perfeita. A separação entre a religião e a política, propiciou uma nova compreensão acerca do Estado, do direito penal.

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), um dos principais filósofos do Iluminismo, também trouxe importantes contribuição para o campo da Criminologia. No livro *Do Contrato Social* (1762) o autor expôs sua compreensão sobre o contrato social⁵⁹, formação do Estado e manutenção de uma ordem social. Para Rousseau, a sociedade é constituída a partir de um pacto de associação (e não de submissão), uma convenção (não natural) a ser obedecida por todos. A quebra desse pacto social, uma instância que busca defender e proteger os direitos de todos, é decorrente de livre arbítrio e digna de punição proporcional ao mal causado. A punição (pública, aplicada pelo Estado) seria uma forma de retribuição jurídica, de reparação do dano causado pela violação do contrato, com vistas ao reestabelecimento da ordem social. A escola

⁵⁹ O Contrato Social é um conceito que busca explicar a formação do Estados a ordem social constituída. No estabelecimento de um contrato social significa que os indivíduos abrem mão de suas vontades individuais para que um governo, uma autoridade, estabeleça uma ordem social, um acordo, um pacto, um contrato social, com base nos interesses coletivos. O contratualismo vai explicar a abdicação da vontade individual e o surgimento da vontade civil, sujeita às leis do Estado. Sobre esse conceito, os principais autores contratualistas, desenvolveram diferentes perspectivas: Thomas Hobbes, no livro *Leviatã*; John Locke, no livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano*; e Jean-Jacques Rousseau, no livro *Do Contrato Social*.

Criminológica Clássica fundamenta-se nesse contratualismo de uma burguesia em ascensão (SHECAIRA, 2014).

Outro pensador, aristocrata de Milão, Itália, foi Cesare Beccaria (1738 – 1794), autor do livro *Dos Delitos e das penas* (1764). Essa obra é considerada a base do Direito Penal Moderno e propôs a humanização das penas, com base na racionalidade. Beccaria rejeitou a perspectiva da justiça divina, da vingança, da penitência, do suplício, do delito entendido como um pecado, digno de punições superiores aos males produzidos, rejeitou o arbítrio de um poder centralizado e autoritário. O autor, invocando a razão, propôs a formalização do direito processual e a imposição de limites para a Justiça, com julgamentos públicos e imposição de sanção legal. Ocorre aí a aplicação da matemática no escalonamento das penas, correlacionando o crime à punição. Nesse momento surgiu a Escola Clássica do Direito Penal, fundada no contratualismo (o contrato social de Rousseau) da emergente burguesia, onde a punição é compreendida como a reparação do dano causado pela violação do contrato. Defende-se aqui punições pautadas na razão, segundo o princípio da proporcionalidade e necessitando de provas para sua aplicação. Há uma delimitação no direito de punir (SHECAIRA, 2014; BECCARIA, 2001).

Nessa mesma esteira do pensamento clássico do Direito Penal, Immanuel Kant (1724 – 1804), filósofo moderno, também influenciou as discussões acerca da punição, da aplicação da pena. No livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) o autor fez apontamentos sobre a moral, conduta humana, sobre o caráter incondicional, absoluto e universalmente válido de obediência à ordem. Kant mostrou como o Estado Jurídico, a justiça e o Direito Público, organizam a sociedade – oposto do estado natural, do direito privado. Ele propôs a submissão da vontade individual a uma forma universal e racional, ao dever moral - não admitindo a desobediência civil! Kant tem como pressuposto o ser humano dotado de racionalidade, autonomia (capacidade de elaborar e de se submeter às leis), moralmente livre e capaz de seguir o dever jurídico de não alterar a liberdade externa dos outros indivíduos – o que justifica a lei penal ser considerada um Imperativo Categórico (uma obrigação moral universal, absoluta e racional, que tem valor em si e se impõe de maneira absoluta em todas as circunstâncias).

A partir desses princípios, Kant lançou os fundamentos filosóficos da perspectiva de justiça retributivista⁶⁰, que faz a correlação entre culpa e punição – o que se recebe em função

⁶⁰ No meio jurídico, Kant é explicitamente apontado como um adepto da Teoria retribucionista da pena (CORRÊA JUNIOR; SHECAIRA, 2002). No entanto, no campo filosófico, não existe esse consenso, pois entende-se que Kant, em sua obra, fez análises esparsas sobre a punição, desenvolvendo ideias sobre uma punição considerada justa. Merle (2002) faz considerações sobre a visão kantiana eclética. Além de Kant, Hegel também defendeu a perspectiva da retribuição: entende a sanção como uma violência aplicada contra a primeira violência (o crime

do que se fez. Naquele livro, na segunda parte, onde ele fala sobre a Doutrina do Direito, sobre o Direito Público, o autor apresenta a perspectiva retribucionista da punição⁶¹. Essa concepção fixa-se no passado, no crime cometido, rejeitando qualquer critério preventivo ou ressocializador da punição. Kant parte de princípios jurídicos universais, e propõe formas de punição proporcionais ao crime cometido e penas que todos possam cumprir – já que o ser humano é autônomo e apto para cumprir a pena. A partir disso, impõe-se uma restrição a quem violou a norma, uma retribuição que justifica a punição.

O direito penal é o direito do soberano, frente àquele que lhe é subordinado, de impor-lhe um sofrimento por seu crime. [...] A pena judicial [...], nunca pode servir meramente como meio para fomentar outro bem, seja para o próprio delinquente, seja para a sociedade civil, mas sim tem de ser infligida contra ele apenas porque ele cometeu o crime. Pois o homem nunca pode ser manipulado como mero meio para os propósitos de um outro [...] Antes que se pense em extrair algum proveito dessa pena, para ele mesmo ou para seus concidadãos, ele tem de ser considerado punível. A lei penal é um imperativo categórico [...] Mas qual o tipo e o grau de pena que a justiça pública adota como princípio e padrão? Nenhum outro senão o princípio de igualdade (na posição de fiel da balança da justiça), de modo a não pender mais para um lado do que para o outro. O mal imerecido que você causa a um outro do povo, portanto, é um mal que você faz a si mesmo. [...] Somente o direito de retaliação (ius talionis) pode oferecer com segurança – nos limites do tribunal, é evidente (não em seu juízo privado) – a qualidade e quantidade da punição (KANT; 2013, p.331 - 334).

Com o Iluminismo, o método do processo penal foi trazido para o centro do debate pela burguesia, que ainda não havia ganhado a batalha pelo poder político. Então, era importante obter garantias legais para sua própria segurança. A burguesia desejava um ambiente seguro, a proteção de sua liberdade, a regulação das disputas comerciais e também no interior da própria burguesia, além da proteção da propriedade privada! Como apontou Coutinho (2010), a burguesia representou os interesses da totalidade do povo no combate ao absolutismo feudal, na defesa do humanismo e das garantias individuais. Mas, a partir de meados do século XIX, a burguesia passa a ter um papel conservador e sua ideologia passa a justificar o seu domínio.

cometido), ou seja, a negação da negação é uma afirmação do direito. Quando a ordem jurídica é atingida por um evento delitivo, cabe a imposição da pena que anula o delito e reestabelece a ordem jurídica (CORRÊA JUNIOR; SHECAIRA, 2002).

⁶¹ No Direito Penal, tem-se o estudo das Teorias da Finalidade da Pena. Essas teorias discutem a finalidade da pena criminal, não havendo consenso entre elas. No debate sobre a finalidade da pena, há três grandes grupos de teorias: (1) Teoria Absoluta; (2) Teoria Relativa; (3) Teoria Mista. Cada uma dessas, com uma perspectiva sobre a punição. Para a Teoria Absoluta, pena é um castigo, uma sanção, uma consequência pelo crime cometido, como forma de fazer justiça. Para a Teoria Relativa, a punição tem o objetivo de prevenção de novos delitos, ou seja, busca-se inibir o cometimento de novas condutas criminosas. Para a Teoria Mista (teoria recepcionada pelo atual Código Penal Brasileiro) a pena tem por objetivo a retribuição (punição) e a prevenção (evitar a prática de outros delitos); fez-se aqui a junção das duas teorias anteriores (MASSON, 2020).

Do século XVIII em diante, o mundo ocidental experimentou o desenvolvimento, a formalização e a organização da Criminologia, das leis penais, do sistema de punição, tendo como base filosófica o iluminismo, as garantias individuais do liberalismo e o surgimento do capitalismo. Formas mais amenas de punição foram estabelecidas e segundo um processo legal. Mas, após o estabelecimento da burguesia enquanto classe, diante do crescimento das cidades, da introdução das máquinas, do excedente de mão-de-obra, do aumento das taxas de criminalidade, as classes dirigentes ficaram tentadas à retomada dos métodos medievais de punição. Recorrentemente, a intensificação nas formas de punição é reivindicada e compreendida como o perfeito remédio para os problemas da deterioração do sistema econômico e, conseqüentemente, do aumento da criminalidade. Nesse sentido, as formas de punição atrelam-se tanto às necessidades de organização das forças produtivas, quanto à contenção de problemas decorrentes da miséria e da pobreza (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004; WACQUANT, 2015).

Após o estabelecimento do capitalismo e consolidação da burguesia enquanto classe, essa passou a ter um papel conservador e sua ideologia passou a justificar a conservação do existente - o seu domínio. Com a estabilidade a burguesia reduziu a razão humana à compreensão pragmática do existente (entendimento operatório do mundo). A razão passou a ser negada, reduzida ao pragmatismo utilitarista (razão instrumental). O Positivismo (século XIX) seria a manifestação mais eloquente deste pensamento. Carlos Nelson Coutinho (2010) chamou esse movimento retrógrado da burguesia, de miséria da razão, porque há um empobrecimento da razão. As posições ideológicas passam a justificar e estar a serviço da positividade capitalista.

No campo da Criminologia, o Positivismo passou a entender o crime como um fenômeno biológico que leva à perturbação da ordem jurídica e o criminoso como um caso de patologia biológica e social - um animal selvagem, perigoso, um criminoso nato, desprovido de livre-arbítrio. Essa compreensão estabeleceu a punição pautada em mecanismos de seleção, para um determinado público alvo. O determinismo biológico, influenciado por Charles Darwin (1809 – 1882), propôs uma forma de identificação da pessoa criminosa a partir de características biológicas, hereditárias e físicas⁶². Cesare Lombroso (1835 – 1909), um médico italiano higienista, foi um dos principais nomes da Escola Positiva de Direito Penal – conhecida pela

⁶² Sobre esse tema, o livro *A falsa Medida do Homem* (1980), de Stephen Jay Gould, mostra como a ciência e a forma enviesada de se utilizar os dados (para “provar” um posicionamento pré-concebido), fundada no determinismo biológico, vinculou-se, historicamente, a interesses políticos e econômicos, colaborando para a aplicação de métodos de punição de maneira seletiva e também para a manutenção da hierarquia social, do racismo e da exclusão social (GOULD, 1999).

aplicação do método experimental no estudo da criminalidade. Ele entendia que a causa do delito era decorrente da anormalidade do autor. E por considerar o criminoso como uma pessoa doente e incapacitada para lutar contra seu ímpeto, Lombroso colou-se a favor de punições como a pena de morte e a prisão perpétua – ao contrário do pensamento clássico, propôs-se aqui a expansão do sistema de punição (BARATTA, 2002; SHECAIRA, 2014).

A escola Positivista e as ideias classificatórias lombrosianas, embora tenham apresentado a preocupação com um o método empírico e indutivo para se constatar a realidade, trouxe uma visão distorcida do ser humano e da sociedade. Essas ideias repercutiram também no Brasil, por meio dos médicos Afrânio Peixoto, Sebastião Leão e Raimundo Nina Rodrigues, que reafirmaram o higienismo⁶³ e as práticas racistas na aplicação da punição. Nina Rodrigues, no livro *As raças humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil* (1894), defende a ideia de que a pessoa negra é degenerada e tendenciosa ao crime. Ele afirma que “O negro crioulo conservou vivaz os instintos brutales do africano: é rixoso, violento nas suas impulsões sexuaes, muito dado á embriaguez e esse fundo de caracter imprime o seu cunho na criminalidade colonial actual.” (RODRIGUES, 1894, p. 124) Nina Rodrigues defende a diferenciação racial e chegou a defender a existência de códigos penais diferentes para as diferentes raças. Esse posicionamento fomentou e justificou a diferença no tratamento (inclusive a esterilização de presos) de diversos grupos étnicos e sociais no Brasil. Apenas no século XX a busca pela relação entre a genética e a criminalidade foi claramente vista como irrelevante. No entanto, outras formas de racismo permanecem no fundamento da intervenção penal e na organização social brasileira: analfabetismo, baixa média salarial, menor acesso à educação e ao Ensino Superior, maior exposição a situações de violência, entre outras (SHECAIRA, 2014; RIBEIRO, 2019)

“Até o começo do século XX, a relação entre a proteção dos fundamentos materiais da sociedade burguesa e uma aparente igualdade e humanidade na administração da justiça penal para todas as classes sociais nunca foi atacada abertamente” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 110). Trata-se de perspectiva amplamente divulgada e consensualmente aceita, baseada numa igualdade social fictícia e numa falsa percepção de sociedade como totalidade em

⁶³ A concepção higienista faz a relação entre as questões de saúde e a moral. Relaciona-se com o surgimento dos grandes centros urbanos, onde a população empobrecida foi, compulsoriamente, colocada em espaços mais precários, insalubres e com pior qualidade de vida. Assim, o processo de higiene e limpeza foi associado às questões sociais. Trata-se de uma concepção elitista, moralista e que busca o ideal de cidade limpa e saudável. Para isto, a partir do conceito de civilidade, os pobres eram vistos como um problema já que atrapalhavam a organização e a ordem pública, disseminavam doenças contagiosas, eram perigosos, vadios, indolentes, negros e delinquentes. Nesse contexto, faz-se necessário reprimir e punir a ociosidade, a vadiagem (FALEIROS E FALEIROS, 2008; RIZINNI, 2011).

harmonia, sendo o desvio uma exceção. O uso da perspectiva punitiva retributiva, a lógica do castigo, da correção para determinado grupo social não sofreu efetivas modificações. Na prática, direitos civis fundamentais foram e são negados aos pobres – já que a administração da justiça sempre esteve nas mãos das classes proprietárias. Essa diferenciação de classe na aplicação da punição⁶⁴ vem sendo mantida desde a antiguidade, desde o Código de Hamurabi. As leis do Direito Penal e o sistema de punição foram desenvolvidos baseado no progresso humano, mas firmados numa dissimulada igualdade entre pobres e ricos⁶⁵.

Na prática, os direitos civis eram e são negados aos pobres e o cárcere, a privação da liberdade, tornou-se a principal forma de punição no mundo ocidental. E nesses espaços, a condição de tratamento deveria ser bem pior que a condição de vida da classe social mais miserável – o nível de vida dentro da prisão deve ser mais baixo do que o nível mínimo fora da prisão. A péssima condição das prisões deveria ter um efeito de humilhação, deveria ser temida e rejeitada pelos mais desvalidos da sociedade. O castigo físico, do absolutismo feudal, foi abolido; a racionalização das leis e a independência do poder judiciário foram implementados. Mas, outras formas de humilhação permaneceram – toda forma de restrição, crueldade que causam prejuízos à saúde mental e física. Não basta privar da liberdade; a punição deve abarcar uma certa quantidade de dor e outras formas de privação! A proteção do indivíduo no processo criminal tornou-se mera técnica legal (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004).

Muito embora a tese de que os prisioneiros são sujeitos de direito e são portadores de proteção legal tenha merecido certo reconhecimento, a execução das penas é, na prática, controlada por regulamentos puramente administrativos, que podem ser arbitrariamente interpretados e que não passam de instruções para uso interno dos corpos administrativos, alguma coisa como os regulamentos costumeiros ingleses (*standing orders*) (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 217).

⁶⁴ Exemplos correntes, divulgados na mídia, que envolvem a punição e a questão racial: em 25/05/2020, nos EUA, George Floyd, homem negro, foi assassinado numa via pública por um policial que se ajoelhou no pescoço dele, impedindo-o de respirar. Em 07/08/2020, no Rio de Janeiro, um jovem negro foi a um shopping para trocar um relógio (com nota fiscal), mas os seguranças o retiraram do local e o agrediram por entenderem que se tratava de um roubo. Em 19/11/2020, em Porto Alegre, João Alberto Silveira Freitas, homem negro, foi espancado e asfixiado por seguranças de um supermercado da rede Carrefour. Em 12/06/2021, no Rio de Janeiro (Leblon), um jovem negro foi acusado por um casal branco de ter roubado uma bicicleta, quando na verdade, a bicicleta havia sido roubada por um outro jovem branco.

⁶⁵ No livro *O Crime no restaurante chinês: carnaval, futebol e justiça na São Paulo dos anos 30*, o historiador e cientista político Boris Fausto, mostra como o sistema penal e a aplicação da punição estão firmados numa relação racial e de classe. Um jovem negro, pobre, com pouca escolarização tornou-se o principal suspeito de um crime. Após ser submetido, durante dias, a um rígido interrogatório onde foram empregadas “técnicas científicas”. Embora o jovem tenha “confessado” ser o autor, após ser submetido à intervenção de interrogatório, o que lhe rendeu quatro anos de prisão, após o julgamento, foi absolvido (FAUSTO, 2009).

No fim do século XIX e início do século XX, ocorreu uma diminuição nas formas mais severas de punição e a melhoria geral das condições carcerárias. A perspectiva jurídica da retribuição foi muito criticada⁶⁶, especialmente pela vertente crítica da Criminologia, que busca entender o fenômeno criminal em sua totalidade, relacionando-o com as condições materiais da vida humana. Na prática, acredita-se que o retribucionismo propicia a barbárie, o atraso cultural e a fundamentação de um sistema de administração da miséria por meio da neutralização de sujeitos inúteis (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004; WACQUANT, 2015). Não sendo possível a mudança estrutural no modo de produção, que, de fato, levaria à eliminação da exploração econômica e da opressão política de classe e, conseqüentemente, à minoração da questão criminal, melhorias no sistema de punição foram reivindicadas (SHECAIRA, 2014). Entre elas, a reabilitação de condenados passou a ser compreendida como um bom investimento e como objetivo dos métodos de punição. A noção de criminalidade como um fenômeno social foi, também, uma tentativa de salvaguardar os interesses do indivíduo e também da sociedade.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, as legislações foram incluindo a noção de que a punição deveria desempenhar, também, uma função preventiva e educativa. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 1969, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto Nº679/1992, no artigo 5º, item 6, aponta que “As penas privativas da liberdade devem ter por finalidade essencial a reforma e a readaptação social dos condenados”. O Código Penal brasileiro, quando trata da aplicação da pena, no artigo 59, afirma que a pena deve ser “suficiente para reprovação e prevenção do crime”. A Lei de Execução Penal aponta que o trabalho desenvolvido com o preso deve “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (artigo 10), deve “prepará-los para o retorno à

⁶⁶ Considerando as críticas à perspectiva jurídica da retribuição, sinalizo a perspectiva da *Justiça Restaurativa*. Embora não seja foco da nossa investigação, faço algumas considerações sobre essa perspectiva. Trata-se de uma perspectiva de justiça e de resolução de conflitos pautada em valores humanos, relações interpessoais democráticas e dialógicas. Coletivamente, busca-se compreender os indivíduos envolvidos no conflito de maneira multidimensional, busca-se a responsabilização, a reparação do dano, mas numa perspectiva *não* punitiva, repressiva e opressora. A dimensão pedagógica, de formação humana é valorizada. Busca-se resultados sociais futuros positivos, por meio do reestabelecimento das relações, mudanças de atitude e construção de relações democráticas (SALM; LEAL, 2012; ELLIOTT, 2011). Ressalto que, embora seja uma proposta de intervenção inovadora, ainda está inserida e condicionada aos problemas estruturais e limites da sociabilidade capitalista. Em setembro de 2017, com recursos da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), realizei visita técnica nos EUA – Chicago, na Universidade Governors State University – GSU – Division of Humanities and Social Sciences, sob orientação do Professor Doutor João Salm, como parte das atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo deste Doutorado. Nessa oportunidade, tive o privilégio de acompanhar o funcionamento das atividades de uma Corte Restaurativa e de uma instituição que trabalhava com a execução da medida de responsabilização, na perspectiva restaurativa, em meio aberto. Nesses espaços, estimula-se a participação e protagonismo da comunidade, associações, da família e do jovem na corresponsabilização e definição da intervenção/programa/atividades a serem realizadas junto ao jovem. Ressaltamos a perspectiva coletiva, pedagógica no tratamento e formas de resolver problemas.

liberdade (artigo 22), além disso, dispõe sobre “o trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva” (artigo 28).

O sistema de responsabilidade penal juvenil, inscrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (e Sinase), também seguiu essa mesma perspectiva: manteve a perspectiva punitiva, retributiva, sancionatória e, ao mesmo tempo, o caráter pedagógico, de prevenção e ressocialização. Do ponto de vista sancionatório, a medida socioeducativa de privação de liberdade tem um perfil prisional e coercitivo; as medidas socioeducativas de meio aberto, tem a mesma correspondência das penas alternativas. Do ponto de vista preventivo e educativo, o caráter pedagógico e garantista busca proteger os direitos e garantias dos socioeducandos. Ou seja, mantém-se o caráter punitivo e retributivo, no qual o Estado penaliza o infrator; mas a natureza da punição, da intervenção é predominantemente pedagógica e educativa – ao menos nos termos da lei! (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

Embora o ECA seja fundamentado nesse paradoxo, modelo punitivo-pedagógico, responsabilizante-garantista, as forças sociais, sobretudo as forças econômicas, requerem um sistema de punição cada vez mais severo. Grupos excedentes, empobrecidos, são tidos como inadequados para a sociedade, mas aptos para serem punidos não apenas por meio da privação da liberdade. Acrescenta-se à sanção a restrição de direitos, o sofrimento, a penitência, a crueldade. O sistema de punição não é um sistema isolado, mas parte de todo o sistema social que é complexo e marcado por contradições. Na punição mais severa, como a privação da liberdade, inclui-se a negação de direitos não tendo relação com a resolução dos problemas sociais. No entanto, a punição e a repressão são respostas mais bem aceitas, propagadas, mais fáceis e que geram a sensação delusória de segurança social. Essa é a ideia hegemônica difundida pelos meios de comunicação, como se fosse o único remédio eficaz para problemas, que na maioria das vezes, são de ordem social. Encobrem-se os sintomas da doença e mantém-se intacta questões estruturais do problema!

A lógica da punição é hegemônica e consensual. Institutos de pesquisa mostraram como a maior parte da sociedade civil se coloca de maneira favorável ao recrudescimento da punição, especialmente aplicada a menores de idade: 84% dos brasileiros adultos são favoráveis a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos (Datafolha, novembro/2017 e dezembro/2018)⁶⁷; 83% defendem uma política de tolerância zero, 85% defendem a redução da

⁶⁷ Pesquisa disponível em:

<http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/01/14/15c9badb875c00d88c8408b49296bf94-v.pdf>, acesso em: 05/05/2021.

maioridade penal, 75% defendem penas mais rigorosas (Ibope, dezembro/2016)⁶⁸. Em 2020, a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) emitiu a Nota Técnica nº 132, se posicionando favoravelmente à Proposta de Emenda à Constituição nº 32/ 2019, de autoria do Senador Flávio Bolsonaro, que propõe que a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos para crimes gerais, e de 18 para 14 anos para crimes hediondos, tortura, tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, terrorismo, organização criminosa e associação criminosa). Nessa nota⁶⁹, há a evidente defesa do endurecimento do encarceramento para menores de idade, além de colocar a medida socioeducativa, que ainda não foi materializada, de tratamento reeducador, como um fracasso.

Desde a promulgação da Constituição Federal (1988) e a aprovação do ECA (1990) inúmeras propostas de agravamento da punição para adolescentes foram apresentadas: entre 1993 e 2015 foram apresentadas vinte e seis Propostas de Emenda à Constituição (PECs) à Câmara dos Deputados sugerindo a redução da maioridade penal; entre 1993 a 2013 foram protocoladas quinze PECs no Senado Federal com proposta de redução da maioridade penal (SILVA, 2015). Os adeptos do agravamento da punição defendem que tal medida reduziria os índices de criminalidade. No entanto, Rusche e Kirchheimer (2004) apontam, a partir de pesquisas em diversos países, que não há relação entre a adoção de políticas penais mais longas, duras e repressiva, como defendem os conservadores do campo da Criminologia⁷⁰, e o declínio significativo da taxa de criminalidade. Ao contrário disso, observa-se que o desenvolvimento e a melhoria na condição de vida da população levam ao acentuado decréscimo da criminalidade.

A ideia da punição como o caminho para a expiação continua presente na sociedade e materializando-se por meio de ações do Estado, ainda que veladas. Quando Marx analisou a estrutura da sociedade civil burguesa, constatou que essa estava estruturada entre dois elementos: a infraestrutura (constituída pelas forças produtivas, a base econômica da sociedade) e a superestrutura (constituída pelas relações políticas, jurídicas, estatais, religiosas, artísticas,

⁶⁸ Pesquisa realizada pelo Ibope em dezembro de 2016, divulgada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) em “Retratos da Sociedade Brasileira: Segurança Pública”. Disponível em https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/7c/d5/7cd59272-ccfa-4a51-8210-33c318969a42/retratosdasociedadebrasileira_38_segurancapublica.pdf, acesso em 05/05/2021.

⁶⁹ Essa nota técnica repercutiu negativamente entre meios de comunicação e entre as organizações civis de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Segue reportagem com maiores detalhes: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/12/15/secretaria-de-juventude-da-parecer-favoravel-a-reducao-da-maioridade-penal.htm>, acesso em 05/05/2021.

⁷⁰ O documentário *A 13ª Emenda*, dirigido por Ava DuVernay, além de mostrar a consequência da escravidão no EUA, mostra também como essa perspectiva conservadora, de aplicação de medidas mais longas e repressivas foram amplamente adotadas nos EUA, ideia de “tolerância zero”, mas para um determinado público alvo. O sistema de punição, o encarceramento em massa, regulamentado por leis, tornou-se um negócio lucrativo.

de comunicação, entre outras.). A superestrutura é, portanto, resultado, estratégico, das ideias das classes dominantes para o exercício do domínio, da manutenção das relações de produção e da estrutura social. A astúcia dessa forma de dominação refere-se não apenas ao uso da força física, mas também ao uso da ideologia – relações materiais em forma de ideias e tidas como verdadeiras e aceitas pela sociedade. É também no plano das ideias, apregoada pelos meios de comunicação e práticas cotidianas, que a lógica da punição é fortalecida!

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante [...] eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX, 2007, p. 47).

A lógica da punição estatal, por meio do uso da força, física ou simbólica, ou por meio da inação, por exemplo, é justificada e socialmente aceita porque expressa interesses e ideias hegemônicas. Não causa incômodo, por exemplo, a ação violenta do Estado no contexto das periferias, presídios, centros de internação. Não há comoção social, por exemplo, quando jovens em cumprimento de medida socioeducativa não têm acesso a direitos sociais. A concepção punitiva cumpre o papel de justificar a intervenção, ou inércia, do Estado segundo as diretrizes da organização produtiva. Entende-se, aqui, a perspectiva e a lógica punitiva, no contexto do capitalismo neoliberal, como um elemento da superestrutura que expressa e legitima a infraestrutura.

Embora o abrandamento das punições tenha ocorrido, nenhuma reforma, ou melhoria, no sistema de punição retira o princípio de que a condição de vida da pessoa privada de liberdade deve ser pior – para manter o efeito dissuasivo da punição! Faz parte do padrão punitivo proporcionar o sofrimento, para além da sanção legalmente descrita. Importa privar da liberdade e também dos direitos sociais! Nem reeducar, nem ressocializar, nem reintegrar, nem recuperar; mas neutralizar, retirar do cenário social, ao mesmo tempo vingar, fazer sofrer e sequestrar direitos. Batista (2012) aponta que, no contexto do neoliberalismo, não há mais a preocupação em disfarçar: abandona-se as “ilusões re” e parte-se direto para o emparedamento

e a neutralização. Parte significativa da sociedade aderiu à “inculcação subjetiva do desejo de punir”, como um elemento cultural (BATISTA, 2012, p.310).

A adesão à lógica punitiva extrapola a aplicação da sanção, na medida socioeducativa de internação! Para além disso, direitos sociais são sequestrados, como por exemplo o direito à educação, gerando uma política de desqualificação. Embora a lógica da punição seja culturalmente aceita e socialmente legitimada, trata-se de uma forma de encobrir, temporariamente, os confrontos violentos existentes entre as classes, a miséria e o empobrecimento produzido por um sistema de acumulação e expropriação. Qualquer método que combata apenas os sintomas da doença, e não a sua causa, tende a ser restrito e limitado – embora produza a ilusória sensação de segurança e justiça, deixa de lado as condições socioeconômicas. Portanto, reafirmo a tripla punição: do sistema de acumulação/expropriação, do sistema de encarceramento e, nele, a retirada de direitos.

3.2 - O contexto histórico de construção da política da medida socioeducativa de internação no Distrito Federal 1960 - 2020

À época da fundação de Brasília (1960), no Distrito Federal, o atendimento destinado à adolescentes em contexto infracional era de competência do Poder Judiciário conforme o Código de Menores de 1927. Em 1964 foi instituída a estrutura administrativa do Distrito Federal⁷¹ e entre os órgãos criados estava a Secretaria de Serviços Sociais (SSS) e a Fundação do Serviço Social (FSS), responsáveis pela execução das políticas de assistência social na capital. Coube à Secretaria de Serviços Sociais a “Recuperação, Orientação Social; Assembleia ao Menor” (Lei nº 4.545/1964, artigo 4º) (ALBUQUERQUE, 2015). Mas a privação da liberdade foi conduzida pelo judiciário, que criou um espaço para receber adolescentes em contexto infracional: a *Casa Mello Mattos do Menor Trabalhador*⁷². No contexto da Ditadura Militar, a Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem)⁷³ ficou com a incumbência da execução

⁷¹ A Lei nº 4.545 de 10/10/1964 instituiu a estrutura administrativa do DF.

⁷² O nome da casa fez homenagem ao jurista José Cândido de Albuquerque Melo Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina. Ele foi o responsável pela criação de várias leis no campo da infância e adolescência que deram origem ao primeiro código brasileiro para assistência e proteção da Infância e Adolescência, de 1927. O Código ficou conhecido como “Código Mello Mattos” (PILOTTI; RIZZINI, 2009). A casa funcionava na Candangolândia, em um pavilhão de madeira, nas antigas instalações da Guarda Especial de Brasília – GEB, cedido ao Juizado pelo Chefe de Polícia do Distrito Federal. Atendia-se cerca de quarenta adolescentes, detidos pela delegacia especializada e acusados de cometer pequenos delitos no comércio da W3 Sul, no Plano Piloto. A casa não tinha verba própria, prevista no orçamento público; funcionava por meio de convênios e doações (ALBUQUERQUE, 2015).

⁷³ Criada por meio da Lei nº 4.513 de 01/12/1964. Nos termos desta lei, no artigo 3º a Fundação “gozará de autonomia administrativa e financeira, terá sede e foro no Distrito Federal e jurisdição em todo território nacional”. Até 31 de dezembro de 1966 deveria estar instalada em Brasília.

da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, e não mais o Poder Judiciário. Uma comissão regional, com assistência técnica da Funabem, implementou essa política no Distrito Federal. No entanto, por falta de condições técnicas e administrativas, o Juizado de Menores deu continuidade aos trabalhos com os menores, até que os órgãos do executivo se organizassem para tal.

Em junho de 1969, a Casa Mello Mattos do Menor Trabalhador foi desativada e o governo disponibilizou um terreno na Asa Norte, bairro de Brasília, na SGAN, quadra 915/16, para que nele fosse construída uma nova estrutura⁷⁴ para acomodar adolescentes privados de liberdade. Em 1973, a Fundação do Serviço Social (FSS) encaminhou à Funabem (que já estimulava o processo de descentralização e estava instalada em Brasília) um projeto de atendimento ao “Menor Autor de Ato de Infração”. Esse projeto tinha o objetivo de assumir e executar a formulação da Política do Bem-Estar do Menor⁷⁵, que ainda estava sob os cuidados do Juizado de Menores (SILVA, 2002; AGUIAR, 2006; ALBUQUERQUE, 2015).

Este projeto também solicitava à Funabem a cooperação financeira para execução de um projeto arquitetônico que servisse de base à referida proposta. Em meados dos anos 1970, a Funabem manifestou interesse em operacionalizar o atendimento e decidiu fazer uma instituição piloto para a implementação da metodologia de atendimento e treinamento de recursos humanos para a Política Nacional do Bem Estar do Menor (PNBEM), na região Centro-Oeste (DISTRITO FEDERAL, 2013b).

A Funabem, FSS e Vara de Menores de Justiça do DF analisaram a proposta e decidiram seguir adiante. 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 estrutura administrativa, como uma das unidades que constituiria a estrutura do Juizado de Menores. Em 12/10/1976 o COM foi inaugurado e destinado à permanência de adolescentes entre 14 e 18 anos, autor de ato considerado infração penal. O adolescente permaneceria neste centro pelo período necessário para diagnosticar seu estado de saúde e melhorar seu comportamento social. Posteriormente, a unidade Centro de Observação de Menores (COM) ganhou nova

⁷⁴ 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 terapias ocupacionais; gabinetes de orientação, enfermaria e secretaria (ALBUQUERQUE, 2015).

⁷⁵ Em 1964 criaram-se a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febems). Para substituir o SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores, criado em 1944, subordinado ao Ministério da Justiça, responsável pela sistematização, assistência e tratamento dos menores), foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), responsável pelas novas diretrizes de atendimento. Trata-se de um modelo, uma perspectiva correccional-repressiva, na qual privilegiava-se o controle autoritário, centralizado e a internação em larga escala (ARANTES, 2009; FALEIROS, V. P., 2009; IRMA RIZZINI, 2009).

nomenclatura: Centro de Triagem e Atendimento ao Menor – CETRAM (AGUIAR, 2006; DISTRITO FEDERAL, 2013b; ALBUQUERQUE, 2015).

A partir de então, o atendimento aos “menores em situação irregular”, foi estruturado da seguinte forma: Funabem (Superintendência Brasília) tinha atribuições de normatização do atendimento; ao Juizado de Menores cabia a responsabilidade de dispor sobre a assistência, proteção e vigilância dos menores; a FSS tinha a responsabilidade de operacionalizar as medidas indicadas pelo Juizado de Menores. Mas como a FSS estava impossibilitada de assumir, de imediato, as suas atribuições, coube à Vara de Menores a administração e operacionalização da unidade de Internação, até que ela se estruturasse para tal.

No início dos anos 1980, sob as diretrizes do segundo Código de Menores de 1979, a Fundação do Serviço Social, assumiu e reordenou a política de atendimento ao “menor infrator” no DF. Em 1983, a FSS elaborou o “Projeto de Atendimento ao Menor Infrator (PROAMI)”. O atendimento passou a ser composto por três Unidades Especializadas: 1) Centro de Triagem e Observação de Menores (CETRO); esse centro era o antigo CETRAM, na SGAN, quadra 915/16; 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). A Unidade COMEIA passou a ser responsável pelo acolhimento, internação⁷⁶ e tratamento de menores caracterizados pelo artigo 2º do Código de Menores de 1979: menores com desvio de conduta e autores de infração penal (ALBUQUERQUE, 2015).

Em 1990, contexto de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a política e as propostas de atendimento ao adolescente em contexto infracional passaram por processo de reordenamento político, administrativo e institucional. Buscou-se atender às novas diretrizes constitucionais e legais, proporcionando um melhor atendimento. Então, a COMEIA foi desativada por ter sido considerada inadequada e contrárias às diretrizes apresentadas no ECA (em 1998 foi transformada na Penitenciária Feminina do DF). O atendimento a jovens privados de liberdade passou a acontecer no Centro de Triagem e Observação de Menores (CETRO). Posteriormente, a base física desta unidade foi ampliada e passou a denominar-se Centro de Reclusão de Adolescente Infrator - CERE (SILVA, 2002; AGUIAR, 2006; DISTRITO FEDERAL, 2013b).

⁷⁶ O termo “internação”, presente nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, vincula-se à categoria do “menor abandonado e delinquente” que deveria ser recolhido e alvo da ação do Estado, entregue a instituições governamentais, com o objetivo de “corrigir” a conduta inadequada, os “maus costumes” e os “hábitos viciosos”. Quase que a totalidade desses “delinquentes” era de origem pobre e miserável. Com o objetivo de retirar os indesejáveis, as moléstias dos espaços públicos, aplicou-se a internação em larga escala (RIZZINI, 2009; 2011).

De 1990 em diante, o atendimento ao adolescente em contexto infracional ganhou outra configuração: 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 pela unidade de internação Centro de Reclusão de Adolescente Infrator – CERE, o antigo CETRO.

Em 1991, a Secretaria de Desenvolvimento Social buscou adequar a política de atendimento ao adolescente às exigências da legislação⁷⁷. Um grupo de trabalho, constituído por representantes da sociedade civil e segmentos do governo, propôs o Sistema de Atendimento Socioeducativo (SASE). Mas essa proposta não foi implementada por ausência de definição e decisão política (AGUIAR, 2006). Nesse mesmo movimento de reordenamento e adequação ao ECA, em 1992, uma comissão de trabalho formada por servidores do CERE elaborou uma proposta de atendimento à luz das diretrizes do ECA. O trabalho desta comissão 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, com serviço de atendimento médico e odontológico (antigo CERE).

Em 1992, iniciou-se o atendimento educacional de adolescentes e jovens privados de liberdade. A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) encaminhou quatro professores para o CAJE para iniciar o atendimento, mas pouco avançou. Houve discussões no sentido de se regularizar a escrituração escolar de adolescentes e jovens privados de liberdade do CAJE, por meio do Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul – CESAS. Mas não havia uma sistematização e operacionalização da política educacional até então existente (DISTRITO FEDERAL, 2014). Observa-se que, desde o nascimento da política de privação de liberdade no DF, a oferta escolar não fazia parte do atendimento prestado, de forma sistemática e estruturada. A punição por meio da privação da liberdade estava garantida, mas a oferta escolar não! O Estado manifesta-se de forma estruturada para a aplicação da sanção, mas é inativo e moroso para a garantia da educação.

Apesar disso, o discurso das práticas socioeducativas era utilizado para dar uma maquiagem humanitária nas práticas inflexíveis, correcionais e de controle penal. A partir de 1992 diversas ações judiciais⁷⁸ passaram a solicitar a desativação do CAJE, justificando-se a

⁷⁷ O Decreto N° 12.970, 02/01/1991 criou uma Comissão Especial dos Direitos da Criança e do Adolescente. Essa comissão, formada por representantes do governo e da sociedade civil, deveria propor estratégias e medidas imediatas para agilizar a implantação do ECA no Distrito Federal.

⁷⁸ Algumas destas ações são: Ação Civil Pública n.º 58.326/92, Ação Civil Pública n° 2009.01.3.002108-4.

inadequação física para o trabalho socioeducativo, pela ocorrência de várias mortes de adolescentes e denúncias de maus tratos, veiculados amplamente na imprensa local.

Em 1995 a Secretaria de Estado da Criança e Assistência Social do Distrito Federal - SECRAS, passou a ser a responsável pela política de assistência e execução das medidas socioeducativas no DF. No CAJE, foram construídos novos alojamentos, um espaço para a escola e um galpão para refeitório. Apesar disso, passaram a acontecer constantes rebeliões e mortes, diante de um contexto repressivo e policialesco. Em 1998, a Polícia Civil em conjunto com a Secretaria de Estado de Ação Social (SEAS), passaram a realizar uma intervenção na gestão do atendimento no CAJE. Os cargos de direção e vice direção passaram a ser ocupados por delegados de política, até 2007. A repressão aos adolescentes foi intensificada⁷⁹ e mais uma vez problemas sociais foram tratados como caso de polícia e compreendidos de maneira atômica, distante das determinações sociais, políticas e econômicas (ALBUQUERQUE, 2015; DISTRITO FEDERAL, 2013b; AGUIAR, 2006; SILVA, 2002).

Quanto à escolarização, em 1999 firmou-se o primeiro Termo de Convênio (nº 37/1999 - vigência até 2002) com o objetivo de ofertar a escolarização para adolescentes internados no CAJE. No DF, há quase quatro décadas adolescentes estavam privados da liberdade e privados do direito à educação! Este termo, possibilitou que professores da SEDF fossem cedidos para atuar no CAJE, no entanto, não havia, ainda, uma política educacional estruturada e específica para este espaço e sob a responsabilidade da Secretaria de Educação. Outros Termos de Cooperação foram surgindo para atualizar e ajustar a relação entre a Secretaria de Educação e os órgãos executores da medida de internação (DISTRITO FEDERAL, 2014; ALBUQUERQUE, 2015).

As condições de degradação no CAJE chegaram ao limite, a ponto de ter rebeliões constantes, maus tratos, mortes e ampla divulgação pela imprensa local. Não tardou e os “de baixos”, ao seu modo, contribuíram para os questionamentos sobre aquele sistema, aquela política. Em julho de 2003, uma rebelião com grande repercussão levou ao confronto do modelo

⁷⁹ Diante desse contexto, a Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios fez algumas recomendações buscando coibir o tratamento carcerário e de maus tratos recebidos pelos adolescentes e jovens no CAJE. Em 1998, a Recomendação Nº 3 e Nº4 apontou critérios para a aplicação de medidas disciplinares (Disponível em http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/recomendacoes/PJDIJ_N03_199809.pdf e http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/recomendacoes/PJDIJ_N04_200205.pdf acesso em 17/09/2019). A Recomendação Nº 10 de 2003 recomendou o afastamento de dezesseis servidores do CAJE, investigados por abuso, agressão, maus tratos cometidos contra adolescentes (Disponível em http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/recomendacoes/PJDIJ_N10_200312.pdf , acesso em 17/09/2019).

repressivo de gerenciamento da Polícia Civil no CAJE. Jornais da época⁸⁰ informaram que oito monitores foram feitos reféns e quatro jovens ficaram feridos. À época, o Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar (BOPE) e o Comando de Operações Especiais da Polícia Federal (COE) chegaram a cercar a Unidade, mas não entraram porque essa era uma das exigências dos adolescentes e jovens que comandavam a rebelião. Além disso, exigiam segundo a Promotora da Vara de Infância e Juventude, Selma Sauerbronn, a não-transferência para outro local, a permissão para visitas íntimas, a melhoria da alimentação, a não-retirada da televisão das celas e duas horas diárias de banho de sol. Tornou-se perceptível a desumanização e a expropriação pondo em risco a ordem social.

Neste turbilhão, o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana⁸¹ produziu um relatório para apontar os casos de violações aos direitos dos adolescentes internados no CAJE. O descumprimento do ECA acabou sendo explicitando e, em 2004, a medida de internação, na lógica punitiva, acontecia de maneira calamitosa e degradante, como mostra a descrição a seguir, a partir dos dados deste relatório:

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. [...] 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 assistência médica adequada, funcionamento precário da escola e das atividades profissionalizantes. [...] estrutura tipicamente prisional, em que se aplica uma disciplina rígida, intimidatória e ultrapassada, voltada, essencialmente, para a contenção dos internos (ALBUQUEURQUE, 2015).

Quanto à escolarização, observa-se que os adolescentes e jovens privados de liberdade, no DF, também não tinham acesso à política de educação pública. O relatório apontou irregularidades quanto ao funcionamento da escola: intermitência no funcionamento das aulas, horários reduzidos (apenas uma hora e meia por dia, incluindo o tempo gasto com a revista pessoal dos alunos), não funcionamento da escola nas segundas no turno da manhã e nas sextas-

⁸⁰ Ver notícia da EBC (Empresa Brasil de Comunicação), do dia 18/07/2003, disponível em <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2003-07-19/nove-feridos-na-rebeliao-do-caje-em-brasilia>, acesso em 17/09/2019.

⁸¹ Órgão vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Relatório disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/old/cndh/relatorios/relatorio-c.e-caje>, acesso em 30/07/2021.

feiras no turno da tarde, falta de atendimento especializado para adolescentes diagnosticados com alguma doença mental, entre outros problemas.

Após inúmeras denúncias, pressão e mobilização social, desde os anos 1990, o Governo do Distrito Federal (GDF) tentou minimizar o problema da superlotação no CAJE, criando a unidade Cesami (Centro Socioeducativo Amigoniano), mediante convênio do GDF com a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores – Amigonianos⁸². Esta unidade foi criada para alojar adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória⁸³, que até então estava sendo executada na estrutura do CAJE⁸⁴. Mas logo a estrutura do Cesami tornou-se insuficiente para as demandas da internação provisória e o CAJE voltou a receber adolescentes para o cumprimento dessa medida (ALBUQUERQUE, 2015; DISTRITO FEDERAL, 2013b).

Em 2006, diante do 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), com o objetivo de coagir o GDF a garantir a plenitude dos direitos de adolescentes internados. À época, o CAJE ainda estava vinculado à Secretaria de Estado e Ação Social (SEAS) e, por meio de convênio, “era administrado por servidores da Secretaria de Estado e Segurança Pública. Neste ano, estavam lotados no CAJE 18 agentes da polícia civil, além da diretora e do vice-diretor, que eram delegados” (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Uma medida cautelar, de 09/02/2006, com prazo de seis meses, prorrogáveis por mais seis, obrigou o GDF a solucionar os problemas da superlotação, proteção dos adolescentes, da melhoria das condições de insalubridade e do atendimento. Também 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). Além disso, foi expedida a liminar de antecipação dos efeitos de tutela que determina o fim das internações no CAJE (Processo nº 2010.0.3.007716-5, setembro/2010, Autoria: MPDFT) (ALBUQUERQUE, 2015).

Observa-se que no Distrito Federal persistiu a dialética do direito, que fomentou os debates entre os poderes Judiciário, Legislativo, sociedade civil, organizações não

⁸² O fim do convênio entre GDF e a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores, para a gestão dessa Unidade foi encerrado em 31/12/2013. A partir de 2014 a gestão da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião – UIPSS passou a ser somente pública.

⁸³ A Internação provisória é aplicada quando o ato infracional é doloso, praticado com violência ou grave ameaça. É uma medida aplicada antes da sentença e pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias (Art. 108, ECA/1990).

⁸⁴ O relatório da SEDH/PR (2004) apontou que adolescentes internados provisoriamente estavam acomodados em alas juntamente com adolescentes sentenciados, e que não realizavam nenhum tipo de atividade, de qualquer natureza. Tinham apenas uma hora de banho de sol por dia.

governamentais sobre a situação e as manifestações dos socioeducandos, sujeito de direitos. Os progressos no marco regulatório, no âmbito federal, e a correlação de forças sociais e na estrutura do Estado, de certa forma, constrangeram o GDF para o reordenamento do sistema. A Resolução Nº119, de 11/12/2006 (CONANDA), dispôs sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e apontou uma diretriz nacional, uma concepção de atendimento baseada na doutrina da Proteção Integral, buscando, de alguma forma, induzir estados e municípios, à produção de melhorias no cotidiano das medidas socioeducativas, especialmente no contexto das Unidades de Intenção Socioeducativa.

No âmbito federal buscou-se regulamentar a forma pela qual o Estado deve atuar para zelar pelo atendimento especializado ao adolescente autor de um ato infracional, em cumprimento de medida socioeducativa. Dentre os princípios sob os quais o atendimento deve ocorrer está a perspectiva pedagógica, educativa e a garantia de direitos dos socioeducandos. No entanto, pesquisas⁸⁵ e relatórios oficiais⁸⁶ revelaram que poucas mudanças efetivamente aconteceram e as contradições ainda permanecem, pois o formalismo jurídico é incapaz de alterar a realidade material das Unidades – no DF e em outros estados. Observou-se avanços em termos formais, mas no campo real permaneceram as práticas punitivas, precárias condições físicas e materiais das Unidade, a ausência de políticas integradas e intersetoriais no sentido de garantir o sistema de direitos, entre outros tipos de expropriação. Observa-se que, juridicamente, o Sinase foi instituído, primeiro com a Resolução Nº119/2006 e, posteriormente, pela Lei nº 12.594/2012, mas também expressa um formalismo jurídico que acolhe e convive com a perspectiva punitiva e com a reprodução da estrutura social. Na materialidade, não conseguiu implementar seus princípios e objetivos, embora seja um instrumento de reivindicação social (ENGELS; KAUTSKY, 2012).

Pressionado por este movimento social, jurídico, dos socioeducandos, da imprensa local a partir de 2006, o Governo do Distrito Federal inaugurou duas novas Unidades de Internação Socioeducativa: o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago)⁸⁷, no Recanto das Emas, em 2006, e o Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina (CIAP), em 2008. Estas novas Unidades atuavam, juntamente com o CAJE, no atendimento da medida

⁸⁵ Silva (2002); Aguiar (2006); Oliveira e Silva (2011); Costa (2011); Carmo (2015); Albuquerque (2015); Zanella (2018); Froemming (2016).

⁸⁶ Relatórios do Programa Justiça ao Jovem do CNJ – A execução das Medidas Socioeducativas de Internação – 2010 a 2012. Relatórios do Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017.

⁸⁷ Essa Unidade (Ciago) foi gerenciada pelos Freis Amigonianos, depois pela Casa de Harmonia do Menor Carente e, ainda, pelo Instituto do Desenvolvimento Profissional (IDP). Apenas em 2010, a gestão passou a ser pública, de responsabilidade do GDF (ALBUQUERQUE, 2015).

socioeducativa de internação e foram criadas com o intuito de reduzir da superlotação no CAJE. Essas novas Unidades foram criadas com um projeto arquitetônico diferenciado do modelo prisional, buscando atender às exigências legais, ECA e Sinase.

Em 2007, a gestão e execução das medidas socioeducativas do DF foram transferidas da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST), a antiga SEAS, para a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal (Sejus)⁸⁸. A Secretaria de Segurança Pública, por meio da Polícia Civil, deixou de gerenciar o Caje. As constantes denúncias de violação de direitos e ações do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) questionavam aquele modelo de gestão e compeliu o GDF a repensar a execução do sistema socioeducativo (ALBUQUERQUE, 2015).

Até aqui, observamos que as mobilizações e pressões da sociedade civil⁸⁹ na luta pela ampliação de direitos e pela questão da infância e adolescência impulsionaram o Estado brasileiro, e o DF, no processo de reordenamento das políticas de atendimentos ao adolescente privado de liberdade. No âmbito federal, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) foi instituído por meio da Resolução nº 119/2006 pelo Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente)⁹⁰. Além disso, a Resolução nº 113, de 19/04/2006⁹¹ – Conanda definiu parâmetros e diretrizes para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os princípios e diretrizes apontados na Constituição Federal de 1988 e no ECA (1990) foram reafirmados no contexto da formalização (mas nem tanto no contexto da execução) das medidas socioeducativas, sugerindo a articulação com as diversas políticas sociais na garantia do Sistema de Garantia de Direitos. Estados e o Distrito Federal foram compelidos a reorganizarem o atendimento socioeducativo em suas respectivas regiões, no entanto, manteve-se a perspectiva punitiva, retributiva e de controle da adolescência empobrecida.

⁸⁸ Criada pelo Decreto nº. 27.591 de 01/01/2007.

⁸⁹ Os anos de 1980 – 1990 foram marcados pela efervescência da luta popular: processo de redemocratização; movimento das “Diretas já”; fortalecimento do sindicalismo, luta pelos direitos trabalhistas, sociais, políticos e civis. No campo da infância/adolescência ocorreu também a mobilização social: luta por mudanças na legislação menorista em âmbito de organizações nacionais (como o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) e internacionais (como a Unicef), mobilização do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, críticas do meio cultural (como por exemplo o filme “Pixote, a lei do mais fraco”, dirigido por Hector Babenco), entre outras críticas (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

⁹⁰ O Conanda, previsto no ECA/1990, foi criado em 1991 (Lei nº 8.242) como o principal órgão do sistema de garantia de direitos da criança/adolescente. Tem gestão compartilhada entre governo e sociedade civil. O Conanda define as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes. O Conanda também tem a tarefa de fiscalizar ações executadas pelo poder público no que se referem ao atendimento da população infanto-juvenil.

⁹¹ Disponível em <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view> acesso em 19/09/2019.

3.3 – Processos de reestruturação do sistema socioeducativo no DF: estrutura, organização e carreira profissional

Em 2008⁹², pressões da sociedade civil, do Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios (MPDFT), da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa e de outras instituições da sociedade civil levaram o governador (José Roberto Arruda) a formalizar um plano de ajustamento de conduta⁹³. O objetivo foi incitar o governo a reverter a situação de violação de direitos que se encontrava a socioeducação no DF. Sob pressões, audiências públicas e manifestações populares, entre 2008 e 2010, além da abertura de novas Unidades, por meio de concurso público o governo ampliou o quadro de servidores para atuação nas medidas socioeducativas (profissionais do Serviço Social, da Psicologia, da Pedagogia, do Direito, Agentes de Reintegração Social, entre outras áreas). No entanto, em 2010, o relatório produzido pelo Programa Justiça ao Jovem⁹⁴, do Conselho Nacional de Justiça apontou a continuação das irregularidades nas Unidades de Internação do DF:

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 Garantia de Direitos dos socioeducandos (ALBUQUERQUE, 2015).

Em 2011, iniciou-se no DF um processo de reestruturação de todo o sistema socioeducativo. Num jogo de disputas de forças e interesses, criou-se outra estrutura administrativa para a gestão central e execução da política do Sinase no DF: a Secretaria de

⁹² Também nesse ano foi realizado concurso público para a carreira da assistência social. Foram contratados atendentes de reintegração social, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos para atuação nas medidas socioeducativas do DF. O último concurso havia ocorrido em 1993 para a contratação de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Posteriormente, em 1997 para a contratação de atendentes de reintegração social. Desde então, a demanda no sistema socioeducativo era suprida por meio de contratos terceirizados. A ampliação do quadro de servidores do sistema socioeducativo do DF continuou acontecendo por meio de concursos públicos que aconteceram em 2010 e 2015 (ALBUQUERQUE, 2015; DISTRITO FEDERAL, 2013b).

⁹³ Em fevereiro de 2008 aconteceu uma audiência pública com o tema: Atendimento Socioeducativo: Questão de Justiça ou de Assistência Social? Nessa oportunidade, cerca de 200 participantes (de diferentes organizações não-governamentais, conselhos tutelares, servidores do Governo do Distrito Federal, familiares de jovens que cumprem medidas socioeducativas) discutiram a temática no auditório da Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude. O atendimento socioeducativo no Distrito Federal foi questionado. A partir daí, um grupo de trabalho foi formado (integrantes do Ministério Público, do Governo do Distrito Federal, da Vara da Infância e Juventude, da Câmara Legislativa do DF e do Sindicato dos Servidores da Assistência Social) para que em 45 dias fosse elaborado um Termo de Ajustamento de Conduta com o objetivo de resolver os problemas mais emergenciais das medidas socioeducativas do DF. O Termo de Ajustamento de Conduta foi a deliberação final dessa Audiência Pública.

⁹⁴ Programa 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 e a segunda em 2012. Na primeira etapa, os 26 estados e o Distrito Federal foram visitados. Na segunda etapa retornaram-se aos estados apontados (em 2010) como os mais críticos, entre eles o Distrito Federal.

Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (Secriança)⁹⁵. Neste mesmo movimento de reordenamento das ações e articulação com a política educacional, a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF) criou o Núcleo de Educação Prisional e Medidas Socioeducativas (NUEPMS), vinculado à Coordenação de Educação em Direitos Humanos (COEDH) da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), da SEDF. Esta coordenação aproximou-se da Secriança, e então, permitiu o processo de gestão e planejamento da política intersetorial de educação no contexto das medidas socioeducativas do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Foi neste íterim que as Unidades de Internação receberam outra nomenclatura: Caje, Ciago, CIAP, Cesami passaram a ser chamadas, respectivamente, de: 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 (Distrito Federal, 2013b). Unidades administrativas novas e alterações nos nomes não significaram, mudanças estruturais, pois as práticas de encarceramento, punição e expropriação de direitos se mantiveram, essencialmente, como nos anos anteriores.

Para estas unidades, a Secriança e a SEDF, de maneira compartilhada, organizaram o processo de planejamento da política educacional intersetorial para a garantia da escolarização para socioeducandos, incluindo estudantes privados de liberdade. Caminhou-se para um processo de normatização e elaboração do marco legal das escolas públicas das UISs no DF. Ressalta-se que, em 18/01/2012, o Sinase ganhou status de Lei Federal (Lei nº 12.594/ 2012), no entanto, a despeito da reestruturação do sistema socioeducativa do DF, a 2ª etapa do Programa Justiça ao Jovem (CNJ, 2012) apontou os mesmos problemas, constatados em 2010, nas Unidades de Interação Socioeducativa: histórico de mortes, superlotação, estrutura prisional, descontinuidade das atividades escolares, falta de atividades profissionalizantes, falta de recursos humanos, higiene precária, entre outros problemas. O *éthos* punitivo, sob o qual a medida socioeducativa de internação foi definida, foi sendo reafirmado e expresso por meio da tripla punição: encarceramento de adolescentes empobrecidos, já expropriados, marginalizados, e restrição de direitos sociais.

Para tratar as irregularidades, inclusive os casos de mortes, criou-se a Corregedoria da Secriança⁹⁶, com o objetivo de instaurar, conhecer, instruir e julgar Sindicância e Processo Administrativo no âmbito dessa secretaria. Propôs-se o acompanhamento qualificado do trabalho desenvolvido no sistema socioeducativo do DF.

⁹⁵ A Secriança foi criada por meio do Decreto Distrital nº. 32.716 de 01/01/2011.

⁹⁶ Decreto nº 33.747 de 20/06/ 2012.

Ainda em novembro de 2012, o Governo do DF firmou um Termo de Compromisso⁹⁷ com o Conselho Nacional de Justiça, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios e o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, com definição de metas para melhorar o sistema socioeducativo do DF. Com relação à medida de internação, algumas das metas foram: 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, construção de edificação em área contígua à Unire para abrigar 80 adolescentes (em final de medida e usufruindo de saídas sistemáticas), criação do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), entre outras (CNJ, 2012)

Na esfera federal, em 2013, foi lançado o “Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE” (2014 – 2023) que apresentou um planejamento decenal, apontou metas com o objetivo de melhorar o atendimento prestado. No DF, imbuída desse movimento de reestruturação, em 2013 a Secriança lançou o *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal – Internação* (PPP-Internação). O processo de elaboração do documento iniciou-se no final de 2012 e contou com a participação da comunidade socioeducativa. Além de situar a medida historicamente, apontar problemas e limitações, o PPP- Internação apresentou propostas de ação, com objetivos para a execução da medida socioeducativa de internação, numa perspectiva pedagógica.

Algumas ações da Secriança, voltadas para superar a situação de superlotação e em conformidade com o Termo assinado em 2012, também ocorrem em 2013: implantação do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI)⁹⁸ e da Unidade de Atendimento Inicial (UAI) para atender os adolescentes apreendidos em flagrante; inauguração da Unidade de Internação de Saída Sistemática – UNISS, destinada à socioeducandos que estão finalizando o processo de cumprimento da medida socioeducativa de internação, já usufruindo de saídas sistemáticas; ampliação da Unidade de Internação de São Sebastião - UISS (o atendimento no número de adolescentes que cumprem internação provisória passou de 120 para 180); processo de desativação do UIPP (antigo Cajé) e transferência de socioeducandos, entre outras ações.

Em 2014, no contexto federal, ressalta-se a criação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS), com o objetivo de coordenar e fomentar a formação continuada, em nível nacional, dos operadores do sistema socioeducativo (nacional, estadual e municipal),

⁹⁷ Disponível em http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/relatorio_2_etapa_justica_ao_jovem_distrito_federal.pdf, páginas 13 e 15, acesso em 18/09/2019.

⁹⁸ Previsto no art. 88, inciso V, do ECA/1990; no art. 4º, inciso VII, do Sinase (Lei nº 12.594/2012).

incluindo os profissionais da educação⁹⁹. Essa escola busca padronizar e equalizar as ações, fundamentadas nos princípios e diretrizes pedagógicas do Sinase, em todo território nacional. Para a promoção de cursos e de formação continuada dos profissionais da socioeducação, firmou-se o termo de cooperação com a Universidade de Brasília (UnB), por meio do Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração (CEAG) e, posteriormente, com a Faculdade de Educação (FE). Desde então cursos na modalidade EaD são oferecidos para operadores do Sinase em todo território nacional.

Mais duas Unidades de Internação Socioeducativa foram inauguradas em fevereiro e março de 2014, respectivamente: Unidade de Internação em São Sebastião (UISS) e a Unidade de Internação de Santa Maria (UISM)¹⁰⁰. Ocorreu, então o processo de transferência de socioeducandos (e realocação de servidores), para essas novas Unidades, e a definitiva desocupação da UIPP. Finalmente, no dia 29 de março de 2014 a UIPP (antigo Cajé) foi desativada e demolida. A demolição da UIPP teve grande repercussão entre os meios de comunicação e entre servidores do sistema socioeducativo. Além das questões práticas, simbolicamente também representou a tentativa de rompimento com o modelo menorista, carcerário e inadequado de atendimento socioeducativo, assim como a legislação vinha apontando, desde a CF/1988, ECA/1990, Sinase/2006 e 2012.

Ainda em 2014, em meio a disputas acirradas, ocorreu também a organização profissional da carreira dos profissionais que trabalham na execução do Sinase no DF, a Carreira Socioeducativa (Lei nº 5.351/2014). A carreira Socioeducativa do DF passou a contar com os seguintes cargos: Especialista Socioeducativo (profissionais da Psicologia, do Serviço Social, da Pedagogia, do Direito, entre outras especialidades), Atendente de Reintegração Socioeducativo¹⁰¹, Técnico Socioeducativo e Auxiliar Socioeducativo. A organização da carreira profissional foi constituída por correlação de forças entre os que queriam permanecer na carreira da Assistência Social e os que queriam criar uma carreira exclusiva para o sistema socioeducativo. O DF foi a primeira unidade da Federação a criar uma carreira exclusiva para atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Sinase (DISTRITO FEDERAL, 2016).

⁹⁹ No DF, A Portaria nº 257/2013 determina que os profissionais que atuam na escolarização nas UIS tenham ingressado na função por meio de processo seletivo específico, determina que os profissionais da educação sejam avaliados em processo e estabelece a obrigatoriedade de formação continuada na temática da socioeducação (mínimo, 80 horas anuais).

¹⁰⁰ A UISM possui uma ala especial destinada à adolescentes do sexo feminino, socioeducandas em cumprimento de internação estrita e provisória. Essa ala especial funcionava na Unire, desde desativação da UIPP (antigo Cajé).

¹⁰¹ A Lei Nº 6.230, de 28/11/2018 alterou a nomenclatura do cargo “Agente de Reintegração Socioeducativo” para “Agente Socioeducativo”.

Em 2014, o DF¹⁰² passou a contar com sete unidades de internação. Chama-se de “Unidade de Internação” os espaços destinados ao acautelamento de socioeducandos que cumprem a medida socioeducativa de internação; são elas: Unidade de Atendimento Inicial (UAI), Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) (antigo CIAGO), Unidade de Internação de Planaltina (UIP) (antigo CIAP), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS) (antigo CESAMI).

Em 2015, o governo do Distrito Federal, fez alteração no nome da secretaria: passou de Secretaria da Criança para Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. O cargo de gestor (secretário do governo) e outros cargos de gestão, passaram a ser ocupados por policiais. A perspectiva policiaesca continuou rondando o sistema socioeducativo! Mas, no final deste mesmo ano, a gestão das medidas socioeducativas voltou a ser ocupada por alguns profissionais da carreira socioeducativa, juntamente com outros ocupantes de cargos políticos (ALBUQUERQUE, 2015). Em maio de 2015, a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF iniciou o processo de elaboração do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (2015 – 2024)¹⁰³. Para isso, nomeou uma comissão intersetorial (Portaria nº 93, de 20/05/2015), formada por servidores de carreira e de diversos setores, para discussão, acompanhamento e proposição desse plano.

O *I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal - PDASE*¹⁰⁴ foi elaborado em junho de 2016. O plano apresentou cinco eixos temáticos: Promoção dos Direitos, Proteção e Defesa dos Direitos, Participação de Crianças e Adolescentes, Controle Social da Efetivação dos Direitos e Gestão da Política. O objetivo do plano é aprimorar as ações do sistema socioeducativo do Distrito Federal, e, por meio de metas e planejamento, nortear o governo em relação a estratégias de atendimento socioeducativo. O documento também

¹⁰² A Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), com previsão de inauguração em 2014, não foi concluída. A obra está em fase de conclusão. Em setembro de 2014 a Secriança estabeleceu uma estrutura administrativa, com cargos, para a gestão desta unidade, que passou a funcionar dentro da estrutura da Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), por meio da gestão de três módulos/alojamentos reservados para jovens maiores de 18 anos. As atividades socioeducativas são desenvolvidas dentro da estrutura da UISS. O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (2016) colocou como meta: “Conclusão e inauguração da Unidade de Internação de Brazlândia” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 147), mas isso ainda não ocorreu.

¹⁰³ Atendendo à orientação do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, publicado em 2013 pelo Governo Federal. O Sinase (Lei nº 12.594/2012) torna obrigatória a elaboração de planos e programas pela União, pelos Estados e pelo Distrito Federal.

¹⁰⁴ Disponível em <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/1o-plano-decenal-de-atendimento-socioeducativo-do-df-pdase.pdf>, acesso em 18/09/2019.

reafirma os princípios, as diretrizes da legislação federal, além de apontar os desafios e o histórico das medidas socioeducativas no DF.

Em 2016 também foi aprovado o documento *Procedimentos de Segurança Socioeducativa – PSS* (Portaria nº. 160, de 19/09/2016)¹⁰⁵, que definiu fluxos e propôs a organização das atividades que se referem a procedimentos de segurança no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. Essa normativa foi elaborada a partir dos princípios da legislação federal (ECA e Sinase), do IPDASE e da Resolução nº 113, de 19/04/2006, do Conanda. Esse documento busca consolidar e padronizar os procedimentos de segurança¹⁰⁶, respeitando os direitos e a dignidade dos socioeducandos. Busca-se padronizar as ações da Gerência de Segurança, Proteção, Disciplina e Cuidados, das Unidades de Internação do DF, de modo que essas ações e estratégias de segurança sejam compatíveis com a garantia dos direitos dos socioeducandos e não aconteçam de maneira discricionária.

Outro documento institucional aprovado em 2017, foi o *Manual Sociopsicopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo* (Portaria nº 35, de 13/02/ 2017). Este Manual, baseado na legislação vigente e em documentos internos das Unidades, definiu fluxo e organização das atividades¹⁰⁷ desenvolvidas pelas Gerências Sociopsicopedagógicas das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. Este documento definiu também a metodologia de trabalho para a atuação dos profissionais, Especialistas Socioeducativos, lotados nesta gerência (da Psicologia, da Pedagogia, do Serviço Social, instrutores de oficinas profissionalizantes, técnico administrativo, entre outros). Buscou-se o alinhamento, a padronização e a unificação das ações sociopsicopedagógicas, fundadas dos princípios da socioeducação, nos contextos das Unidades do DF. Observa-se até aqui, portanto, no Distrito Federal, um movimento de institucionalização, regulamentação, padronização e organização dos fluxos de trabalho no sistema socioeducativo.

Ainda em 2017, foi instituída a *Comissão de Avaliação Interdisciplinar - CAI* (Portaria nº 182, de 31/08/2017) no âmbito das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. A Comissão de Avaliação Interdisciplinar é uma instância interna de cada Unidade de Internação

¹⁰⁵ Disponível em <http://www.crianca.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Portaria-n%C2%BA-160-Secretaria-da-Crian%C3%A7a-PROCEDIMENTOS-DE-SEGURAN%C3%87A-SOCIOEDUCATIVA.pdf> acesso em 19/09/2019.

¹⁰⁶ Procedimentos como: deslocamento para atividades, aplicação de medida disciplinar, revista pessoal, guarda de pertences, banho de sol, rotina de entrada e saída da Unidade, inclusão no módulo de atendimento especializado (vulgo “castigo”), rotina de visita familiar e ligação telefônica, uso de equipamentos de segurança (tonfa, algemas, escudo), uso da força corporal, entre outros.

¹⁰⁷ Atividades como: coordenação do trabalho multidisciplinar, acompanhamento interdisciplinar dos socioeducandos na medida, atendimento técnico com o jovem, atendimento em grupo, atendimento familiar, participação em Estudos de Caso, elaboração de relatórios avaliativos, informativos e sociais, elaboração de Plano Individual de Atendimento, entre outras atividades.

Socioeducativa do DF que tem o objetivo de apurar as ocorrências disciplinares (leve, média ou grave – de acordo com o Regulamento Disciplinar) cometidas por socioeducandos e definir a sanção disciplinar a ser aplicada. Ela é constituída por servidores da Gerência de Segurança e da Gerência Sociopsicopedagógica. A CAI procura ser baseada no princípio da legalidade, da ampla defesa, do contraditório. Na CAI busca-se garantir ao socioeducando o direito à palavra.

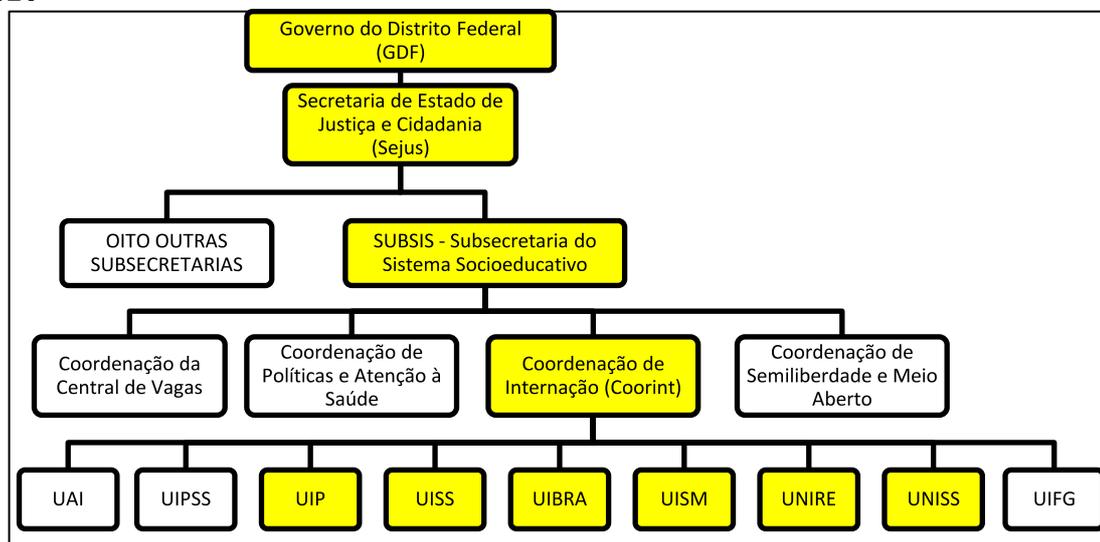
Nesse mesmo movimento de organização dos fluxos e atividades profissionais das Unidades de Internação Socioeducativa do DF, em 2018 foi aprovado o *Regulamento Disciplinar das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal*. Este Regulamento foi baseado na legislação Federal (CF/1998, ECA, Sinase), no PPP – Internação, no IPDASE, nos Procedimentos de Segurança Socioeducativa – PSS, no Manual Sociopsicopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo e no documento que instituiu a Comissão de Avaliação Interdisciplinar. Esse Regulamento aponta os direitos e os deveres dos socioeducandos, educadores e gestores, discorre sobre a classificação das condutas e a natureza das faltas disciplinares (falta leve, média, grave), sobre os atenuantes e agravantes, aponta as diretrizes para o funcionamento da CAI, e define como serão as medidas disciplinares, inclusive no Módulo de Atendimento Especializado, conhecido como “castigo”.

Em 2019, novamente, a mudança de governo no DF (Ibaneis Rocha Barros Junior) provocou alterações na gestão da execução do sistema socioeducativo. A Secretaria de Estado Justiça e Cidadania (Sejus) passou a ser, novamente, o órgão responsável pela execução do Sinase no DF. Dentro da estrutura da Sejus, existem dez subsecretarias, entre elas a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (Subsis). A Subsis ficou responsável pelo planejamento coordenação, execução e avaliação de programas, projetos e atividades das Medidas Socioeducativas. A Gestão central do Sistema Socioeducativo do DF é, portanto, de responsabilidade da Sejus – Subsis. Buscou-se organizar e operacionalizar a rede de serviços para garantir o atendimento socioeducativo.

Abaixo da Subsis, estão quatro coordenações: Coordenação da Central de Vagas; Coordenação de Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes; Coordenação de Internação (Coorint); Coordenação de Semiliberdade e de Meio Aberto. Abaixo da Coordenação de Internação estão as nove Unidades de Internação Socioeducativa do DF: Unidade de Atendimento Inicial (UAI), Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), Unidade de Internação De Planaltina (UIP), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), Unidade de Internação De Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto Das Emas (UNIRE), Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG). Em 14 de abril

de 2020 essa Unidade feminina começou a funcionar. Antes disso, o atendimento prestado às socioeducandas internadas era executado no interior da Unidade de Internação de Santa Maria.

Figura 1 – Estrutura administrativa da Sejus/DF – Medida socioeducativa de Internação - 2020

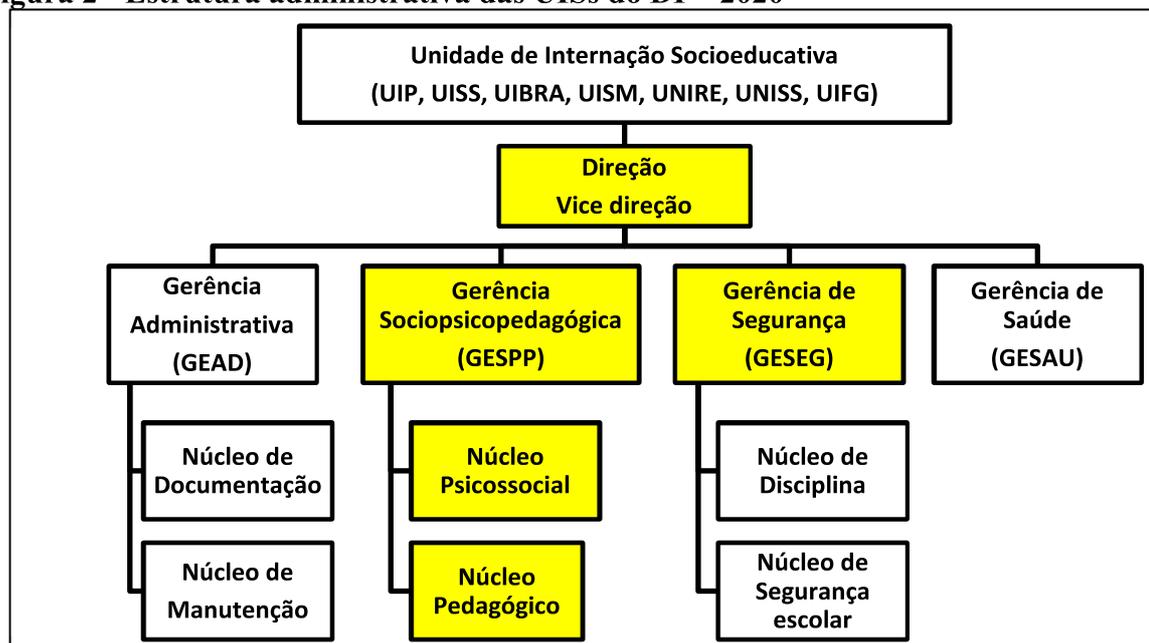


Fonte: elaboração própria, com base no Decreto Nº 39.807, de 06/05/2019. Brasília, agosto de 2020.

*A marcação em amarelo representa o campo empírico desta pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada nos meses de agosto a novembro de 2019, momento em que a UISM ainda atendida, também, às socioeducandas e a UIBRA funcionava dentro da estrutura da UISS. A Unidade Feminina do Gama foi inaugurada em abril/2020 e a UIBRA foi inaugurada em janeiro/2021, após a coleta de dados.

Para cada Unidades de Internação Socioeducativa (UIS), também foi estabelecida uma estrutura institucional, em 2019, com gerências e cargos para a gestão e execução do atendimento socioeducativo nas Unidades do DF:

Figura 2 - Estrutura administrativa das UISs do DF - 2020



Fonte: elaboração própria, com base no Decreto Nº 39.807, de 06/05/2019.

*Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos/as, Pedagogos/as), são responsáveis pelo acompanhamento de socioeducandos no cumprimento da medida (atendimento técnico, produção de relatórios) e estão vinculados à GESPP.

*Agentes Socioeducativos são responsáveis pela segurança, pelo deslocamento de socioeducandos para as atividades institucionais e estão vinculados à GESEG.

*No momento da pesquisa de campo, a UISM atendia a ambos os sexos, portanto, possuía em sua estrutura administrativa duas Gerências Sociopsicopedagógicas e duas Gerências de segurança: masculina e feminina.

*A Unire possui um terceiro Núcleo (“Núcleo de Atividades Ocupacionais”) vinculado à GESPP, responsável pela Oficina Ocupacional de Panificação.

A análise dos documentos, o aperfeiçoamento da legislação, registros e relatos dos entrevistados demonstraram melhorias no atendimento e na execução da medida socioeducativa de internação do DF. No entanto, o ECA e o Sinase propõem mudanças na natureza da medida aplicada que ainda constituem um modelo, de atendimento pedagógico, a ser alcançado. Em janeiro de 2019 o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, por meio de sua 1ª Promotoria de Justiça de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal, moveu uma Ação civil pública, cobrando, formalmente, os compromissos firmados no Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) nº001/2012, de 13 de Novembro de 2012, celebrado entre o Conselho Nacional de Justiça, GDF, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios e o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, com o objetivo de implementar medidas administrativas e judiciais para a adequação do sistema socioeducativo do Distrito Federal aos padrões estabelecidos pelo Sinase.

Coube ao Ministério Público a fiscalização do cumprimento das ações estabelecidas no TAC. Em fevereiro de 2018, a Promotoria de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal já havia instaurado processo de apuração de não cumprimento de alguns dos compromissos firmados, especialmente no que se refere à construção das sete novas Unidades de Internação Socioeducativa nas seguintes regiões: São Sebastião, Santa Maria, Brazlândia, Sobradinho, Gama, Ceilândia e Samambaia. O compromisso era a construção de mais sete Unidades até o ano de 2015. Avançou-se para 2019 e apenas duas novas unidades foram finalizadas (UISS e UISM) e estão em funcionamento.

Outra mudança no cotidiano das unidades foi a estratégia de revista pessoal de visitantes. Em 2018, as UISs do DF começaram a adotar procedimento de revista por meio de scanner corporal. O Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA/DF) e a Secriança, promoveram o fim da revista vexatória, por meio da instalação de scanners nas UISs do DF. Além disso, a Portaria Nº 508 de 21/12/2018 instituiu o Manual de Normas e Procedimentos para Visita a socioeducandos internados. Estabeleceram-se regras e critérios para o recebimento de visitantes, maiores e menores de idade, nas Unidades de Internação

Socioeducativa do DF. Ressalta-se que, desde então, passou-se a ser obrigatório o uso do scanner como condição para o ingresso na Unidade. Antes, o procedimento de revista era vexatório: a pessoa ficava nua para o procedimento de revista, inclusive das partes íntimas. Muitos familiares se recusavam a realizar visitas e participar do processo socioeducativo, para evitar esse constrangimento. Em novembro de 2019, a Câmara Legislativa do DF finalmente aprovou diretrizes para a revista pessoal nas unidades de internação, legalizando o fim da revista vexatória, proibindo o desnudamento.

Em abril de 2020 mais uma nova Unidade foi inaugurada: A Unidade de Internação Feminina do Gama. A Unidade de Brazlândia, que durante a pesquisa de campo estava funcionando dentro da estrutura da UISS, foi inaugurada em janeiro de 2021. As demais Unidades estão em fase de elaboração de projeto e aprovação por órgãos competentes.

Apesar da reordenação política e administrativa no sistema socioeducativo do DF, fruto das pressões internas e externas, desde os anos 2000, a perspectiva da retribuição – punição permanece, pois trata-se de uma concepção presente na legislação e na estrutura do Estado capitalista. Embora essa mesma legislação proponha a natureza pedagógica na aplicação da sanção, os velhos problemas sociais estruturais ainda persistem e a degradação social da vida, fundada no sistema de acumulação e expropriação, continua lançando os mais jovens para dentro do sistema e da lógica da punição. Observamos como o sistema socioeducativo do DF foi forjado por meio da pressão popular, da sociedade civil organizada e pela coação judicial. Especialmente a medida socioeducativa de internação, foi marcada pela concepção menorista policialesca, repressiva e por ações improvisadas. A formalização das normativas nacionais (ECA e Sinase), de certa forma, buscaram conduzir os estados e o DF à reconfiguração do sistema socioeducativo, especialmente da medida de internação. No entanto, a realidade cotidiana das UISSs, com toda sua complexidade, vem sendo modificada de maneira lenta, vagarosa, por pressões, disputas, mobilizações sociais e denúncias. A seguir, distingue-se a política de escolarização no contexto da medida socioeducativa de internação.

3.4 – Política de escolarização: gestão intersetorial e diretrizes pedagógicas nas Unidades de Internação Socioeducativa no DF, 2012 a 2020

Antes de analisarmos o contexto do DF, vamos levantar algumas questões, no âmbito nacional, que impeliram a organização da política escolar para as UISSs do DF. Em 2006, o Estado brasileiro impulsionou o processo de organização e estruturação da oferta educacional para adolescentes e jovens privados de liberdade a partir da Resolução nº 119/2006, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Em 2012, como Lei

Federal, o Sinase buscou reafirmar os princípios e diretrizes apontados pelo ECA/1990 e detalhou mecanismos para a ação pública na prestação do atendimento. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 já tivessem anunciado o direito à educação para todos, inclusive para alunos privados de liberdade, essa igualdade jurídica ainda não foi capaz de garantir o direito à educação no cotidiano das Unidades de Internação Socioeducativa – a punição por meio do sequestro de direitos sociais.

A política socioeducativa está firmada sob princípios, dentre eles, a perspectiva pedagógica, educativa e a garantia de direitos dos socioeducandos – inclusive o direito à educação básica. Entre os serviços previstos para os programas de privação de liberdade está a oferta da educação básica (Lei nº 12.594/2012, seção III, artigo 15, inciso I). O Sinase prevê, portanto, a oferta escolar para toda Unidade de Internação Socioeducativa, por meio da articulação entre o órgão executor do Sinase e a rede pública de ensino.

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). (Lei nº 12.594/2012).

Art. 82. Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com 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, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. (Lei 12.594/2012).

A promulgação do Sinase como Lei Federal (Lei nº 12.594, 18/01/2012) compeliu os estados e o DF a organizarem, a partir da gestão intersetorial, a política educacional por meio da articulação entre os órgãos executores do Sinase e das redes públicas de ensino dos estados. Mas, desde a proposição de mudança na natureza da punição aplicada, numa perspectiva pedagógica e educacional, observou-se tensionamentos no campo real em torno dos direitos dos socioeducandos, especialmente os privados de liberdade. Ocorreu o crescimento no número de matrículas escolares¹⁰⁸ em contexto de privação de liberdade, segundo os levantamentos oficiais; no entanto, ainda não contemplou a totalidade dos alunos internados. Com o Sinase,

¹⁰⁸ CNE/CEB Nº8/2015: Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica sobre Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Parecer Homologado, publicado no D.O.U. de 11/5/2016, Seção 1, Pág. 42. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&Itemid=30192, acesso em 27/07/2021.

houve a prescrição de ações voltadas para a escolarização como parte dos programas das Unidades de Internação Socioeducativa (UIS). De certa forma, o Sinase provocou o desencadeamento do processo de gestão intersetorial entre os estados brasileiros e Distrito Federal para a organização da política educacional nas UISs e a garantia do direito à educação dos socioeducandos, que também são estudantes.

Para além da prescrição legal, movimentos populares, intelectuais envolvidos com a temática, associações de familiares, conselhos da sociedade civil pressionaram o poder público no sentido de garantir a política educacional no interior das Unidades de Internação Socioeducativa. Isto porque a perspectiva pedagógica e a escolarização passaram a ser consideradas e enfeixadas no processo socioeducativo. Desencadeou-se árduo processo de gestão intersetorial entre órgãos executores do Sinase e as redes públicas de ensino dos estados brasileiros para a organização da política educacional nas UISs, visando a garantia dos direitos educacionais dos socioeducandos.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNAS) (Resolução 160/2013), incluiu 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. Mais uma vez, este plano também reitera o direito à educação no contexto das medidas socioeducativas. Salienta a garantia da oferta e do 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. Como princípio do atendimento socioeducativo está a garantia, a oferta e o acesso à educação de qualidade, ao menos no campo do formalismo jurídico (esse princípio foi apurado durante a pesquisa de campo). Dentre as metas anunciadas neste plano, correlacionadas com a educação e com a gestão escolar, estão:

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.

[...]

6.1 - Orientar os sistemas de ensino quanto à garantia da escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (PNAS, 2013, p. 25 – 27).

As metas do Plano Nacional e as proposições do Sinase são ambiciosas diante da realidade educacional de socioeducandos, especialmente na medida socioeducativa de internação. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), apresentou a Nota Técnica Nº 38 de 2013, Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação do Sinase, Lei nº 12.594¹⁰⁹. Esse texto técnico foi elaborado por equipe multidisciplinar¹¹⁰ que também problematizou a questão da política educacional no contexto da socioeducação, num Seminário Nacional, em novembro de 2013. Nessa nota, apresentaram-se algumas limitações sobre a política educacional no contexto da socioeducação. Destacamos aspectos relacionados à medida socioeducativa de internação, que demonstram como a punição extrapola a privação da liberdade; priva-se também do direito à educação pública de qualidade:

1. Ausência de proposta metodológica específica para esses estudantes e de monitoramento das escolas por parte dos sistemas de ensino;
2. Inaplicabilidade da modalidade EJA para adolescentes, considerando a Emenda Constitucional 59/2009;
3. Implementação de classes multiseriadas sem diagnóstico inicial;
4. Ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação – casos em que o adolescente permanece por até 45 dias;
- [...]
8. Ausência de formação específica dos profissionais de educação para atuação no sistema socioeducativo;
9. Inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação;
10. Ausência de instância gestora responsável nos sistemas de ensino e dificuldades de interlocução entre sistemas de ensino e órgãos gestores do Sinase;
11. Subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação;
12. Dados do Censo Escolar parciais no que se refere à escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado;
13. Dificuldade na operacionalização de programas do MEC (Mais Educação, Programa de Saúde na Escola, Pronatec, Dinheiro Direto na Escola, entre outros) nas escolas que atendem unidades de internação;
14. Falta de clareza sobre as questões relacionadas ao sigilo da documentação escolar em caso de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; (SECADI/MEC, 2013).

¹⁰⁹ Disponível em:

http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20_%20sinase.pdf, acesso em 30/07/2021.

¹¹⁰ O Grupo de Trabalho Interministerial - MEC, Secretaria de Direitos Humanos/Presidência da República e Ministério do Desenvolvimento Social - realizou, nos dias 11 e 12 de novembro de 2013, em Brasília, o “Seminário nacional: o papel da educação no sistema socioeducativo” e a partir de discussões, elaborou um diagnóstico e uma Nota Técnica. Além disso, as Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Ainda no âmbito do Governo Federal, em 2016, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação básica, definiu as “*Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*”¹¹¹ (Resolução nº 3, 13/05/2016), com o intuito de fortalecer e consolidar a obrigatoriedade da oferta escolar no contexto da socioeducação. O atendimento escolar, no contexto das medidas socioeducativas, será regido pelos seguintes princípios:

- I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;
- II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais;
- IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada;
- VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;
- VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;
- VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero. (Resolução nº 3, 13/05 2016; Artigo 4º).

No capítulo II, as Diretrizes salientam a necessidade da cooperação, da colaboração e da intersetorialidade (órgão executor do Sinase – rede pública de ensino) na consolidação do atendimento escolar. O Capítulo III salienta o direito à matrícula escolar do aluno em cumprimento de medida socioeducativa e ressalta a necessidade de dirimir qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação que venham a dificultar o acesso do aluno à escola pública. O capítulo IV fala sobre o direito à permanência e à qualidade do ensino. Os Artigos 9º, 10º e 12º sinalizam as especificidades da escolarização nas UISs:

Art. 9. Adolescentes e jovens que cumprem medida em unidade de internação socioeducativa poderão receber atendimento educacional em espaços específicos, *dotados de recursos pedagógicos, infraestrutura adequada, equipe docente, pedagógica e administrativa, capaz de garantir a qualidade social do processo educacional.*

Art. 10. As escolas localizadas em unidades de internação socioeducativa devem elaborar projeto político-pedagógico próprio, articulado ao projeto

¹¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192, acesso em: 19/09/2019.

institucional da unidade em que se insere, com vistas ao atendimento das particularidades de tempo e espaço desta medida, balizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, garantido o *cumprimento da carga horária mínima definida em lei*.

[...]

Art. 12. Na impossibilidade de oferta de algum nível, etapa ou modalidade no espaço da unidade de internação, *deve ser viabilizado aos adolescentes e jovens o acesso à instituição educacional fora da unidade que contemple sua necessidade de escolarização* ou Educação Profissional (Resolução nº 3, 13/05 2016 - Grifo nosso).

O Capítulo V, dispõe sobre a ação pedagógica-curricular adequada, aponta para outras garantias pedagógicas: educação em tempo integral, atendimento especializado para estudantes com deficiência, participação dos alunos e familiares no processo de gestão democrática, entre outras garantias. Dos Capítulos VI ao XIX as Diretrizes tratam sobre o Direito à Educação Profissional, sobre os profissionais que atuam no atendimento socioeducativo e sobre a garantia do acesso à educação para egressos do sistema socioeducativo. Apreendemos que a proposta de atendimento educacional apresentada pelo marco legal parece estar em descompasso com o cotidiano de uma UISs, que mantém, em sua essência, o hábito punitivo e o cerceamento à escolarização.

Quanto ao *a) aspecto jurídico*, o Sinase explicitou como fundamento a perspectiva pedagógica da medida e da Proteção Integral, na qual há articulação das diversas políticas sociais (educação, saúde, assistência, esporte, cultura, trabalho) na garantia e proteção dos direitos dos socioeducandos – a oferta escolar passou a ser obrigatória! Quanto ao *b) aspecto político-administrativo*, o Sinase apontou para o modelo de gestão participativa e intersetorial. Em termos de organização propôs a articulação de sistemas e políticas, entre elas a política educacional, para a garantia do sistema de direitos.

3.4.1 – Gestão intersetorial da política de escolarização no sistema socioeducativo do DF

Com base nessa perspectiva pedagógica e intersetorial, no Distrito Federal, o *c) aspecto educacional* do Sinase passou a ser sistematizado a partir de 2012. Nesse ano iniciou-se um processo de reorganização do sistema socioeducativo do DF, inclusive da política educacional intersetorial: foram elaborados documentos norteadores, legislação específica, políticas intersetoriais, regulamentações, manuais, fluxos administrativos com o intuito de reordenar o atendimento socioeducativo e atender às exigências pedagógicas e educacionais do Sinase. Nesse movimento, a política de escolarização na socioeducação passou a ser reestruturada. A dimensão pedagógica e socioeducativa, como a garantia plena de direitos, especialmente para

socioeducandos privados de liberdade, continua sendo um objeto a ser alcançado. A articulação entre órgão executor do Sinase e a a Secretaria de Estado de Educação do DF, no sentido de demandar e trazer a política de escolarização para dentro das UISs do DF, foi um ganho considerável para buscar assegurar o Direito à Educação, segundo Gestores do Sistema Socioeducativo que foram entrevistados:

“O trazer também essa Educação para a Secretaria de Educação, eu acho que foi o grande marco! Porque antes, quando a gente era cedido, não era uma competência da Secretaria de Educação. Era uma competência da Secretaria que, à época, estava responsável [*pela socioeducação*]. Quando você traz para a Secretaria de Educação então você tem marcos normativos e regulamentos que você é obrigado a cumprir. E aí eu acho que a gente, efetivamente, ganhou muito mais. Você garante o mínimo! Garante o mínimo de 200 dias letivos, garante o mínimo de 800 horas, se eu não dou esses dias letivos eu tenho que repor com horas indiretas, se eu não garanto essas horas eu reponho, eu tenho que garantir os professores ali dentro, eu tenho que dar acesso, a esses meninos, às políticas públicas de educação: então a gente tem PDAF, a gente tem livro didático, a gente tem formação, a gente tem outras parcerias que vão para dentro das Unidades.... Então eu acho que isso foi muito importante” (GS3).

“Uma das coisas principais foram as Portarias conjuntas. Porque passa daquela relação pessoal. E passa de demandar, apenas, do comprometimento do gestor ou do servidor da Secretaria de Educação. E daqui também [*Sejus*], você tem uma normativa, você tem ali uma organização dessa política dentro do sistema socioeducativo. Então eu acho que essa é mesmo a nossa maior conquista. E assim, uma Portaria que ela vem entre a Política de Educação e entre a Política de Socioeducação. Não interessa se a gente está na Secretaria da Criança, na Secretaria de Justiça... Então ela garante esse direito para a medida socioeducativa. E demanda da Secretaria de Educação uma organização para atender nossas demandas também” (GS2 – grifo nosso).

A gestão intersetorial da política de escolarização, passou a acontecer a partir de 2012, com a articulação entre a Secretaria de Estado de Educação do DF e a secretaria responsável pela gestão do Sinase no DF, à época, a Secriança. Então, a Secriança e a SEDF, de maneira articulada, construíram uma série de documentos e regulamentações com o objetivo de instituir escolas públicas no interior de todas as UISs do DF, com previsão de gestão escolar, quadro de professores, recurso financeiro, proposta pedagógica, etc. Tais documentos (ver Tabela 1) propuseram a organização da matrícula, do fluxo escolar, da rotina de funcionamento das escolas e a organização do trabalho pedagógico. Socioeducandos privados de liberdade passaram a ser incluídos na política nacional e distrital de educação e passaram a ter suas vidas escolares e trajetórias oficializados pela rede pública de ensino.

Então, em 2013 ocorreu a formalização de documentos, leis, elaborados pela Secriança e pela SEDF, para a formulação e implementação da política educacional para as UISs do DF.

O aluno do sistema socioeducativo passou a ser integrado, ao menos, a formalização da matrícula escolar, ao sistema distrital de ensino (sem que sua documentação escolar o identificasse como vinculado ao sistema socioeducativo), e também, possibilitando a continuidade de seus estudos após sua liberação. A política educacional do sistema socioeducativo do DF passou a ser regulamentada por uma série de instrumentos legais, que foram sendo aperfeiçoados, com o objetivo de atender às necessidades de organização da política de escolarização e definição dos fluxos e da rotina escolar no contexto do sistema socioeducativo do DF, incluindo as Unidades de Internação Socioeducativa do DF – campo empírico desta pesquisa.

Alguns avanços no campo da política educacional intersetorial para a socioeducação no DF são: diretrizes pedagógicas de escolarização específicas para a socioeducação; oferta de escolarização em todas as unidades de internação, inclusive de internação provisória; normativa específica sobre as rotinas de acompanhamento dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas; todas as Unidades possuem espaço escolar com salas de aula; organização de proposta pedagógica e curricular em Ciclos para a aprendizagem¹¹²; presença de equipe gestora; entre outros. No entanto, ainda precisamos avançar em outros aspectos.

Para tentar avançar, com vistas às diretrizes propostas pelo Sinase, no sentido de garantir a política educacional para estudantes privados de liberdade, foi criada a estratégia de vinculação, por meio da gestão intersetorial, das escolas das UISs a escolas da rede pública de ensino, de modo que a SEDF, com toda a política educacional do DF, se fizesse presente no interior das Unidades (ALBUQUERQUE, 2015). A vinculação foi um mecanismo de construção da ação pública que permitiu a instituição de escolas (uma espécie de escola-polo da escola vinculante) no interior das UISs do DF.

Tabela 1 - Vinculação das escolas das UISs a escolas da rede pública do DF – 2019/2020
(Continua)

Escola Vinculada	Escola Vinculante	Previsão Nº de alunos	Nº alunos matriculados*
Unidade de Internação de Planaltina (UIP)	Centro Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Trois	90	90
Unidade de Internação de São Sebastião (UISS)	Centro de Ensino Fundamental São Bartolomeu	90	111

¹¹² A SEDF autoriza a organização escolar em Ciclos para a aprendizagem. Nas UISs as escolas estão organizadas da seguinte forma: Primeiro Ciclo (Educação Infantil), não se aplica às UISs; *Segundo Ciclo*: Ensino Fundamental I (1º Bloco de Alfabetização e o 2º Bloco, contendo o 4º e 5º anos). *Terceiro Ciclo*: Ensino Fundamental II (1º Bloco: 6º e 7º anos; 2º Bloco: 8º e 9º anos). O *Bloco do Ensino Médio* – compreende as 1ª, 2ª e 3ª séries. Nessa organização o processo de avaliação é formativo e contínuo. A promoção escolar dos estudantes acontece ao final de cada Bloco (DISTRITO FEDERAL, 2014).

(Conclusão)

Escola Vinculada	Escola Vinculante	Previsão Nº de alunos	Nº alunos matriculados*
Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA)	Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia**	90	63
Unidade de Internação de Santa Maria (UISM)	Centro Educacional 310 - Santa Maria (CED 310)	90	156
Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire)	Centro Educacional 104 – Recanto das Emas (CED 104)	180	179
Unidade de Internação de Saídas Sistemáticas (UNISS)	Centro Educacional 104 – Recanto das Emas (CED 104)	80	54
***Unidade de Internação Feminina do Gama	Centro Educacional 06 do Gama (CED 06)	-	-
TOTAL DE ALUNOS Previsão/Quantitativo real	620		653

Fonte: elaboração própria, em janeiro/2020, a partir das informações apresentadas no I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal – PDASE, 2016 e Pesquisa de Campo.

*Dados coletados durante a pesquisa de campo, junto à secretaria escolar de cada escola, de cada Unidade.

**Como a UIBRA ainda não tinha sido inaugurada, na data da pesquisa de campo, utilizava a mesma estrutura escolar da UISS. Sendo assim, a escola vinculante da UISS está vinculando, também, os estudantes da UIBRA.

***A Unidade De Internação Feminina do Gama começou a funcionar em abril de 2020, no período da Pandemia por Covid-19. Dessa forma, até junho/2020, ainda não havia ocorrido a transferência das socioeducandas do CED310 de Santa Maria para o CED06 do Gama. Além disso, as tratativas para a vinculação da escola da UIFG ao CED06 do Gama ainda estão em processo. No entanto, de maneira informal, o CED 06 do Gama já tem disponibilizado material impresso para as socioeducandas realizarem de maneira remota, no período da Pandemia de Covid-19.

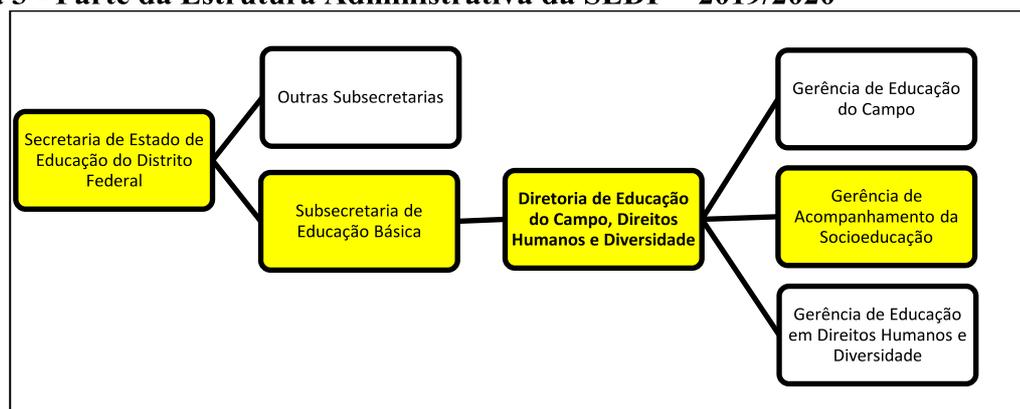
O I Plano de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal (PDASE) de 2016 reitera a Meta Número 21 do Plano Distrital de Educação: Garantir 100% do atendimento escolar para todos os estudantes que cumprem medida socioeducativa, inclusive na medida socioeducativa de internação, em consonância aos princípios dos direitos humanos e com qualidade pedagógica. Este plano destaca como metas a serem alcançadas: a garantia da oferta de educação de qualidade e a implementação das Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação, de 2014.

Entre os princípios apresentados está a “Promoção da jornada integral de educação: que aborde os conteúdos técnicos – científicos e conteúdos simbólicos; os saberes e tecnologias e valorize a inclusão social, cultural e ambiental” (DISTRITO FEDERAL, 2016). Observamos, tanto em nível nacional quanto em nível distrital, o movimento de construção de leis, resoluções e diretrizes no sentido de formalizar e caminhar para a implementação do direito à educação de alunos que cumprem medida socioeducativa – especialmente aqueles que estão privados de liberdade, nas UISs do DF.

Ressaltamos que, em 2018, foi publicada a Portaria Conjunta SEDF/Secriança N° 10 de 01/11/2018, que dispôs sobre a cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, para oferta, acompanhamento e avaliação da política pública de escolarização de adolescentes. Essa Portaria ainda está vigendo e foi recepcionada pela Sejus, órgão que desde 2019 passou a ser responsável pela execução do Sinase no DF. Da mesma forma, articulada e intersetorial, foi firmado também um Plano de Trabalho (detalhado, com metas, ações e definição de responsabilidades entre as partes), com vigência de 60 meses, a contar da data de publicação desta Portaria, para a implementação da política educacional intersetorial.

Em abril de 2019, na estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do DF¹¹³, foi criada uma gerência específica para o acompanhamento da escolarização na Socioeducação. Antes disso, a escolarização era apenas uma temática dentro da Diretoria de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Educação no Campo, o que tornava a questão secundarizada em meio às demandas recorrentes. Atualmente, existe uma gerência que tem a escolarização na socioeducação como objetivo único da sua atuação. No entanto, essa gerência iniciou suas atividades com apenas uma pessoa, o que fragilizava a execução do trabalho. No segundo semestre, mais duas pessoas incorporaram essa gerência. Apesar de três pessoas ainda serem insuficientes, considerando o volume de trabalho existente, foi a configuração que melhor atendeu às necessidades da gestão intersetorial.

Figura 3 - Parte da Estrutura Administrativa da SEDF – 2019/2020



Fonte: elaboração própria, com base no Art. 4º do Decreto n° 39.773, 12/04/2019.

É a Gerência de Acompanhamento da Socioeducação a responsável, na SEDF, por acompanhar a política de escolarização na socioeducação, inclusive nas UISs do DF. Além disso, é essa gerência que estabelece o diálogo com a Sejus, necessário para o andamento da

¹¹³ Decreto n° 39.773, de 12/04/2019.

política educacional intersetorial. Sobre essa questão, os gestores do sistema socioeducativo que foram entrevistados fizeram os seguintes apontamentos:

“E eu acho que a criação dessa Gerência, ela fortalece esse entendimento de que a escolarização dentro das Unidades ela é muito importante. [...] Porque até o ano passado, ela era uma temática dentro da Gerência de Direitos Humanos e Diversidade [...] então hoje temos uma Gerência específica!” (GS3).

“A Secretaria de Educação, hoje, passa por muitas dificuldades. Inclusive a estrutura deles ainda não foi totalmente feita, em termos de cargos. Só quem está à frente de todo o Socioeducativo, hoje, é uma pessoa. Então a gente tem um diálogo difícil com ela, quase que a gente não consegue mais conversar com ela. Ainda que ela seja uma pessoa disponível, a gente não consegue conversar com ela pela demanda, não é pela disponibilidade” (GS1).

“Então, assim, a gente tem pessoas de referência, setores de referência, hoje, na Secretaria de Educação, com quem a gente dialoga sobre a política de socioeducação” (GS2).

Constatamos que a articulação intersetorial foi um marco para a política de escolarização na socioeducação do DF. A partir disso, essa política contou com a elaboração de diretrizes legais e educacionais que culminou na instituição de escolas públicas no interior de cada UISs do DF. Essas escolas passaram a contar com processo seletivo interno de servidores da SEDF para atuarem nas escolas das unidades, com a gestão escolar, proposta pedagógica, financiamento, entre outros elementos. A partir de então, a política de escolarização, em termos de abrangência, passou a atender a todos os socioeducandos do DF, ao menos formalmente. Todos os socioeducandos das Unidades de Internação Socioeducativa do DF, a princípio, passaram a ter escola pública disponível para garantir o direito à educação, conforme legislação vigente. Os gestores do sistema que foram entrevistados apontaram essa articulação, que vem ocorrendo desde 2012, como um avanço significativo para a garantia do direito à educação de socioeducandos, especialmente os privados de liberdade, que não acessam a escola fora da UIS.

Tabela 2 - Instrumentos legais que constituíram a política de escolarização no contexto da socioeducação – DF

Legislação Federal	-Constituição Federal (1988) -Sinase (2006 e 2012), ECA (1990)
Legislação Federal (Ministério da Educação)	-LDB (Lei nº 9.394/1996) -Nota Técnica Nº 38/2013, Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação do Sinase - Resolução Nº 3/2016: Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

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 DF, para exercício nos Núcleos de Ensino das UIS
Currículo em Movimento da Educação Básica – SEDF, 2014	Considera as diferentes formas de organização da Educação Básica, conforme o artigo nº23 da LDB. No DF, além da seriação, os Ciclos e a semestralidade são organizações escolares são propostas como políticas que buscam garantir as aprendizagens dos estudantes, num processo de inclusão educacional.
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 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 SEDF 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 DF, até definição de diretrizes específicas
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 nº93, 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 DF
Parecer nº 223/2014-CEDF	Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do DF, observadas as recomendações constantes do teor deste parecer, incluindo as matrizes curriculares das Unidades de Internação Socioeducativa.

Diretrizes Pedagógicas para a Escolarização na Socioeducação para o Sistema de Ensino do DF, aprovada em dezembro de 2014	Orienta a organização do trabalho pedagógico nas UIS 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
Plano Distrital de Educação (2015 – 2024) Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DODF nº 135, de 15/7/2015)	Meta 21: Garantir, já no primeiro ano de vigência deste Plano, 100% do atendimento escolar para todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar, em consonância com os princípios dos direitos humanos e com qualidade pedagógica.
Plano de Trabalho da Portaria Conjunta - Nº 10/2018	Dispõe, de maneira detalhada, as metas, ações e responsáveis para a viabilização e concretização da Política Educacional Intersetorial (SEDF – Sejus). Estabelece as atribuições de cada secretaria para a oferta, acompanhamento e avaliação da política pública de escolarização na Socioeducação do DF.
Portaria Conjunta Nº 10 de 01/11/2018	Dispõe sobre a cooperação mútua entre a Secriança e a SEDF para oferta, acompanhamento e avaliação da política pública de escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Fonte: elaboração própria, janeiro 2020 (ALBUQUERQUE, 2015).

3.5 – O percurso metodológico, instituições e o perfil dos interlocutores

O campo empírico desta investigação é composto pelas seis Unidades de Internação Socioeducativa (estrita) do Distrito Federal, especialmente as escolas existentes no interior de cada uma delas: Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) e Unidade de Internação de Saídas Sistemáticas (UNISS); pela gestão de setores estratégicos e responsáveis pela política intersetorial de escolarização (Sejus e SEDF); pelos principais documentos e legislação que regulamentam a escolarização no contexto da Socioeducação no DF (Tabela 2).

No que se refere às seis Unidades de Internação Socioeducativa (UISs), foi realizada entrevista com a Gerência Sociopsicopedagógica (GESPP) e com a Coordenação escolar de cada Unidade, para a coleta de dados gerais (quantitativo de socioeducandos, número de matriculados por série, estrutura da Unidade e escola, atividades de profissionalização, esporte e cultura, rotina escolar, outras informações sobre o cotidiano da Unidade).

Para o grupo de socioeducandos optou-se por aplicar questionário em todas as salas de aula do Ensino Médio. Ou seja, no caso dos socioeducandos, não houve cálculo de amostra; todos os socioeducandos presentes em sala de aula, no dia da coleta na Unidade, foram convidados a responder ao questionário. Alguns estudantes não participaram da pesquisa: ou estavam ausentes ou se recusaram a responder ao questionário. Durante a aplicação do

questionário, realizou-se a explicação e leitura do instrumento, em seguida, os estudantes do Ensino Médio responderam o formulário individualmente e sem auxílio da pesquisadora.

Tabela 3 – Universo de socioeducandos internados nas UISs do DF - 2019

Unidades Pesquisadas	Socioeducandos (Referência: outubro e novembro/2019)			
	Total de Socioeducandos	Estudantes no EM	Total de respondentes	Cobertura (%)
UIP (Unidade de Internação de Planaltina)	88	14 (15,90%)	13	92,85%
UISS (Unidade de Internação de São Sebastião)	123	5 (4,06%)	5	100%
UIBRA (Unidade de Internação de Brazlândia)	68	12 (17,64%)	11	91,66%
UISM (Unidade de Internação de Santa Maria)	144	17 (11,80%)	16	94,11%
UNIRE (Unidade de Internação do Recando das Emas)	192	66 (34,37%)	53	80,30%
UNISS (Unidade de Internação de Saída Sistemática)	55	22 (40%)	18	81,81%
Total	670	135 (19,73%)	116	85,92%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados na pesquisa de campo.

Observação: o número total de socioeducandos internados baseia-se no número de internos disponibilizado pela GESEG no dia da observação empírica em cada Unidade. Trata-se de número variável: a qualquer momento socioeducandos podem ser liberados transferidos de Unidade ou acautelados. O número de estudantes no Ensino Médio baseia-se no número de estudantes matriculados, disponibilizado pela secretaria escolar de cada Unidade, durante a pesquisa de campo.

No questionário aplicado aos socioeducandos, no primeiro eixo temático: *a) o perfil dos respondentes*, as questões de 1 e 2 estão relacionadas à caracterização dos respondentes: Unidade de Internação de origem e tempo que cumpre a medida socioeducativa de internação. Entre os cento e dezesseis estudantes do Ensino Médio que responderam ao questionário, ressalta-se que: o maior número de respondentes está vinculado à Unire (45,7%), maior Unidade de Internação Socioeducativa do DF, embora todas as Unidades estejam proporcionalmente representadas; a maior parte dos respondentes (64,60%) estão cumprindo medida socioeducativa de internação há, no mínimo, seis meses. Os demais eixos temáticos são analisados nos próximos capítulos.

O grupo de servidores públicos¹¹⁴ é constituído por profissionais que atuam nas seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF: Gestores Operacionais (das Unidades e das

¹¹⁴ Na expressão “grupo de servidores públicos” me refiro às pessoas que exercem suas funções no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF, a saber: gestor operacional (cargo de confiança, que exerce a função de gestão dentro da UIS, vinculados à Sejus ou SEDF), professor (servidores da SEDF que trabalham nas escolas existentes no interior da UIS), especialista socioeducativo (servidores da Sejus, das especialidades Serviço Social, Psicologia e Pedagogia, vinculados à Gespp) e agente socioeducativo (servidor da Sejus, que trabalha dentro da UIS, vinculados à Geseg).

escolas destas), Professores, Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos) e Agentes Socioeducativos. Chama-se “Gestor Operacional” aquele profissional que exerce a função de gestão no interior das Unidades de Internação (vinculado à Sejus) e das escolas existentes em cada Unidade (vinculados à SEDF). A tabela a seguir explicita como se organiza o universo de pesquisa e o quantitativo de servidores em cada Unidade, tendo como referência os meses de outubro e novembro de 2019. Considerou-se no Universo de servidores todos àqueles lotados nas UISSs, independentemente de afastamento, férias ou algum tipo de licença. Os dados foram coletados junto à Coordenação de Internação (Coorint) da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo da Sejus e à gestão escolar de cada Unidade, durante a coleta de dados na pesquisa de campo.

Tabela 4 – Universo de interlocutores que atuam nas UISSs do DF - 2019

Unidades Pesquisadas	Grupo de Pesquisa – Servidores					TOTAL
	Gestor/a Operacional Unidade*	Escola**	Professor	Especialista Socioeducativo	Agente Socioeducativo	
UIP (Unidade de Internação de Planaltina)	5	3	11	11	116	146
UISS (Unidade de Internação de São Sebastião)	5	4	24	17	157	207
UIBRA (Unidade de Internação de Brazlândia)	5	-	-	6	65	76
UIISM (Unidade de Internação de Santa Maria)	6***	3	19	17	174	219
UNIRE (Unidade de Internação do Recanto das Emas)	5	3	27	27	245	307
UNISS (Unidade de Internação de Saída Sistemática)	5	3	12	11	86	117
TOTAL	31	16	93	89	843	1.072

Observação: Quanto ao grupo “Gestor operacional” considera-se os cargos de gestão tanto da Unidade de Internação, vinculados à Sejus, quanto os cargos de gestão da escola da Unidade, vinculados à SEDF.

*Gestão da Unidade de Internação: considera-se a Direção, Vice direção, Gerência de Segurança, Gerência Sociopsicopedagógica, Chefia do Núcleo Pedagógico ou Núcleo Psicossocial de cada Unidade.

**A equipe gestora das escolas vinculantes é composta, minimamente, por um cargo de Supervisão, dois de Coordenação e um de Secretário escolar. A UISS possui dois Supervisores, dois Coordenadores e nenhum secretário escolar. Para cálculo do Universo de Gestores escolares, consideramos apenas os cargos de Supervisão e Coordenação.

***A UIISM possui duas Gerências Sociopsicopedagógicas e duas Gerências de segurança: masculina e feminina.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados na observação empírica, janeiro/2020

Para o grupo de servidores, definiu-se um desenho amostral do tipo amostra aleatória estratificada¹¹⁵, representativa das quatro categorias profissionais, quais sejam: gestores

¹¹⁵ De acordo com Sheaffer e Mendenhall (1996), a amostragem aleatória estratificada consiste em dividir a população em subgrupos denominados de estratos. Toma-se de cada estrato uma amostra percentual igual à porcentagem do estrato em relação à população. Essa divisão em estratos com elementos semelhantes permite a diminuição da variabilidade das informações e dos parâmetros estudados em relação a outro tipo de amostragem considerando somente um grupo.

operacionais, professores, especialistas e agentes. Destaco que a amostragem aleatória estratificada preserva a representatividade das quatro categorias de profissionais a fim de preservar na amostra a composição e a representatividade dos grupos na população de profissionais. A população total do estudo qualitativo é composta por 1.072 profissionais do sistema socioeducativo do DF. Para essa amostragem utilizou-se margem de erro de 5%, considerando a construção de intervalos de confiança de 95%. Assim, a amostra do estudo é formada por 214 profissionais, alocados em cada uma das quatro categorias (gestor operacional, professor, especialista socioeducativo, agente socioeducativo) e em cada uma das seis Unidades de Internação Socioeducativa. Ou seja, com base no cálculo da amostra representativa, buscamos garantir o número mínimo de respondentes, em cada uma das Unidades, considerando cada grupo de profissionais.

Tabela 5 - Cálculo de amostra representativa

Unidades de Internação Socioeducativa do DF pesquisadas	Grupo de Pesquisa				TOTAL
	Gestor/a Operacional	Professor/a	Especialista Socioeducativo	Agente Socioeducativo	
UIP (Unidade de Internação de Planaltina)	2	2	2	23	29
UISS (Unidade de Internação de São Sebastião)	2	5	3	32	42
UIBRA (Unidade de Internação de Brazlândia)	1	-	1	13	15
UISM (Unidade de Internação de Santa Maria)	2	4	3	35	44
UNIRE (Unidade de Internação do Recanto das Emas)	2	5	5	49	61
UNISS (Unidade de Internação de Saída Sistemática)	2	2	2	17	23
TOTAL	11	18	16	169	214

Fonte: elaboração própria a partir do cálculo da amostra, janeiro/2020

As informações sobre o número de respondentes, com base no cálculo da amostra, estão sistematizadas na tabela abaixo:

O tamanho da amostra é obtido de acordo com a fórmula

$$n = \frac{\sum_i^L N_i^2 p_i q_i / w_i}{N^2 D + \sum_i^L N_i p_i q_i}$$

Onde w_i é a fração de observação alocada em cada estrato i e p_i é a proporção populacional de cada estrato. O valor q_i é obtido fazendo-se $1 - p_i$. Tem-se ainda N como sendo o tamanho de cada estrato, ou seja, a quantidade de instituições em cada estrato. O elemento $D = B^2/N$, onde B é o erro amostral, ou seja, a diferença entre a estimativa da amostra e o parâmetro da população. Em outras palavras é o erro máximo que se admite cometer nas estimativas a partir dos resultados obtidos na amostra. Outro parâmetro muito importante em uma técnica de amostragem é a definição do tamanho do intervalo de confiança (IC) que se pretende construir com os parâmetros obtidos. O IC é o número de vezes em que o valor populacional deve estar no intervalo calculado a partir da amostra obtida.

Tabela 6 – Grupo de servidores públicos respondentes - Profissionais das UISs do DF

Unidades Pesquisadas	Grupos de Pesquisa						TOTAL	
	Gestor/a Operacional		Professor/a	Especialista Socioeducativo				Agente Socioeducativo
	Unidade	Escola		AS	PSI	PED		
UIP	1	1	2	0	3	1	4	12
UISS	1	1	6	0	1	3	1	13
UIBRA	2	-	-	0	1	0	9	12
UISM	2	1	5	1	1	2	1	13
UNIRE	2	-	5	6	5	3	15	36
UNISS	1	2	2	0	0	2	11	18
TOTAL	9	5	20	7	11	11	41	104
TOTAL	14		20	29			41	104

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, janeiro/2020.

Buscamos a estratificação dos grupos no contexto das UISs com o objetivo de preservar na amostra os diferentes setores e a representatividade dos grupos dentre os profissionais que atuam nas Unidades. No entanto, entre os agentes socioeducativos, não foi possível obter o número mínimo de respondentes, em nenhuma das Unidades, de acordo com o cálculo estatístico da amostra. Para os demais grupos (gestores, professores e especialistas) o número de respondentes superou o número exigido pelo cálculo da amostra, em todas as Unidades.

No questionário destinado ao grupo de servidores, no primeiro eixo: *a) o perfil dos respondentes*, as questões de 1 a 4 estão relacionadas à caracterização dos respondentes: Unidade em que trabalha, tempo de atuação na Unidade, cargo que ocupa e nível de formação acadêmica. Entre os cento e quatro servidores que responderam ao questionário, ressalta-se que: o maior número de respondentes está vinculado à Unire, maior Unidade de Internação Socioeducativa do DF, embora todas as Unidades estejam proporcionalmente representadas; a maior parte dos respondentes (69,20%) estão lotados no máximo há seis anos nas respectivas Unidades, tratando-se de servidores novos na carreira socioeducativa; a maior parte dos respondentes são Agentes Socioeducativos (ainda assim, não foi possível atingir o mínimo exigido pelo cálculo estatístico da amostra), no entanto, os demais grupos de profissionais estão proporcionalmente e estatisticamente representados; entre os respondentes, todos possuem, no mínimo o Nível Superior e 75% possui formação complementar; 66,3% possuem Especialização; 7,7% possuem Mestrado e 1,0% possuem Doutorado. Os demais eixos temáticos são analisados nos próximos capítulos.

Deste modo, para desvelar, extrair e conhecer o complexo de determinações que constituem a política de escolarização materializada no interior das UISs do DF, no

procedimento metodológico e organização para a coleta de dados, optamos pela integração dialética dos dados obtidos pela:

- (i) Pesquisa documental e da legislação referente à escolarização no contexto da medida socioeducativa de internação, tanto no âmbito federal quanto distrital;
- (ii) Entrevista com três gestores do Sistema Socioeducativo; trata-se da gestão de setores estratégicos e relacionados à política educacional executada nas UISs: dois gestores da Sejus e um da SEDF;
- (iii) Trabalho de observação e coleta de dados empíricos na seis Unidades de Internação socioeducativa do DF: em cada Unidade, entrevista com a Gespp e com a Coordenação da escola para coleta de dados gerais sobre o funcionamento da Unidade e da escola.
- (iv) Nas seis Unidades, realizou-se a aplicação de questionário impresso com 116 socioeducandos internados nas UISs do DF e que cursam o Ensino Médio.
- (v) Aplicação de questionário eletrônico com 104 servidores públicos que atuam nas seis UISs, sendo: 14 gestores operacionais que atuam nas escolas públicas das UISs e nas próprias UISs, 20 professores, 29 especialistas socioeducativos: profissionais do Serviço Social, da Psicologia e da Pedagogia, e 41 agentes socioeducativos (Tabela 6).

Decidimos por essa diversidade de fontes de informação (observação empírica nas seis UISs, entrevista com três gestores do sistema socioeducativo, 104 questionários respondidos por servidores e 116 questionários respondidos por socioeducandos) para que a captação dos múltiplos fatores, visões e dimensões que constituem a realidade educativa no contexto da medida socioeducativa de internação no DF fosse, tanto quanto possível, mais próximo do real. O quadro abaixo apresenta, portanto, os interlocutores, os sujeitos respondentes do questionário online (específico para servidores) e impresso (específico para socioeducandos) composto de 14 e 9 questões, respectivamente. Foram utilizados códigos de anonimato para garantir a não identificação dos sujeitos.

Tabela 7 - Interlocutores do Sistema e das seis Unidades de internação

(Continua)

Instituição	Sujeito	Quantidade	Código de anonimato
Sejus SEDF	Gestor do Sistema Socioeducativo	03	GS1, GS2, GS3

(Conclusão)

Instituição	Sujeito	Quantidade	Código de anonimato
UIP UISS UIBRA UISM UNIRE UNISS	Socioeducando	116	S1, S2, [...] S116
	Gestor operacional (Unidade e escola)	14	GO1, GO2, [...] GO14
	Professor	20	P1, P2 [...] P20
	Especialista Socioeducativo	29	E1, E2, [...] E29
	Agente Socioeducativo	41	A1, A2 [...] A41
TOTAL	323		

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, janeiro/2020.

Para a escolha dos sujeitos de pesquisa, critérios foram estabelecidos. Quanto aos três gestores do Sistema Socioeducativo: servidores de carreira, de ambas as secretarias (Sejus e SEDF), que estejam há pelo menos cinco anos atuando no sistema socioeducativo e que sejam responsáveis por setores estratégicos, que viabilizam a política de escolarização nas Unidades de Internação Socioeducativa (UISs) do DF. Com esses três gestores realizamos entrevista a partir de um roteiro de perguntas sobre a política de escolarização nas UISs do DF.

Quanto aos interlocutores das seis UISs (grupo de servidores e socioeducandos), para os socioeducandos (116), optamos por estudantes que cursam o Ensino Médio, considerando que esse grupo possui menor tempo de evasão escolar antes do cumprimento da medida, menor defasagem idade-série e melhor condição de responder ao questionário individual. Para estes, aplicamos um questionário padronizado, impresso em papel e composto por nove questões (objetivas e subjetivas), respondidos dentro da sala de aula, durante o horário das aulas. Recebemos 116 questionários respondidos por estudantes do Ensino Médio. Após isso, todos os questionários impressos foram transcritos para a plataforma *Google Forms* para facilitar a contabilização e análise das respostas.

Quanto ao grupo de servidores - gestores operacionais (14), professores (20), especialistas socioeducativos (29) e agentes socioeducativos (41) - os critérios de escolha foram: servidores lotados em uma das UISs do DF há pelo menos seis meses, que acompanham os socioeducandos no cumprimento da medida socioeducativa de internação, especialmente a rotina escolar oferecida pela Unidade. Para o grupo de servidores, optamos pela aplicação de um outro *questionário* eletrônico padronizado, composto por quatorze questões (objetivas e subjetivas), disponibilizado na plataforma *Google Forms*. A mobilização e divulgação desse questionário, entre servidores, ocorreu por meio de e-mails institucionais e grupos de *Whatsapp* de gestores e servidores. O período de divulgação e coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2019. Recebemos 104 questionários respondidos pelos servidores.

O roteiro de entrevista, o questionário aplicado para socioeducandos e o questionário aplicado para servidores foram elaborados a partir de quatro eixos temáticos: *a) o perfil dos respondentes; b) o acesso à escola; c) os aspectos pedagógicos; d) eficácia da política de escolarização*. Na análise dos dados desta investigação, vamos priorizar os eixos “*o acesso à escola*”, “*os aspectos pedagógicos*”, e “*a eficácia da política de escolarização*”. Esses eixos temáticos referem-se à condição que o estudante tem de, diariamente, acessar a escola, de executar as atividades, de aprender, assimilar os conteúdos curriculares, progredir na trajetória escolar e na formação humana. O roteiro da entrevista, o questionário aplicado com o grupo de servidores e o questionário aplicado com os socioeducandos estão nos anexos.

Por meio da observação empírica nas seis Unidades de Internação Socioeducativa, entrevista com os três gestores e por meio da aplicação de questionário com socioeducandos e grupo de servidores das UISs do DF, buscamos captar o real, o cotidiano e rotina de funcionamento das escolas das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. Apreendemos como o direito à educação é materializado e quais são os mecanismos institucionais para a garantia, ou restrição, ou violação do direito à educação.

A seguir, propomos a continuidade da análise sobre as formas ou dimensões de privação do direito à educação pela estrutura física, arquitetônica e organizacional das escolas das UISs do DF e, em seguida, pelo trabalho pedagógico e aprendizagem disponibilizada aos socioeducandos.

Considerações parciais

Nesse capítulo, exploramos de maneira preliminar a lógica da punição, na perspectiva retributiva. Com o Iluminismo, estabelecimento dos Estados nacionais e do capitalismo, com a consolidação da classe burguesa, os métodos de punição do corpo foram abrandados, mas as relações de classe permaneceram inalteradas. A aplicação da punição retributiva, aplicada especialmente para classes empobrecidas, passou a justificar a conservação das relações de domínio existentes. A lógica da punição é uma perspectiva amplamente divulgada e socialmente aceita, principalmente se utilizada para a correção de determinado grupo social. Nesse sentido, outras formas de punição, para além da expropriação e do encarceramento, são incorporadas: direitos sociais são negados. Essa lógica da tripla punição é hegemônica e consensual! Formas de intensificação da punição, para grupo excluídos, são reivindicados.

Posteriormente, mostramos como sistema socioeducativo do DF foi historicamente constituído por tensões, momentos de retrocessos e avanços, permeados por denúncias e disputas políticas entre grupos envolvidos: judiciário, familiares, socioeducandos, organizações da sociedade civil, grupo de servidores, outros. A medida socioeducativa de internação, desde os anos 1960, vem sendo organizada de maneira extemporânea, arranjada, colocada sob a responsabilidade de diversos órgãos e de maneira descontinuada e às vezes executada de maneira improvisada – mas mantendo-se a lógica punitiva. Inicialmente, coube ao judiciário executar o atendimento aos adolescentes internados num pavilhão improvisado. Nos anos 1970 e 1980, contexto de Ditadura Militar, prevaleceu a privação da liberdade, as ações essencialmente punitivas, orientadas pela Funabem e destinadas aos “menores”.

O contexto de redemocratização, promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, constrangeram os estados e o Distrito Federal a adotarem propostas de atendimento ao adolescente em contexto infracional que resguardassem o sistema de direitos e garantias desses adolescentes. No DF, o atendimento socioeducativo passou por um processo de reordenamento político, administrativo e institucional, com objetivo de aproximar-se das diretrizes legais. Desde então, observa-se tensionamentos entre o que está disposto na legislação e o que, de fato, é executado no contexto de privação de liberdade.

No Distrito Federal, nos anos 1990 iniciou-se o movimento de preocupação com a oferta escolar para adolescentes internados. Espaços foram adaptados e profissionais foram cedidos ao órgão executor da medida de internação. Ao mesmo tempo, ocorreu o acirramento no que se refere ao tratamento policialesco e repressivo desditado à adolescência empobrecida e apreendida.

Constatou-se também que, a partir dos anos 2000, a dialética do direito, as tensões, denúncias, disputas, imposições do judiciário levaram o GDF a reordenar todo o atendimento socioeducativo, inclusive à política educacional destinada aos socioeducandos. O reordenamento político, jurídico, administrativo e institucional do sistema socioeducativo do DF teve o objetivo de aproximar-se das diretrizes propostas na Constituição Federal, ECA e Sinase, especialmente no que se refere à garantia dos direitos dos adolescentes e jovens atendidos no contexto das medidas socioeducativas.

Nesse sentido, a partir dos anos 2012, a política educacional intersetorial passou a ser pensada, organizada e, em 2013, executada no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. Uma série de documentos, diretrizes, orientações e legislações passaram a regulamentar a política educacional no contexto das medidas socioeducativas do DF. No contexto das Unidades de Internação Socioeducativa, escolas públicas foram formalizadas,

vinculadas a escolas da rede de ensino, com todo o aparo técnico, pedagógico, administrativo e financeiro da SEDF. Desde então, ao menos formalmente, os socioeducandos privados de liberdade passaram a ser contemplados com a política de escolarização do DF.

No entanto, sabe-se que o descompasso existente entre o que propõe os textos legais e a política educacional materializada, é uma expressão da *expropriação* que lança a classe empobrecida para formas mais severas de empobrecimento e de exploração. Além disso, o descompasso entre o formalizado e o materializado é uma estratégia de *reprodução* da ordem estabelecida, na perspectiva do formalismo jurídico e distribuição desigual dos direitos sociais. Assim, no real concreto prevalece a perspectiva da *punição* e a incorporação de outras formas de sanção à medida socioeducativa de internação. Reafirmamos o entendimento de que a concretização do direito à educação está subsumida às relações materiais de existência, às relações de classe, à distribuição desigual do direito à educação como forma de punição.

E para apreender como acontece a política educacional destinada a estudantes privados de liberdade no DF, uma realidade educacional em movimento e contraditória, realizamos um percurso metodológico para coleta e organização dos dados empíricos. Para captar o real em movimento, as formas de restrição e negação do direito à educação para adolescentes privados de liberdade, fez-se necessário uma metodologia para lidar com o campo empírico. Para tanto, optamos pela análise da legislação que regulamenta essa política educacional, pela observação empírica nas seis UISs do DF, pela entrevista com três gestores do sistema socioeducativo, pela aplicação de questionário para 104 servidores e para 116 socioeducandos. A partir desses dados coletados, continuamos, nos próximos capítulos, a análise do contexto institucional, arquitetônico, administrativo, pedagógico e organizacional da política educacional no contexto das seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF.

CAPITULO 4

ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DO DF: FORMAS DE PRIVAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO

Partimos das determinações universais do objeto desta pesquisa (a política educacional destinada a socioeducandos privados de liberdade no DF): a expropriação inerente ao sistema de acumulação, a reprodução da ordem social por meio do formalismo jurídico, a punição como forma de contenção dos problemas sociais. Apreendemos também as determinações particulares deste objeto: a expropriação do direito à educação por meio da distribuição desigual desse direito, especialmente no contexto de aplicação da punição como forma de se fazer o controle sociopenal de adolescentes em conflito com a lei. Observamos que apesar dos avanços, em termos da natureza da sanção aplicada, explícita no ECA, há a permanência da perspectiva punitiva. Quanto as determinações singularidades deste objeto, no capítulo anterior, iniciou-se essa elaboração: a configuração histórica do sistema socioeducativo do DF e nele a medida socioeducativa de internação, as tensões, denúncias, reordenação política, administrativa, pedagógica e configuração atual.

Realizado o movimento do campo empírico-teórico, reafirmamos a tese: o Estado capitalista está estruturado e organizado sob a forma de *expropriação*, inclusive contemporânea, em que adolescentes empobrecidos são lançados em relações degradadas e degradantes e em condições severas de exploração. Por meio do aparato estatal político e jurídico, o Estado participa da *reprodução* da pobreza por meio do formalismo jurídico e das políticas de *punição*, como a medida socioeducativa de internação. Essa medida, está imersa na ordem estrutural da sociedade de classes, na lógica punitiva, em que os direitos sociais, inclusive o direito à educação, são desigualmente distribuídos – a expropriação do direito à educação. Por meio de seus arranjos institucionais, dispositivos e mecanismos, o Estado dificulta o acesso e a permanência de socioeducandos privados de liberdade na educação pública de qualidade. Estão privados da liberdade e também privados do direito à educação. Observa-se aí a dialética do direito na reprodução da ordem social, e por meio dessa forma institucionalizada de organização coletiva: expropriação - reprodução - punição - privação.

Nesse capítulo, aprofundamos as determinações singulares da privação do direito à educação nas UISS do DF. O foco de análise deste capítulo é a estrutura, a organização,

características gerais, o acesso à escola em cada uma das seis UISs do DF¹¹⁶. Para tanto, partimos dos dados coletados no campo empírico: observação empírica nas seis Unidades pesquisadas, entrevista com três gestores do sistema socioeducativo, aplicação de 104 questionário com servidores das UISs e aplicação de 116 questionários com estudantes do Ensino Médio das UISs pesquisadas.

A partir dessa contextualização, colocamos as seguintes questões: como ocorre a gestão e organização de cada Unidade de Internação Socioeducativa do DF? Qual é a localização, estrutura, capacidade e forma de atendimento de cada Unidade? Como acontece o funcionamento das atividades pedagógicas, que caracterizam a natureza da medida socioeducativa de internação? No contexto das UISs do DF, como estão organizadas as escolas de cada Unidade de Internação e a política de escolarização que é materializada dentro destas Unidades? Como é o acesso à escola e às atividades escolares?

Partimos da quarta premissa teórica que sustenta essa tese: o Estado capitalista, além de ser constituído pelo movimento da expropriação, pela produção da pobreza, pelo tratamento carcerário da miséria, é também caracterizado pela contração das políticas sociais, pela morosidade, inatividade e restrição, também, do direito à educação. Num Estado permeado pelos tensionamentos de classe, observa-se o fracasso programado na implementação de políticas públicas para determinada parcela da sociedade – no caso, socioeducandos privados de liberdade. Nas lutas de classe, o direito à educação é intencionalmente distribuído de modo desigual e limitado a um formalismo legal. A desigualdade substantiva e material conduz o Estado capitalista a uma opção política: encarceramento da pobreza e indigência dos serviços públicos, especialmente no contexto de privação de liberdade. Posições hegemônicas, como a defesa da punição, também dão vida à desigualdade educacional para socioeducandos privados de liberdade. As políticas educacionais, a distribuição do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, estão inseridas na dinâmica da expropriação. Portanto, a educação destinada à estudantes privados de liberdade está inserida nessa realidade de desigualdade material. Dessa maneira, observamos o descompromisso social e a fragilização do direito à educação nas UIS do DF.

¹¹⁶ Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) e Unidade de Saída Sistemática (UNISS). Após a pesquisa de campo foram inauguradas a estrutura física da Unidade Feminina do Gama, em abril/2020, e da Unidade de Internação Socioeducativa de Brazlândia, em janeiro/2021. Antes, ambas funcionavam no interior de outras Unidades do DF, UISM e UISS, respectivamente.

Este capítulo está estruturado em duas partes. A primeira, faz o detalhamento da estrutura física, organização institucional e funcionamento das Unidades de Internação do DF. Além disso, apresentamos a estrutura e organização das escolas das Unidades. Na segunda parte, aprofundamos a análise das características e determinações singulares da política de escolarização executada no interior das UISs do DF, a partir do segundo eixo temático de análise, “*o acesso à escola*”, que estruturou o roteiro de entrevista e os questionários¹¹⁷. Para tanto, buscamos distinguir, caracterizar e capturar o real em movimento, a partir dos dados empíricos coletados, explicitando como ocorre o fenômeno da expropriação do direito à educação.

4.1 – Caracterização das seis Unidades da Internação Socioeducativa do DF

Historicamente, as formas repressivas de punição são aplicadas à adolescência empobrecida desde o período Colonial¹¹⁸ e legitimadas pelas primeiras legislações específicas, que tratavam sobre a questão do “menor”: Códigos de Menores de 1927 e 1979. Até a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, não havia preocupação com a oferta e garantia da educação pública, como um direito de adolescentes privados de liberdade. O mote era a privação, o encarceramento e sem garantias legais. No Brasil, estas legislações foram os primeiros anúncios da perspectiva de garantia de direitos sociais (entre eles o direito à educação), compelindo estados e municípios a reordenarem suas políticas de intervenção socioeducativa.

No DF, em 1999 foi firmado o primeiro convênio com a Secretaria de Educação, que disponibilizou alguns professores para dar aula na UIS, à época. No âmbito federal, em 2006 e 2012, o Sinase lançou as diretrizes do atendimento socioeducativo, colocando de maneira explícita a oferta da educação pública como obrigatória e por meio de política intersetorial. A partir disso, o DF reordenou a articulação entre o órgão executor do Sinase e a SEDF para garantir a política de escolarização na socioeducação: em 2013 foi lançado um Termo de Cooperação Técnica e outras normativas, explicitando as obrigações de cada órgão; em 2014, a SEDF formalizou diretrizes pedagógicas para o atendimento escolar nas medidas

¹¹⁷ Reiteramos que o roteiro de entrevista, o questionário aplicado para socioeducandos e o questionário aplicado para servidores foram elaborados a partir de quatro eixos temáticos: *a) o perfil dos respondentes; b) o acesso à escola; c) os aspectos pedagógicos; d) eficácia da política de escolarização*. Na análise dos dados desta investigação, nas próximas páginas, vamos priorizar os eixos “*o acesso à escola*”, “*os aspectos pedagógicos*”, e “*a eficácia da política de escolarização*”.

¹¹⁸ Para conhecer sobre esse histórico, no contexto brasileiro, sobre as medidas repressivas aplicadas à infância e adolescência empobrecida, ver RIZZINI (2009; 2011); ALBUQUERQUE (2016).

socioeducativas. Em 2016, o Ministério da Educação lançou as diretrizes pedagógicas nacionais para a socioeducação. Observe que, desde o ECA, os dispositivos legais vão sendo aprimorados, não deixando dúvidas quanto à natureza pedagógica da medida socioeducativa e quanto à garantia do direito à educação.

No Distrito Federal, as seis Unidades de Internação¹¹⁹ estão localizadas nas Regiões Administrativas do DF afastadas, periféricas, e distante do centro da cidade. Todas elas foram construídas a partir de 2006, de acordo com as novas diretrizes arquitetônicas apontadas pelo Sinase. Isso significa que todas elas possuem uma estrutura física que busca, de alguma forma, diferenciar-se de uma estrutura prisional – embora as semelhanças ainda sejam muitas.

Cada Unidade tem a sua peculiaridade, mas algumas características são comuns a todas elas: todas possuem módulos de convivência (estrutura física que abriga os socioeducandos internados), com alojamento coletivo composto por quartos; nesses módulos, há espaço específico para banho de sol; para convivência (com bancos e mesas de concreto ou ferro) no qual acontecem a socialização entre socioeducandos e as visitas familiares aos finais de semana; todas possuem espaço para atividades coletivas (auditório, salão multiuso ou anfiteatro); prédio específico para as atividades escolares; quadra de esporte e/ou campo de futebol; espaço específico ou adaptado para cursos profissionalizantes e oficinas ocupacionais; espaço específico ou adaptado para atendimentos técnicos dos especialistas (profissionais do Serviço Social, Pedagogia e Psicologia); todas possuem prédio específico para o funcionamento da estrutura administrativa (Direção, GEAD, GESEG e GESPP); ambulatório onde funciona a Gerência de Saúde (GESAU) e onde é realizado o atendimento de saúde de socioeducandos; entre outros espaços.

Todas as Unidades investigadas são destinadas à socioeducandos que cumprem medida socioeducativa de internação estrita¹²⁰, foco desta investigação. Mas algumas delas, também atendem a socioeducandos que cumprem a medida de internação-sanção¹²¹ (UISS, UISM e UNIRE) e a medida de internação provisória¹²² (UISM). A UISM, no setor feminino, atende a

¹¹⁹ Nesta pesquisa a Unidade Feminina do Gama e a Unidade de Internação de Brazlândia não foram incluídas porque a inauguração delas ocorreu em abril de 2020 e janeiro de 2021, momento posterior à pesquisa de campo. As socioeducandas, socioeducandos, toda a estrutura administrativa de cargos de gestão foi transferida para o novo espaço. Mas, à época da coleta de dados, essas Unidades estavam funcionando dentro da Unidade de Internação de Santa Maria e dentro da Unidade de Internação de São Sebastião. Portanto, a gestão do atendimento, bem como as socioeducandas e socioeducandos, foram contempladas em termos de participação.

¹²⁰ Internação aplicada por tempo indeterminado, respeitado o período máximo de 03 anos. O limite de idade no cumprimento da medida socioeducativa de internação é 21 anos incompletos (art. 121, § 2º a 5º do ECA).

¹²¹ Medida aplicada quanto há reiterado e injustificável descumprimento de medida socioeducativa anteriormente aplicada. O prazo da internação-sanção não pode ser superior a três meses - art. 122, § 1º do ECA.

¹²² Medida aplicada pelo juiz quando o ato infracional é doloso, praticado com violência ou grave ameaça. É uma medida aplicada antes da sentença e pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias (Art. 108, ECA/1990).

todos os tipos de medida de internação (estrita, sanção e provisória), inclusive às socioeducandas que usufruem de saídas sistemáticas.

A UISS atende a socioeducandos menores de idade que cumprem a medida socioeducativa de internação estrita e de internação-sanção. A UISM, no setor feminino, além da internação estrita, atende, também, socioeducandas que cumprem medida de internação provisória e internação-sanção, maiores e menores de idade. A UNIRE atende a socioeducandos maiores de idade que cumprem a internação estrita e a internação-sanção. AUIP, a UIBRA e a UNISS atendem, apenas, socioeducandos que cumprem a internação estrita; o que difere é a idade dos socioeducandos: menores, maiores, menores e maiores, respectivamente.

A tabela abaixo sintetiza a organização das UISs do DF com relação à natureza da medida de internação, faixa etária, capacidade e número de socioeducandos:

Tabela 8 - Natureza da medida de internação, capacidade e número de socioeducandos internados - Unidades de Internação no Distrito Federal - 2019

Unidade de Internação	Especificidade da medida de Internação	Capacidade e ideal	Número de socioeducandos em 07/10/2019	Número de socioeducandos Data da observação
UIP	masculina/estrita/menor de idade	80	93	88
UISS	masculina/estrita/menor de idade	120	110	111
	masculina/sanção/menor de idade		16	12
UIBRA	masculina/estrita/maior de idade	60	64	68
UISM	masculina/estrita/ menor de idade	120	120	122
	feminina/estrita/maior e menor de idade	40	18	15
	feminina/sanção/maior e menor de idade		2	2
	feminina provisória/maior e menor de idade		5	5
UNIRE	masculina/estrita/maior de idade	180	181	181
	masculina/sanção/maior de idade		11	11
UNISS	masculina/estrita com saídas sistemáticas/ maior e menor de idade	80	61	55
TOTAL		680	681	670

Fonte: elaboração própria, em janeiro/2020, com base nas informações disponibilizadas no PDASE/2016, nas informações coletadas junto à Coorint/Subsis/Sejus e observação empírica nas Unidades.

As seis unidades pesquisadas possuem semelhanças entre si, mas também, possuem especificidades. Passamos a explicitar as particularidades de cada uma delas.

1- Unidade de Internação de Planaltina (UIP)

A UIP está localizada no Bairro Nossa Senhora de Fátima, em área de domínio da Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (CAESB), em Planaltina. Foi inaugurada em 2008, quando recebeu o nome de Centro de internação de adolescentes de

Planaltina (Ciap). Tem capacidade para 80 socioeducandos do sexo masculino, menores de idade, que cumprem a medida de internação estrita. Em 2011, passou a se denominar Unidade de internação de Planaltina (UIP).

A Unidade possui quatro módulos de convivência, compostos por alojamento coletivo e quartos, com capacidade para vinte socioeducandos, cada módulo. Um, dentre os quatro módulos, é o Módulo de Atendimento Especializado¹²³, destinado a socioeducandos que cometeram falta disciplinar. Esta Unidade não possui refeitório. No entanto, há uma cozinha industrial, onde as refeições são preparadas por uma empresa terceirizada. A comida é preparada nessa cozinha e distribuída nos quartos, em marmitas, onde os jovens fazem as refeições (seis ao dia).

Na UIP há um salão multiuso, onde ocorrem as atividades coletivas, comemorações, reuniões, etc. Há prédio específico para a Direção, Gerência Administrativa (GEAD), Gerência de Segurança (GESEG), Gerência de Saúde (GESAU) e Gerência Sociopsicopedagógica (GESPP). Na GESPP há salas nas quais acontecem os atendimentos técnicos (com Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos) com socioeducandos e familiares. Os socioeducandos são deslocados do módulo para o prédio no qual acontecem os atendimentos, semanalmente. Há espaço para atividades profissionalizantes (panificação, laboratório de informática e horta), ocupacionais e esportivas (uma quadra de esportes).

Em 21/10/2019, dia da observação empírica na UIP, dos 88 socioeducandos internados, 67 estavam inseridos em atividade profissionalizante e ocupacional: 24 no curso de Assistente Administrativo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)¹²⁴, 20 no curso de pizzaiolo do Senac, 8 na atividade de horta e 15 em cursos de Educação à Distância, de curta duração, com temáticas variadas (empreendedorismo, postura profissional, etc.), nos quais os Especialistas Socioeducativos realizam o trabalho de tutoria. Ou seja, 76,13% dos socioeducandos, além das atividades escolares, estavam inseridos em outras atividades.

¹²³ O Módulo de Atendimento especializado é destinado à socioeducandos que cumprem medida disciplinar por terem cometido alguma falta disciplinar. O tempo de permanência nesse módulo é definido pela Comissão de Avaliação Interdisciplinar (CAI), que busca ouvir as partes, apurar os fatos da falta disciplinar e deliberar sobre o tempo de permanência do socioeducando neste módulo (de cinco a vinte dias), segundo a gravidade da falta.

¹²⁴ O Ministério Público do Trabalho do DF firmou parceria com o “Sistema S” para a realização do programa Medida de Aprendizagem. Esse programa oferta aprendizagem profissional (Auxiliar Administrativo, Pintura residencial, pizzaiolo,) para socioeducandos das UISs do DF. O curso dura, em média, dez meses, é constituído por aulas teóricas e práticas. Os estudantes recebem bolsa de meio salário mínimo durante o curso.

Imagem 1 - Estrutura da UIP



Fonte: registro fotográfico de 21/10/2019, feito pela autora, durante observação empírica na UIP

2- Unidade de Internação de São Sebastião (UISS)

A UISS está localizada no Núcleo Rural Aguilhada, BR-251, RA 14, São Sebastião. Trata-se de localização de difícil acesso, o que dificulta a rotina de visita das famílias. Foi inaugurada em 2014 e tem capacidade para 120 socioeducandos do sexo masculino, menores de idade, em cumprimento de internação estrita e internação sanção. No interior dessa Unidade, parte da estrutura física foi separada para o funcionamento, também, da UIBRA, que, no período da pesquisa de campo, ainda não havia sido inaugurada.

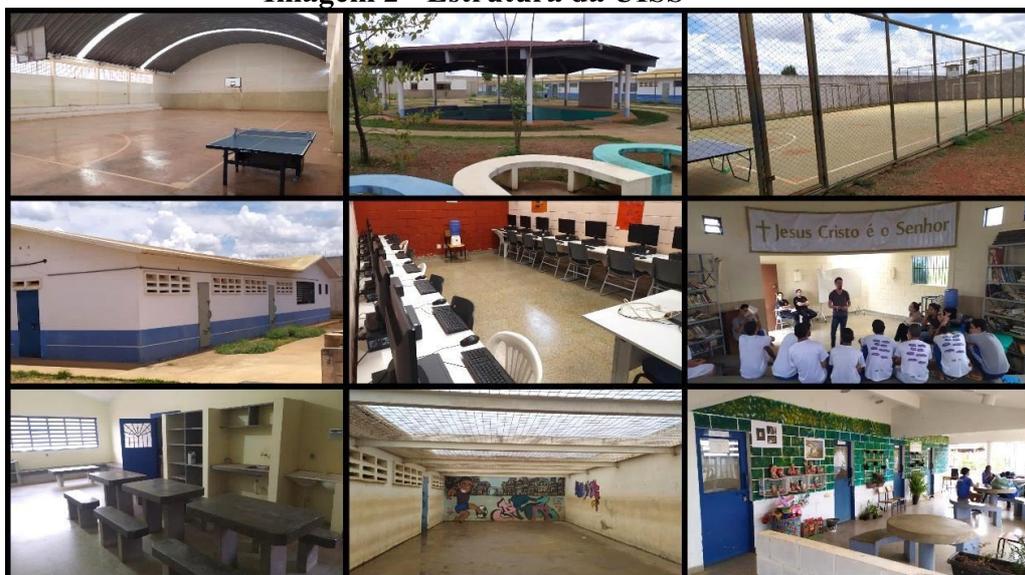
Essa Unidade possui sete módulos de convivência, com alojamento coletivo e quartos. Cada quarto tem, em média, dois socioeducandos e cada módulo tem, em média, dezenove. Um, dentre os sete módulos, é destinado aos socioeducandos que cumprem a medida de internação-sanção. Não há módulo de Atendimento Especializado, destinado a socioeducandos que cumprem medida disciplinar; nesse caso, a medida é cumprida no módulo onde o socioeducando estiver acautelado. A Unidade não possui refeitório. Há uma cozinha industrial que não é utilizada, mas que, segundo a gestão, está em fase de preparação e reforma para realização de curso profissionalizante. As refeições são preparadas por uma empresa terceirizada que, diariamente, entrega as marmitas na Unidade. Os socioeducandos realizam as refeições dentro do quarto.

Na UISS há um pequeno salão multiuso (espécie de capela) e um anfiteatro, onde ocorrem as atividades coletivas. Há prédio específico para a Direção, GEAD, GESEG, GESAU e GESPP. Há um prédio, com quatro pequenas salas, destinado aos atendimentos técnicos e familiares. Os socioeducandos são deslocados do módulo para esse espaço de atendimento,

semanalmente, de acordo com a programação previamente estabelecida. Há espaço para atividades profissionalizantes e ocupacionais: laboratório de informática, onde funcionava a antiga biblioteca da escola, e cozinha industrial. Há ginásio e uma quadra de esportes.

Em 23/10/2019, dia da observação empírica na UISS, dos 123 socioeducandos internados, 67 estavam inseridos em atividade profissionalizante e ocupacional: 30 no curso de Assistente Administrativo do Senac, 37 em oficinas profissionalizantes de curta duração, ofertadas por Organizações Não Governamentais, com temáticas variadas (valores, convivência, edição e produção de vídeo e som, etc.). Apenas 54,47% dos socioeducandos estavam inseridos em alguma atividade profissionalizante. Quinzenalmente, cinco jovens de cada módulo também participam de atividade de relaxamento – Yoga.

Imagem 2 - Estrutura da UISS



Fonte: registro fotográfico de 23/10/2019, feito pela autora, durante observação empírica na UISS

3- *Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA)*

A UIBRA estava, provisoriamente, localizada no Núcleo Rural Aguilhada, BR-251, RA 14, mesmo endereço da UISS. A localização afastada era também um problema para as famílias, que necessitavam manter a rotina das visitas semanais. À época da pesquisa de campo, como esta Unidade ainda não havia sido inaugurada, a UISS cedia parte de sua estrutura: três módulos de convivência são destinados à UIBRA. Mas a Unidade era conduzida por equipe gestora própria. Tinha capacidade para atender a 60 socioeducandos do sexo masculino, maiores de idade, em cumprimento da medida socioeducativa de internação estrita. Em janeiro de 2021 o

espaço físico da UIBRA foi inaugurado, em Brazlândia, DF– 415 (sentido Padre Bernardo/GO), e os jovens foram transferidos das UISS para a nova estrutura da UIBRA.

À época da pesquisa de campo, essa Unidade possuía três módulos de convivência, com alojamentos coletivos, constituídos por quartos. Cada quarto tinha, em média, três ou quatro socioeducandos. Cada módulo tinha, aproximadamente, vinte jovens. Nesta Unidade também não havia módulo destinado ao Atendimento Especializado (destinado a socioeducandos que cumprem medida disciplinar). Além dos três módulos, a UIBRA possuía um galpão improvisado, dividido com armários (antigo almoxarifado da UISS), no qual abrigava toda a estrutura administrativa da Unidade. As refeições eram preparadas por uma empresa terceirizada que entregava as marmitas na Unidade. Os socioeducandos realizavam as refeições dentro dos quartos.

A estrutura da UIBRA era precária e limitada. Havia um acordo com a UISS, para que essa Unidade utilizasse o salão multiuso, o anfiteatro, o ginásio e a quadra de esportes para a realização de atividades coletivas. Não havia prédio específico para a Direção, GEAD, GESEG e GESPP. A Gerência de Saúde funcionava juntamente com a GESAU da UISS. Os atendimentos técnicos, realizados pelos Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos), aconteciam semanalmente na sala de descanso (existente dentro de cada módulo) dos Agentes Socioeducativos. Num galpão improvisado o espaço era dividido entre toda a estrutura administrativa, espaço para atendimento familiar, espaço para a equipe técnica e oficina profissionalizante, eventual palestra ou atividades de curta duração.

Em 23/10/2019, dia da observação empírica na UIBRA, dos 68 socioeducandos internados, nenhum estava inserido em curso de qualificação profissional, com certificação. A Unidade havia recebido computadores para montar um laboratório de informática para a realização de cursos em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), mas ainda não havia um local definido, dentro da estrutura do galpão. Dentre os socioeducandos, 50 (73,52%) estavam inseridos em oficinas/palestras de curta duração, ofertadas por Organizações Não Governamentais, com temáticas sobre edição e produção de vídeo e som, que não qualificavam para o trabalho. Além disso, em um dos três módulos da Unidade, composto por dezesseis jovens com bom comportamento, era desenvolvido um projeto chamado Projeto Autonomia. Nesse projeto, os jovens participavam de atividades como: lava-jato, limpeza e manutenção da Unidade, atividades administrativas, participação em atividades de planejamento, outras.

Imagem 3 - Estrutura da UIBRA



Foto: registro fotográfico de 23/10/2019, feito pela autora, durante observação empírica na UIBRA.

4- Unidade de Internação de Santa Maria (UISM)

A UISM está localizada no Núcleo Rural Alagados, RA 8, Santa Maria. Foi inaugurada em 2014, tem capacidade para 120 socioeducandos do sexo masculino, menores de idade, em cumprimento de medida de internação estrita e capacidade para 40 socioeducandas em cumprimento de medida internação estrita, sanção e provisória. Essa é a única Unidade que atendia socioeducandas, independentemente do tipo de internação. Por esse motivo, em sua estrutura administrativa, havia duas Gerências Sociopsicopedagógica (GESPP) e duas Gerências de Segurança (GESEG). Em abril de 2020 a Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG) foi inaugurada, com toda a estrutura administrativa, como nas outras Unidades. A partir de então, as socioeducandas foram transferidas para o novo espaço.

Essa Unidade possui dez módulos de convivência, mas um está desativado. Ou seja, são nove em funcionamento, com alojamento coletivo e quartos, sendo que dois deles são módulos femininos (um para a internação estrita e outro para a internação provisória e internação sanção) e um deles é destinado ao Atendimento Especializado (destinado a socioeducandos que cumprem medida disciplinar). Cada quarto tem, em média, dois ou três socioeducandos e cada módulo tem em média vinte. Os módulos femininos tinham, em média, dez socioeducandas. Essa Unidade também recebe a alimentação (marmitas) de uma empresa terceirizada e os socioeducandos realizam as refeições dentro dos quartos. A UISM possui uma cozinha industrial, mas foi desativada por problemas na rede elétrica. Há espaço específico para a Direção, GEAD, GESEG e GESAU. A GESPP funciona em espaço adaptado (antigo almoxarifado da Unidade).

Os atendimentos técnicos, realizados pelos Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos), acontecem semanalmente nos módulos de convivência, na sala de descanso dos Agentes Socioeducativos (espaço que tem em todos os módulos). As atividades profissionalizantes também acontecem em espaços improvisados: a biblioteca, por exemplo, que já havia sido transferida para o salão multiuso, foi desativada para receber a sala de informática do curso do Senai. Demais cursos ou oficinas acontecem em salas adaptadas.

Em 29/10/2019, dia da observação empírica na UISM, dos 122 socioeducandos internados, 53 estavam inseridos em atividades profissionalizantes: 29 no curso de Auxiliar Administrativo do Senai, 10 no curso de Atendimento ao Cliente, 10 no de garçom e 4 no de barbearia. Esses três últimos são ofertados por Organizações Não Governamentais. Entre as socioeducandas, das 22 internadas¹²⁵, 19 (da internação estrita ou provisória) estavam participando de uma ou duas atividades profissionalizantes ou ocupacionais: 19 no curso de Horticultura (atividade de extensão do Instituto Federal de Brasília – IFB), 9 no projeto “Ela pode” (ciclo de palestras sobre empreendedorismo feminino), 6 na oficina sobre desvinculação (palestras sobre trabalho, relações humanas, etc., para quem está no final da medida). Ou seja, dos/as 144 socioeducandos/as, apenas 72 (50%) participavam de alguma atividade profissionalizante ou ocupacional.

Imagem 4 - Estrutura da UISM



Fonte: registro fotográfico de 29/10/2019, feito pela autora, durante observação empírica na UISM.

¹²⁵ No quantitativo de socioeducandas, na data da observação na UISM, das 22 socioeducandas, uma é transgênero (nasceu com o sexo biológico masculino, mas se identifica com o gênero feminino). A GESEG masculina também contabiliza essa socioeducanda no quantitativo masculino. Na pesquisa, contabilizamos, apenas no quantitativo feminino.

5- Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE)

A UNIRE está localizada Estrada Contorno Taguatinga-Gama, Km 03 – Recanto das Emas – DF. Nesse espaço já acontecia outras formas de atendimento assistencial; após adaptação, a Unidade foi inaugurada em 2006 com outra nomenclatura: Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago). A partir de então a gestão dessa Unidade aconteceu de maneira compartilhada entre o GDF e instituições privadas¹²⁶. Em 2010, a Unidade foi integralmente estatizada, sendo a gestão exclusiva do Governo do Distrito Federal (GDF). Tem capacidade para 180 socioeducandos do sexo masculino, maiores de idade, que podem permanecer na medida até os 21 anos de idade. A UNIRE atende à internação estrita e também atende a socioeducandos que cumprem internação sanção.

Essa Unidade possui oito módulos de convivência, com alojamento coletivo e quartos. Cada quarto tem, em média, três socioeducandos. Cada módulo, uma média de trinta socioeducandos. Um dos módulos é destinado ao Atendimento Especializado (para jovens que cumprem medida disciplinar). Os jovens que cumprem a medida de internação sanção estão inseridos em uma parte específica de um dos módulos da Unidade. Essa Unidade possui refeitório, com cozinha industrial, mas está desativado. A alimentação é produzida por empresa terceirizada, que entrega diariamente a alimentação (marmitas). Os socioeducandos realizam as refeições dentro dos quartos.

Essa é a maior Unidade de Internação do DF e com estrutura específica para cada atividade. Há espaço específico para a Direção, GEAD, GESEG, GESPP e GESAU, com respectivas salas para o desenvolvimento da rotina de trabalho. Além de Ginásio, quadro de esporte, possui também campo sintético de futebol (em condições precárias). Os atendimentos técnicos, realizados pelos Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos), acontecem em espaço específico: sala de atendimento existente no interior de todos os módulos de convivência. As atividades profissionalizantes e ocupacionais também acontecem em prédio específico, constituído por sete salas: uma cozinha industrial, um laboratório de informática, uma sala de música, quatro salas para atividades variadas (não utilizadas, no momento).

Em 07/10/2019, dia da observação empírica na UNIRE, dos 192 socioeducandos internados, 174 estavam inseridos em atividade profissionalizante ou ocupacional: 31 no curso de Pintura Residencial do Senai, 9 na oficina de panificação, 16 na oficina de música (violão

¹²⁶ 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.

ou teclado) e 118 estavam inseridos em oficinas de curta duração (palestras), ofertadas por Organizações Não Governamentais, com temáticas sobre empregabilidade, valores, edição e produção de vídeo e som. 90,62% estavam inseridos em alguma atividade, além das atividades escolares. Três jovens estavam participando de treinamento esportivo (futebol).

Imagem 5 - Estrutura da UNIRE



Fonte: registro fotográfico de 01/11/2019, feito pela autora, durante observação empírica na UNIRE.

6- Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS)

A UNISS está localizada na Estrada Contorno Taguatinga-Gama KM 02, área próxima à UNIRE. Possui capacidade máxima para 80 socioeducandos, originários de todas as outras Unidades do DF, do sexo masculino, menores e maiores de idade, que estão em processo de finalização do cumprimento da medida de internação estrita, usufruindo de saídas sistemáticas quinzenais ou semanais. Esse período da sistemática, normalmente, dura três meses. Nessa fase, o socioeducando passa os finais de semana em casa (semanal ou quinzenalmente). Busca-se com maior empenho a reinserção do socioeducando na comunidade e no mercado de trabalho, propiciando o seu desligamento institucional.

A estrutura física da UNISS é adaptada, mas diferenciada em relação às demais Unidades. Trata-se de uma Unidade pequena, com área externa gramada, na qual os socioeducandos transitam de maneira mais livre pela Unidade. O banho de sol acontece nas áreas externas ao módulo, debaixo das árvores. Cada módulo possui um refeitório, com mesas coletivas, com TV, e espaço adequado para a higienização de pratos, copos e talheres. Os jovens realizam as refeições no refeitório de cada módulo e de maneira coletiva. A alimentação é produzida por empresa terceirizada, que entrega diariamente a alimentação em marmitas.

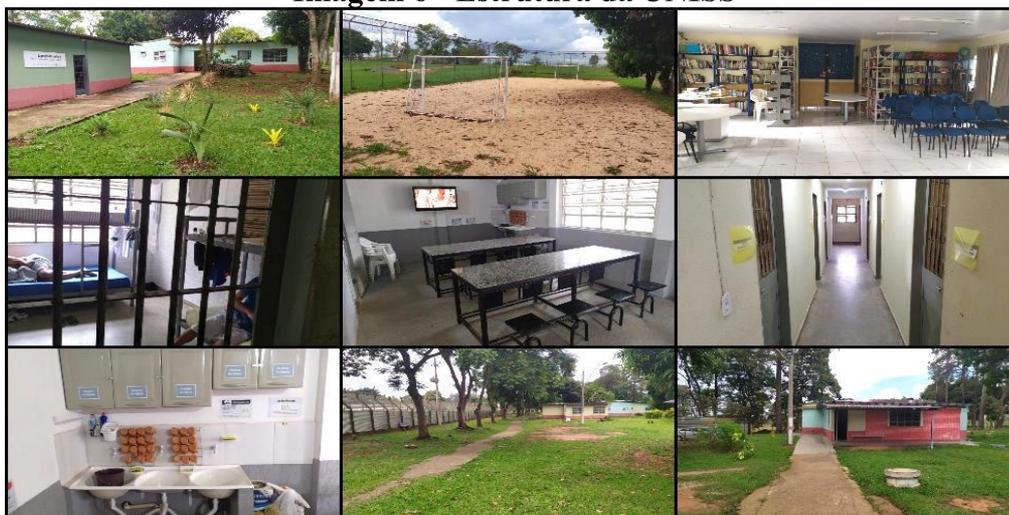
A UNISS possui quatro módulos de convivência, enumerados do um ao quatro, com capacidade para 24, 12, 16 e 28 socioeducandos, respectivamente. Os quartos são maiores, com beliches. Um dos módulos, o de número um, é composto por socioeducandos menores de idade. Essa Unidade não possui módulo de Atendimento Especializado. Quando o jovem comente alguma ocorrência disciplinar, há a prorrogação de sua liberação, de acordo com a quantidade de dias recebidos para cumprimento de medida disciplinar.

Na UNISS há prédio específico para a Direção, GEAD, GESEG, GESPP e GESAU, com respectivas salas para o desenvolvimento das atividades. Há dois campos de futebol pequenos (um de areia e um de gramado), um salão multiuso, uma capela e ampla área externa (gramado), na qual muitas atividades ocupacionais são realizadas. Os atendimentos técnicos, realizados pelos Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos), acontecem em espaço específico, vinculado a cada módulo. Cada módulo possui uma sala de Especialistas, na qual o trabalho é desenvolvido, inclusive os atendimentos aos socioeducandos.

As atividades profissionalizantes e ocupacionais acontecem no salão multiuso, na área externa, em baixo das árvores ou na capela. Atividades ocupacionais, como “cinema” também acontecem no refeitório. Na UNISS, as atividades profissionalizantes teriam que acontecem com maior intensidade e regularidade, especialmente porque os socioeducandos estão em processo de desinternação, desvinculação da medida. Além das atividades internas, os socioeducandos são encaminhados para atividades externas (emprego, estágio, cursos, entrevista).

Em 04/11/2019, dia da observação empírica na UNISS, dos 55 socioeducandos internados, 27 estavam inseridos em atividades profissionalizantes: 1 socioeducando estava em emprego formal, 3 estavam em estágios e 23 estavam no curso do Senac ou Senai (Operador de Computador, Auxiliar de Contabilidade, Elétrica de automóveis e Personalização de som automotivo). Ou seja, 49,09% dos socioeducandos estavam inseridos em atividades profissionalizantes. 17 socioeducandos estavam inseridos em atividades ocupacionais internas (lava-jato, terapia ocupacional, atividade na biblioteca).

Imagem 6 - Estrutura da UNISS



Fonte: registro fotográfico de 04/11/2019, feito pela autora, durante observação empírica na UNISS.

Após a caracterização das UISs do DF, no que se refere à estrutura física, contatamos que, em alguns aspectos, as Unidades ainda não atendem às especificações contidas na Resolução N°119/2006/Sinase. Essa resolução aponta critérios, relacionados à estrutura física de uma UIS, que devem ser assegurados no atendimento socioeducativo – especialmente na medida socioeducativa de internação. A estrutura física deve estar baseada segundo a concepção pedagógica do atendimento, de modo a proporcionar o atendimento humanizado e socioeducativo. Nesse sentido, o ideal seria que o projeto pedagógico precedesse e fosse considerado ao se definir um projeto arquitetônico. O quadro da página seguinte relaciona as exigências do Sinase com a estrutura física das UISs pesquisadas.

Quadro 1 – Estrutura física das Unidades de Internação do Distrito Federal

(Continua)

Condição da Estrutura física de cada UIS do DF	UIP (2008)	UISS (2014)	UIBRA (-)	UISM (2014)	UNIRE (2006)	UNISS (2013)
Condições adequadas de higiene, limpeza, circulação, iluminação e segurança	✓	✓	-	✓	✓	✓
Espaços adequados para a realização de refeições	-	-	-	-	-	✓
Espaço para atendimento técnico Individual e em grupo	✓	✓	-	-	✓	✓
Condições adequadas de repouso dos adolescentes	-	-	-	-	-	✓
Salão para atividades Coletivas	✓	✓	-	✓	✓	✓
Espaço para o setor administrativo e/ou técnico	✓	✓	-	✓	✓	✓
Espaço e condições adequadas para visita íntima	-	-	-	-	-	-

Condição da Estrutura física de cada UIS do DF	(Conclusão)					
	UIP (2008)	UISS (2014)	UIBRA (-)	UISM (2014)	UNIRE (2006)	UNISS (2013)
Espaço e condições adequadas para visita familiar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Área para atendimento de saúde/ambulatórios	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Escola com salas de aulas, com sala de Professores, secretaria e direção escolar	✓	✓	-	✓	✓	✓
Espaço para a prática de esportes e atividades de lazer e cultura	✓	✓	-	✓	✓	✓
Espaço para atividades pedagógicas e cursos profissionalizantes	✓	✓	-	✓	✓	✓

Fonte: elaboração própria, com base na Resolução Nº119/2006/Sinase e dados empíricos.

Observou-se que, no que se refere ao tamanho da Unidade, a maior parte das Unidades do DF não atende, exatamente, às exigências do Sinase (2006) e a Resolução nº 46/96 (Conanda, 29/10/1996)¹²⁷:

...cada Unidade terá até quarenta adolescentes, [...] sendo constituída de espaços residenciais denominados de módulos (estruturas físicas que compõem uma Unidade), com capacidade não superior a quinze adolescentes. No caso de existir mais de uma Unidade em um mesmo terreno, o atendimento total não poderá ultrapassar a noventa adolescentes. Neste conjunto de Unidades poderá existir um núcleo comum de administração logística (Resolução Nº119/2006/Sinase, p. 51).

Metade das Unidades do DF (UISS, UISM e UNIRE) são Unidades de grande porte, com capacidade para 120, 120 e 180 socioeducandos, respectivamente. O Sinase, no entanto, propõe a organização de Unidades pequenas, com no máximo noventa socioeducandos, para que seja possível o atendimento socioeducativo individualizado e voltado para as necessidades do socioeducando. A UIP, UIBRA e UNISS, com capacidade para 80, 60, 80 socioeducandos, respectivamente, no que se refere ao tamanho, atendem ao que propõe o Sinase.

No que se refere ao quantitativo de socioeducandos, todas as Unidades, exceto a UNISS e o segmento feminino da UISM, estavam operando com número de socioeducandos acima da capacidade, ou seja, em situação de superlotação. Todas as Unidades, exceto a UNISS e os módulos femininos da UISM, operam com módulos com vinte socioeducandos, em média; a UNIRE com trinta socioeducandos, diferentemente do que propõe o Sinase – até quinze por módulo! Observou-se, ainda, que as Unidades UISS, UNIRE, UIP e UNISS ultrapassam o

¹²⁷ Resolução do Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), de 29/10/1996, publicada no DOU Seção 1 de 08/01/97. Regulamenta a execução da medida socioeducativa de internação prevista no ECA, Lei nº 8.069/90.

número ideal de socioeducandos, sendo que a Unire atende cerca de 20% além da sua capacidade.

Com relação às condições de higiene, limpeza, circulação, iluminação e segurança, de modo geral, as Unidades pareciam estar em condições adequadas, exceto a UIBRA que além dos três módulos de convivência cedidos pela UISS, tinha a estrutura administrativa e sociopsicopedagógica funcionando dentro de um galpão improvisado, sem piso, sem divisão de setores e sem espaço para atividades pedagógicas. De maneira geral, no espaço interno dos módulos, especialmente nos quartos (local de repouso), observou-se paredes úmidas, com pintura danificada, com mofo, pouca iluminação, pouco arejado, pouco espaço para higienização e secagem de roupas, pouco espaço para organização de pertences e resto de comida e marmitas acumuladas pelo chão. O cheiro de lugar úmido, pouco ventilado e sem higienização, dos módulos, é característico. Exceto na UNISS, onde os quartos são arejados, com janelas, amplos e com paredes pintadas.

Com relação ao espaço para refeições, apenas a UNISS possui refeitório com mesas e cadeiras, atendendo a esse quesito. Nas demais Unidades, socioeducandos realizam as refeições dentro do quarto, o que é inadequado. A realização de refeições, em espaço fechado, no mesmo local que se dorme e descansa, é típico de uma instituição total¹²⁸. Nesses locais, os indivíduos institucionalizados são fortemente controlados, especialmente suas necessidades humanas. A individualidade é rechaçada, fortemente administrada e vigiada, nos menores segmentos da vida, incluindo a alimentação. Há a limitação do espaço pessoal e da comunicação. Nesse sentido, a realização das refeições em espaço coletivo seria uma habilidade básica a ser desenvolvida num espaço dito educativo.

Com relação ao espaço para atendimento técnico, realizados pelos Especialistas Socioeducativos, a maior parte das Unidades oferece sala adequada para atendimentos técnicos semanais. Exceto a UIBRA e a UISM: nessas Unidades o atendimento acontece na sala de descanso, alojamento dos Agentes Socioeducativos. Trata-se de local inconveniente, pois, além de não ter equipamentos necessários (computador, telefone, etc.), é local de descanso e de guarda de pertences pessoais dos profissionais. Desta forma, é comum o choque de interesses

¹²⁸ Instituição total é um conceito desenvolvido por Erving Goffman no livro *Manicômios, Prisões e Conventos*. Esse conceito refere-se a instituições que separam grupos de indivíduos, em situação semelhante, da sociedade por considerável período de tempo, de modo que as individualidades são minimizadas. As instituições totais são fechadas, fortemente administradas. O fechamento refere-se ao caráter total, onde barreiras físicas e sociais impedem a relação com o mundo exterior. Todos os aspectos da vida são realizados de maneira padronizada, coletiva e em um mesmo local, sob vigilância. Até mesmo as necessidades humanas básicas são controladas e vigiadas pela instituição. O contato com o mundo externo é fortemente restringido, a comunicação é controlada e o distanciamento com o social é fortemente prescrito (GOFFMAN, 2015).

no que se refere ao uso do espaço, além da dificuldade de se manter o sigilo das informações, durante o atendimento.

Todas as Unidades, exceto a UIBRA possuem salão multiuso, ou capela, ou anfiteatro para atividades culturais e coletivas. No caso da UIBRA, quando havia atividade coletiva, fazia-se necessário negociação com a UISS para o uso do espaço. Quanto ao espaço para setor administrativo e técnico, todas as Unidades, exceto a UIBRA (que funcionava em um galpão improvisado) possuem boas instalações. No entanto, observa-se que a GESPP da UISM está instalada em espaço pequeno e adaptado. Nenhuma das Unidades possui espaço adequado para visita íntima. Na UNISS, os jovens retornam para a casa nos finais de semana, onde encontram com namoradas e companheiras. Nas demais Unidades, quando a companheira é maior de idade, ocorre um esquema de revezamento entre os socioeducandos quanto ao uso do quarto e a área externa e coletiva do módulo, durante o horário da visita familiar. De maneira inadequada, improvisada, mas a visita íntima acontece!

Em todas as Unidades, exceto UNISS, a visita familiar ocorre durante o final de semana (manhã ou tarde de sábado ou domingo, de acordo com a agenda de cada módulo), para visitantes maiores de idade. Em um dia da semana, previamente definido, acontece a visita de menores de idade, mas não no espaço do módulo. Nos finais de semana, a visita familiar de maiores de idade acontece na área externa e coletiva de cada módulo. Durante a semana, a visita familiar de menores de idade acontece na área de atividades coletivas. A GESEG de cada Unidade estabelece uma programação de visitas, com duração de três horas, para cada módulo. Ressalta-se que, desde 2018 visitantes passam por procedimento de revista por meio de scanner corporal, não sendo mais permitidas situações constrangedoras de desnudamento. Durante o período da Pandemia da Covid-19 a atividade de visita familiar foi suspensa/restringida.

Todas as Unidades possuem área para atendimento de saúde e ambulatório, onde fica a GESAU. No caso da UIBRA, a GESAU funcionava no mesmo ambulatório da UISS. Nessa gerência há escala de trabalho entre profissionais da saúde (médico, enfermeiro) e há atendimentos de consulta, vacinação, curativos, administração de medicação e procedimentos simples. Em todas as Unidades o atendimento odontológico é precário, por falta de profissional e/ou material odontológico.

Todas as Unidades possuem prédio específico para o funcionamento da escola, com salas de aula, sala de professores, secretaria e direção – o que favorece a materialização do direito à educação. Mas apenas duas escolas possuem biblioteca: as escolas da UIP e da UNIRE. Todas as Unidades também possuem local para a prática de esportes e atividades de lazer (ginásio, quadra e/ou campo de futebol) – o que favorece a concretização de uma programação

de atividades esportivas e culturais. Ressalta-se que a UIBRA utilizava a estrutura escolar e esportiva da UISS. Durante o período da Pandemia da Covid-19 as atividades escolares aconteceram de maneira remota: estudantes eram deslocados até a escola e recebiam atividade impressa para responder, individualmente. Essas atividades eram devolvidas para o corpo docente, que, remotamente, avaliavam o desempenho escolar dos estudantes a partir dessas tarefas. Em 23/08/2021, após negociação com a Sejus, SEDF e MPDFT, ocorreu o retorno das aulas presenciais nos Núcleos de Ensino das UISs do DF.

Por fim, no que se refere às atividades profissionalizantes, cada Unidade possui características próprias quanto ao espaço e oferta de cursos profissionalizantes. Quanto ao espaço, observam-se Unidades com estrutura própria e organizada para as atividades profissionalizantes, enquanto outras adaptam os espaços ou não tem espaço próprio (como a UIBRA). Quanto aos cursos ofertados, ressalta-se que os cursos do Sistema S possuem maior rigor quanto à carga horária, organização curricular e certificação. Durante o período da Pandemia da Covid-19 as atividades profissionalizantes foram suspensas ou passaram a funcionar de maneira remota. Em meados de 2020, aos poucos, essas atividades foram retomadas.

Os cursos EAD são de curta duração e, em alguns casos, os Especialistas Socioeducativos realizam o trabalho de tutoria, como uma iniciativa individual; ou o socioeducando realiza a atividade de maneira autônoma, em sala com equipamento necessário. Os cursos diversos, ofertados por ONGs, funcionam com menor rigor, com relação a carga horária e currículo, e de acordo com a disponibilidade do quantitativo de servidores para realizar o deslocamento dos socioeducandos. As oficinas de curta duração, com temáticas variadas, acontecem esporadicamente, sem rigor quanto a carga horária e conteúdo, muitas vezes acontecem dentro do módulo e não possibilitam a qualificação profissional. Portanto, se considerarmos as atividades profissionalizantes que são ofertadas com o rigor necessário, com proposta curricular, certificação e possibilidade do exercício profissional, apenas os cursos do Sistema S atendem a esse critério.

Dos 670 socioeducandos, apenas 157 (23,43%) estão inseridos em curso, efetivamente, de qualificação profissional (Sistema S). 91 socioeducandos (13,58%) estão inseridos em cursos EAD ou Diversos – cursos de curta duração, ofertados por ONGs, com funcionamento intermitente. 205 (30,59%) estão inseridos em oficinas de curta duração – ciclo de palestras com temáticas variadas, com duração de uma ou duas semanas, sem possibilidade de qualificação profissional e com funcionamento precário. Observa-se, portanto, que dos 670 socioeducandos privados de liberdade, apenas 248 (37,01%) estão inseridos em alguma

atividade de qualificação profissional. A maior parte dos socioeducandos não está inserida em atividade profissionalizante que tenha a possibilidade de preparação para o exercício de alguma função no mundo do trabalho. Ou seja, privados, também, do direito à qualificação profissional.

Tabela 9 – Número de Socioeducandos em atividades profissionalizantes – outubro a dezembro de 2019

Unidades	Total de Socioeducandos	Espaço para cursos	Cursos SENAC SENAI	Cursos EAD	Cursos diversos	Oficinas de curta duração	Emprego Estágio	Cobertura (%)	Atividade ocupacional
UIP	88	Cozinha, Laboratório informática Horta	44	15	8	-	-	67 76,13%	-
UISS	123	Cozinha Laboratório Informática	30	-	-	37	-	67 54,47%	30 (Yoga)
UIBRA	68	-	-	-	-	50	-	50 73,52%	16 (Projeto Autonomia)
UISM	144	Laboratório Informática Horta Salas adaptadas	29	-	43	-	-	72 50%	15 (palestras)
UNIRE	192	Cozinha Laboratório Informática Sala de música 4 salas	31	-	25	118	-	174 90,62%	3 (futebol)
UNISS	55	Salão multiuso	23	-	-	-	4	27 49,09%	17 (lava-jato, biblioteca)
Total	670	-	157	15	76	205	4	457	81

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados durante observação empírica nas Unidades, nos meses de outubro e novembro de 2019. Fevereiro/2020.

4.2. As escolas públicas no interior das UISs do Distrito Federal: da cela para a sala de aula¹²⁹

A partir desta seção, passamos a problematizar a política de escolarização que é materializada nas UISs do DF e as formas de privação do direito à educação, por meio da restrição, limitação ou negação dessa política. Para tanto, consideramos a organização escolar das UISs a partir dos documentos oficiais e observação empírica realizada em cada escola. O

¹²⁹ Ao problematizar especificamente o contexto escolar das UISs do DF, passamos a utilizar, prioritariamente, a nomenclatura “estudante” para fazer referência ao socioeducando que cumpre a medida socioeducativa de internação, mas focando a dimensão escolar da medida. Trata-se de um socioeducando, mas também de um estudante.

objetivo é apurar o cotidiano escolar, as formas de expropriação pelos aspectos do acesso e permanência na educação pública de qualidade. Ressaltamos que a LDB/1994, no Artigo 3º, aponta que o ensino será ministrado com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade”.

O processo de gestão intersetorial e organização da Política Educacional para as UISs do DF iniciou-se em 2012. A partir de então, oficializou-se em cada Unidade de Internação Socioeducativa do DF uma escola pública, inserida na estrutura física e administrativa da Unidade. Em cada Unidade criou-se um Núcleo de Ensino (NUEN), responsável pelo funcionamento da escola. Todas as UISs tinham em sua estrutura administrativa esse Núcleo, constituído por: uma pessoa do órgão executor do Sinase no DF, à época a Secriança (responsável pela chefia no Núcleo), e pelos profissionais da educação (SEDF) que exerciam suas funções na Unidade (gestão escolar e professores). Esse era um modelo integrado, colaborativo, cooperativo tendo em vista que a escolarização perpassa dois órgãos: SEDF e secretaria executora do Sinase (na época a Secriança, atualmente a Sejus).

Mas, em meados de 2015, o GDF extinguiu o Núcleo de Ensino da Estrutura Administrativa da Secriança nas UISs, o que fragilizou a interlocução entre as partes: entre a escola (composta por profissionais da SEDF) e a Unidade (composta por profissionais da Secriança, à época). Desde então, o NUEN passou a existir, apenas, na estrutura da SEDF. A gestão do NUEN passou a ser composto somente por servidores da SEDF: supervisores, coordenadores e secretário escolar. Além de ter sobrecarregado o trabalho da gestão escolar, algumas das funções executadas pela antiga chefia do NUEN foram abandonadas.

Quando a Sejus reassumiu a gestão e a execução das medidas socioeducativas no DF, em 2019, definiu-se na estrutura administrativa das Unidades de Internação Socioeducativas um Núcleo Pedagógico (ver Figura 2). Abaixo da Gerência Sociopsicopedagógica, o Núcleo Pedagógico passou a ser responsável pelas questões que envolvem a escolarização, profissionalização, esporte, cultura e lazer, nas UISs. No entanto, esse núcleo não substituiu o antigo NUEN, já que ele está vinculado à Gerência Sociopsicopedagógica e não à escola da Unidade. Além disso, é responsável por outras funções para além das demandas escolares. As escolas, portanto, estão inseridas dentro das UISs do DF, em prédio específico e com corpo de profissionais específico, apenas da SEDF.

Quanto às escolas das UISs, passamos a caracterizá-las:

-Gestão escolar: cada escola, de cada UIS, possui uma equipe gestora, composta por, no mínimo, quatro profissionais (um na supervisão, dois na coordenação e um na secretaria escolar) vinculados e hierarquicamente subordinados à direção escolar de uma escola regular

da SEDF, a escola vinculante. Cada escola vinculante, responsável pela escola existente no interior da Unidade, tem a equipe gestora ampliada, justamente porque atente, também, a escola vinculada, que funciona dentro da Unidade de Internação Socioeducativa: Direção, Vice direção; supervisão, coordenação e secretário escolar da escola vinculante; supervisão, coordenação e secretário escolar da escola vinculada.

A Supervisão escolar é cargo de confiança, com gratificação financeira e escolhido pela Direção da escola vinculante. Já os cargos de Coordenação são ocupados por professores eleitos pelo grupo de professores da escola vinculada e não recebem gratificação financeira. Secretário escolar também não recebe gratificação especial de gestão. Em algumas escolas, há mais pessoas que auxiliam a coordenação e a supervisão da escola vinculada – professores readaptados, educadores sociais¹³⁰ ou outros profissionais da SEDF (auxiliar administrativo e psicólogo). Ressalta-se que a escola da Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), que atende também os estudantes da UIBRA, possui um supervisor a mais na gestão escolar, mas nenhum secretário escolar.

-Corpo docente: o grupo de professores que atua em cada escola é constituído por profissionais efetivos da SEDF e também por profissionais de contrato temporário. A quantidade de professores, em cada escola, é variável, definido pela SEDF de acordo com a demanda do corpo discente. Para atuar nas escolas das Unidades, os professores passam por processo seletivo interno, simplificado e organizado por setor específico da SEDF (Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade – Gerência de Acompanhamento da Socioeducação - GSED), que privilegiam as temáticas da socioeducação. Ressalta-se que, em todas as UISs há equipe de professores de modo a contemplar todos os componentes curriculares, todas as disciplinas da Educação Básica. As escolas da UISs também possuem Educadores Sociais, profissionais contratados temporariamente pela SEDF, que prestam apoio à gestão escolar e também a toda e qualquer atividade desenvolvida na escola, inclusive atividades realizadas na sala de aula.

Nas UISs os professores trabalham no regime de vinte horas no turno matutino e vinte horas no turno vespertino. Nesse regime, o tempo dedicado ao planejamento, pesquisa, estudo, formação continuada é menor. Isso acarreta prejuízo pedagógico, além da inviabilizar a

¹³⁰ Educador social: trata-se de trabalho voluntário, com recebimento de bolsa-auxílio para despesas com transporte e alimentação, contratado pela SEDF mediante processo simplificado, para exercer função que auxilia e dá suporte necessário às atividades do dia a dia das escolas com demandas especiais. Essa é uma atividade decorrente do Programa Educador Social Voluntário (ESV), da SEDF.

participação do corpo docente em outras atividades da Unidade, que dizem respeito ao atendimento transdisciplinar e coordenado com outros setores.

-Corpo discente: as Unidades ofertam todas as séries da Educação Básica para estudantes privados de liberdade. O quantitativo de alunos, a qualquer momento, pode sofrer variações, pois o contexto de uma UIS é dinâmico. E por ser dinâmico, as alterações no número do quantitativo de socioeducandos é constante: em qualquer momento podem ocorrer liberações, novos acautelamentos, transferências de uma Unidade para outra, evasão, fuga, outros. Nem sempre a secretaria escolar, consegue acompanhar, em tempo real, as mudanças que ocorrem no número de socioeducandos acautelados nas Unidades. A Gerência de Segurança da Unidade controla esse quantitativo com fidedignidade. Mas a matrícula escolar, a vinculação do socioeducando à escola, pode levar alguns dias após a sua adaptação na Unidade.

Além disso, trata-se de um ambiente constituído por conflitos anteriores à medida, por tensões advindas das disputas entre diferentes Regiões Administrativas do DF, quadras residenciais e territórios. Essas situações conflituosas ganham corpo em uma Unidade, entre os módulos de convivência, grupos de estudantes. Eventualmente, esgotam-se as possibilidades de resolução de conflitos e convivência pacífica entre socioeducandos, nos módulos da Unidade. Quando isso ocorre, o socioeducando que perde a convivência é acautelado em módulo destinado à Proteção da Integridade Física e, conseqüentemente, a frequência escolar torna-se inviável. Temos aí uma forma de negação, de expropriação do direito à educação!

Quanto ao perfil dos estudantes observa-se que a defasagem idade-série é uma característica entre todos os discentes das UISs do DF. A trajetória escolar desses estudantes é marcada pelo histórico de reprovação, evasão e abandono escolar. Segundo os dados coletados junto às escolas, 77,94% dos estudantes internados não concluíram o Ensino Fundamental. A maior parte dos socioeducandos tem mais de 15 anos e ainda não atingiram o Ensino Médio. 20,82% estão cursando o Ensino Médio.

Além disso, reiteramos o perfil dos socioeducandos que cumprem a medida socioeducativa de internação no DF: 100% são oriundos de bairros pobres, da periferia de Brasília; 97,6% dos socioeducandos são do sexo masculino; 80% declara-se negro, 84,9% das famílias 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; 62,3% possui histórico de atividade remunerada antes dos 14 anos - desse total, 48% esteve envolvido com o trabalho no tráfico de drogas. Observa-se que a escola atende um grupo de estudantes oriundo de famílias expropriadas e em condição de vulnerabilidade social (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

A tabela abaixo apresenta a dimensão e tamanho, em número de pessoas, de cada UIS:

Tabela 10 - Organização das Escolas Públicas vinculadas, nas UISSs do DF – 2019/2020

Escola Vinculada	Escola Vinculante	Equipe Gestora	Apoio à gestão	Corpo Docente**	Corpo Discente
UIP	Centro Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Trois	1 Supervisor 2 Coordenadores 1 Secretário Escolar	1 Educador Social	11	90
UISS	Centro de Ensino Fundamental São Bartolomeu	2 Supervisores 2 Coordenadores	2 Educadores Sociais 1 Psicóloga	24	111
UIBRA	-	-	-	-	63
UISM*	Centro Educacional 310 - Santa Maria	1 Supervisor 2 Coordenadores 1 Secretário Escolar	1 Educador Social 1 Auxiliar Administrativo	19	156
UNIRE	Centro Educacional 104 – Recanto das Emas (CED 104)	1 Supervisor 2 Coordenadores 1 Secretário Escolar	2 Educadores Sociais	27	179
UNISS	Centro Educacional 104 – Recanto das Emas (CED 104)	1 Supervisor 2 Coordenadores 1 Secretário Escolar	1 Educador Social	12	54
TOTAL	5 escolas vinculantes	20	9	93	655

Fonte: elaboração própria, a partir de dados empíricos coletados na observação de campo. Fevereiro/2020.

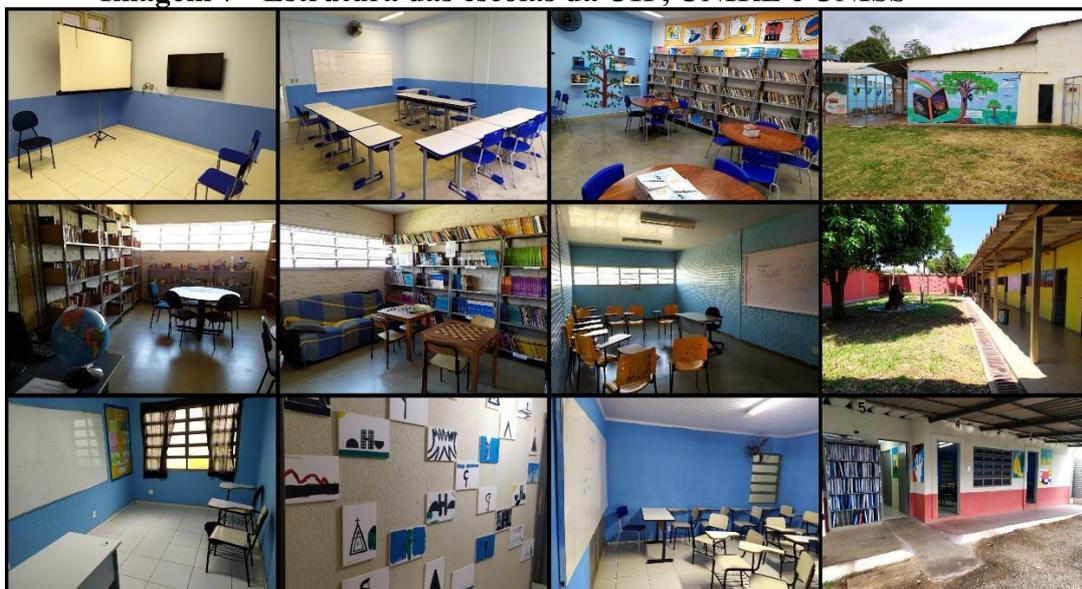
*Durante a pesquisa de campo, a UISM ainda realizava o atendimento às socioeducandas. A Unidade de Internação Feminina do Gama (UIFG), inaugurada em abril de 2020 e está em processo de vinculação com o CED 106 do Gama.

**Entre os professores, considerou-se todos que estão lotados na escola vinculada de cada Unidade, independentemente de afastamento, licenças, férias, outros.

-Organização do espaço escolar: todas as Unidades possuem prédio próprio para o funcionamento da escola, exceto a UIBRA, que utilizava a escola da UISS. Todas as escolas possuem salas de aula equipadas com carteiras e quadro branco, sala dos professores, sala para a direção e secretaria escolar. Apenas as escolas da UIP e da UNIRE possuem biblioteca em sua estrutura e organização pedagógica. A UISS e a UNISS possuem uma coleção de livros no auditório da Unidade, de uso esporádico. A UISM não possui biblioteca – foi desativada para a criação de laboratório de informática.

A estrutura da escola da UIP, UNIRE e UNISS guardam semelhanças com uma escola regular: mural de trabalho dos alunos, sala de vídeo, espaço para socialização e atividades coletivas. Já as escolas da UISS, UIBRA e da UISM, Unidades recentemente construídas, as escolas parecem módulos de segurança: corredores com salas, com portas de ferro, sem espaço de convivência ou para realização de atividades coletivas. Embora as Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação, proponham o melhor aproveitamento do espaço da escola e a adoção de diferentes estratégias didáticas, com atividades diversificadas, o espaço físico é um limitador. Observamos a limitação na diversidade de atividades pedagógicas como um mecanismo de restrição e contingenciamento da qualidade da escolarização.

Imagem 7 - Estrutura das escolas da UIP, UNIRE e UNISS



Fonte: elaboração própria, a partir de dados coletados na observação empírica. Agosto/2020.

*Nessa foto, na primeira linha estão as fotos da escola da UIP; na segunda linha, fotos da escola da Unire; na terceira, fotos da escola da UNISS.

Imagem 8 - Estrutura da escola da UISS e UIBRA



Fonte: elaboração própria, a partir de dados coletados na observação empírica. Agosto/2020.

*A UIBRA, instalada dentro do espaço da UISS, utiliza a mesma escola dessa.

Imagem 9 - Estrutura da escola da UISM



Fonte: elaboração própria, a partir de dados coletados na observação empírica. Agosto/2020.

Os estudantes são organizados em blocos de salas de aula, séries e turnos de funcionamento da escola. Para tanto, considera-se a organização dos módulos de convivência da Unidade. Os socioeducandos são agrupados nesses módulos, preponderantemente, de acordo com as relações conflituosas ou pacíficas existentes – e não de acordo com a gravidade da infração, idade e compleição física, como instrui o ECA, no artigo 123. O documento Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal (2013) aponta que 30,8% dos socioeducandos privados de liberdade cumpre tal medida por motivo associado a conflitos entre gangues ou grupos rivais. Portanto, na organização do trabalho pedagógico, nesse contexto, é imprescindível que se considere as relações conflituosas.

A rotina escolar acontece da seguinte forma: estudantes, organizados em grupos (módulos de convivência), são deslocados coletivamente para a escola, módulo por módulo e de acordo com o bloco de salas de aula. Faz-se necessário o deslocamento módulo por módulo, de modo que estudantes e grupos rivais não se encontrem no espaço escolar e nem durante o percurso módulo - escola - módulo. A escola recebe os diferentes grupos (de cada módulo) nessas condições. O mapeamento das contendas é considerado para a organização e ensalamento nos blocos de sala e turnos de aula, de acordo com o módulo de convivência e série. Durante o horário da aula, os estudantes de cada sala e de cada bloco não se encontram. Durante o intervalo das aulas, os estudantes permanecem dentro das salas de aula.

Quanto à frequência escolar, considerando que o estudante pode chegar a qualquer tempo à UISs, a Portaria N°71/2014, que homologa o Parecer N°59/2014 – CEB/CEDF, determina que o início de contagem de faltas, no sistema socioeducativo, ocorre a partir da data da matrícula – em qualquer momento do ano letivo. Segundo as Diretrizes Pedagógicas Escolarização da Socioeducação (2014), a carga-horária anual é de 800, sendo garantido o total de quatro horas/dia. No entanto, em todas as escolas das UISs, admite-se o não cumprimento dessas quatro horas diárias e o esforço para garantir, pelo menos, três horas – devido às dificuldades com o deslocamento dos estudantes. Observamos aí a redução da carga horária de ensino, como um elemento dificultador da permanência do estudante no ambiente escolar. Essa é, também, uma forma de restrição, de expropriação do direito à educação.

-Organização didático pedagógica: as escolas das UISs do DF estão organizadas segundo os Ciclos para as Aprendizagens. As Diretrizes Pedagógicas Escolarização da Socioeducação (2014) apontam que essa forma de organização pedagógica busca o compromisso com as aprendizagens dos estudantes, propondo a reorganização do espaço e do tempo, flexibilizando a seriação tradicional em ciclos e semestralidade. Com essa estratégia, busca-se considerar as especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico nas escolas das UISs (do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio).

A organização em Ciclos, nas UISs do DF, acontece da seguinte forma: Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 2º Ciclo (Bloco 1 – compreende os três primeiros anos; Bloco 2 – compreende os 4º e 5º anos); Anos Finais do Ensino Fundamental: 3º Ciclo (Bloco 1 – compreende os 6º e 7º anos; Bloco 2 – compreende os 8º e 9º anos); Ensino Médio (Bloco Ensino Médio – compreende as 1ª, 2ª e 3ª séries). No Ensino Fundamental, a matrícula dos estudantes da Socioeducação está organizada em Blocos e não por ano de escolarização. O avanço e aprovação acontece entre os Blocos, após ter cursado o período mínimo de um semestre letivo (Resolução N° 01/2012-CEDF, artigo 161). No Ensino Médio, a matrícula ocorre na série escolar dentro do Bloco. Mas não há retenção entre as séries, somente ao final da 3ª série.

Nessa perspectiva, faz-se uso da estratégia de reagrupamentos, formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, de acordo com as dificuldades de aprendizagem ou potencialidades para a realização das atividades. Em cada bloco e em cada turma, a avaliação diagnóstica indica como será a composição dos grupos e também quais serão os objetivos e as estratégias que serão desenvolvidas em sala de aula. No contexto das escolas das UISs do DF, por se tratar de um grupo de estudantes que vivenciaram situações escolares não exitosas, mas

que ainda acreditam na escola como uma possibilidade, o desafio é propor práticas pedagógicas que sejam significativas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Tabela 11 – Número de matrícula / estudantes por Bloco – 2019

Unidade	Total de Socioeducandos (GESEG)	Socioeducandos Matriculados (NUEN)	2º CICLO Bloco 1 (1º, 2º e 3º ano)	2º CICLO Bloco 2 (4º e 5º ano)	3º CICLO Bloco 1 (6º e 7º ano)	3º CICLO Bloco 2 (8º e 9º ano)	EM (1ª, 2ª e 3ª Série)
UIP	88	90	8	7	40	21	14 15,90%
UISS	123	111	5	11	58	32	5 4,06%
UIBRA	68	63	6	-	18	27	12 17,64%
UISM	144	156	2	12	72	45	17 11,80%
UNIRE	192	179	4	13	37	59	66 34,37%
UNISS	55	54	1	1	4	26	22 40%
Total	670	653	26 (3,98%)	44 (6,73%)	229 (35,06%)	210 (32,15%)	136 (20,82%)

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na observação empírica. Fevereiro/2020.

-NA UIP há dois alunos matriculados que são atendidos na escola em horário especial e eventual, porque perderam a convivência com os demais módulos da Unidade.

-Na UISS, os 12 jovens da internação-sanção não estão inseridos nas atividades escolares.

-Um jovem da UNISS já concluiu o Ensino Médio

-Na UISM, 8 socioeducandas da internação provisória e sanção não estão, efetivamente, estudando. 3 socioeducandas da internação estrita não estão estudando por problemas de convivência.

-Na Unire, 1 jovem já concluiu o Ensino Médio. 2 jovens perderam a convivência nos módulos e não frequentam a escola. Os socioeducandos da internação-sanção não estudam.

-Organização Curricular: quanto ao currículo, as escolas das UISS adotam o Currículo em Movimento da Educação Básica¹³¹, currículo oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal. As Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação, de 2014, apontam que, assim como nas demais escolas da rede de ensino pública, nas escolas UISS todos os componentes curriculares são ofertados:

Tabela 12 - Organização Curricular das escolas das UISS do DF – 2020

(Continua)

2º Ciclo – Bloco 1 (1ª ao 3º ano)	2º Ciclo – Bloco 2 (4ª e 5º anos)	3º Ciclo – Bloco 1 (6º e 7º anos)	3º Ciclo – Bloco 2 (8º e 9º anos)	Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries)
Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia, Educação Física Arte Ensino Religioso	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Educação Física Arte Ensino Religioso	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Educação Física Arte	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Educação Física Arte	Língua Portuguesa Matemática Física Biologia Química História Geografia Filosofia

¹³¹ Disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/> Acesso em 19/08/2020.

(Conclusão)

2º Ciclo – Bloco 1 (1ª ao 3º ano)	2º Ciclo – Bloco 2 (4ª e 5º anos)	3º Ciclo – Bloco 1 (6º e 7º anos)	3º Ciclo – Bloco 2 (8º e 9º anos)	Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries)
Projeto Interdisciplinar	Projeto Interdisciplinar	Língua Estrangeira Moderna (Inglês) Ensino Religioso	Língua Estrangeira Moderna (Inglês) Ensino Religioso	Sociologia Educação Física Arte Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) Ensino Religioso

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados na observação empírica. Agosto, 2020.

*Ensino Religioso é disciplina optativa. Como há poucos profissionais disponíveis na SEDF, não estava sendo ofertado nas escolas das UIs em 2019. A carga horária referente ao Ensino Religioso é acrescida aos Projeto Interdisciplinares, no caso do Ensino Fundamental; acrescida em História ou Filosofia, no caso do Ensino Médio.

*Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio: a maior parte das Unidades oferta apenas o Inglês. Apenas a escola da UISS e UIBRA ofertavam as duas disciplinas, uma vez que o professor possuía dupla habilitação.

No caso de Educação Física e Artes, as Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação propõem a oferta de três horas-aula semanais; carga-horária maior que nas escolas regulares. No contexto da socioeducação, sabe-se da enorme lacuna entre os estudantes, quanto ao acesso ao conhecimento formal. As desigualdades sociais, fundada na relação de classes, propicia a apropriação, pela classe dominante, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e, ao mesmo tempo, a negação dele às classes populares. Portanto, documentos oficiais entendem os socioeducandos privados de liberdade como sujeitos de direito, estudantes com limitações e possibilidades, que são reivindicantes do bem cultural acumulado. Assim, propõe-se que sejam considerados os conhecimentos e as vivências desses sujeitos, como ponto de partida, com vistas à ampliação das potencialidades, por intermédio das intervenções didático-metodológicas problematizadoras e significativas.

Propõe-se que seja repensada a organização do trabalho pedagógico, para que haja a reaproximação dos estudantes com a escola, que em sua maioria já estavam afastados do contexto escolar. Para além da memorização dos conteúdos programáticos, busca-se contribuir com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, considerando suas histórias, conhecimentos e saberes diversificados. Nessa perspectiva, propõe-se a organização de metodologias de ensino e aprendizagem, a organização dos espaços e tempo escolares, as atividades da escola e da sala de aula, bem como as atividades avaliativas, com diferentes procedimentos e instrumentos, segundo os documentos norteadores da SEDF.

Busca-se uma organização escolar que ofereça novas possibilidades formativas para os estudantes das UIs, do ponto de vista humano, acadêmico e profissional. Assim, propõe-se a construção do plano de ensino junto com os estudantes, considerando os interesses e as necessidades dos alunos. Os temas e assuntos são redefinidos de acordo com o interesse dos

estudantes, de acordo com os conteúdos propostos no currículo oficial. Nessa organização, inclui-se os Projetos Interdisciplinares, ou transversais, como forma de trabalhar os eixos transversais do Currículo em Movimento: educação para a diversidade; educação para a sustentabilidade e educação em e para os direitos humanos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

4.2.1 – Formas de expropriação do direito à educação: o acesso à escola e aos recursos materiais

Nesta seção, continuamos a análise desta investigação¹³² tendo como referência o segundo eixo temático de análise que orientou o roteiro de entrevista e questionários: a) *o acesso à escola*. Realizamos o esforço de apreender as determinações singulares que constituem o objeto desta pesquisa. Reiteramos que esse eixo se refere à condição que o estudante tem de, diariamente, acessar a escola e permanecer nela, acessar recursos materiais para executar as atividades escolares.

O ACESSO À ESCOLA

A partir do questionário aplicado com os servidores, no eixo “*o acesso à escola*”, propomos a análise de três questões que abordaram os seguintes subtemas: horário das aulas (questão 5), participação dos estudantes nas atividades escolares (questão 6), recursos materiais (questão 7). No questionário aplicado com os socioeducandos, no eixo “*o acesso à escola*”, a análise foi realizada a partir de três questões, com os seguintes subtemas: a importância da escola (questão 3), frequência escolar (questão 4) e recursos materiais (Questão 5).

- Quanto aos dias/horários de funcionamento da escola e frequência escolar

Observamos que, ao longo do processo histórico de constituição da política de escolarização no contexto das UIs, essa sempre foi uma meta a ser alcançada. Tanto é que, em 2013, o Projeto Político Pedagógico – Internação apontou essas questões como sendo desafios institucionais em termos de escolarização: “garantir o acesso às atividades escolares”, “garantir

¹³² Reiteramos que a análise do campo está estruturada a partir de três eixos temáticos: *o acesso à escola, os aspectos pedagógicos e a eficácia da política de escolarização*. O roteiro de entrevista, o questionário aplicado para socioeducandos e o questionário aplicado para servidores foram elaborados a partir de quatro eixos temáticos: a) *o perfil dos respondentes*; b) *o acesso à escola*; c) *os aspectos pedagógicos*; d) *eficácia da política de escolarização*. Na análise dos dados desta investigação, vamos priorizar os eixos a), b) e c). Ao longo da exploração dos dados, das informações apresentadas pelos respondentes e da análise destes eixos temáticos, nos deparamos com questões importantes, mas que extrapolam os objetivos desta tese: política de acesso ao livro didático, metodologia de ensino, formação continuada, financiamento, condições de trabalho, gestão de conflitos internos, educação integral, educação profissional, trabalho voluntário, entre outras temas. Trata-se de questões para as quais não temos resposta e que serão objetos de investigação de outras pesquisas, futuras.

o cumprimento da carga horária prevista no calendário escolar”, “dificuldade da escola em relação ao cumprimento da carga horária dos adolescentes, devido a situações diversas”. (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 122, 123). Supõe-se que uma escola pública, funcione todos os dias, nos horários previstos e que os alunos frequentem essa escola! Essas são características primárias e elementares da inclusão escolar e do funcionamento de qualquer escola.

No entanto, no contexto da medida socioeducativa de internação, esses elementos básicos, que dizem respeito à inclusão e ao acesso à escolarização, ainda são reivindicados, e colocados como meta a ser alcançada, conforme o Plano Distrital de Educação (PDE, 2015 - 2024), Meta 21, e conforme o Plano de Trabalho da Portaria Conjunta N° 10/2018:

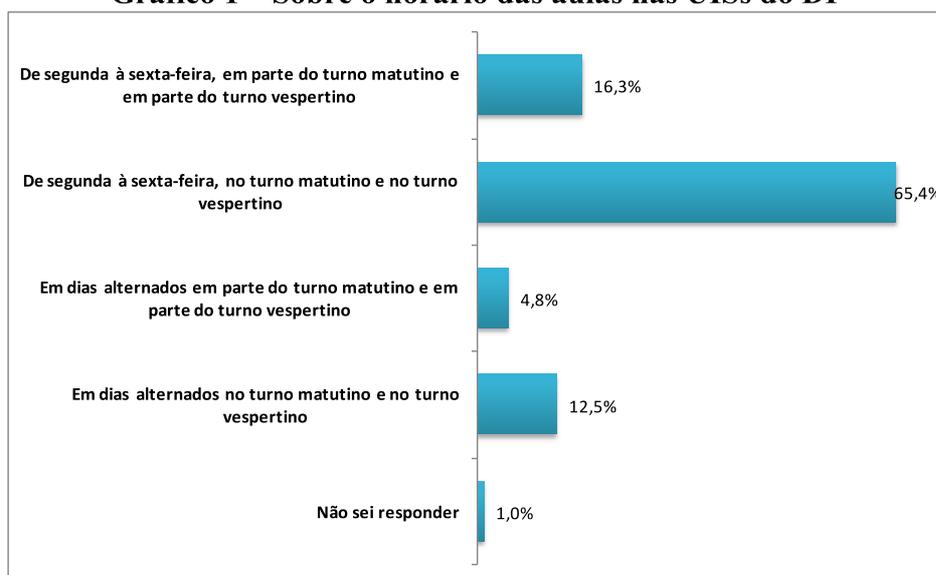
Meta 21: Garantir, já no primeiro ano de vigência deste Plano, 100% do atendimento escolar para todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar, em consonância com os princípios dos direitos humanos e com qualidade pedagógica.”

21.1 – Implementar políticas de inclusão e permanência escolar para adolescentes e jovens que se encontrem cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto, fechado e de internação cautelar, assegurando os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (Meta 21, PDE, DISTRITO FEDERAL, 2015).

Meta 3 – Encaminhar 100% dos (as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória e estrita para os Núcleos de Ensino das Unidades de Internação.

Ação: Encaminhar para o Núcleo de Ensino, diariamente, todos os(as) estudantes matriculados. Garantir a frequência escolar de todos(as) os(as) estudantes, incluindo os(as) adolescentes em cumprimento de medida disciplinar, internação sanção e em condição de convivência protetora (Plano de Trabalho da Portaria Conjunta n° 10/2018).

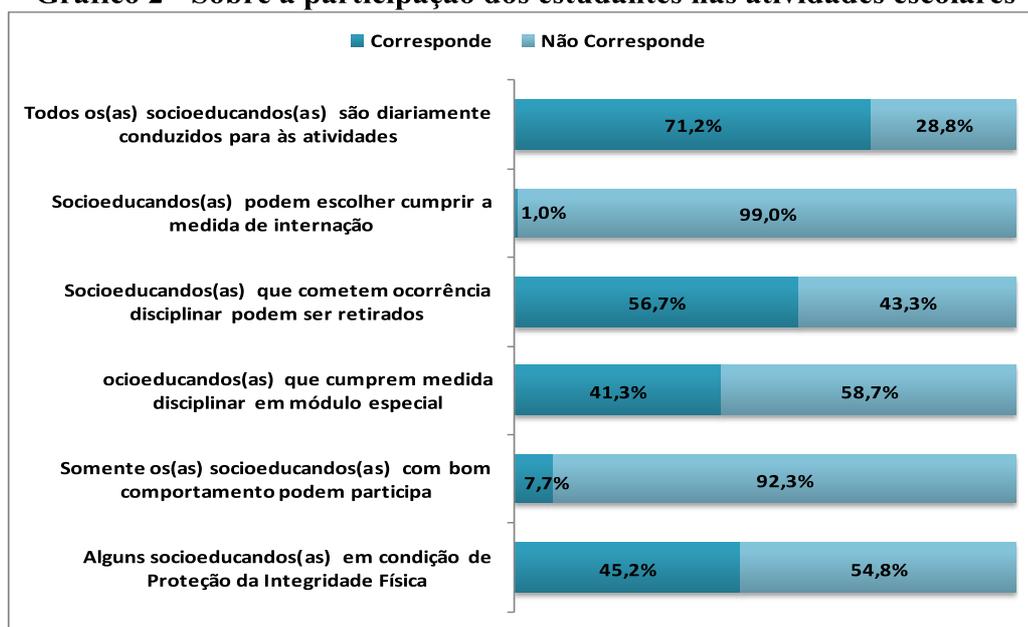
Entre o grupo de servidores, na questão 5, perguntamos como acontece o efetivo horário das aulas na UIS, e os resultados foram sistematizados conforme o gráfico da página seguinte.

Gráfico 1 – Sobre o horário das aulas nas UIs do DF

Fonte: elaboração própria, a partir das respostas do questionário - grupo de servidores. Maio/2021.

A maior parte (65,4%) afirmou que as aulas acontecem de segunda à sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino, sem nenhum tipo de irregularidade. Dentre os servidores que afirmaram a inexistência de irregularidade, destacamos o grupo de professores (95%) e o grupo de gestores (85,7%). Entretanto, 33,6% dos respondentes apontaram que há algum tipo de irregularidade: ou carga horária reduzida ou funcionamento em dias alternados. Dentre os servidores que apontaram essas irregularidades, 58,6% são Especialistas Socioeducativos (Assistente Social, Psicólogo ou Pedagogo). Observamos a diferença de percepção entre os segmentos de servidores.

Também perguntamos ao grupo de servidores, na questão 6, sobre a participação dos socioeducandos nas atividades escolares. Destacamos as seguintes sentenças: 71,2% concordam que todos os socioeducandos são diariamente conduzidos para as atividades escolares; 56,7% concordam que socioeducandos que cometem ocorrência disciplinar podem ser retirados das atividades escolares; 41,3% concordam que socioeducandos que cumprem medida disciplinar em módulo especial são retirados da rotina escolar; 45,2% concordam que alguns socioeducandos em condição de Proteção da Integridade Física (PIF) não participam das atividades escolares.

Gráfico 2 - Sobre a participação dos estudantes nas atividades escolares

Fonte: elaboração própria, a partir das respostas do questionário - grupo de servidores. Maio/2021.

Observamos que, embora a maioria dos servidores (71,2%) concorde que os estudantes privados de liberdade são diariamente conduzidos até a escola, contraditoriamente, admite-se também, os casos em que a escola é retirada da rotina de atividades como uma forma de punição, diante do cometimento de alguma falta ou ocorrência disciplinar ou durante o cumprimento de medida disciplinar em módulo de Atendimento Especializado (vulgarmente conhecido como “castigo”). Ou seja, nesses casos, o direito e o acesso à educação são relativizados, ou compreendidos como uma benesse, um favor, como um privilégio ou uma regalia, que pode ser retirada, de maneira discricionária.

A Meta 3, do Plano de Trabalho da Portaria Conjunta nº 10/2018, ressalta o encaminhamento obrigatório de todos os estudantes, diariamente, para a escola, de modo a garantir a frequência escolar dos estudantes, incluindo aqueles que estão em cumprimento de medida disciplinar ou em condição de convivência protetora. Mas, segundo a pesquisa, na realidade material das UISs, a dinâmica é outra. O PPP – Internação, em 2013, já apontava essa questão de não encaminhamento para escola como uma forma de punição, como um aspecto a melhorar: “Institucionalização da prática do encaminhamento dos socioeducandos à escola, ainda que estejam em cumprimento de medida disciplinar” e “Elaboração de estratégias para que os socioeducandos em situação de Proteção da Integridade Física (PIF) tenham acesso às atividades educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p.124). Mas de lá pra cá, constatamos que esse tipo de prática, de restrição do direito à educação, ainda permanece. O relato dos

servidores – especialista, gestor operacional e professor – e socioeducandos, confirma a existência de irregularidades quanto aos dias e horário de funcionamento da escola:

“Escola acontece de forma irregular. No meu módulo as aulas são em dias alternados: um dia vai um lado, no outro reveza. Os jovens de PIF não participam das atividades pedagógicas e são os únicos prejudicados quando surge o momento de avaliar o semestre. Ainda tem muito que melhorar. [...] Infelizmente a escolarização nas unidades é um teatro. Ainda é...” (E9).

“Gostaria de acrescentar que pelos normativos que regem o sistema socioeducativo, os jovens deveriam frequentar a escola diariamente e o cumprimento de medida disciplinar não poderia ser critério para retirada das atividades escolares. Mas na prática a escola tem funcionado de maneira instável, ocorrendo a retirada de jovens em dias alternados. As justificativas para isso, se dá em relação à ausência de agentes socioeducativos para acompanhar a atividade, ou por ausência de professores” (GO10).

“Os internos que ficam em módulo disciplinar recebem falta nos registros escolares referentes ao período da punição” (P8).

“Muitas vezes falta professores ou Agentes e algumas turmas não tem aulas. A direção da segurança as vezes não traz o aluno quando pega ocorrência” (S11).

Segundo o relato de profissionais e estudantes, além do funcionamento da escola ser inconstante, o envolvimento em ocorrência disciplinar pode gerar o afastamento do estudante do contexto escolar. Embora os documentos oficiais da Socioeducação do DF reprovem essa prática, ela ainda é recorrente no contexto das Unidades do DF. Ressaltamos também o artigo 94 do ECA, que afirma que as Unidades de Internação Socioeducativa, que desenvolvem programas de internação, têm a obrigação de: I - observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes; II - não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação;”. Veja como a proibição de restringir o direito à educação, no texto da lei, não é suficiente para garantir a contínua presença do estudante nas atividades escolares; isso não altera a materialidade dos fatos! A retirada de estudantes da rotina escolar continua sendo admitida como uma forma de punição. A resignação às irregularidades na rotina escolar é característica no cotidiano das UISs do DF. Essa é uma forma de subtração do direito à educação.

Entre os gestores do sistema socioeducativo, há também o entendimento de que, pelo menos recentemente, existe o esforço e o acompanhamento da gestão do sistema, para que os dias letivos e a carga horária sejam cumpridos corretamente, de acordo com a legislação vigente, nas escolas das UISs do DF. Apesar disso, admitem-se as dificuldades em garantir a frequência escolar e entende-se que fazer a escola funcionar, todos os dias e no horário

programado, deslocar os estudantes para o prédio escolar, ainda é um desafio. Seguem o relato dos gestores do sistema que foram entrevistados:

“[...] a gente tem dificuldade tanto da parte da Secretaria de Educação, porque a gente tem em algumas escolas ausência de professores, dificuldade de fazer a substituição [...] como falta de efetivo nosso também, de Agentes, que nem sempre possibilita que determinada turma seja encaminhada para assistir aula e para garantir essa questão da política. [...] Então a gente tem uma planilha que a gente controla diariamente, no que se refere ao encaminhamento dos alunos à escola, a gente faz esse controle daqui da Subsís. [...] E quando uma turma ou outra não é encaminhada qual é o motivo? é falta de professor naquele dia? É falta de servidores da Secretaria de Justiça? De quantidade de agentes? É alguma coisa que aconteceu na Unidade? É falta d'água, de luz, é paralisação? [...] era muito comum a gente ter escola que não encaminhava! Que os meninos iam a cada quinze dias, não iam, iam só a metade, uma parte ia segunda, quarta e sexta, outra parte ia terça e quinta, semana que vem virava. Tinha unidade, como Planaltina, que as aulas estavam acontecendo dentro dos módulos, os professores estavam se deslocando para o módulo para dar aula com os meninos dentro dos quartos. Então assim, estava uma situação bem caótica, no que se refere à escola.” [...] estamos com todo um olhar voltado para que, no que se refere a nossa parte, a gente garanta o funcionamento da escola [...] Mas assim, é uma luta diária! É uma luta diária! A gente acompanha! (GS1).

“É o ideal? Não é! Não é! Mas foi o primeiro compromisso que a gente assumiu enquanto gestão [*em abril de 2018*]! Que foi uma ordem do Subsecretário fazer as escolas rodarem. A gente chegou no sistema, a gente tinha Unidade que os meninos estavam tendo escola no módulo. O professor ia no módulo, levar o conteúdo para o menino estudar no módulo. Isso não é escola! Escola é espaço de convivência! Escola eu preciso de interação! [...] Então, assim, a gente tem buscado, a gente sabe dos desafios que é para uma Unidade de internação fazer isso acontecer, em termos de escolta. A gente sabe também que o desafio não é só nosso, que como as escolas lá de fora, da educação pública, a gente tem... Tem dia que tem o Agente pra levar, pra fazer rodar, mas não tem professor: o professor entrou de atestado, o professor está de abono, não teve um pra repor e tal. [...] É pobre falar isso, mas assim, você, hoje, ter as escolas rodando, é um avanço! Isso não deveria ser questionado! Isso não deveria existir esse passado de que, a gente estava com a escola parada. Não! Isso é uma coisa que faz parte da política da Socioeducação. O ano passado tinha nessa modalidade, tinha escola no módulo! Então assim, isso pra gente é inconcebível! E a gente ter hoje os adolescentes indo pra escola é um avanço enorme pra gente. Que não deveria ser considerado avanço porque é uma obrigação do sistema garantir isso. Mas olhando pra conjuntura, a gente pode falar nesse sentido. [...] Porque os meninos reclamam muito, os jovens reclamam: mas escola de duas horas, de três horas? Que escola é essa?! [...] Então, assim, se eu tivesse poder de fazer a escola rodar diariamente, sem contestação, com todos entendendo que escola tem que rodar e satisfeitos em fazer a escola rodar; de ter profissionais, de ter profissionais com qualidade, de ouvir os adolescentes falando: a escola daqui é muito boa! E não críticas do tipo: ah, só tem duas horas de aula, então eu nunca vi uma escola dessa!” (GS2 – grifo nosso).

Porque assim, no nosso entendimento, os meninos deveriam ter cinco horas de escolarização, como é para a Rede. Hoje eles têm quatro, porque é o que a

Sejus consegue garantir. Porque que a gente optou por quatro horas? No Termo de Cooperação, se você olhar o anterior, falava em cinco horas de escolarização. Como nunca foi garantida as cinco horas e a gente sempre devia uma hora pra esses meninos, a gente resolveu reorganizar o trabalho pedagógico, ofertando as quatro horas, que é o mínimo estabelecido pela LDB. E aí a gente trabalha numa perspectiva real. Não adianta a gente trabalhar com a perspectiva de cinco horas sabendo que eu não vou ofertar essas cinco horas. [...] Mas a gente oferta as quatro horas de uma forma organizada. Então a gente hoje tem, 100% dos professores, a gente tem professores de contrato temporário para repor, em todas as Unidades. Então, os professores que estão lá, se saem com uma Licença Médica, a gente tem que vá. O que a gente ainda não consegue contemplar são Licenças pontuais, um dia, uma tarde, um abono. Mas se as Licenças forem maiores do que quinze dias, tem professor para poder estar lá substituindo. [...] Outra questão, é a questão mesmo de gestão com a segurança, que ainda hoje a gente tem muitas aulas interrompidas por questões internas. Então isso a gente precisa rever. [...] Porque hoje a gente tem um impasse, por exemplo, por causa do horário dos agentes. Então a gente não consegue contemplar as cinco horas, porque eu acho que é só uma organização de horários ali dentro, até dos Agentes... E aí você conseguiria... Porque se fosse cinco horas de aula... Pode ser de 7h30 até 12h30. E outro começando, por exemplo, às 13h até 18h30. Ou então pode ser de 8h da manhã até... Você teria uma organização. Mas aí o horário de entrada do plantão, o horário do almoço e o horário de saída, eles acabam complicando essa questão das cinco horas (GS3).

Entre os estudantes, na questão 4, fizemos a seguinte pergunta: “Você frequenta a escola todos os dias?”. 62,9% dos estudantes responderam que não frequentam a escola todos os dias. O percentual de estudantes que afirma não frequentar as escolas todos os dias é quase o mesmo percentual de servidores (65,4%) que, ao contrário, informaram que a escola funciona todos os dias e com carga horária completa! A percepção dos usuários da política é bem distinta da percepção do grupo de servidores, especialmente, professores e gestores operacionais (que exercem a função de gestão nas UISs). A Portaria Conjunta N°10/2018, no artigo 2º, inciso XLIII, afirma que é responsabilidade da SEDF ofertar, diariamente as aulas, cumprindo a carga horária mínima. No artigo 8º, incisos XVIII e XIX, afirma que é responsabilidade do órgão executor do Sinase no DF, garantir o encaminhamento diário dos estudantes para a escola, garantindo a frequência escolar, respeitando a carga horária estabelecida, incluindo socioeducandos em cumprimento de medida disciplinar.

No entanto, a pesquisa de campo mostrou que há intermitência e interrupções nos dias das aulas, como também redução na carga horária. Dessa forma, paulatinamente, o direito à educação vai sendo subtraído, expropriando os estudantes em condição de privação de liberdade. Durante a observação empírica nas UISs, observamos o mural das salas de professores de todas as escolas, e na maior parte delas, havia uma planilha afixada no mural, com o horário de aulas. E nesses, a carga horária era inferior a quatro horas diárias, o mínimo

estabelecido pela LDB (Artigo 24) e outros instrumentos legais que regulamentam a escolarização na socioeducação do DF. A partir disso, inferimos que, para as escolas das UIs, é admitida a redução da carga horária diária de aulas para três horas e meia, incluindo o tempo despendido com o deslocamento dos estudantes, do módulo de convivência para a escola, que nem sempre acontece pontualmente.

Imagem 10 - Horário de aula em uma das escolas pesquisadas

HORÁRIO DA ESCOLA		
	MATUTINO	VESPERTINO
1º HORÁRIO	08:00 – 08:40	14:00 – 14:40
2º HORÁRIO	08:40 – 09:20	14:40 – 15:20
3º HORÁRIO	09:20 – 10:00	15:20 – 16:00
INTERVALO	10:00 – 10:15	16:00 – 16:15
4º HORÁRIO	10:15 – 10:55	16:15 – 16:55
5º HORÁRIO	10:55 – 11:30	16:55 – 17:30

Fonte: registro fotográfico do mural de avisos, feito durante a observação empírica.

No questionário aplicado aos socioeducandos do Ensino Médio, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer comentários acerca da frequência escolar: 76,72% dos estudantes, oriundos de todas as UIs, apontaram que o horário das aulas é reduzido, em torno de duas à três horas de atividade. Estudantes da UIP (46,15%), UIBRA (54,54%), UISS (80%) apontaram que frequentam as aulas todos os dias, mas que horário de aula é reduzido. 93,75% dos estudantes da UISM apontaram que não frequentam as aulas todos os dias, que as aulas são frequentemente canceladas por diversos motivos: falta de professores ou falta de agente socioeducativo para garantir o deslocamento, e, além disso, o horário das aulas é reduzido. 100% dos estudantes da UNIRE informaram que frequentam a escola de duas a três vezes por semana, que a escola funciona em um sistema de rodízio entre os módulos e que, além disso, o horário de aula é reduzido.

Considerando o relato dos usuários da política pública, observamos que a implementação da política de escolarização, no que se refere ao acesso - frequência escolar e carga horária -, ainda está aquém do que propõe os documentos legais. Essa realidade é conhecida pelos servidores, estudantes e pelos gestores do sistema socioeducativo, que também confirmam as irregularidades e apontaram preocupação em fazer algum tipo de controle e intervenção, para tentar reverter essa situação. Observamos que a não regularidade no funcionamento diário das aulas, a carga horária reduzida e o não encaminhamento de estudantes

para a escola são elementos de subtração do direito à educação que compõem a cultura institucional das escolas das UISs do DF.

“... dentro do que é possível, oferecer a segurança, como a gente pode mudar a nossa cultura para realmente garantir a educação dos meninos? É um problema a ser vencer culturalmente e também em termos de servidores. [...] De ordem, de cima para baixo, já foi dada para os Diretores. Mas o entendimento da gestão, o que sai de gestão, que vai para o Diretor, que o Diretor consegue junto com sua equipe executar, são muitos desafios! [...] É um desafio! O desafio cultural é sempre maior que o normativo. E o normativo, ele não tem efetividade nenhuma. Porque pode sair a norma daqui falando: 8h tem que estar na escola e só sai 12h. Mas a norma não vai ser cumprida se não tiver esse compromisso profissional, esse entendimento cultural mesmo do que que é o direito à educação, dentro daquele espaço. E é algo que a gente vem construindo e tem buscado romper (GS2).

De modo geral, entre o grupo de servidores, observamos a resignação e a naturalização da redução da carga-horária e dos dias letivos, sem que isso seja efetivamente entendido como um problema. Não causa choque, nem constrangimento o fato de os estudantes das UISs terem menos de três horas de atividades escolar, por dia. Temos aí a corriqueira suspensão das atividades escolares e a normalização de até três horas e meia de atividade escolar, isso se, o deslocamento dos estudantes acontecer pontualmente no horário, evitando atrasos. A Portaria Conjunta Nº 10/2018, no artigo 8º, inciso XX, afirma que cabe ao órgão executor do Sinase, à UIS, o estabelecimento de procedimentos que garantam a pontualidade de chegada e saída dos estudantes à escola. Apesar dessa expressa determinação, constatamos, que para os estudantes das UISs do DF, ainda não é garantido o mínimo! Os estudantes não possuem autonomia para se deslocarem pela Unidade; cabe ao Estado, por meio dos agentes públicos, garantir a presença dos estudantes no espaço escolar, de acordo com os dias letivos e carga horária.

Observe que não se trata do distanciamento físico entre alojamento e escola. Os estudantes então privados da liberdade, inteiramente disponíveis e integralmente controlados pela rotina que a UISs lhes impõe. O estudante está a poucos passos de distância entre a cela e a sala, mas a concepção do encarceramento sem direitos, a lógica punitiva e da expropriação de um grupo subalterno se interpõem como um muro espesso. Se o acesso e nem a permanência são garantidos, fica inviável requerer outros elementos que incidem sobre a aprendizagem significativa, sobre a qualidade da educação. Enquanto o acesso não é garantido, não há espaço para reivindicar outras pautas mais elaboradas, como currículo diferenciado, educação integral.

A LDB, no artigo 5º, afirma que o “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão [...] acionar o poder público para exigí-lo.” No § 1º afirma ainda que “O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: III -

zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”. E ao longo do ano, obrigatoriamente, o estudante tem direito a um mínimo de 200 dias letivos por ano e 800 horas (artigo 24, LDB). Este mesmo artigo aponta a frequência mínima para aprovação: 75%. O acesso à escola, segundo Cury (2007), é, portanto, a primeira decorrência verificável do direito à educação. Acessar à escola, após a matrícula escolar, é a primeira exigência para todo e qualquer estudante. Assegurar o acesso e a frequência escolar são ações necessárias para se garantir o direito à educação.

No caso dos socioeducandos privados de liberdade, que estão inteiramente sob a responsabilidade do Estado, e, ainda assim, não conseguem frequentar à escola com regularidade e nem permanecer no espaço escolar por, no mínimo, quatro horas diárias, temos aí um mecanismo institucional de restrição do direito à educação. E nesse caso, o próprio Estado é quem infringe a lei! A quantidade de dias letivos e a quantidade de horas de permanência na escola incide sobre a qualidade da educação ofertada e sobre a trajetória escolar de tais estudantes. Ao longo de um semestre ou de um ano letivo, quantos dias e quantas horas de atividade escolar são sonogados de estudantes privados de liberdade?

As Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação, de 2014, afirma: “O horário de atendimento dos estudantes é adaptado à realidade de cada Unidade, desde que seja garantido o total de quatro horas-dia.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.91). Mas o relato dos estudantes mostra que, na execução da política de escolarização nas UISs do DF, há redução da carga horária mínima estabelecida na legislação. Os próprios estudantes demonstraram dificuldade para reconhecer o mínimo de dias letivos e carga horária a que têm direito. Já estão distanciados e apartados do que seria uma escola com funcionamento regular; também naturalizam a depredação da política de escolarização. Seguem os relatos dos estudantes das diversas UISs do DF:

“Porque tem vez que falta professor, que falta os Agentes. Tem vez que eu fico uma semana, sem aula, fico dois a três dias sem aula direto” (S14).

“É mais ou menos a hora reduzida. É muito pouco e não dá pra aprender muitas coisas. O melhor era ter mais tempo pra aprender mais coisa” (S25).

“Tem semana que tem aula aqui todos os dias, das 2h até 5h30, mas tem semana que já não tem aula, e tem vez que nós vem pra escola 2h e retorna 3h30” (S39).

“Não, porque não estão tirando nós todos os dias e tem vez que só vamos duas alas [*local onde se localiza os quartos*], três vezes no mês e não sabemos por qual motivo e todos aqui tem interesse de ir à escola” (S46 – grifo nosso).

“Frequento quando tem efetivo dos Agentes ou quando cai o dia do bloco do meu módulo, eu estudo a tarde e gostaria muito se pudesse vim todos os dias” (S78).

“Era pra ser um dia sim e um dia não, mas como não tem efetivo suficiente acabamos ficando semana sem. Se tivesse efetivo viríamos todos os dias” (S97).

Diante da dinâmica e especificidade inerente a uma Unidade de Internação Socioeducativa, as orientações legais preveem, também, a complementação de carga horária de atividade escolar nos espaços de alojamento coletivo e individual. As Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação apontam que, no caso dos estudantes que não possam frequentar o período normal de aula, a escola da UIS deverá propor atividades pedagógicas adicionais em seus Projetos Políticos Pedagógicos, como atividades compensatórias da ausência. A Portaria Conjunta Nº 10/2018, no artigo 8º, inciso XXI, aponta que a UIS deverá elaborar estratégias para a entrada de material de estudo e complementação de carga horária nos espaços de alojamento. No entanto, essa prática ainda é restrita à formalidade, uma vez que ainda há casos de jovens que não frequentam à escola porque perderam a convivência e também não recebem atividade complementar. Além disso, a proibição de material escolar dentro dos quartos dos estudantes continua sendo um problema já apontado pelo PPP – Internação (2013).

Observamos que a restrição da frequência escolar, dos dias em que o estudante é conduzido até a escola e a redução da carga horária de atividade escolar são mecanismos institucionalizados de subtração, boicote e distorção da política de escolarização. Constatamos que, a despeito das diretrizes formais, que definiram a quantidade de dias letivos, bem como a carga horária de atividade escolar, os socioeducandos continuam sendo prejudicados. Temos, assim, o que Engels e Kautsky (2012) chamou de formalismo jurídico, no qual a classe empobrecida conquista algumas concessões (no caso a política de escolarização para socioeducandos privados de liberdade) mediante a luta organizada, mas dentro do campo jurídico. Essa noção jurídica da igualdade, não significa, igualdade social e material, ao contrário disso, uma escola empobrecida, precarizada, espoliada de dias letivos e carga horária torna-se aceitável.

- Quanto aos recursos materiais

Desde a Resolução Nº 119 (CONANDA, 11/12/2006), que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e, posteriormente, foi sancionada como Lei Federal (Lei Nº12.594/2012), há a explícita preocupação com a garantia do acesso e permanência dos

socioeducandos em todos os níveis de educação escolar, na rede de ensino. Para tanto, o Sinase previu a mobilização de recursos, estrutura e organização, que favoreçam e estimulem as ações pedagógicas. No contexto da medida socioeducativa de internação, busca-se propiciar aos estudantes privados de liberdade as condições adequadas para a apropriação do conhecimento, dos conteúdos curriculares. No entanto, o desenvolvimento desses conteúdos escolares, artísticos e culturais pressupõe a existência de recursos materiais, didáticos e metodológicos.

Nesse sentido, no âmbito distrital, os documentos norteadores já apontavam essa necessidade e desafio. Para além de equipe gestora e corpo docente, as escolas públicas que foram criadas dentro das UISs do DF também exigem recursos materiais e todo tipo de material pedagógico, para que a política de escolarização seja concretizada. Em 2013, o PPP – Internação especificou os desafios institucionais, no campo da educação, e essa questão dos recursos pedagógicos já estava elencada como uma meta a ser alcançada: “Garantir material escolar em quantidade e qualidade para todos; [...] Oferecer espaço físico de qualidade nas escolas para os socioeducandos; [...] Falta de espaço para aulas práticas/laboratoriais;” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 122).

Também em 2013, o Termo de Cooperação Técnica N^a 02/2013, firmado entre a SEDF e o órgão executor do Sinase no DF à época (Secriança), também estabeleceu a garantia de recursos materiais para as escolas das UISs: coube à SEDF a garantia de recursos pedagógicos como mobiliário, materiais permanentes e de consumo pedagógico, para fins de produção do conhecimento, e à Secriança, coube a garantia do material de consumo individual dos estudantes (caderno, lápis, borracha, outros). Considerando que esses estudantes estão privados de liberdade e sob a tutela do Estado, esse deve prover todo tipo de material de uso individual que, normalmente, em condições normais, as famílias providenciam.

Nesse mesmo movimento, de buscar garantir os recursos materiais para a execução das atividades escolares nas UISs, o Plano de Trabalho e a Portaria Conjunta N^o10/2018, que substituiu o Termo de Cooperação Técnica N^a 02/2013, também especificaram as responsabilidades de cada uma das partes: coube à SEDF a disponibilização de professores, equipe gestora, proposta pedagógica, matérias, livros didáticos, livros paradidáticos, mobiliário, materiais permanentes; coube à Secriança (e a partir de 2019, à Sejus) a disponibilização de caderno, lápis, borracha, caneta, papel, pasta de material, fita adesiva, pincel para quadro branco, lápis de cor, giz de cera, cartolina, e outros materiais afins à prática pedagógica, mobiliário, material permanente, material didático-pedagógico, condições adequadas para a apropriação do conhecimento, espaço físico e arquitetônico, com manutenção, para o desenvolvimento de proposta pedagógica.

Essa divisão de responsabilidades, em cooperação mútua e de maneira intersetorial, busca garantir a provisão de recursos materiais para a execução da política de escolarização nas UISs do DF. A Portaria Conjunta Nº 10/2018, no Artigo 2º, inciso II e IV, reafirma a tarefa da SEDF, no sentido de promover a oferta e o acesso à educação de qualidade, em todos os níveis de educação escolar, para estudantes privados de liberdade, como também o estabelecimento de mecanismos que incentivem a permanência, com êxito, do estudante no espaço escolar. A presença de recursos materiais está diretamente relacionada com o acesso, permanência e qualidade do ensino. No entanto, constatamos que, apesar de toda UISs do DF já contar com uma estrutura arquitetônica destinada às atividades escolares, ainda assim, são estruturas limitadas, com recursos e espaços pedagógicos insuficientes para a garantia de uma educação de qualidade, conforme elucida os gestores do sistema que foram entrevistados:

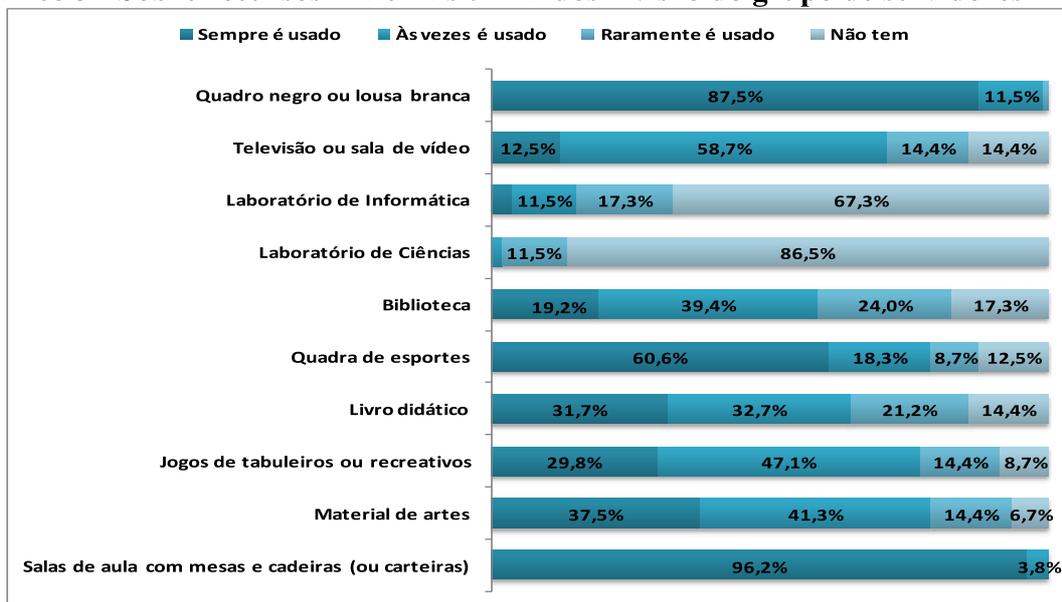
“O espaço pedagógico, ele não é dos mais adequados, nem nesse projeto arquitetônico novo. Aquela escola não foi pensada para ser uma escola! O espaço físico não propicia esse fazer pedagógico, então a gente se adequa. São muito poucas salas. Então quando eles fizeram as Unidades, eles pensaram no quantitativo de meninos, dividiram por sala, matutino e vespertino. Só que a prática não é essa! A gente não considerou ano de escolarização, a gente não considera as questões das rixas internas. Então isso é um problema. A gente teria que ter bem mais salas. [...] E eu acho que a gente tinha que pensar o pedagógico. [...] Então a gente precisaria ter uma escola que contemplasse um espaço pedagógico melhor. Hoje, o espaço que mais se aproxima de uma escola é o da Unire. Os das outras Unidades, você não tem um pátio, você não tem uma grama, você não tem essas possibilidades. [...] mesmo as Unidades que são novas, que já contemplam o projeto do Sinase, para mim, enquanto educadora, ele não contempla! Não parece uma escola!” (GS3).

“Eu acho que o desafio passa, em grau menor, mas passa também por uma questão da estrutura física. A estrutura física das escolas, hoje [...] são escolas pequenas que comportam metade dos adolescentes que estão na Unidade naquele momento. [...] ainda que esteja previsto na nossa portaria com a Educação, a aplicação gradativa de escolas em tempo integral nas Unidades de Internação, com a estrutura física que a gente tem hoje, a gente não conseguiria! Por quê? Porque a gente não conseguiria manter 100% dos adolescentes, daquela Unidade, dentro da escola, simultaneamente. [...] porque eu acho que isso reflete também na qualidade... salas mais arejadas, espaço para laboratório, espaço para uma aula diferenciada, para uma atividade em grupo. Então, tem aí uma leitura até de quem construiu ou quem pensou as Unidades, pensar na escola de uma forma diferente, de um espaço melhor” (GS1).

Para além do prédio escolar, constatamos também que, ao menos parcialmente, as escolas das UISs estão sendo abastecidas com recursos e materiais pedagógicos: salas de aula com carteiras e lousa branca, televisão ou sala de vídeo, material de artes, entre outros. Tanto

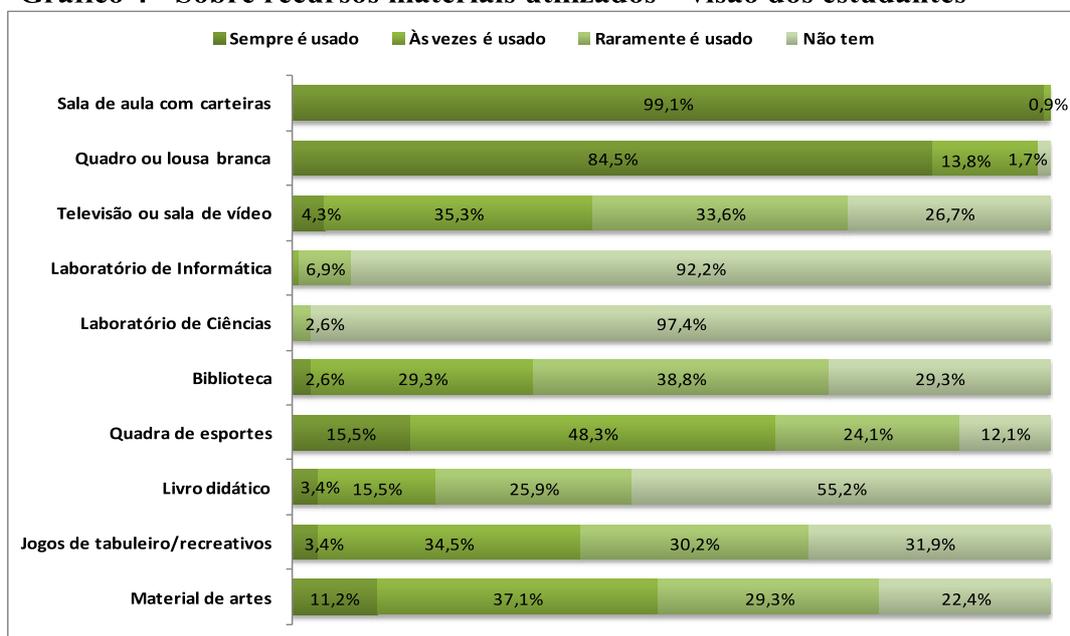
para o grupo de servidores (questão 7), quanto para os socioeducandos (questão 5), perguntamos sobre como é o acesso aos recursos e materiais didáticos nas escolas das UISs:

Gráfico 3 - Sobre recursos materiais utilizados – visão do grupo de servidores



Fonte: elaboração própria, a partir das respostas do questionário - grupo de servidores. Maio/2021.

Gráfico 4 - Sobre recursos materiais utilizados – visão dos estudantes



Fonte: elaboração própria, a partir das respostas do questionário - socioeducandos. Maio/2021.

Todos os respondentes, grupo de servidores e socioeducandos, apontaram que a sala de aula com carteiras e a lousa branca são os recursos educacionais mais utilizados pelas escolas. Utiliza-se nessas escolas, o mais básico e elementar recurso pedagógico disponível. Para estes estudantes, apenas o mínimo e rudimentar em termos de recursos, o que pode restringir a

aprendizagem dos estudantes. Mas, mesmo aquilo que é elementar, como por exemplo material de uso individual, às vezes há irregularidade no fornecimento, conforme apontou o gestor do sistema que foi entrevistado:

“A gente vê que, pela portaria, cabe à Secretaria de Justiça fornecer material escolar, a parte de manutenção do espaço escolar, uma pintura de sala, o conserto de uma cadeira, um quadro, um retroprojeto. Essa responsabilidade, ela não é ainda executada da forma que atenda a demanda das escolas. Então a gente vê ainda as escolas com déficit de material escolar, os alunos sem um caderno adequando para acompanhar, um caderno que é pequeno, que não atende, sem lápis... então assim... essa parte de recursos... eles não têm acesso aos livros também, da Secretaria. Isso eu acho também que é uma dificuldade” (GS1).

Espaços como laboratório de informática ou laboratório de ciências são inexistentes em todas as escolas das UISs pesquisadas. Ressaltamos que o Plano Distrital de Educação, Meta 21, estratégia 21.7, o Plano de Trabalho (Meta 6) referente à Portaria Conjunta Nº10/2018 e essa portaria (Artigo 2º, inciso VII e Artigo 8º, inciso VII), indicam a educação digital, a inclusão digital como ferramenta didático pedagógica. Além disso, 42,8% dos socioeducandos na internação declaram que a informática é uma área que desperta o maior interesse profissional (DISTRITO FEDERAL, 2013a). No entanto, nenhuma escola das UISs do DF possui laboratório de informática para viabilizar tal proposta.

Das seis escolas pesquisadas, apenas duas (UIP e UNIRE) possuem biblioteca em sua estrutura e organização pedagógica; mas há restrição quanto ao uso do espaço e retirada dos livros por parte dos estudantes. Outras duas Unidades (UISS e UNISS) possuem uma coleção de livros no auditório da Unidade, mas fora do contexto escolar. A UISM não possui biblioteca. Apesar de existir uma Lei Federal (Lei Nº 12.244 de 24/05/2010) que determina que toda escola, pública ou privada, deve contar com uma biblioteca com acervo equivalente a pelo menos um livro por aluno matriculado destinado ao estudo, pesquisa e leitura dos estudantes, no contexto das UISs do DF, essa orientação é também um formalismo jurídico escolar. Aceita-se a dificuldade de acesso aos livros, recursos, produzindo, assim, a distribuição desigual do direito à educação.

A partir dos questionários, constatamos, também, que a televisão/sala de vídeo é um recurso pedagógico presente em todas as escolas das Unidades e utilizado com certa frequência: 58,7% dos servidores e 35,3% dos estudantes informaram que esse recurso, às vezes, é usado. Para além do quadro branco, esse recurso audiovisual parece ser a segunda opção mais utilizada pelas escolas das UISs. Outro recurso que também compõe o cotidiano das escolas das UISs é o material de artes: 37,5% dos servidores informaram que esse material é sempre utilizado e

41,3% informaram que às vezes é utilizado. Entre os socioeducandos, 11,2% informaram que sempre utiliza o material de artes e 37,1% informaram que às vezes utiliza. A quadra de esportes e jogos de tabuleiro são recursos utilizados, com frequência, na rotina de aulas de Educação Física.

Os componentes curriculares Arte e Educação Física fazem parte do currículo de todas as séries, e, portanto, semanalmente, os estudantes têm contato com os recursos utilizados nessas aulas. Ressaltamos que, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação, de 2014, a matriz curricular prevista para a escolarização nas UISs, conta com a “Oferta de três horas-aula semanais para os componentes curriculares de Educação Física e Artes, podendo ser utilizadas para este fim, quando houver possibilidade, horas-aula no tempo integral” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 42).

No que se refere ao livro didático, 31,7% dos servidores informaram que sempre é utilizado e 32,7% informaram que às vezes é utilizado. Entre os estudantes, 55,2% informaram que raramente utilizam algum livro didático. A formalização da matrícula escolar dos estudantes da UISs os colocam como participantes do censo escolar e destinatários de todas as políticas educacionais, inclusive o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No entanto, por se tratar de espaço específico, no qual o estudante permanece na UIS cumprindo a medida socioeducativa de internação por tempo indeterminado, no máximo três anos (ECA, Artigo 112, inciso V; Artigo 122, §1º), e onde as turmas são diversificadas e dinâmicas, há a dificuldade de se adotar livro didático específico. Além disso, a organização escolar em Ciclos da Aprendizagem, permite a alocação de diferentes séries em um mesmo bloco de ensino; essa é outra especificidade que dificulta a adoção de um livro didático para os estudantes das escolas das UISs. No lugar do livro, o corpo docente faz a opção pela elaboração de apostilas específicas, de acordo com as necessidades de cada grupo, como explica o gestor do sistema:

“O livro didático, os professores que têm interesse em trabalhar, solicitam ele no início do ano, como é para as outras escolas. Hoje os professores tendem a não usar muito o livro didático porque preferem fazer apostilas específicas para os meninos; vendo a necessidade dos meninos eles fazem essas apostilas. [...] E aí, é mais fácil você fazer uma apostila que contemple aquele grupo de estudantes, do que pegar o livro didático. A gente se utiliza do livro didático para fazer essas apostilas, mas nem sempre a gente usa aquele livro didático do começo ao fim. Porque, por exemplo, eu vou usar do 6º ou do 7º, se eu tenho meninos que estão num processo de escolarização diferenciado, estão em momentos diferenciados? Então eu tenho muito material individualizado!” (GS3).

A cooperação mútua entre a SEDF e o órgão executor do Sinase no DF, atualmente a Sejus, propiciou a formalização e a implementação da política de escolarização dentro das UISs

do DF. Essa gestão intersetorial garantiu a instituição de escolas, com recursos materiais (ainda insuficientes) e humanos, a oferta, o acompanhamento e a avaliação da política pública de escolarização para socioeducandos. Mas essa articulação, reduzida ao formalismo educacional e fragilizada em termos de execução, apequena e sabota a política de escolarização que tem sido anunciada na legislação. A restrição de materiais, de recursos pedagógicos, de espaços de aprendizagem tende a amesquinhar a escolarização destinada aos socioeducandos privados de liberdade.

Todo esse arranjo político, jurídico, pedagógico e administrativo possibilitou, também, que as escolas das UISs sejam beneficiadas com recursos financeiros do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (Pdaf), regulamentado pela Lei Distrital nº 6.023/2017. De acordo com o Manual de Procedimentos do Pdaf¹³³, produzido pela SEDF para auxiliar a comunidade escolar na utilização dos recursos, este programa é uma forma de descentralização financeira, de caráter complementar e suplementar, que busca fornecer recurso financeiro às unidades escolares e regionais de ensino da rede pública de ensino do DF e também a autonomia para o desenvolvimento de projetos educacionais que contribuam com melhoria da qualidade de ensino. As escolas das UISs do DF também foram beneficiadas com os recursos deste programa, conforme o relato do gestor do sistema:

“O PDAF vai para a escola vinculantes, que gasta e utiliza esse PDAF dentro do Núcleo de Ensino e a gente tem conseguido manter um PDAF específico para os Núcleos. Esse ano a gente teve um ganho significativo! [...] no início do ano, foi uma parcela de 30 mil e agora, no segundo semestre, foi uma parcela de 50 mil para ser utilizada dentro dos Núcleos de Ensino. No nosso caso, o PDAF não é *per capita*! No nosso caso ele é um valor fixo em função da modalidade, da especificidade de atender a socioeducação. Porque o PDAF ele também vê *per capita* e vê especificidade [...] E aí, ele foi por escola vinculante. Então, por exemplo, o CED 104 que é do Recanto das Emas, ele ganhou 50 mil para as duas: pra Uniss e Unire. Mas Planaltina, que é o Stella Dos Cherubins, ganhou os mesmos 50 mil para uma. [...] Por repasse de PDAF! Porque ele nem sempre é anual. [...] A de São Sebastião, vincula Brazlândia e São Sebastião, são dois NUENs pra receber os 50 mil” [...] (GS3).

No DF, desde 2013 que a política de escolarização para a socioeducação tem acontecido de maneira coordenada, articulada entre a SEDF e o órgão responsável pela socioeducação: primeiro a Secriança (de 2013 à 2018) e agora a Sejus (desde 2019). Em termos de recursos materiais, didático-pedagógicos, a responsabilização da SEDF pela política educacional nesse contexto, representou significativo avanço, uma vez que os estudantes das escolas das UISs

¹³³ Disponível em https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/04/Manual-de-Procedimentos-PDAF-2021_30abr21-1-1.pdf, acesso em 19/05/2021.

passaram a ser incluídos na política de financiamento da educação e recebimento de recursos financeiros suplementares.

A incumbência da SEDF na socioeducação possibilitou a formalização da matrícula dos socioeducandos, que passaram a ser contabilizados para efeito de recebimento de verbas: anuais e de programas suplementares como o Pdaf. Em 2019, as escolas que estão inseridas dentro das UISs do DF foram consideradas para recebimento de recurso financeiro do Pdaf: cada Núcleo de Ensino, de cada Unidade de Internação Socioeducativa, recebeu R\$30.000,00 no primeiro semestre e R\$50.000,00 no segundo semestre, além das verbas corriqueiras que vão para a escola vinculante. Reconhecemos que a implementação da política educacional intersetorial proporcionou progresso no aparelhamento e provimento de recursos materiais para as escolas das UISs. Compreender que existe o recurso *per capita* anual referente aos estudantes da UISs, compreender que a escola da UISs pode ser contemplada com o recurso financeiro do Pdaf, possibilita a reivindicação desse recurso, por parte da gestão das escolas vinculadas.

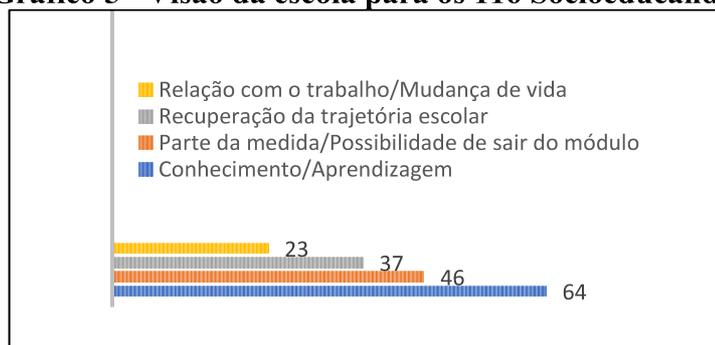
Mas hoje, o menino da socioeducação vale o mesmo valor da Rede: R\$55,00 ou R\$65,00, dependendo da especificidade da escola, por ano. [...] É uma coisa da Rede, não é da Socioeducação. Aí cada escola tem uma especificidade. Mas se você fizer a conta, vamos pensar... Unire, hoje, deve ter quantos meninos mais ou menos? Vamos colocar 180 vezes, vou colocar o valor maior, R\$65,00, seria R\$11.700,00. Se a gente pensar que recebeu R\$30.000 e depois recebeu R\$50.000 a gente está recebendo a mais! [...] Considerando a situação de especificidade daquele lugar. [...] hoje, a Sejus ainda tem dificuldade em manter o material, então tem toda essa questão. Então a gente consegue, hoje, fazer uma gestão um pouco melhor. A Secretaria de Educação assumir a política de escolarização...” (GS3).

A definição na forma de utilização dos recursos financeiros é negociada entre a gestão das escolas vinculadas (Núcleo de Ensino de cada Unidade de Internação Socioeducativa do DF) e a gestão das escolas vinculantes (escolas da rede pública de ensino do DF, responsável pela escola-polo existente dentro da UIS). Lamentavelmente, o estudante, a comunidade socioeducativa, não participa das decisões sobre a alocação desses recursos financeiros, na perspectiva da gestão democrática. A gestão escolar, dentro do que é permitido na legislação financeira e do Pdaf, define como será gasto o dinheiro destinado às escolas das UISs. Dentro do que é permitido, o supervisor da escola da UIS define junto com o Diretor da escola vinculante como o dinheiro será gasto e quais recursos serão disponibilizados. No contexto da privação de liberdade, essa articulação política para o provimento de recursos é relevante, já que as escolas e os estudantes passaram a contar, ainda que precariamente, com algum recurso material e didático para viabilizar o fazer pedagógico.

Considerando o perfil dos estudantes das escolas das UISs, a presença de espaços diferenciados e recursos materiais, que propiciem a aprendizagem significativa e de forma instigante, é fundamental. No entanto, percebe-se que são escolas pobres para estudantes pobres! Essa restrição da disponibilização de recursos pedagógicos é também uma forma de expropriação do direito à educação. O corpo discente das UISs do DF possui características peculiares decorrentes da condição de vulnerabilidade escolar e social: defasagem idade/ano, evasão escolar, abandono e reprovação de série ao longo de suas trajetórias. São estudantes pobres, na maioria negros, residentes da periferia do DF, expostos a situações de violência, trabalho infantil, que já haviam rompido com o contexto escolar antes mesmo de chegarem à medida socioeducativa de internação. Ou seja, essa peculiaridade no perfil do alunado exige uma escola diferenciada, instigante, equipada com o máximo e distintos recursos pedagógicos, que sejam capazes de despertar, reaproximar e reatar a relação do estudante com a escola.

De acordo com os dados coletados na observação empírica, 77,92% dos socioeducandos não concluíram o Ensino Fundamental. Apenas 20,82% estão cursando o Ensino Médio. 100% dos estudantes estão em condição de defasagem idade/ano, em razão das reprovações, evasão ou abandono escolar. Dos 670 adolescentes e jovens internados, apenas dois concluíram o Ensino Médio. Essa precariedade na trajetória escolar representa o acúmulo de atraso e deficiência escolar. A equipe gestora escolar e os professores estão diante de uma contradição: reconciliar e recolocar esse estudante num contexto de aprendizagem que ele já rejeitou, antes de chegar à UIS. Nesse sentido, propor uma outra experiência pedagógica, um outro formato de escola, que reconheça a singularidade desses estudantes, exige ferramentas e recursos pedagógicos disponíveis, como importantes aliados. Ou seja, pelo perfil dos estudantes, as escolas careceriam ser equipadas com o máximo de recursos, materiais e espaços pedagógicos que pudessem proporcionar relevantes experiências pedagógicas.

Mesmo diante da precária condição de funcionamento escolar, os estudantes entrevistados ainda depositam considerável esperança e confiança na escola em que estão inseridos. Em 2013, 93,1% dos estudantes das escolas das UISs concordam com a afirmativa “*Ir à escola pode mudar minha vida.*” (COODEPLAN, 2013). Na questão 3 do questionário aplicado com os socioeducandos, foi perguntado “*Pra você, qual a importância da escola dentro da Unidade de Internação?*” Cada estudante do Ensino Médio que participou da pesquisa elencou duas ou três razões pelas quais a escola é importante. Seguem as respostas de acordo com o número de ocorrência, entre os participantes:

Gráfico 5 - Visão da escola para os 116 Socioeducandos

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, maio/2021

A questão 3 foi uma questão aberta, subjetiva, na qual os estudantes puderam escrever a respeito do tema proposto: a importância da escola. Após a contabilização do número de ocorrência dos subtemas nas respostas, constatamos que dos 116 estudantes, 64 (55,17%) apontaram que a escola é importante para a aprendizagem e para a aquisição de novos conhecimentos. 46 estudantes (39,65%) percebem a escola como parte do programa socioeducativo, como parte da estratégia de ressocialização e, também, uma oportunidade para sair do módulo. 37 (31,89%) entendem que a escolarização ofertada na UIS é uma forma de retomar a trajetória escolar que estava parada e também uma forma de incentivo para terminar os estudos. Apenas 23 estudantes (19,82%) apontaram a escolarização como uma estratégia para inserção no mundo do trabalho ou desvinculação do contexto infracional.

Após a análise do eixo temático “o acesso à escola”, observamos que nas escolas das UISs do DF há mecanismos institucionalizados de retaliação, subtração e privação do direito à educação, por meio da redução de dias letivos, carga horária, impedimentos à frequência escolar e, também, por meio da limitação de recursos pedagógicos. Essas são formas de contenção da escolarização, de expropriação do direito à educação. Na expropriação contemporânea, outras estratégias, para além da perda da propriedade e dos meios de produção, são estabelecidas – a retirada de direitos (FONTES, 2010). A oferta educacional precária, incerta, instável leva à formação deficitária e à disponibilização desses estudantes para relações de máxima extração da mais valia, seja no trabalho precarizado, desprotegido, seja no contexto infracional.

O ataque e a desconstrução das políticas sociais, especialmente a política educacional, são inerentes à expropriação contemporânea. O próprio Estado, permeado por disputas hegemônica e correlação de forças, participa deste movimento de retração, de privação de direitos por meio da inação ou do fracasso programado. Após a liberação do cumprimento da medida de internação, os adolescentes e jovens são reconduzidos para a mesma situação de vulnerabilidade social e de poucos recursos materiais, de modo que acabam aderindo à lógica

da máxima exploração. A condição de educabilidade das UISs é inconsistente, insuficiente para viabilizar a inserção desses estudantes no mundo do trabalho, com alguma proteção social. Acabam por sujeitarem-se às distintas formas de expropriação.

Constatamos que a política de escolarização das UISs também participa do processo totalizante da obtenção da máxima acumulação. A expropriação da política de escolarização é, também, uma forma de inviabilizar a construção do conhecimento técnico e a formação humana dos estudantes. Observamos que os socioeducandos privados de liberdade são afastados de uma proposta de organização do trabalho pedagógico e, ao longo do processo, têm seu direito à educação subtraído. Essa subtração emerge da relação de classe, em que aos grupos empobrecidos é ofertada uma educação capenga, incompleta e aleijada. Para os alunos da classe trabalhadora e empobrecidos, uma escola pobre, retaliada, precária, do acolhimento social (MANACORDA, 2008; LIBÂNEO, 2012; LOMBARDI, 2010).

Portanto, afirmamos que a política de escolarização das UISs do DF movimenta-se em meio às contradições: construção de escolas, com equipe gestora, corpo docente, mas a presença do estudante, motivador da política, é cerceada e restringida: restrição dos dias letivos, carga horária, da frequência escolar e dos recursos e metodologias pedagógicas. Documentos e marco legal destacam a atividade escolar como elemento estruturante do atendimento socioeducativo, mas, no cotidiano, a escola é limitada. A legislação salienta a perspectiva pedagógica e de proteção do direito à educação, mas arranjos institucionais e operacionais são erguidos como barreira, estabelecendo uma relação que oscila entre favor e castigo no acesso às atividades escolares.

Considerações Parciais

Este capítulo analisou o campo empírico desta investigação: as escolas das seis Unidades de Internação Socioeducativa do DF. Para tanto, apresentamos a caracterização de cada uma das UISs do DF, e nestas, a escola pública: organização da gestão escolar, composição do corpo docente, estrutura e organização do espaço escolar, organização didático pedagógica, curricular, entre outras informações.

A partir da observação empírica nas seis Unidades investigadas, das entrevistas realizadas com os três gestores do sistema socioeducativo, da aplicação de questionário com 104 servidores que atuam nas UISs e com 116 estudantes do Ensino Médio, elegemos três eixos temáticos de análise (*o acesso à escola, os aspectos pedagógicos e a eficácia da política de escolarização*). Neste capítulo priorizamos o primeiro eixo de análise, aprofundando as

determinações singulares da privação, restrição, contingenciamento do acesso às aulas e do acesso aos recursos materiais – formas de expropriação do direito à educação.

Analisamos a estrutura e organização da política de escolarização nas UISs do Distrito Federal tendo como foco os documentos oficiais e a observação empírica. Delineamos como a política de escolarização está declarada e como ela é viabilizada - inviabilizada por meio da contenção dos dias de aula, da frequência escolar, da redução da carga horária e restrição dos recursos materiais e didáticos. Observamos como o Estado capitalista, por meio de suas instituições, arranjos operacionais e agentes, marcados pela relação de classe e disputas hegemônicas, participa da contração da política de escolarização, materializadas pela morosidade, inação, restrição, privação, ou mesmo a negação do direito à educação.

Percebemos uma espécie de fracasso programado e aceitável na implementação da política de escolarização, tendo como exemplo, a restrição no acesso à escola e aos recursos materiais. Estas formas de restrição e retração da política de escolarização são formas de empobrecimento, de privação do acesso à escolarização. Ao longo do período letivo, o estudante das UISs do DF é vilipendiado e desconsiderado enquanto estudante da rede pública de ensino, com previsão legal de direitos educacionais.

Constatamos, portanto, que numa sociedade capitalista o direito à educação é intencionalmente e desigualmente distribuído. Apenas a formalização jurídica é insuficiente para a real implementação do direito. Por meio de arranjos institucionais, o Estado dificulta o acesso à política de escolarização, ocorrendo, assim, a expropriação do direito à educação. No caso, os socioeducandos privados de liberdade são privados, também do acesso à escola e de recursos pedagógicos, fragilizando, assim, suas trajetórias escolares. Reafirmamos que a contenção das políticas sociais, em especial a política de escolarização, é uma forma de disponibilização das classes empobrecidas para as formas mais diversas e severas de exploração, estando a educação inserida na lógica e na totalidade da dinâmica da expropriação.

CAPÍTULO 5

A PRIVAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA DO DF: HÁ A EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO?

Inicialmente, nesta tese, partimos das circunstâncias históricas, das determinações gerais: a forma pela qual o modo de produção capitalista, em diferentes espaços e tempos, reafirma seus mecanismos de acumulação por meio da *expropriação*: tanto pela extração de mais valia quanto pela restrição dos direitos sociais. Analisamos, também como o Estado, por meio de seu aparato estatal político e jurídico, participa da *reprodução* da pobreza por meio do formalismo jurídico, distribuição desigual das políticas sociais, em especial a política de escolarização. A partir de então, analisamos as determinações particulares do objeto desta investigação: a política de responsabilização de adolescentes (medida socioeducativa de internação) em contexto infracional, e nela, a política de escolarização. Analisamos como no contexto de ampliação da lógica da *punição*, incluindo a medida socioeducativa de internação, há também a retração e a *privação* das políticas sociais, entre elas, a escolarização. Por meio de arranjos institucionais e mecanismos, o Estado dificulta o acesso e a permanência de socioeducandos privados de liberdade na educação pública de qualidade.

A partir dessa totalidade articulada e contraditória, passamos para a análise das singularidades da política educacional executada no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. A partir do campo empírico, buscamos apreender o movimento do real concreto – a materialização da política de escolarização e neste contexto, os mecanismos e formas de expropriação do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade. Com o eixo temático de análise “*o acesso à escola*”, constatamos que no contexto da medida socioeducativa de internação do DF, além da privação da liberdade, há, também, formas e mecanismos de restrição (dos dias letivos, da frequência escolar, da carga horária, dos recursos materiais) e até mesmo sonegação de um direito social, a educação pública de qualidade.

Nesse mesmo movimento analítico de captação das contradições do real, seguimos com a análise do terceiro e quarto eixo temático que foram propostos nos instrumentos de coleta de dados (roteiro de entrevista e questionários): “*os aspectos pedagógicos*” e “*a eficácia da política de escolarização*”. O objetivo deste capítulo cinco é perscrutar como a política de escolarização destinada à estudantes privados de liberdade do DF, da forma como ela está posta, sendo materializada, tendo como foco o aspecto pedagógico e a eficácia da política. A eficácia,

aqui, se refere a quanto os objetivos e metas propostas nos documentos oficiais e norteadores da política socioeducativa e educativa estão sendo alcançados.

Para tanto, propomos algumas questões norteadoras: considerando a realidade escolar das UISs do DF, como os aspectos pedagógicos da política de escolarização são materializados? Como são trabalhados os conteúdos escolares e quais são as possibilidades de estímulo à aprendizagem? Quais são os obstáculos e impedimentos ao funcionamento da escola e concretização da política de escolarização? Quais são as restrições e limitações escolares impostas aos estudantes privados de liberdade? Como o direito à educação desses estudantes é garantido? A partir da real política de escolarização das UISs do DF, é possível apontar melhorias na estrutura e organização escolar com vistas à garantia do direito à educação dos socioeducandos?

Este capítulo está estruturado em duas partes: na primeira, analisamos o terceiro eixo temático de análise “*os aspectos pedagógicos*” e neles, o trabalho com os conteúdos escolares e a relação ensino aprendizagem. Na segunda parte, problematizamos o quarto e último eixo temático de análise – “*a eficácia da política de escolarização*”, os obstáculos e impedimentos ao funcionamento das atividades escolares, as possibilidades de melhoria na execução da política e, por fim, ponderamos se o direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade do DF está sendo concretizado, ou não.

5.1 – A política de escolarização na UISs do DF: a qualidade pedagógica e a garantia desse direito

O eixo temático “*os aspectos pedagógicos*” está relacionado com às condições e estratégias de ensino e aprendizagem, recursos disponíveis, conteúdos trabalhados, entre outros. Se refere, também, à qualidade pedagógica¹³⁴ da educação ofertada (garantia da aprendizagem e do acesso aos conhecimentos). O eixo “*a eficácia da política de escolarização*” está relacionado com a concretização desta política, com o alcance dos objetivos propostos pelo próprio Estado, através do marco regulatório e documentos oficiais.

¹³⁴ Não há na legislação uma definição precisa acerca do que seria a “qualidade” da educação. Entre os especialistas, também não há um consenso sobre o que é essa qualidade da educação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; CURY; FERREIRA, 2009). A LDB/1994, em seu artigo 4º, faz referência aos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, estamos fazendo referência à qualidade a partir dos aspectos pedagógico, da relação ensino – aprendizagem: instalações, recursos didáticos, condição de aprendizagem, condição de ensino, entre outros.

OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS

A partir do roteiro de entrevista e do questionário aplicado com os servidores, no eixo temático “*os aspectos pedagógicos*”, propomos a análise de quatro questões que abordaram os seguintes subtemas: conteúdos escolares (questão 9), atendimento escolar especializado (questão 10), estratégias e metodologia de ensino (questão 11) e empecilhos à aprendizagem (questão 12). Da mesma forma, no questionário aplicado com os socioeducandos, no eixo “*os aspectos pedagógicos*”, a análise foi realizada a partir de três questões que também abordaram os seguintes subtemas: conteúdos escolares (questão 7), estratégias metodológicas diferenciadas (questão 8) e empecilhos à aprendizagem (Questão 9).

-Quanto aos conteúdos escolares

A promulgação da Constituição Federal de 1988, do ECA de 1990, o Sinase de 2006 e 2012, tornou explícita e formalizada a condição dos socioeducandos privados de liberdade como sujeitos de direito e titulares de direitos sociais, entre eles o direito à educação. A escolarização, e todos os elementos que constituem essa política pública, está inserida no rol de direitos dos estudantes das UISs. E o direito à educação envolve, também, a produção e a apropriação do conhecimento e saberes sistematizados que foram historicamente produzidos pela humanidade (LOMBARDI, 2010). Os conteúdos escolares dizem respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores que são ensinados no cotidiano escolar, de modo sequencial e ao longo das séries cursadas, visando a socialização do estudante, a instrumentalização, prática e teórica, para saber ler, escrever, interpretar a realidade, saber resolver problemas.

O saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade, é a matéria-prima da atividade educacional. O trabalho com os conteúdos escolares se refere ao saber metódico, sistemático, científico, elaborado – aí está a especificidade da educação, do trabalho intencional e escolar. Diferentemente do saber espontâneo, adquirido no cotidiano social, o saber sistemático, as formas mais desenvolvidas de expressão do conhecimento objetivo produzido historicamente pela humanidade, é o objeto específico do trabalho escolar. O desafio da escola é, portanto, realizar a conversão desse saber objetivo em saber escolar (conteúdos escolares), de modo que os estudantes sejam capazes de assimilar esse tipo de conhecimento no espaço e tempo escolar (SAVIANI, 2011).

No contexto da medida socioeducativa de internação do DF, em 2013, o Projeto Político Pedagógico – Internação, já apontava a garantia da aprendizagem dos conteúdos escolares como

um desafio para a equipe pedagógica da escola. Historicamente, a medida socioeducativa de internação no DF não privilegiou a política de escolarização e nem a educação como um princípio estruturante e norteador do atendimento socioeducativo (ALBUQUERQUE, 2015). Nesse contexto, a política de escolarização, os conteúdos escolares, a produção do conhecimento, os saberes produzidos pela humanidade, não foram valorizados no cotidiano escolar das UISs; ao contrário, foram e ainda são colocados em lugar subalterno.

O Sinase (Resolução 119/Conanda, 2006), no Eixo que trata sobre a Educação no contexto socioeducativo, aponta algumas diretrizes no que se refere ao trabalho escolar, à produção do conhecimento e ao trabalho com os conteúdos escolares: a aprendizagem e a trocas de informações devem ser estimuladas, a apropriação e produção do conhecimento devem ser favorecidas, os conteúdos escolares, artísticos, culturais devem ser desenvolvidos no atendimento socioeducativo. Nesse mesmo movimento, as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, de 2016, também reafirmam a importância dos conteúdos, dos saberes, no trabalho educativo desenvolvido com socioeducandos:

Art. 4º O atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas tem por princípios:

IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;

Art. 11 Deve ser garantida a oferta de todas as etapas da Educação Básica, contemplando seus diferentes componentes curriculares e viabilizando o acesso à Educação Superior, nas modalidades mais adequadas às necessidades de adolescentes e jovens em restrição de liberdade. (Resolução Nº 3, de 13/05/2016)

No âmbito distrital, as Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação (2014), também definiram a necessidade da formação intelectual como um dos objetivos da política de escolarização. Para tanto, com o objetivo de democratizar o acesso ao saber escolar sistematizado, propôs-se a transposição da “igualdade formal (onde todos são iguais perante a lei, fruto de uma relação contratual fundamentada nas revoluções burguesas) para a igualdade real (igualdade de acesso ao saber e ao conhecimento)” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.53). Fez-se a defesa de uma escola pública, democrática, que cumpra a função social de formar indivíduos emancipados, conscientes de seus direitos e deveres, reivindicantes e guardiões dos bens culturais acumulados.

A partir dos saberes e vivências trazidas pelos socioeducandos, propôs-se a construção do conhecimento de maneira significativa, numa relação entre o que o que se está aprendendo

e os conhecimentos prévios, trazidos pelos socioeducandos. Nessa perspectiva, o documento Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação apresenta um modelo diversificado de organização do ensino, estruturado a partir da reorganização dos espaços e tempos escolares, propostas metodológicas diversificadas, projetos interdisciplinares, transdisciplinares ou transversais e o trabalho com os eixos transversais: educação para a diversidade, educação para a sustentabilidade e educação em e para os direitos humanos.

Para as escolas das Unidades de Internação Socioeducativa do DF optou-se pela organização escolar em Ciclos para as aprendizagens – o trabalho com os conteúdos escolares acontece a partir dessa organização. Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, autoriza diversas formas de organização da educação básica:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Lei Nº 9.394/96, artigo 23 – grifo nosso).

Esta forma de organização do trabalho pedagógico estabelece uma outra lógica de estruturação do tempo e espaço escolar. No Distrito Federal, a organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental I e II foi aprovada pelo Conselho de Educação do DF (CEDF) em 2013, por meio do Parecer nº 225/2013, que aprovou o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, e do Parecer nº 251/2013, que aprovou o Projeto Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os pareceres foram homologados pela SEDF mediante as Portarias nº 285/2013 e nº 304/2013, respectivamente.

Nessa forma de estruturação escolar, as séries são dispostas e organizadas da seguinte forma: *Primeiro Ciclo*, que compreende a Educação Infantil, Creche (crianças de 0 a 3 anos de idade) e Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos); *Segundo Ciclo*, que compreende o Ensino Fundamental I, contendo o 1º Bloco (Bloco Inicial de Alfabetização, 1º, 2º e 3º anos) e o 2º Bloco (4º e 5º anos); *Terceiro Ciclo*, que compreende o Ensino Fundamental II, contendo o 1º Bloco (6º e 7º anos) e o 2º Bloco (8º e 9º anos). Considerando as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido nas UISs, as Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação propuseram uma forma diferenciada de organização dos ciclos, também para o Ensino Médio: *Bloco Ensino Médio*, que compreende as 1ª, 2ª e 3ª séries.

Tabela 13 - Organização Curricular das escolas das UISs do DF – 2020

<i>Segundo Ciclo</i>	Bloco 1: 1º, 2º e 3º anos
	Bloco 2: 4º e 5º anos
<i>Terceiro Ciclo</i>	Bloco 1: 6º e 7º anos
	Bloco 2: 8º e 9º anos
<i>Bloco Ensino Médio</i>	1ª, 2ª e 3ª séries

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos oficiais da SEDF.

Nas escolas das UISs, a matrícula dos estudantes é realizada nos Blocos e não no ano de escolarização, após avaliação diagnóstica realizada pelos professores. O avanço dos estudantes acontece entre os Blocos, após ter cursado o período mínimo de um semestre letivo, ter obtido resultados satisfatórios em verificação de aprendizagem (conforme LDB N° 9.394/96, artigo 24 e Resolução n° 01/2012-CEDF, artigo 161), mediante aprovação do Conselho de Classe quando o estudante for considerado, por este colegiado, apto a cursar o bloco subsequente. Para o Ensino Médio a matrícula se dá na série escolar dentro do Bloco e não haverá retenção entre as séries, somente ao final da 3ª série.

Sobre a estruturação escolar em Ciclos, segue a explicação da gestão do sistema:

“A escola não é multisseriada, mas a gente faz o ciclo, [por exemplo], do 6º e 7º, ano para ter uma referência de série. Mas esses meninos, eles estão em processos muito diferentes! Então, tem menino que está há cinco anos sem ir para a escola. Tem menino que estava indo para escola. Então, assim, acaba que você tem... Eu não gosto de falar a palavra “níveis”, mas são níveis de escolarização diferenciados, dentro de uma mesma turma. Então você tem que pensar individualmente” (GS3 – grifo nosso).

“O Ciclo, só pra gente entender... A gente orienta que os professores façam uma avaliação diagnóstica no início, pra compreender em que lugar esse menino está. Por que? Tem meninos que ficam três, quatro anos no 6º ano e aí, no final do ano, eles não vão mais e aí reprovam. Têm meninos que têm cinco anos que estão evadidos. Esses meninos têm uma experiência de vida muito grande na rua. Então eles têm outros saberes. Então você tem que compreender aonde está esse menino. E aí você vai fazer um percurso pedagógico meio que individualizado e um pouco facilitado” (GS3).

A organização escolar em ciclos busca atender às especificidades dos estudantes da medida socioeducativa de internação, considerando a defasagem idade/ano, e também o tempo variável de permanência do estudante em uma Unidade de Internação Socioeducativa, de seis meses a três anos, que conflita com períodos letivos anuais. Além disso, essa organização do trabalho pedagógico oportuniza a formalização da matrícula escolar, a inclusão do estudante na política de escolarização do DF, busca oportunizar o desenvolvimento integral e o

prosseguimento dos estudos nas demais escolas da rede de ensino do DF, após a liberação (DISTREITO FEDERAL, 2014).

Nas escolas das UIS do DF, as turmas estão organizadas da seguinte forma:

Tabela 14 - Organização escolar em Ciclos nas UISs do DF - 2019

Unidade	2º CICLO Bloco 1 (1º, 2º e 3º ano)	2º CICLO Bloco 2 (4º e 5º anos)	3º CICLO Bloco 1 (6º e 7º anos)	3º CICLO Bloco 2 (8º e 9º anos)	Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries)
UIP	2 salas do 1º ao 5º ano		4 salas	4 salas	2 salas
UISS	1 sala	2 salas	4 salas	5 salas	2 salas de 1ª série 1 sala de 2ª e 3ª séries
UIBRA	1 salas do 1º ao 5º ano		2 salas	2 salas	2 salas de 1ª série 1 sala de 2ª e 3ª séries
UISM	2 salas	2 salas	6 salas	4 salas	3 salas de 1ª série 1 sala de 2ª e 3ª séries
UNIRE	4 salas do 1º ao 5º ano		4 salas	6 salas	7 salas de 1ª série 4 salas de 2ª série 2 salas de 3ª série
UNISS	1 sala do 1º ao 5º ano		2	2	2 salas de 1ª série 1 sala de 2ª série

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

*Na escola da UISM havia duas salas multiseriadas, destinadas a estudantes que cumpriam Internação Provisória ou Internação Sanção.

Entendemos que a organização escolar em Ciclos foi uma estratégia utilizada para garantir o acesso e a permanência de estudantes privados de liberdade na política de escolarização, mas, ao mesmo tempo, ponderando as características, as peculiaridades e os limites de uma escola que funciona dentro de uma Unidade de Internação Socioeducativa. A reorganização dos espaços e tempos (Ciclos) visam, também, a progressão continuada das aprendizagens dos estudantes. A retenção dos estudantes por motivo de aprendizagem, por exemplo, pode acontecer, apenas, no final de cada ciclo – exceto se o estudante exceder o limite de 25% de faltas. Esse processo de progressão continuada visa, também, a redução da defasagem escolar dos estudantes, conforme explicou o gestor do sistema entrevistado:

“[...] a gente tem conseguido diminuir um pouco a questão da defasagem idade-ano dos meninos, quando a gente traz os Ciclos de Aprendizagem. Então, isso a gente já pode observar com a quantidade de meninos que, em internação, estão indo para o Ensino Médio. Porque o nosso grande gargalo é Ensino Fundamental, 6º e 7º, 8º e 9º. E hoje a gente vê que os meninos que estão nas Unidades, e que mantém um ano e meio de medida, eles estão conseguindo ir para o Ensino Médio. [...] Então, você não vai ser reprovado porque, por exemplo, você não atingiu [...] você vai permanecer aprendendo a partir do que você tem. [...] A gente tem cinco etapas, por exemplo, nesse

nível para concluir. Você está na etapa três e eu estou na etapa quatro. Você não vai ser reprovado porque eu estou na quatro e você está na três. Você vai permanecer continuando e eu vou te dar aquilo que você ainda não tem. Eu vou contribuir com aquilo que você não tem” (GS3).

Quanto à organização curricular, propõe-se o desenvolvimento do mesmo Currículo adotado pela rede pública de ensino. Esse é composto por todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, parte diversificada) e seus componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Biologia, Química, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna, Ensino Religioso), conforme apresentado na Tabela 12.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação, busca-se trabalhar os conteúdos escolares a partir da realidade social dos estudantes para, a partir daí, se propor intervenções. Para isso, a organização do trabalho pedagógico, a partir dos Ciclos, busca se apoiar na possibilidade de se utilizar pedagogias diversificadas, com o objetivo de atingir os diferentes modos de aprender. Entende-se que o ato de aprender e de ensinar partem das práticas sociais, em que professores e alunos estão inseridos. Quanto à organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, segue o relato do gestor do sistema:

“Como é que esses conteúdos são definidos? Tem conteúdos que são comuns pra todas as séries, todos os anos. Então eu vou mediar aquilo ali pra que todo mundo seja contemplado. Existe uma seleção. O tempo de permanência, ele não é tão curto, se você pensar em um ano, um ano e meio... Dá pra você ter uma organização” (GS3).

O trabalho com os conteúdos escolares, com o conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade, é um pressuposto das instituições escolares. A escola tem, essencialmente, a função social de democratizar o conhecimento. A partir disso, e considerando as especificidades da organização escolar e o perfil dos estudantes das UISs, os documentos legais buscam a garantia da qualidade da política de escolarização, no que concerne à formação intelectual dos socioeducandos. No entanto, a partir das informações coletadas no campo empírico, apreendemos que, na materialidade das escolas pesquisadas, o trabalho com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares ainda está aquém do que está disposto nos documentos oficiais, mantendo o estudante das UISs na condição de espoliado, restringido e defraudado do seu direito ao conhecimento, à formação intelectual.

Na questão 9, feita para o grupo de servidores que atuam nas UISs, perguntamos como os conteúdos escolares são trabalhados, em sala de aula: 58,62% dos Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos), 55,55% dos Gestores

operacionais das UISs e 43,90% do Agentes Socioeducativos informaram desconhecer como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que não atuam, diretamente, no espaço escolar. Apesar disso, algumas pessoas do grupo de servidores fizeram apontamentos sobre essa temática, considerando as informações que coletam juntos aos socioeducandos que eles acompanham em sua prática profissional ou, no caso dos Agentes Socioeducativos, considerando o que presenciam na escola enquanto acompanham os estudantes nas atividades escolares.

Seguem alguns dos relatos do grupo de servidores, vinculados à Sejus, sobre como os conteúdos escolares são trabalhados pelos professores:

“Ensino superficial. Não dá pra aprofundar” (A2).

“Infelizmente não separam os conteúdos, é matéria única” (A5).

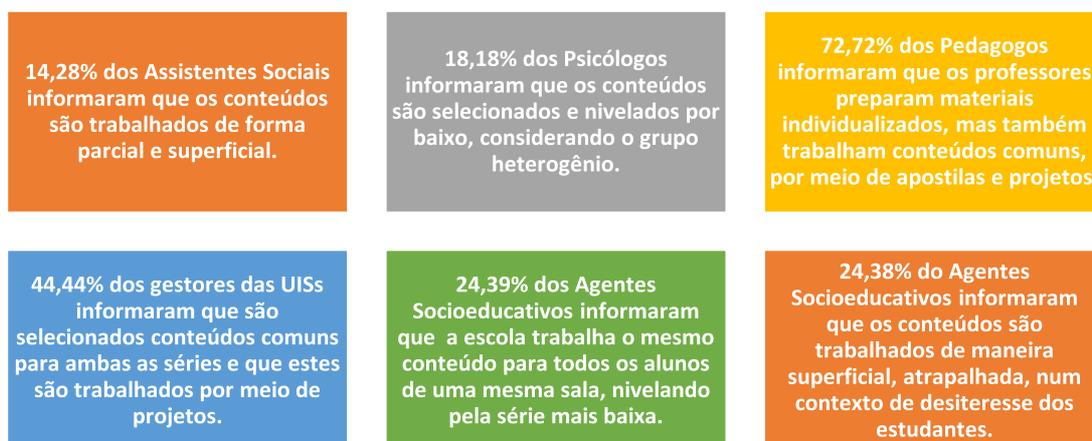
“Trabalham de forma transdisciplinar e muitas vezes limitada por não ter como avançar muito o conteúdo e tentarem nivelar a turma” (A14).

“Paralelamente, nivelando pelo mais baixo” (E22).

“Os professores trabalham o conteúdo escolar através de módulos de conhecimento comuns à ambas as séries” (GO8).

Segue a sistematização dos dados, das temáticas levantadas pelo grupo de servidores, vinculados à Sejus, sobre esta questão:

Quadro 2 - Percepção do grupo de servidores das UISs sobre o trabalho com os conteúdos escolares



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Embora o grupo de servidores, vinculados à Sejus, não seja composto por profissionais que atuam, diretamente, no contexto escolar, a compreensão que se têm é de que as escolas das UISs trabalham os conteúdos escolares de maneira superficial, facilitada, reduzida e restrita.

Considerando as especificidades daquele espaço, a SEDF fez uma opção de organização do trabalho escolar, os Ciclos para as aprendizagens, que redefiniu o tempo e o espaço escolar, com vistas à inclusão escolar. Mas, considerando o contexto maior e histórico de exclusão escolar de que são oriundos os estudantes, a escola tende a se adequar a essa realidade, reduzindo e restringindo os conteúdos escolares. Reproduz-se a condição de distanciamento dos saberes sistematizados.

Nas escolas das UISs, os estudantes permanecem por curto e indeterminado período de tempo (no máximo três anos) e, além disso, quando chegam à Unidade, é notório o déficit escolar em que se encontram os socioeducandos em razão da precária trajetória escolar, marcada por reprovações, abandono e evasão escolar. Assim, os socioeducandos são incluídos numa política de escolarização, que, em termos de conteúdos escolares, se adequa às carências acumuladas e também às dificuldades e desafios de se trabalhar com grupos heterogêneos em uma mesa sala de aula.

Na questão número 9, o grupo de professores e de gestores escolares, vinculados à SEDF, apontaram com maior precisão como os conteúdos escolares são trabalhados em sala de aula: 100% dos gestores escolares informaram que eixos norteadores são selecionados a partir da avaliação diagnóstica, e, a partir daí, projetos e atividades são desenvolvidos para contemplar ambas as séries. Ou seja, a partir da carência de conteúdos escolares, de saberes sistematizados, e considerando o que é acessível a um grupo diversificado e rotativo de estudantes, a organização curricular é realizada. Assim, admite-se a restrição, supressão de conteúdos e o nivelamento tomando por referência estudantes com maior dificuldade.

Seguem alguns dos relatos dos gestores escolares e professores, sobre o trabalho com os conteúdos escolares, na organização escolar em Ciclos das Aprendizagens:

“Os conteúdos são trabalhados através de eixos norteadores e não por ano” (GO1).

“Inicialmente é feita uma avaliação diagnóstica onde se pode verificar a partir de onde ou quais conteúdos serão significantes para a turma” (GO3).

“Selecionando os conteúdos que são fundamentais para atender os estudantes mesmo estando em séries diferentes” (P8).

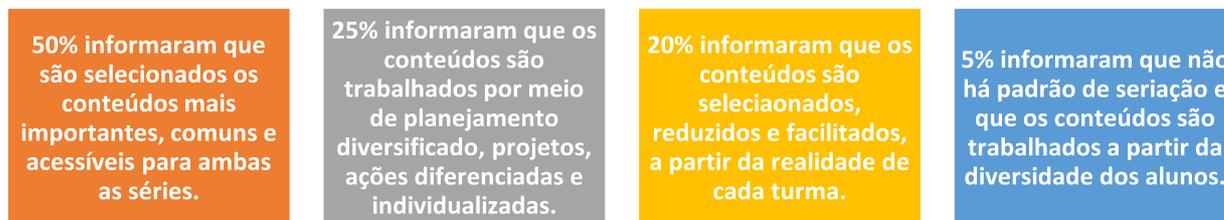
“Nivelando pela série mais baixa, já que a maioria dos alunos apresentam grandes dificuldades” (P9).

“Através de projetos que englobam conteúdos das duas séries” (P13).

“Os conteúdos são organizados para atender as necessidades de uma ou mais séries” (P16).

Sobre esta questão, segue a sistematização das temáticas levantadas pelos gestores escolares e pelos professores, vinculados à SEDF, de acordo com o número de ocorrência:

Quadro 3 - Percepção dos professores e gestores das escolas das UIs sobre o trabalho com os conteúdos escolares



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Na questão 7, feita para os estudantes, também perguntamos como os professores trabalham os conteúdos escolares em sala de aula: dos 116 estudantes entrevistados, apenas dois escolheram não se manifestar a esse respeito. A maior parte dos estudantes possuem uma visão positiva acerca dos professores e do esforço que eles empreendem para trabalhar os conteúdos com os estudantes: (35,34%) entendem que os conteúdos são bem trabalhados, uma vez que todos os estudantes da sala conseguem entender o que está sendo ensinado, apesar do grupo heterogêneo, em termos de percurso escolar, de cada estudante. Por outro lado, 24,99% dos estudantes entendem que os conteúdos escolares não são trabalhados de maneira adequada: ou porque são resumidos, facilitados, sem uma sequência lógica e nem correspondência com a série; ou porque as aulas são constantemente suspensas e faltam recursos pedagógicos para auxiliar na explicação dos professores.

A esse respeito, seguem alguns depoimentos dos estudantes:

“São bem trabalhados de forma que todos entendemos, independente da série” (S10).

“Como minha sala é misturada o conteúdo é misturado e embaraçado” (S42).

“Às vezes nos interessa, mas tem conteúdos que passa uma vez e depois de meses não são mais passados, não dá para aprender do jeito que a gente queria” (S49).

“Uns professores até se esforçam para nós aprender. Mas para nós aprender sem aula é mais difícil, e sem livro” (S85).

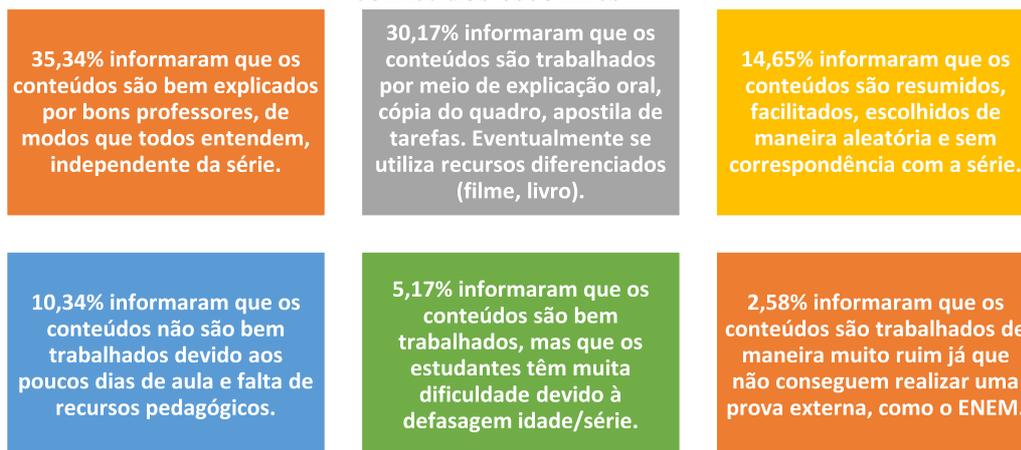
“Ruim, porque eu estudo um ano e nesse um ano eu mal consigo fazer uma prova do Enem e etc.” (S50).

“Eles passam os conteúdos mais importantes e sem explicar totalmente” (S54).

“É pouco, mas com esse pouco conseguimos aprender. Mas poderia ter conteúdos novos e mais constantes para que possamos aprender mais” (S77).

Sobre esta questão, segue a sistematização das temáticas levantadas pelos estudantes, de acordo com o número de ocorrência:

Quadro 4 - Percepção dos estudantes das escolas das UISs sobre o trabalho com os conteúdos escolares



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Destacamos que, embora os estudantes entrevistados sejam estudantes do Ensino Médio, eles apresentaram dificuldades para responder às questões subjetivas do questionário proposto. Observamos que, embora tenham clareza do que pretendem expressar, falta-lhes o domínio da Língua Portuguesa. Essa dificuldade demonstra a deficiência e fragilidade que os estudantes das UISs do DF possuem no que se refere ao domínio dos conteúdos escolares. Tratam-se de estudantes do Ensino Médio, mas que acumulam significativas carências quanto à ortografia, domínio dos tempos verbais, concordância, coesão, coerência textual, pontuação, entre outras lacunas.

Observamos que as Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação (2014), propõe o agrupamento Interclasse (entre alunos de diferentes séries) e Intraclasse (entre alunos da mesma série), precedidos de avaliação diagnóstica, como estratégia de flexibilização dos tempos e dos espaços escolares, considerando a diversidade dos estudantes. Nessa proposta, os alunos são agrupados para vivenciarem atividades pedagógicas comuns, considerando as dificuldades específicas de aprendizagem de cada grupo, como também as potencialidades. O funcionamento desses agrupamentos é temporário, dinâmico, de acordo com a necessidade de aprendizagem dos estudantes e podem acontecer de maneira concomitante. Notamos que essa

proposta busca o acompanhamento pedagógico do estudante a partir de suas necessidades, de maneira personalizada, dinâmica e interativa.

Ainda que, formalmente, a organização escolar em Ciclos da Aprendizagem e em agrupamentos seja profícua, na prática e cotidiano escolar das UISs do DF tende a funcionar como uma escola com salas multiseriadas. A partir do depoimento dos interlocutores, levantamos os limites da organização escolar: a) os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula são resumidos, suprimidos, restringidos e facilitados, tomando por referência o estudante com maior dificuldade; b) os conteúdos trabalhados estão muito aquém da série de referência do estudante; c) as diferenças na organização curricular das escolas das UISs podem dificultar a continuidade dos estudos, em uma escola da rede pública de ensino, quando o estudante for liberado; d) a seleção dos conteúdos sem, necessariamente, corresponder à série de matrícula também pode não corresponder aos conteúdos que são exigidos em avaliações externas (ENEM); e) perde-se a referência de continuidade dos estudos e progressão uma vez que o estudante pode ser aprovado, mas permanecer no mesmo bloco, estudando os mesmos conteúdos; f) o trabalho docente tornar-se complexo diante de um grupo diverso, em momentos diferentes da aprendizagem e com poucos recursos pedagógicos; g) considerando a rotatividade na composição das turmas e a defasagem escolar, a escolha dos conteúdos nivelando pelos estudantes com maior dificuldade, pode tornar moroso o progresso em temáticas mais elaboradas e complexas, podendo causar certo desânimo em estudantes que já adquiriram certos conhecimentos, mas não o suficiente para progredir para o próximo bloco; h) apesar de, formalmente, a proposta educacional prever atividades adicionais para dirimir a defasagem escolar e propor o atendimento especial, considerando o percurso individual de cada estudante, as condições de funcionamento da escola, com pouco espaço e profissionais, não permitem esse tipo de acompanhamento.

Seguem os relatos dos interlocutores acerca dos limites da organização escolar e do trabalho com os conteúdos escolares:

“O jovem reclama que é aprovado. Mas no ano seguinte ele está no mesmo lugar sem entender [...] revendo as mesmas coisas” (E9 – Pedagogo).

“Na minha opinião os conteúdos são trabalhados de forma correta, porém alguns assuntos são de outras séries inferiores à que o aluno estuda” (S111).

“Grupos estruturados por conhecimento e objetivo, tendo por consequência um aprendizado parcial, impossível de fornecer condições para a disputa em exames seletivos, como o ENEM” (E7 – Assistente Social).

“Essa realidade acarreta grande dificuldade de dimensionar os conteúdos. Geralmente as turmas tem alunos nas mais variadas etapas de aprendizagem e neste aspecto, acompanhar as atividades fica bem complexo” (P3).

“No caso das séries iniciais são aplicadas ações diferenciadas, mas há um prejuízo principalmente para os alunos da alfabetização que requer maior atenção em um ambiente contaminado pela defasagem escolar” (P4).

“E o nosso maior desafio, e que aí é um desafio conjunto com a Secretaria de Educação, é que sim, eles estejam na escola, mas que o dado não seja só: tirou o menino do quarto e levou para a escola! Mas que haja educação de qualidade ali, que haja educação para a vida, educação para o trabalho, uma educação que o adolescente veja sentido em estar ali” (GS2).

A partir dos dados coletados constatamos que, contraditoriamente, há a inclusão - exclusão do estudante no contexto escolar das escolas públicas das UISs, pois apurou-se a situação de restrição e expropriação do conhecimento. A escola se adequa à condição de tripla punição do estudante: empobrecimento da vida material decorrente do sistema de acumulação, encarceramento como forma de resolução das mazelas sociais e restrição do acesso à política de escolarização por meio da limitação no acesso ao conhecimento e formação. Os socioeducandos são espoliados ao longo de suas vidas e de suas trajetórias escolares.

Observamos que as escolas da UISs, devido às peculiaridades já apontadas, acabam reproduzindo a totalidade excludente em que os saberes e os conhecimentos acumulados pela humanidade são restringidos às camadas populares (LOMBARDI, 2010). Reitera-se a noção de que para os alunos da classe trabalhadora e empobrecidos, é aceitável a oferta de uma escola do acolhimento social, de supressão de conteúdos, precária em que a formação intelectual é secundária (LIBÂNEO, 2012). A partir de 2013, os estudantes das UISs do DF passaram a ser incluídos, formalmente, na política de escolarização, mas em uma escola frágil, com debilidades no trabalho com os saberes sistematizados, a matéria-prima da escola.

Escolas públicas das UISs participam dessa totalidade excludente, da restrição dos conhecimentos, uma forma de expropriação do conhecimento. Numa sociedade de classes, onde parte da sociedade é educada para ocupar lugares sociais de direção e a outra parte é educada para ocupar lugares sociais de menor prestígio social e maior exposição às situações de exploração, a educação é dual. Isso significa que, intencionalmente, a instrumentalização, a formação intelectual e o acesso ao conhecimento são desigualmente distribuídos, num movimento de sonegação e restrição dos saberes às classes populares. Busca-se, assim, a manutenção das relações de classe (MANACORDA, 2008; LOMBARDI, 2010).

No livro *Vidas Secas*, o escritor Graciliano Ramos, mostra como a pobreza material de existência está relacionada, também, com a supressão dos conhecimentos sistematizados. O

livro narra a história de uma família de retirantes (Fabiano, o pai, esposa, os dois filhos e a cachorra baleia) e o cotidiano do ciclo da seca e da pobreza. Fabiano, um vaqueiro rude que não frequentara a escola, se via em diversas situações em que não conseguia fazer uso das palavras para se defender, argumentar ou reivindicar qualquer coisa. Seu patrão, um soldado, o dono da venda, todos ao seu redor tiravam vantagens da sua falta de conhecimento. Fabiano se sujeitava a todo tipo de exploração e ele sabia que a falta do conhecimento e do saber sistematizado fortalecia esse tipo de relação. Sua esperança era a de que seus filhos pudessem frequentar à escola para romper, minimamente, com o ciclo da desumanização.

Fabiano reconhecia-se inferior. Por isso desconfiava que os outros mangavam dele. Fazia-se carrancudo e evitava conversas. Só lhe falavam com o fim de tirar-lhe qualquer coisa. Os comerciantes furtavam na medida, no preço e na conta. O patrão realizava com pena e tinta cálculos incompreensíveis. Da última vez que se tinha encontrado houvera uma confusão de números, e Fabiano, com os miolos ardendo, deixara indignado o escritório do branco, certo de que fora enganado. Todos lhe davam prejuízo (RAMOS, 2004, p. 76).

Os estudantes que chegam às UISs, pertencentes às classes empobrecidas, já chegam com essa característica: espoliados dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. A forma de organização da produção material da existência humana enseja as diversas formas de trabalho educativo. A educação é uma exigência do e para o processo de trabalho enquanto forma de adaptação da natureza com vistas à sobrevivência humana (SAVIANI, 2011). Nesse sentido, por mais que a escola reorganize uma forma alternativa de atendimento, os Ciclos das Aprendizagens, não há condições de recuperar ou reaver a abissal lacuna, em termos de formação, que lhes foi roubada nessa relação de classe, de educação dualista.

Ao contrário disso, a escola, necessariamente, parte da realidade da expropriação escolar dos estudantes para, a partir daí, continuar trabalhando os conteúdos escolares de maneira restrita, resumida e minimizada, reproduzindo, assim, a expropriação do conhecimento, a expropriação do direito ao saber. As escolas das UISs do DF participam da totalidade excludente que nega aos estudantes das classes empobrecidas o acesso ao conhecimento sistematizado. O socioeducando é incluído-excluído na política de escolarização, numa perspectiva triplamente excludente, de expropriação. Uma educação pública de qualidade, capaz de promover o acesso ao mais elaborado conhecimento historicamente produzido pela humanidade, precede à chegada do estudante à medida socioeducativa de internação. Nas escolas das UISs, uma forma de reparação, passa pela garantia do acesso e permanência do estudante no ambiente escolar, pela qualidade das atividades, pelo efetivo trabalho com os conteúdos escolares e pelo atendimento conforme as necessidades individuais.

-Quanto à relação ensino – aprendizagem

Nesta seção, a relação ensino – aprendizagem é problematizada a partir das estratégias e metodologias de ensino que são aplicadas nas escolas das UISs (questão 11 e questão 8, respondidas pelo grupo de servidores e estudantes, respectivamente), a partir do atendimento escolar especializado para estudantes com necessidades especiais (questão 10, aplicada ao grupo de servidores) e a partir dos empecilhos e obstáculos que atrapalham a aprendizagem dos estudantes (questão 12 e questão 9, respondidas pelo grupo de servidores e estudantes, respectivamente).

O ensinar e o aprender são elementos essencialmente constitutivos do trabalho educativo, são partícipes do fenômeno educativo. É por meio do ensino e da aprendizagem que o trabalho educativo, intencionalmente organizado, é capaz de produzir nos indivíduos a humanidade produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011). É por meio da relação ensino – aprendizagem que a humanidade é produzida em cada indivíduo. Nesse sentido, o objetivo da educação é encontrar as formas mais adequadas para se atingir esse objetivo: a apreensão do mundo pelo sujeito! A produção do saber, do conhecimento sistematizado, emerge desse processo que envolve o ensinar e o aprender.

Para tanto, a relação ensino-aprendizagem pressupõe o desenvolvimento de formas adequadas de se desenvolver o trabalho pedagógico. Trata-se da organização do método (conteúdos escolares, espaço, tempo, procedimentos metodológicos) pelo qual, progressivamente, os indivíduos se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. A escola é, portanto, uma instituição com identidade e intencionalidade próprias, inserida num contexto social global, cujo o papel principal é a socialização do saber elaborado e sistematizado (conteúdos escolares), por meio de metodologias de ensino.

No contexto da medida socioeducativa de internação, os documentos oficiais apontam a necessidade de se fazer uso de metodologias de ensino apropriadas com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes. O Sinase (Resolução nº 119, 2006/Conanda), ao tratar sobre o eixo “Educação”, afirma a necessidade de se propor atividades pedagógicas adequadas ao contexto da medida socioeducativa de internação, quanto à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas. Com essa mesma preocupação, as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, de 2016, também afirmam a necessidade de estratégias pedagógicas para garantir a aprendizagem como um princípio:

Art. 4º O atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas tem por princípios:

V - o desenvolvimento de *estratégias pedagógicas adequadas* às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada (RESOLUÇÃO Nº 3, 13/05/2016, Artigo 4º - grifo nosso).

No Artigo 15, as Diretrizes Nacionais também ressaltam que “cabe ao poder público investir no desenvolvimento e difusão de *práticas pedagógicas inovadoras* voltadas para a escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. No âmbito do DF, as Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação também reforçam a necessidade da organização do trabalho pedagógico (espaço, tempo, sala de aula, recursos, planejamento, entre outros) em função das possibilidades e necessidades dos estudantes, visando a garantia da formação integral dos estudantes. O acompanhamento das aprendizagens, por parte dos professores, é o elemento fundamental para o planejamento das aulas, das estratégias de ensino e intervenções pedagógicas. Por meio dessas estratégias é possível articular as percepções de mundo dos estudantes e, ao mesmo tempo, garantir novas aprendizagens e instrumentalização dos estudantes para a atuação na sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Propõe-se a organização das aulas de modo que os estudantes se sintam estimulados:

A organização didática da aula na socioeducação deve pautar-se pela ruptura com processos conservadores de ensinar, aprender e avaliar. Isto porque o perfil dos adolescentes/jovens que cumprem medidas socioeducativas requer o planejamento de aulas numa perspectiva criativa pautada pela relação pedagógica que favoreça a atitude colaborativa dos estudantes, na construção do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 66).

Em 2013, o Projeto Político Pedagógico – Internação já apontava a questão do desinteresse dos estudantes pelas atividades escolares como um problema a ser enfrentado pela equipe pedagógica da escola. Considerando o perfil dos socioeducandos das UIs, defasagem idade/idade série e histórico de reprovação, abandono e evasão escolar, sabemos que se tratam de estudantes que romperam com a instituição escolar antes do ingresso na medida socioeducativa. Portanto, a retomada da trajetória escolar, passa, também, por esse estranhamento ou repulsa em relação às atividades escolares, que exigem uma rotina de disciplina do corpo e da mente. Além disso, os estudantes tendem a rejeitar o mesmo modelo de escola, anteriormente abandonado por eles. Diante desse problema, o PPP também apontou aspectos da rotina escolar a serem alcançados com vistas à melhoria e aperfeiçoamento da rotina escolar:

Despertar o interesse dos socioeducandos pelas atividades escolares; [...] Promover o ensino diferenciado, respeitando o ritmo de cada socioeducando e as dificuldades que apresenta; [...] Utilização de metodologias diferenciadas

em face ao espaço existente nas Unidades; [...] Utilização de metodologias atrativas e adequadas para todos os adolescentes; [...] Promoção de estratégias de ensino, buscando aproximar os conteúdos à realidade e ao contexto do socioeducando (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 122 - 124).

Diante da especificidade do corpo discente, o documento Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação (2014) apresenta uma série de propostas de intervenção e estratégias didático-metodológicas com o objetivo de promover as aprendizagens dos estudantes:

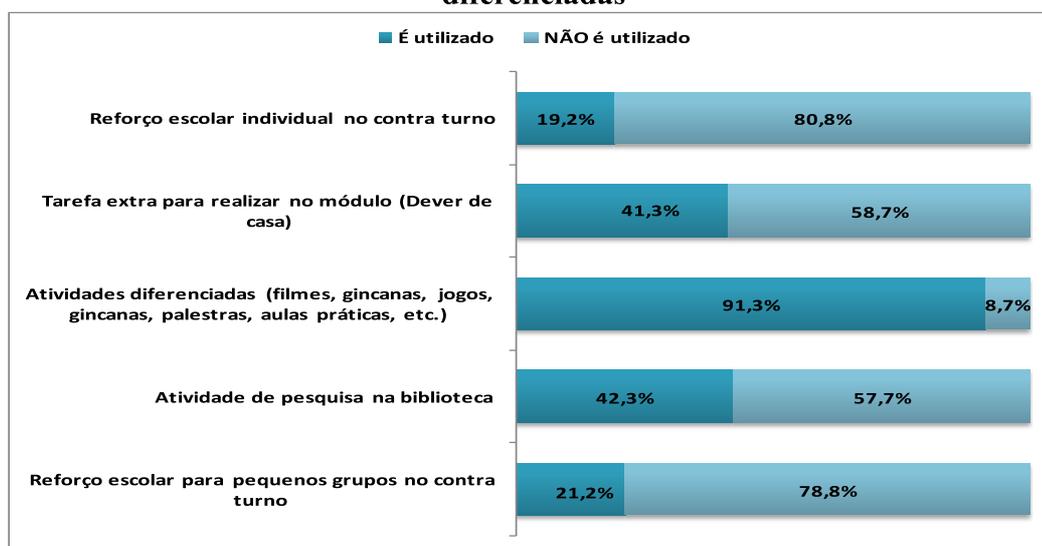
- a) *Reagrupamentos Interclasse e Intraclasse*: organizado de acordo com as dificuldades e potencialidades de aprendizagem dos estudantes e com base em avaliação diagnóstica;
- b) *Projeto Interventivo*: atendimento complementar destinado a estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem que são trabalhadas por meio de estratégias diversificadas, sendo sua oferta permanente e o atendimento aos estudantes, provisório e dinâmico;
- c) *Contrato Didático*: ação pedagógica que se desenvolve na aula com a efetiva participação dos estudantes com o objetivo de corresponsabilizá-los pelo trabalho pedagógico (concepção, desenvolvimento e avaliação);
- d) *Atividades diversificadas*: estratégias metodológicas que promovam a articulação teórico-prática, fazendo uso de atividades diversas, como análise de situações-problema, aulas práticas em laboratório, pesquisas em livros e periódicos, outras;
- e) *Sugestões de técnicas de ensino*: atividades diversas que promovam a participação e o envolvimento dos estudantes na aula, tais como aula expositiva/dialogada, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meio informatizado, discussão em pequenos grupos, seminários, estudo de caso, outros.

O uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, conforme sugerem as Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação, além de promover a aprendizagem significativa, é também uma forma munir e aparelhar os professores diante da postura de resistência e comportamento refratário, por parte de muitos dos estudantes, diante das atividades escolares. A adoção de métodos, procedimentos, técnicas, instrumentos e estratégias que mobilizam a criatividade dos professores e, especialmente dos estudantes, tende a despertar o interesse dos estudantes pelo cotidiano escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Embora os textos oficiais se atentem para a necessidade do uso de estratégias metodológicas diferenciadas, que contribuam para o efetivo desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, a pesquisa empírica mostrou que a mais elementar estratégia metodológica é

utilizada: 100% dos interlocutores informaram a sala de aula e a lousa branca são os recursos educacionais predominantemente, mais utilizados; 30,17% dos estudantes informaram que os conteúdos são trabalhados por meio de explicação oral, cópia do quadro e apostila de tarefas. No questionário aplicado para o grupo de servidores (questão 11) e para os estudantes (questão 8), buscamos saber quais são as outras ações e estratégias metodológicas são utilizados para contribui com a aprendizagem dos estudantes:

Gráfico 6 - Percepção do grupo de servidores sobre as estratégias pedagógicas diferenciadas



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Quanto ao reforço escolar, observamos que a maior parte dos entrevistados informaram que se trata de estratégia não utilizadas pelas escolas das UISs: nem o reforço escolar individual (80,8%) e nem o reforço em grupo (78,8%). Embora as Diretrizes Pedagógicas Escolarização na Socioeducação, aponte, reiteradamente, o “projeto interventivo” como um atendimento suplementar, de oferta permanente, individualizado ou em grupo, que deve compor as ações estratégicas para garantir a aprendizagem dos estudantes, na materialidade, não acontece como anunciado:

Para os estudantes com atraso escolar, devem ser providenciadas atividades pedagógicas que favoreçam a aceleração de estudos como projetos interventivos [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 40).

[...] desenvolvimento de projetos interventivos que permitem o atendimento imediato às dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014p. 43).

58,7% dos respondentes informaram que a tarefa extra para ser realizada no módulo de convivência não é uma estratégia utilizada pelas escolas das UISs do DF. Para além da escola, essa é uma questão que envolve outros setores da Unidade, especialmente a Gerência de Segurança. O PPP-Internação, em 2013, já apontava que uma das dificuldades institucionais inerentes à escolarização era a “Proibição do material escolar dentro dos quartos dos adolescentes;” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p.122). Nesse mesmo documento, a garantia de material de estudo nos módulos, foi colocada como uma proposta de melhoria do atendimento. Observamos que esse continua sendo um problema a ser superado pelas escolas das UISs. Essa restrição é também uma forma de contingenciamento e obstrução do direito à educação. O estudo complementar (acesso à literatura, artes, cultura, projetos extraclasse) é essencial e compõe a rotina de estudo e aprendizagem de estudantes.

No entanto, no contexto da medida de privação de liberdade, é uma questão ainda não superada. Ressaltamos que o Sinase (Resolução nº 119, 2006/Conanda), no eixo que trata sobre a Educação, prevê a “garantir na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade” (SINASE, 2006, p. 59). A pesquisa empírica mostrou que os dias de aula e o horário de atividade escolar já são reduzidos, tornando-se fundamental a realização de atividades complementares que possam contribuir com a fixação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com a aprendizagem e também com a implementação de uma rotina extraclasse de enriquecimento cultural.

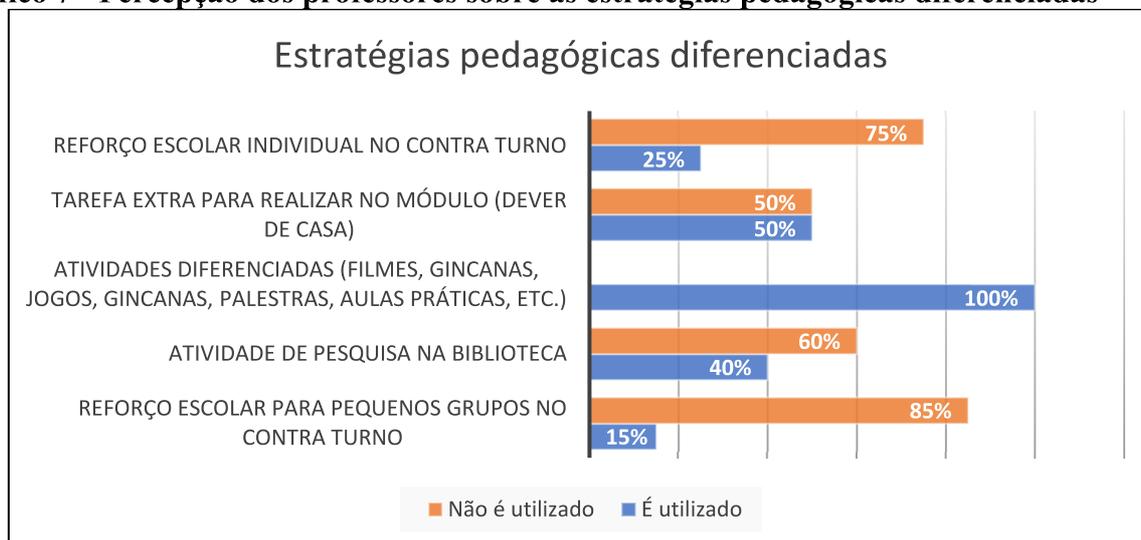
Com relação à atividade de pesquisa na biblioteca, 57,7% dos entrevistados informaram que essa é uma estratégia de ensino que também não acontece no cotidiano das escolas das UISs. O Sinase (2006), ao detalhar como deve ser a estrutura arquitetônica de uma Unidade de Internação Socioeducativa, prevê espaço para a biblioteca na área educacional. Isso pressupõe que as atividades de leitura e pesquisa são compreendidas como necessária para os socioeducandos. As Diretrizes Pedagógicas - Escolarização na Socioeducação também preveem o trabalho de pesquisa em diversos materiais (como livros, revistas, jornais e periódicos) como uma estratégia importante para garantir a aprendizagem. Nesse sentido, o uso da biblioteca torna-se primordial e uma forma de incentivar a leitura. Das seis UISs pesquisadas, apenas duas possuem biblioteca em seu prédio escolar (UIP e UNIRE), o que inviabiliza esse tipo de atividade, nas demais Unidades.

De acordo com o grupo de servidores, a estratégia de ensino predominantemente utilizada para promover a aprendizagem dos estudantes são as atividades diversificadas (como filmes, gincanas, jogos, palestras). Na seção que tratamos sobre os recursos pedagógicos, já

constatamos que o recurso “televisão ou sala de vídeo” é o mais utilizado em todas as escolas das UISs e utilizado com certa frequência: 58,7% dos servidores e 35,3% dos estudantes informaram que esse recurso, às vezes, é usado.

Ainda sobre as estratégias metodológicas que são adotadas para promover as aprendizagens dos estudantes, destacamos as respostas do grupo de professores, por considerar que são os profissionais que possuem maior conhecimento a esse respeito, além de destacar que a resposta dos professores se aproximou das respostas dos demais servidores das UISs. Segue a percepção dos professores sobre as estratégias de ensino como também o relato de alguns servidores:

Gráfico 7 - Percepção dos professores sobre as estratégias pedagógicas diferenciadas



Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa de campo.

“Raramente, tem atividades de pesquisa na biblioteca. Ocorrem atividades audiovisual” (A16).

“Tarefa no módulo não é possível realizar, pois os estudantes não podem entrar com o material escolar nos quartos” (GO2).

“A escola se restringe ao método tradicional” (E15).

“O reforço escolar em contra turno ou individual depende de espaço, professores e agentes. Não dispomos de nenhum” (GO5).

Para os estudantes, fizemos também a pergunta sobre as atividades que são realizadas, além das tarefas em sala de aula (questão 8). As respostas dos estudantes foram muito similares às dos professores: 75,86% dos estudantes informaram que atividades diferenciadas (filmes, palestras, jogos, outras) são realizadas no cotidiano escolar. Os alunos ressaltaram também a realização de comemorações em datas especiais como festa junina e dia das mães. 16,37% dos

estudantes informaram que participam de atividades de pesquisa na biblioteca da escola. Salienta-se que deste quantitativo, a maioria são estudantes das Unidade de Integração Socioeducativa de Planaltina (UIP). 92,3% dos estudantes da UIP informaram que participam de atividades de pesquisa na biblioteca. Quanto à atividade de reforço escolar, apenas 8,62% dos estudantes informaram participar desse tipo de atividade. Quanto à tarefa extra para realizar no módulo, apenas 7,75% dos estudantes informaram realizar esse tipo de atividade, no módulo.

Observamos que as atividades diferenciadas (como filmes, palestras, jogos na quadra de esportes e festividades), são as estratégias pedagógicas mais utilizadas, para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, pelas escolas das UISs do DF. Tratam-se de atividades coletivas, com pequeno potencial de interferir de maneira precisa nas dificuldades apresentadas pelo estudante, em termos de conteúdo escolar. Atividades como reforço escolar, atividade para realizar no módulo, pesquisa na biblioteca, com maior potencial de trabalhar as lacunas individuais e minimizar a defasagem de conteúdos, não são garantidas aos estudantes, muito embora os documentos oficiais as proponham como forma de intervenção escolar. Nesse sentido, os estudantes das UISs do DF têm seu potencial de aprendizagem restringido e até suprimido, sendo esta, também, uma forma de privação e expropriação do direito à educação.

Saviani (2011) chama a atenção para o cuidado quanto à descaracterização do trabalho escolar – que tem como objetivo principal a socialização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Corre-se o risco de a escola assumir um amplo número de atividades extracurriculares, secundárias, que acabam tomando o lugar daquilo que é essencial – o trabalho com o conhecimento sistematizado. Corre-se o risco de o ano letivo ser sobrecarregado com todo tipo de festividades, atividades temáticas, comemorações e outras atividades secundárias, restando pouco tempo para transmissão-assimilação de conhecimentos, atividade nuclear da escola. As atividades extracurriculares só têm sentido se forem uma forma de enriquecer as atividades curriculares, não podendo prejudicá-las ou substituí-las.

Quanto ao atendimento escolar especializado para estudantes com necessidades especiais, constatamos que esse tipo de atendimento é inexpressivo. Dentre os tipos de acompanhamento e estratégias que foram interpeladas no questionário, a maior parte (Acompanhamento do Serviço de Orientação Educacional, acompanhamento especializado em sala de recurso, atendimento individualizado e atendimento de saúde especializado) não é uma realidade nas escolas das UISs do DF. As estratégias “adequação e simplificação dos conteúdos” e “Adequação metodológica (forma de ensinar)” são as mais utilizadas com este grupo de estudantes, mas também com os demais estudantes, não sendo uma estratégia pedagógica extraordinária!

Gráfico 8 - Estratégias educacionais para alunos especiais

Fonte: elaboração própria, a partir do questionário aplicado com o grupo de servidores.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, aponte como um dever do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, essa ainda é uma realidade distante no contexto das escolas das UISs do DF. Ressaltamos que as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, no Artigo 14º, inciso III também afirma a “garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência;”.

A esse respeito, seguem as considerações do gestor do sistema entrevistado e dos servidores que atuam nas UISs do DF:

“Tem uma Portaria que prevê um Orientador Educacional em cada NUEN. Por que hoje, nós não temos esse orientador? Porque agora que a gente conseguiu fazer uma concessão de aptidão específica para Orientador, esse ano. Então, a gente tinha uma orientadora, que tinha feito, mas não procurou o NUEN, não quis ir. Porque ele vai se quiser, a gente não pode obrigar a pessoa a ir pra lá. [...] E esse ano, nós tivemos dez orientadores inscritos, mas só dois compareceram para concessão de aptidão – concessão pra poder trabalhar no NUEN. Essas pessoas têm que apresentar um plano de trabalho, passar por uma visita lá dentro da Unidade para ver que espaço é àquele e apresentar um plano de trabalho, pra gente. E aí a partir desse plano de trabalho e dessa entrevista, conversando com essa pessoa a gente vê se ela tem perfil para ir ou não. Só dois compareceram. Então, assim, a gente ainda não tem para seis NUENs. Não tem! Então a gente tem essa previsão do Orientador Educacional no NEUN, mas assim...” (GS3).

“[...] esse ano a Secretaria de Educação conseguiu chamar uma quantidade maior de Orientadores. Porque até então, a gente tinha um déficit gigantesco

na Rede. Então, assim, [...] Não tinha Orientador para as escolas em geral, e aí isso inclui o NUEN. Agora a gente tem um número maior de orientadores e aí com a possibilidade de quererem ir para esse espaço. [...] Então a gente divulgou na Circular, a gente tentou falar para os Orientadores. E aí já foi uma procura grande, que foram dez! Mas, infelizmente, só dois terminaram o processo. E a gente também tem o Pedagogo Itinerante, que tem uma outra função. [...] Mas a gente tem a previsão do Orientador e tem a previsão de um Pedagogo Itinerante, que é o que tem na Rede. Que é um Pedagogo que atende tantas escolas, e aí é *per capita* [...] Ele vai ver a situação dos meninos, de aprendizagem, aí ele faz projetos interventivos, ele faz atendimento com os professores, atende esses meninos. A gente teve, no ano passado, um pedagogo que ficou o ano inteiro na Unidade de Planaltina, que foi excelente. [...] foi um ganho significativo na questão de aprendizagem. Então ele conseguiu ver meninos que tinham problema de dislexia, de dislalia, alguns outros problemas de aprendizagem” (GS3).

“A Sala de Recursos ela é prevista para algumas deficiências e transtornos. Então você precisa ter estudantes laudados e que o laudo te dê a necessidade dessa Sala de Recurso. Hoje, dos laudos que a gente sabe, porque muitos meninos são laudados só que a gente não sabe! Dos laudos que a gente tem, eles não têm Sala de Recurso. Então, mesmo se ele tivesse numa escola regular, com aquele laudo, ele não teria acesso à Sala de Recurso. Porque esse laudo não tem essa especificidade de ser atendido na Sala de Recurso, que é o que acontece hoje nas Unidades. [...] Quanto à Sala de Recurso, a mesma normativa que vale para a Rede vale para as Unidades” (GS3).

“Não se tem em condições de segurança, de pessoal especializado e estrutura física para efetivar isso” (A15).

“Pouquíssimos são diagnosticados, restando somente atendimento individualizado” (P5).

“O atendimento individualizado é quase nunca utilizado, por falta de professores e espaço” (A40).

“A escola não trabalha de forma inclusiva” (E15).

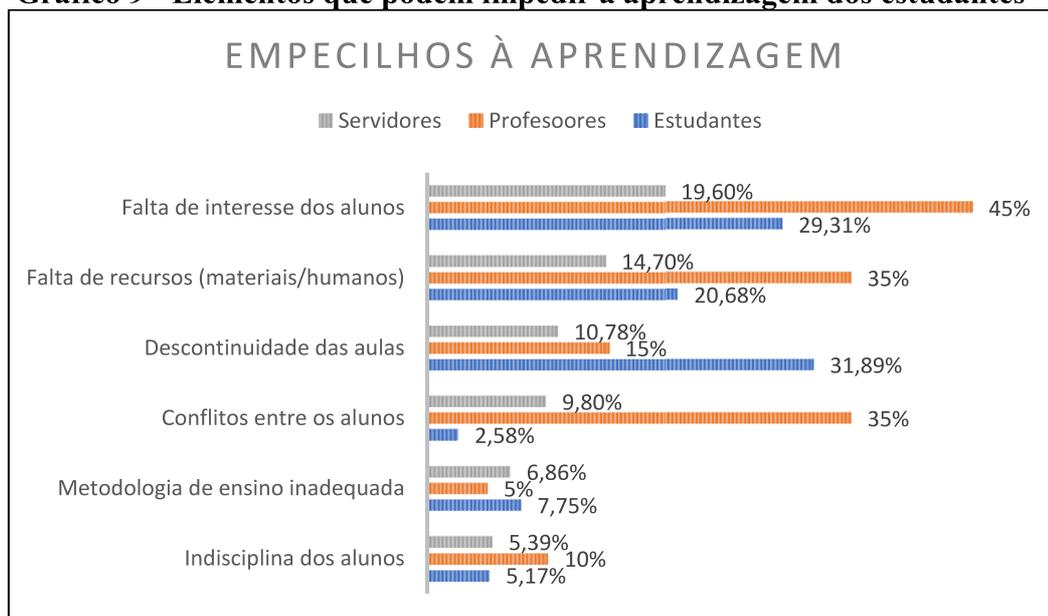
Até aqui, observamos que há restrições do direito à educação e que essas podem ser vistas: na dimensão administrativa, que envolve questões trabalhistas, condições de trabalho, rotina e fluxo das atribuições de diversos setores; na dimensão estrutural e de funcionamento da escola, que envolve a adequação do espaço escolar, garantia de recursos pedagógicos e da presença do estudante nas atividades escolares; na dimensão pedagógica e das aprendizagens, que envolve a possibilidade de enriquecimento cultural, intelectual e reflexivo dos estudantes. Essas formas de restrição são mecanismos e arranjos institucionais, presentes no interior de órgãos públicos (as UISs), que levam à subtração do direito à educação. Esses mecanismos compõem a dinâmica da expropriação secundária, e demonstram como acontece a desconstrução do direito à educação, no cotidiano dessas escolas.

Se observamos restrições com relação aos conteúdos escolares, às possibilidades de estratégias e metodologias para garantir a aprendizagem para os estudantes em geral, mais ainda para estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem, diagnosticada ou não. Embora sejam poucos os estudantes que possuem laudo médico, a maior parte deles possuem alguma necessidade escolar especial decorrente da trajetória escolar e infracional: histórico de reiteradas reprovações, longo período de evasão e abandono escolar e uso abusivo de drogas ilícitas – 72% dos socioeducandos declaram envolvimento com o uso de drogas ilícitas (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Os empecilhos e obstruções às estratégias pedagógicas que possibilitam a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais passam pela: dificuldade de se conseguir um laudo médico, ausência de profissionais habilitados, limites institucionais para garantir o atendimento individualizado, além da contenção de dias letivos, carga horária e recursos pedagógicos. Esse é mais um exemplo de privação, não apenas da liberdade, mas também do direito à educação. É a expropriação do direito à educação por meio da limitação das estratégias de aprendizagem dos estudantes.

Nas questões 12 e 9, direcionadas para o grupo de servidores e para os estudantes, respectivamente, perguntamos quais são os elementos que podem impedir a aprendizagem dos estudantes. Para os servidores, os maiores impeditivos para a aprendizagem dos estudantes são: a falta de interesse dos estudantes e a falta de recursos (materiais e humanos). No grupo de servidores, destacamos a resposta dos professores sobre os empecilhos à aprendizagem: a falta de interesse dos alunos, os conflitos interpessoais entre eles e a falta de recursos pedagógicos. Para os estudantes, os maiores empecilhos à aprendizagem são: a falta de interesse dos estudantes e o não encaminhamento para a escola (ou porque a escola não funciona todos os dias ou porque o aluno que está cumprindo medida disciplinar é impedido de ir à escola). Ou seja, tanto para servidores quanto para os estudantes, o principal elemento que pode atrapalhar a aprendizagem dos estudantes é a falta de interesse dos estudantes.

Por se tratar de questões abertas, subjetivas, contabilizamos a porcentagem do número de ocorrência dos problemas mais citados pelos interlocutores, que puderam indicar mais de um empecilho, conforme gráfico na página seguinte.

Gráfico 9 - Elementos que podem impedir a aprendizagem dos estudantes

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados empíricos.

De acordo com o relato dos interlocutores, o maior empecilho à aprendizagem é a falta de interesse dos estudantes. No âmbito da aparência fenomênica, da imediaticidade, têm-se as representações comuns, cotidianas, que podem apresentar elementos da realidade investigada, mas, ao mesmo tempo, ocultam sua essência – falso concreto, falsa realidade, o que Kosik (1976) chamou de “pseudoconcreticidade”. O Perigo de se tomar a aparência do fenômeno como se fosse a própria essência, é a compreensão incompleta e não condizente com a realidade concreta. A pesquisa científica é o caminho para o desvelamento da essência. Assim, quanto à “falta de interesse dos estudantes”, situamos essa afirmação na totalidade do contexto escolar: recursos pedagógicos precários, redução de carga horária, dos dias letivos, metodologias de ensino desestimulantes, intermitência no funcionamento das atividades escolares, organização espacial dos alunos/salas de aula desfavorável, entre outras limitações. A culpabilização e a responsabilização individual, como principal impedimento à aprendizagem, como a principal razão pelo fracasso escolar situam-se no nível da aparência do fenômeno (PATTO, 1999).

A pesquisa realizada por Maria Helena Souza Patto (1999), mostrou que tipo de educação destinada aos segmentos empobrecidos produz o fracasso dos estudantes. No cotidiano escolar, no dia-a-dia, o fracasso é produzido a partir de limitações estruturais e funcionais do próprio sistema de ensino. Ressaltamos a necessidade de analisar o “desinteresse” do estudante dentro de concepções de ensino e de trabalho pedagógico que tendem a reproduzir o mesmo modelo da escola vinculante, sem considerar as singularidades e necessidades do estudante de uma UIS. Esses estudantes possuem certa resistência à escola porque já estavam

fora dela há tempos e, ainda assim, insistem em oferecer essa mesma escola, no entanto, mais depredada que a outrora rejeitada.

Quando ainda estavam vinculados ao contexto escolar, vivenciaram sucessivas reprovações, evasão e abandono escolar. Portanto, defendemos a necessidade de se construir outras possibilidades de experiência pedagógica. Apontamos a primordialidade de se reinventar a escola, a sala de aula, as metodologias de ensino e formas de se abordar os conteúdos escolares, de modo que as singularidades dos estudantes sejam consideradas. Transplantar e sucatear o modelo tradicional de escola para dentro de uma UIS, não tem sido uma estratégia capaz de atingir a qualidade educacional junto aos socioeducandos.

Quando chegam à UIS e são vinculados e submetidos à rotina escolar, gera-se certo estranhamento. Rotina escolar envolve processos planejados, sistematicamente organizados, envolve o domínio de mecanismos do corpo, da mente, da linguagem. Envolve a aquisição do *habitus*, um processo deliberado e sistemático de disposição para aprender, e isso exige tempo e esforço (SAVIANI, 2011; MANACORDA, 2008). Os estudantes das UISs, por falta de acompanhamento persistente, estrutura social desfavorável, ainda não adquiriram os mecanismos elementares para a “passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2011, p. 20). A esse respeito, o gestor entrevistado também fez apontamentos:

“E acho que é uma realidade, é um perfil dos nossos jovens, que quando entram para o cumprimento da medida, sobretudo da internação, que já é por um ato infracional mais gravoso, alguns vêm, inclusive de uma escalada infracional, eles se encontram fora da escola, eles se encontram com um histórico de reprovação em algumas séries e afastados desse ambiente, desse contexto escolar. E na maioria das vezes, esse afastamento do espaço escolar, implica numa aproximação com outros contextos, com outros grupos, com outros espaços, que favorecem o ato infracional” (GS1).

Além dos empecilhos apresentados no gráfico 9, os interlocutores citaram outros problemas, com menor ocorrência, mas que também impedem a aprendizagem dos estudantes: histórico de reprovação/evasão/abandono escolar, baixa atenção e problemas decorrentes do uso abusivo de drogas ilícitas, dificuldades de aprendizagem, limitação e supressão dos conteúdos escolares, falta de atendimento escolar individualizado, descompromisso por parte de alguns servidores, salas multiseriadas, problemas emocionais e estresse decorrente da condição de privação de liberdade, proibição de realização de atividade escolar no módulo, facilidade para progredir de série, concepção punitiva de restrição de direitos, falta de compreensão sobre a importância da escolarização por parte dos alunos.

Dentre os servidores, destacamos os demais empecilhos à aprendizagem elencados pelos professores: necessidades educacionais especiais, problemas emocionais, redução da carga horária de atividade escolar, salas multiseriadas, problemas mentais decorrentes do uso abusivo de drogas. Os estudantes também apontaram outros problemas: salas multiseriadas, problemas emocionais, dificuldade para aprender, redução da carga horária de atividade escolar, limitação e facilitação dos conteúdos, tratamento rude e punitivo por parte do Agentes Socioeducativos, proibição de realização de atividade escolar no módulo.

Portanto, os três mais citados entraves à aprendizagem dos estudantes – desinteresse dos estudantes, falta de recursos materiais e humanos e a descontinuidade das atividades escolares - estão relacionados entre si e também às questões de proposta pedagógica, estrutura e funcionamento da escola. Considerando o perfil dos estudantes das UISs do DF, estudantes com defasagem idade/série e que romperam há tempo com a instituição escolar, torna-se obrigatória uma escola com diversidade de recursos pedagógicos e humanos para fazer da escola um lugar atrativo, onde os socioeducandos desejem estar. Além disso, a descontinuidade das atividades escolares penaliza a fixação e o prosseguimento com trabalho dos conteúdos. Entendemos que, a reorganização do funcionamento escolar, pode atrair, cativar e envolver os estudantes.

A razão da existência da instituição escolar é a instrumentalização do estudante para acessar o saber elaborado, científico. Nesse sentido, o trabalho com os conteúdos escolares e a relação de ensino e aprendizagem são os meios necessários e cruciais para o processo de transmissão – assimilação dos conhecimentos sistematizados. Trabalhar os conhecimentos e a forma pela qual esses serão ensinados/aprendidos é a função essencial da escola. A viabilização, por meio de métodos e recursos para a democratização dos saberes acumulados é uma forma de garantia do direito à educação (SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2012).

Constatamos e reafirmamos que a restrição do direito à educação se dá na dimensão administrativa, operacional, na dimensão dos recursos e estrutura, mas também na dimensão pedagógica, em que o acesso aos conhecimentos é limitado e as possibilidades de fomento à aprendizagem são retalhadas. Essas são demonstrações de como o direito à educação, no contexto das UISs, tem sido expropriado dos socioeducandos, por meio de mecanismos institucionalizados, sendo o Estado, o principal sonegador desse direito.

EFICÁCIA DA POLÍTICA DE ESCOLARIZAÇÃO

Nesta seção problematizamos o quarto e último eixo temático de análise, que estruturou os instrumentos de coleta de dados e a análise desta tese: “*a eficácia da política de*

escolarização”. Esse eixo refere-se à concretização do direito à educação dos socioeducandos, à como os objetivos da política de escolarização, postos em documentos oficiais e para os órgãos executores do Sinase do DF, estão sendo atingidos, ou não. Para tanto, partimos das respostas coletadas a partir de três questões do questionário aplicado aos servidores e de uma resposta coleta a partir do questionário aplicado aos estudantes.

Quanto ao questionário aplicado com os servidores, as questões contemplam os seguintes subtemas: obstáculos ao funcionamento da escola (questão 8), a garantia do direito à educação (questão 13) e melhorias na organização e estrutura escolar (questão 14). Quanto aos estudantes, a questão se refere ao seguinte subtema: impedimentos ao funcionamento das aulas, da escola (questão 6). A partir dessas temáticas, analisamos qual a importância da política de escolarização dentro da rotina de atividades das UISs do DF e a forma pela qual o direito à educação é materializado.

-Obstáculos ao funcionamento da escola

Tanto os gestores, servidores quanto estudantes foram convidados a elencar alguns problemas, motivos ou obstáculos que podem impedir o funcionamento das atividades escolares, nas seis UISs do DF. Nesta seção partimos da análise das respostas às questões 8 (servidores) e 6 (estudantes), bem como das respostas das entrevistas realizadas com a gestão do sistema socioeducativo, sobre essa temática. Por ser tratar de questões abertas e subjetivas, realizamos o levantamento e a contagem do número de ocorrência dos conteúdos mais citados pelos interlocutores, podendo cada um deles, ter apontado mais de um obstáculo.

Entre servidores que atuam nas UISs e estudantes, os cinco motivos mais citados foram: baixo número de Agentes Socioeducativos (profissionais responsáveis pelo deslocamento e acompanhamento dos socioeducandos em todas as atividades); falta de professores; conflitos interpessoais entre os socioeducandos (conhecido como “guerras”); condições climáticas (chuva forte); falta de abastecimento de água ou luz; cumprimento de medida disciplinar pelo socioeducando, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Obstáculos ao funcionamento da escola segundo os servidores e estudantes

Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa de campo, julho/2021.

Observamos que alguns dos problemas tidos como “obstáculo” ao funcionamento da escola¹³⁵, também apareceram como sendo empecilhos à aprendizagem ou ao acesso às atividades escolares. As mesmas problemáticas se fazem presentes em diferentes frentes da realidade escolar. Por exemplo, os conflitos interpessoais entre os estudantes (“guerras”) e a retirada da atividade escolar para alunos que cumprem medida disciplinar, interferem no funcionamento da escola, mas também na relação ensino-aprendizagem e acesso à escola.

Além dos obstáculos apresentados no gráfico acima, outros empecilhos, com menor número ocorrência, também apareceram nas respostas aos questionários aplicados. Entre os servidores, os demais obstáculos são: falta de material e recursos pedagógicos/eletrônicos, suspensão das atividades escolares pela gestão da Unidade por algum motivo de insegurança, conflito de agenda com outras atividades da Unidade (escolta médica, festividades, conselho de classe, reuniões, outras), superlotação da Unidade e espaço reduzido da escola, falta de compromisso dos estudantes e indisciplina, horário reduzido das aulas, falhas da política socioeducativa e educacional, omissão da gestão, entre outros obstáculos. Entre os estudantes, outros empecilhos são: suspensão das atividades escolares pela gestão da Unidade por algum motivo de insegurança, conflito de agenda com outras atividades da Unidade (escolta médica, festividades, conselho de classe, reuniões, outras), falta de material/recursos pedagógicos, greve

¹³⁵ Dentre os obstáculos apresentados pelos interlocutores, “chuva forte” foi o termo literalmente extraído das respostas dos respondentes. No Distrito Federal, região de clima tropical, a estação chuvosa acontece de outubro até março. O restante do ano é caracterizado pela seca. Chuvas fortes, torrenciais, que exigem o abrigo, são eventos incomuns. Além disso, o período de chuvas coincide com o período das férias escolares (meados de dezembro a meados de fevereiro).

dos servidores, tratamento hostil por parte da segurança que, deliberadamente, não encaminha o estudante para a escola, problemas de saúde do estudante, outros.

Dentre os obstáculos mais citados, já tratamos nas seções anteriores sobre a retirada da atividade escolar do socioeducando que cumpre medida disciplinar. Além de se tratar de uma ação ilegal, contrária à legislação e documentos oficiais, coaduna com a lógica da punição, em que há a restrição dos direitos sociais, no caso a apolítica de escolarização, a produção do sofrimento, para além da privação da liberdade (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004; WACQUANT, 2015; 2011). Quanto à falta de professores, reiteramos o relato do gestor do sistema que admite que, de fato, se o afastamento do professor foi inferior a quinze dias, não há substituição. Por se tratar de afastamentos garantidos por lei, caberia à SEDF uma outra forma de organização dos recursos humanos, de modo que o usufruto dos direitos dos profissionais não acarretasse a restrição do direito do estudante. Nesses casos, a escola fica desfalcada e o socioeducando será privado do atendimento escolar – a restrição do direito à educação pela dimensão administrativa.

“Então, os professores que estão lá, se saem com uma Licença Médica, a gente tem que vá. O que a gente ainda não consegue contemplar são Licenças pontuais, um dia, uma tarde, um abono. Mas se as Licenças forem maiores do que quinze dias, tem professor para poder estar lá substituindo” (GS3).

Os conflitos interpessoais entre os socioeducandos, grupo rivais, é uma característica do corpo discente das UISs do DF, em razão do contexto infracional, disputas entre territórios, de poder entre regiões administrativas do DF. O relatório Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal (2013) apontou que 30,8% dos socioeducandos privados de liberdade cumpre a medida por motivo associado a conflitos entre gangues ou grupos rivais. A escola, partícipe da totalidade social em que emergem os tensionamentos, também lida com essas questões. Numa UIS, esses conflitos entre grupo rivais são maximizados em decorrência dos problemas próprios da privação da liberdade.

Fazer a gestão de tais conflitos, torna-se tarefa difícil diante do despreparo dos profissionais, que nem sempre são formados para trabalhar com a mediação de conflitos. Em alguns casos, tais conflitos (chamados de “guerra de sangue” pelos socioeducandos) não podem ser resolvidos com a mediação, pois extrapolam o contexto da UIS. Além disso, sendo o espaço escolar reduzido, com poucas salas de aula, torna-se quase impossível fazer o ensalamento das turmas mantendo a separação dos grupos rivais, e, ao mesmo tempo, pensando nas necessidades pedagógicas. Por fim, diante do reduzido número de Agentes Socioeducativos, responsáveis por zelar pela integridade física dos socioeducandos, é inviável promover o encontro de número

elevado de estudantes, especialmente em situação de dissidência. Nesse contexto, no lugar da ampliação do prédio escolar e contratação de novos servidores, tornar-se mais fácil e aceitável a suspensão do funcionamento da escola, fragilizando a escolarização dos estudantes e a garantia do direito à educação.

A falta de abastecimento de água, de luz e as condições climáticas (chuva forte), também foram citados como empecilhos, recorrentes, ao funcionamento da escola. Tais questões exigiriam a gestão do órgão executor do Sinase no DF, a Sejus, no sentido de tomar medidas técnicas (reformas e adequação das instalações) para regularizar o abastecimento de água, luz, como também ofertar aos socioeducandos e servidores formas de se deslocarem pela Unidade em dias de chuva (capa de chuva ou até mesmo a construção de passarelas com teto para a proteção durante o deslocamento pela Unidade). Parece trivial, mas esses são problemas reais que recorrentemente impedem o funcionamento da escola. A escolha política dos gestores é manter o estudante na cela e não assegurar condições de funcionamento da UIS para conduzi-lo para a sala de aula.

Quanto ao baixo número de Agentes Socioeducativos, esse foi o obstáculo ao funcionamento da escola mais citado tanto pelo grupo de servidores quanto pelos estudantes. Os gestores do sistema socioeducativo, também reconhecem essa deficiência (dimensão administrativa), conforme mostram os relatos abaixo:

“As últimas nomeações que aconteceram de agentes, foram todas para a Internação, foram 120 nomeados e agora vai ter mais 60. Todos foram para a internação! De agente não foi isso tudo não! Essa agora que vai ter em setembro, são 40 agentes, então é um número, todos para trabalhar na escola. Eles estão começando no expediente, não estão entrando no plantão, pra poder reforçar. Então estamos com todo um olhar voltado para que, no que se refere a nossa parte, a gente garanta o funcionamento da escola com servidores. Mas assim, é uma luta diária!” (GS1).

“Um dos principais, e aí falando da gente, do nosso problema, é a questão do número de Agentes pra fazer a escolta. [...] a gente pode vencer por dois caminhos: um é nomeando mais servidores e garantindo com que tenha mais servidores nas Unidades trabalhando. O voluntário, o que o sindicato, o que os profissionais dessa categoria têm colocado é que, com o voluntário, vai ser possível garantir isso. O voluntário é uma demanda dos Agentes Socioeducativos pra que eles possam, nos dias em que eles não estão de plantão, trabalhar como voluntário e receber por isso. Foi uma demanda, inclusive, da última greve que teve do sindicato, foi motiva, principalmente, para o avanço na questão da aprovação do voluntário” (GS2).

Para além das atividades escolares, os Agentes Socioeducativos também fazem o deslocamento e acompanhamento dos jovens em outras atividades como atendimento jurídico,

atendimento técnico, audiências, encaminhamento para setor de saúde, acompanhamento externo (delegacia, hospital, outros), cursos profissionalizantes, entre outras atividades que acontecem, simultaneamente, dentro de uma UISs. Diante do número insuficiente desses servidores e diante das exigências das demais atividades, corriqueiramente, a atividade escolar acaba sendo sacrificada. Embora o Sinase reconheça a educação como parte estruturante do atendimento socioeducativo e a política de escolarização como elemento primordial do atendimento socioeducativo, a escola ainda é desprestigiada.

Em dezembro de 2019 o serviço voluntário dos Agentes Socioeducativos¹³⁶ foi instituído pela Lei N.º 6.419, de 10/12/2019. Em fevereiro de 2020 a Sejus regulamentou o trabalho voluntário por meio da Portaria N.º 122, de 06/02/ 2020. Com isso, os Agentes Socioeducativos, integrantes da Carreira Socioeducativa do Distrito Federal, da ativa, passaram a poder ser escalados para trabalhar em uma UIS do DF, durante seu período de folga e mediante aceitação voluntária, remunerada. Desde então, as atividades pedagógicas da Unidade passaram a ser realizadas com maior regularidade, uma vez que há quantidade suficiente de profissionais para realizar o deslocamento e acompanhamento dos socioeducandos em todas as atividades. No entanto, a partir de março de 2020 as atividades escolares foram suspensas em razão da Pandemia por Covid-19. Em maio de 2020, o ensino remoto foi instituído com o objetivo de minorar os prejuízos causados pela suspensão das aulas e seguiu vigorando durante o ano letivo de 2021. Em 23/08/21, após acordo entre a Sejus, SEDF e MPDFT, ocorreu o retorno do funcionamento da escola com aulas presenciais.

Para os gestores dos sistema socioeducativo os maiores obstáculos ao funcionamento da escola são: estrutura física insuficiente para o número de estudantes e incompatível com as necessidades de agrupamentos, déficit de material de uso pessoal do estudante e também de recursos pedagógicos, ausência de professores e dificuldade para realizar a substituição de curtos períodos de afastamento, número insuficiente de Agentes Socioeducativos para garantir o encaminhamento e a frequência escolar dos estudantes, cultura institucional de não funcionamento da escola, redução da carga horária oficialmente prevista, constante interrupção das atividades escolares por motivo de insegurança.

Verificamos que muitos são os empecilhos, os obstáculos, as barreiras que impedem o funcionamento da escola, nas UISs do DF. Esses entraves afastam o estudante do ambiente escolar, da sala de aula, e o mantém confinado ao espaço da cela, no módulo (alojamento). Além do afastamento físico da escolarização, temos aí o afastamento da possibilidade do acesso

¹³⁶ O trabalho voluntário é questão complexa que pode ser problematizada, mas que não é objeto deste estudo.

ao conhecimento sistematizado, o afastamento da possibilidade da formação e enriquecimento humano. Em uma outra escola, como por exemplo uma localizada em bairro nobre, destinada a estudantes ricos, seria inadmissível a constante suspensão das atividades escolares. Qualquer embaraço que impedisse o funcionamento das aulas seria rapidamente dirimido! Esse é mais um exemplo de distribuição desigual e retração da política de escolarização – a expropriação do direito à educação. As classes empobrecidas, no caso socioeducandos privados de liberdade, que não podem comprar no mercado a educação, são padecentes do fracasso aceitável e programado do Estado (WACQUANT, 2011; 2015; FONTES, 2010).

No contexto das UIS o socioeducando foi punido e cumpre a medida socioeducativa de internação imputada a ele, porque temos a aplicação inexorável da legislação – o tratamento punitivo é exitoso. Mas quando o assunto é o rol de direitos do socioeducando, notadamente o direito à educação, observamos a inação e a morosidade do Estado para garantir o funcionamento da escola, da política de escolarização. Observamos a isenção, lentidão e conveniência do Estado, por meio de suas instituições e agentes públicos, uma vez que ele se olvida da garantia do funcionamento de uma escola pública de qualidade. Ao contrário, torna-se corriqueiro e admissível a indigência na prestação do serviço – uma escola pública com funcionamento irregular, com empecilhos de ordem administrativa e pedagógica, para os pobres (socioeducandos privados de liberdade).

-Melhorias na organização e estrutura escolar

Na questão 14 do questionário aplicado com o grupo de servidores, perguntamos quais mudanças na estrutura e organização da UISs seriam necessárias para melhorar a escolarização dos estudantes. Diante de todos os problemas, limites e dificuldades enfrentados na operacionalização da política de escolarização, buscamos compreender o entendimento dos servidores e gestores do sistema socioeducativo do DF acerca das possibilidades de melhorias.

Por se tratar de uma pergunta subjetiva, contabilizamos o número de ocorrência dos conteúdos levantados a partir das respostas coletadas. Cada respondente pode apontar sugestões de mudanças, sem limitações quanto ao número de sugestões, conforme gráfico da página seguinte.

Gráfico 11 - Percepção dos servidores acerca das melhorias na política de escolarização

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A ampliação da estrutura física foi o aspecto a ser melhorado mais citados pelos servidores (38,46%). Essa ampliação está relacionada com o aumento do número de salas de aula, construção de laboratórios de ciências, biblioteca, sala de informática, espaço para a prática esportiva, para atividades coletivas (incluindo o intervalo das aulas), como também ampliação da possibilidade de separação de grupos rivais. Como mostrou toda a pesquisa, o espaço físico é um limitador do acesso à escola, recursos, um limitador da aprendizagem e também foi reiteradamente citado como um aspecto que deve ser melhorado.

A contratação de mais servidores foi o segundo aspecto mais citado (25%) pelo grupo de servidores como sendo preponderante para a melhoria da política de escolarização nas UIIS do DF. Essa ampliação no quadro de servidores se refere aos Agentes Socioeducativos, professores e outros profissionais especializados da área de Psicopedagogia, Psicologia escolar, Orientação escolar. A maior quantidade de profissionais poderia, além de contribuir com a ampliação e garantia da execução da política de escolarização, poderia melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido.

20,19% dos servidores indicaram que a ampliação do número de turmas e, conseqüentemente, a diminuição do número de alunos nessas turmas, seria um outro ponto a ser melhorado. Além disso, os servidores indicaram que esse aumento no número de turmas possibilitaria o atendimento escolar por série, evitando a junção de duas turmas num mesmo espaço, o que seria mais profícuo para a aprendizagem dos estudantes. 19,23% dos servidores entendem que se faz necessário o uso de uma metodologia de ensino que seja atrativa,

significativa, diversificada, contemplando as especificidades, considerando que a maior parte dos estudantes demonstram dificuldades para aderir à metodologia tradicionalmente utilizada (explicação oral e cópia do quadro).

18,26% dos servidores indicaram a necessidade da formação continuada por considerarem o contexto de uma UIS diverso e com especificidades. Ressaltamos que os servidores indicaram, também, a necessidade de sensibilização dos servidores acerca da importância da escolarização, o que poderia ser fomentado nos espaços de formação continuada. 15,35% dos servidores indicaram a necessidade de se ampliar acesso aos recursos materiais (apostilas, livros) especialmente no ambiente do módulo de convivência (alojamentos) e no contra turno das atividades escolares (plantão de dúvidas). Sabe-se que o acesso ao conhecimento, restrito às poucas horas de atividade escolar, é precário. 14,42% indicaram a importância de a escola repensar o trabalho com os conteúdos escolares e com a aprendizagem dos estudantes. A crítica reside no fato de os conteúdos serem resumidos, simplificados e, ainda assim, os estudantes progredirem nas séries cursadas, sem ter o domínio do conhecimento esperado para determinada série.

12,50% dos servidores indicaram a educação integral, em tempo integral, com formação profissionalizante, como sendo preponderante no contexto das UISs. Os servidores apontam a necessidade de os estudantes adquirirem alguma qualificação profissional que lhes dê alternativa distinta do contexto infracional, após a liberação. No entanto, a oferta desse tipo de atendimento exigiria toda a reformulação do espaço, do número de servidores e da organização da UIS. A esse respeito, ressaltamos que as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (2016) e que a Portaria Nº 10, de 01/11/2018, que dispõe sobre a cooperação intersetorial para a implementação da política pública de escolarização na Socioeducação do DF, indicam a oferta da educação integral em tempo integral e a Educação Profissional como formas de atendimento a serem desenvolvidos no interior das UISs do DF, como mostra o trecho a seguir:

Art. 2º Compete à SEEDF:

V - promover, intersetorialmente, de forma gradativa, conforme descrito em Plano de Trabalho para implantação da presente Portaria, a oferta de educação em tempo integral, por meio de atividades pedagógicas, culturais e esportivas aos adolescentes em medida socioeducativa de internação;

VI - ofertar a Educação Profissional, de forma gradativa, conforme descrito em Plano de Trabalho, com cursos planejados, de acordo com as características, as necessidades e os interesses dos adolescentes (Portaria Nº 10, de 01/11/2018, Artigo 2º, incisos V e VI).

Quanto à educação integral, fazemos uma breve referência ao modelo de escola proposto por Antonio Gramsci (1891 – 1937): a escola unitária. Propõe-se a formação omnilateral, politécnica, voltada para o enriquecimento humano, considerando a totalidade das manifestações e necessidades da vida humana. A proposta de Gramsci é a superação da educação alienada, dualista, que faz a diferenciação entre a formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual, atendendo às exigências das relações de classe. Para além dos interesses produtivos, a educação politécnica privilegia a formação humana, numa perspectiva integral e totalizante (conhecimento científico, arte, cultura, tecnologia, entre outros). Além disso, A articulação educação - trabalho, faz sentido uma vez que a categoria “trabalho” é ontológica e fundamental para a existência econômica e social do ser humano. Nesse sentido, a educação integral e em tempo integral pode proporcionar experiências pedagógicas significativas para os estudantes das UISs, para além do acolhimento social (GRAMSCI, 2012; NOSELLA, 1992; MANACORDA, 2008; LIBÂNEO, 2012).

9,61% dos servidores indicaram a necessidade de a SEDF reformular a política de escolarização que é ofertada nas UISs do DF. As indicações referem-se à reformulação de calendário escolar (oferta de atividades complementares durante o período de férias escolares), alteração da modalidade de ensino para EJA (Educação de Jovens e Adultos), inclusão do atendimento escolar no turno noturno, com vistas ao melhor manejo e distribuição das turmas, séries e grupo rivais em três turnos, redefinição no critério de escolha e manutenção de professores em escola com peculiaridades pedagógicas. 8,61% dos servidores indicaram a garantia da frequência escolar, o cumprimento dos dias letivos e da carga horária escolar como uma condição *sine qua non* à melhoria da política de escolarização.

Outros elementos, que também poderiam contribuir para a melhoria da política de escolarização, também foram levantados pelos servidores, porém, com menor número de ocorrência: menos de 5% dos servidores indicaram a necessidade de: ambiente escolar mais organizado e com maior exigência de disciplina por parte dos estudantes, construção de projeto político pedagógico envolvendo toda a comunidade socioeducativa, organização de vídeo aulas para alunos que perderam a capacidade da convivência pacífica com os demais estudantes e não frequentam às aulas, redefinição do currículo escolar, escolarização não obrigatória para jovens que assim desejarem. As indicações de melhorias feitas pelos servidores mostram a necessidade da ação do Estado, por meio de seus agentes, no sentido de reordenar recursos e ampliar investimentos na política pública de escolarização para a socioeducação. A ação ativa e contundente do Estado é indispensável para a garantia da política de escolarização. Mas, sendo

este Estado palco e expressão das correlações de forças, a retaliação de direitos sociais tem sido hegemônica nesse contexto.

Nessa mesma perspectiva, os gestores entrevistados também foram indagados sobre os aspectos a serem melhorados com vistas à plena garantia da política de escolarização nas UIs:

“Acho que passa, talvez, até por uma discussão mais ampla da política de educação mesmo fora das Unidades de Internação. Se a gente for refletir, até mesmo porque o adolescente largou a escola ali, antes, o quanto aquela escola era atraente ou não, estava sendo executada ou não com excelência para ele. Ele já rompeu antes! [...] talvez enquanto modelo pedagógico, enquanto a modalidade de ensino que é dada dentro das Unidades de Internação, toda aquela discussão se é ciclo, se não é ciclo, se é EJA, se não é EJA, como é que eu posso diversificar as aulas, a qualidade, o professor está preparado não está preparado... Então assim... Talvez uma discussão mais ampla para pensar na garantia 100% dessa política” (GS1).

“[...] outro grande desafio, que aí vem junto com a Secretaria de Educação, de ter quantitativo adequado de profissionais, de professores, de educadores nesses espaços, de se pensar um currículo adequado e uma carga horária adequada pra esses jovens. [...] Então, como a gente pode ampliar a carga horária, de forma que seja uma educação de qualidade, de forma que garanta a segurança e ainda todas as necessidades institucionais do adolescente? [...] é uma questão cultural. E como que a gente vence esses desafios? Aí a gente tem apostado, a gente tem investido na verdade, em capacitação. Então, é pensar com esses profissionais, o que que é a socioeducação, a importância da escola [...] eu faria com que o que a gente tem hoje fosse cumprido! Porque eu não consigo pensar em nada de novo, sem a gente ter vivido o ideal ainda. Eu não falo nem o ideal, assim, para não ser tão distante. Mas ter vivido com qualidade aquilo que a gente já pensou, aquilo que a gente já se propôs a fazer” (GS2).

“É tanta coisa! Primeiro, eu acho que o aspecto físico ele é importante. Então, fisicamente, eu acho que isso deveria ser mudado. Segunda coisa, eu acho que a gente precisa organizar esse horário da escolarização. Se eu pudesse, esses meninos teriam educação Integral e em tempo integral. Eles estão lá 24h! [...] eu acho que eles deveriam ter aula de música, eles deveriam ter artes, eles deveriam ter um curso de línguas ali dentro, eles deveriam ter aula de educação digital. [...] Teria um outro corpo docente, uma outra organização. [...] pra isso a gente precisa ter uma flexibilização de horário, uma compreensão de que na socioeducação o horário, ele vai para além daquelas aulas que eu tenho que dar. Eu preciso ter outros espaços para que o professor atue ali. Eu acho que o contrato de 40 horas, hoje ele dá conta, mas não da forma que ele é. Então, assim, por exemplo, a gente não tem a jornada ampliada. Os professores são 20/20 horas. Pedagogicamente, isso é uma perda muito grande! Os professores estão em sala de aula o tempo inteiro. Então, assim, se eu pudesse, eles seriam 40 horas, jornada ampliada. [...] eu gostaria muito de fazer... Formação, formação, formação! Escutar mais os meninos, ver o que que esses meninos querem, que escola é essa? O que eles estão precisando? Pra fazer pra eles. Mas eu traria outras possibilidades culturais, artísticas pra dentro da escola” (GS3).

A reivindicação por melhorias na política pública de escolarização implementada nas UISs do DF, para além do formalismo jurídico, faz parte do campo de disputas que constitui a conjuntura estatal. Compreendemos que o Estado é a expressão da conjuntura econômica e social e, portanto, é permeado pelos conflitos e disputas. O Estado não é, apenas, uma instituição à serviço das classes dominantes, tanto que, historicamente, a mobilização popular conquistou o direito à educação para socioeducandos privados de liberdade. Também não é apenas uma instituição regida por leis à serviço de todos os segmentos sociais, tanto que os recursos financeiros e políticas sociais são desigualmente distribuídos. A política de escolarização no contexto das UISs do DF é um exemplo de como funciona esse campo de disputas (MARX, 2013a; COUTINHO, 2008b).

Ou seja, da gênese à implementação de uma política pública não há neutralidade, mas a dinâmica do conflito e das contradições. E nesse sentido, lutar e reivindicar melhorias na política de escolarização destinada a socioeducandos privados de liberdade significa fazer incisões, fissuras, desestabilizar o ciclo da expropriação – reprodução – punição – privação. Reconhecemos que a igualdade jurídica deixa intacta o cerne do problema da desigualdade material. Mas, também, assumimos aqui a compreensão ampla da esfera pública-estatal na qual o maior número possível de determinações da realidade, que caracterizam o fenômeno estatal, são consideradas e examinadas – entre elas, as conquistas oriundas da luta organizada dos grupos subalternos.

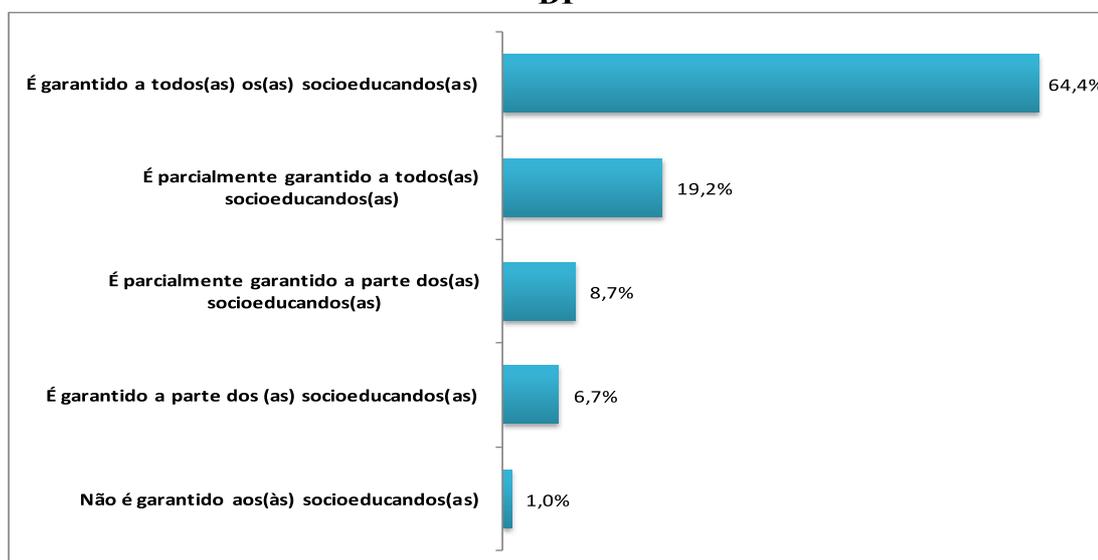
O campo das relações sociais concretas da sociedade civil é constituído por disputas de interesses antagônicos e nesse sentido, a educação pública de qualidade também é disputada, no interior do Estado. Historicamente, constatamos a possibilidade de conquistas parciais e concessões à classe trabalhadora no campo da educação. Assim, a dinâmica da reivindicação e da luta por melhorias no atendimento escolar das UISs do DF é permanente e processual, ao mesmo tempo, as dinâmicas de expropriação, restrição e privação são sempre renovadas. Essa é a *dialética do direito à educação*.

-A garantia do direito à educação

Por fim, após esse percurso metodológico, de sucessivas aproximações do objeto, com o esforço de capturar as múltiplas determinações que constituem a essência do fenômeno investigado (KOSIK, 1976), faço a questão-síntese desta investigação: o direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade, no DF, é garantido? Na questão número 13, direcionada ao grupo de servidores, os respondentes foram convidados a escolher uma sentença que melhor

descrevesse a realidade escolar de sua Unidade. No enunciado da questão solicitamos que a frase “O direito à educação é...” fosse completada com as seguintes opções:

Gráfico 12 - A garantia do direito à educação, na percepção dos servidores das UISs do DF



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, julho/2021.

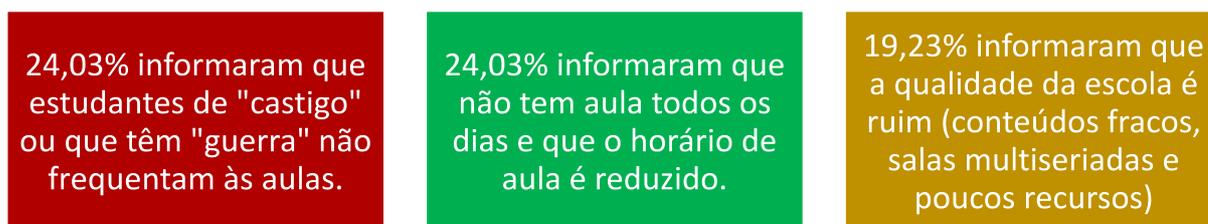
A maior parte dos servidores entrevistados (64,4%) assinalou a primeira opção: “O direito à educação é garantido a todos(as) os(as) socioeducandos(as)”. Dentre os cargos que compõem o grupo de servidores (Agente Socioeducativo, Especialista Socioeducativo, Gestor e Professor), destacamos o grupo de Especialistas Socioeducativos (Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos), uma vez que as respostas dos Especialistas divergiram dos demais interlocutores: 34,5% entendem que o direito à educação é garantido a todos; 6,9% entendem que o direito à educação é garantido a uma parte dos socioeducandos; 31% entendem que o direito à educação é parcialmente garantido a todos; 24,1% entendem que o direito à educação é parcialmente garantido a uma parte dos socioeducandos; 3,4% entendem que esse direito não é garantido.

Além de assinalar a sentença que melhor descrevia a realidade educacional da UIS, os entrevistados tiveram a oportunidade de comentar a questão. A partir desses comentários, fizemos o levantamento dos conteúdos mais recorrentes entre os entrevistados. Na análise do conteúdo, observamos que apenas 21,15% dos interlocutores reafirmaram que o direito à educação é garantido porque existe o funcionamento regular das atividades escolares, a condução dos estudantes diariamente e, eventualmente, algum problema impede o funcionamento da escola. 25,96% reafirmaram que o direito à educação é garantido porque é um aspecto legal, previsto nos documentos norteadores e, além disso, há a garantia da matrícula

escolar. Por outro lado, 75% dos interlocutores informaram que há algum tipo de irregularidade na forma pela qual o direito à educação é concretizado nas escolas das UISs do DF.

Na figura abaixo, destacamos as irregularidades que mais foram citadas nos comentários dos servidores à questão 13:

Quadro 5 - Compreensão dos servidores acerca do direito à educação nas UISs do DF



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Mais uma vez, constatamos, confirmamos e demonstramos as diversas formas de obstrução ao direito à educação e, também, elementos limitadores ao acesso à escola e às questões pedagógicas. O não encaminhamento à escola de estudantes que cumprem medida disciplinar ou que possuem conflitos interpessoais, a descontinuidade nos dias de aula e a redução da carga horária, a redução dos conteúdos escolares e a precariedade de recursos pedagógicos foram problemas que apareceram em todos os eixos de análise desta investigação: “o acesso à escola”, “os aspectos pedagógicos” e “a eficácia da política de escolarização”

Embora 64,4% dos servidores entrevistados concordem, no primeiro momento, com a sentença “o direito à educação é garantido para todos os socioeducandos”, nos comentários à essa mesma questão, 75% dos servidores apontaram algum tipo de instabilidade e irregularidades na concretização desse direito. Contraditoriamente, a maior parte dos interlocutores afirmaram a garantia do direito, mas, ao mesmo tempo, admitiram irregularidades. O direito à educação é garantido! Mas... Uma série de falhas, problemas, entraves institucionais, mecanismos de subtração do direito à educação podem coexistir com o direito declarado. Observamos aqui a resignação ao formalismo jurídico. Essa é uma característica da democracia liberal, onde os direitos são proclamados, anunciados, inscritos na legislação mediante organização popular, mas restringidos, não materializados e até negados. Essa é a dialética do direito e uma forma de expropriação contemporânea (FONTES, 2010).

Os gestores entrevistados também confirmaram que há o reconhecimento do direito à educação: sua prescrição nos documentos norteadores da política socioeducativa, sua importância na estruturação do atendimento socioeducativo e sua relevância na formação dos socioeducandos. No entanto, também admitiram que a concretização do direito à educação

ainda é uma meta a ser alcançada pelas UIs do DF. Seguem os relatos dos gestores do sistema socioeducativo:

A educação é um Direito! Ele precisa ser garantido em todas as medidas, de forma diferente. No que se refere à internação, é um direito a ser garantido pra todo adolescente. [...] Sim! Hoje eu acho que o direito é garantido! Apesar das intercorrências, o direito é garantido. [...] Então assim, hoje a gente tem isso como uma leitura de prioridade dentro de todas as Unidades, da jornada pedagógica. A escola é vista como uma prioridade. [...] Mas a gente caminha, a gente caminha, a gente tenta! [...] Mas eu sei que falta ainda alguns passos pra que a gente possa dizer que a política é executada dentro das Unidades de uma forma qualitativamente satisfatória. Não só quantidade de aulas e de adolescentes dentro da escola, mas que garanta ali algumas coisas. Tá caminhando! (GS1).

O lugar que ela (*educação*) ocupa é de suma importância, por diversos fatores! O principal é o de promover e de garantir o direito à educação dos jovens. [...] O que tem por fazer? Garantir a ida de todos na Unidade. Uma coisa que é muito importante o entendimento também: medida disciplinar não deve ser justificativa para o afastamento da escola. É garantir o encaminhamento diário de todos e todas adolescentes da medida de internação pra escola. É garantir que tenha profissionais pra fazer esse encaminhamento, seja com quantitativo “x” ou “y”. Mas que os profissionais entendam e consigam se organizar de uma forma que encaminhem esses jovens para lá. Garantir que, assim que chegar lá, ele tenha professores e professores qualificados para atender os jovens que experimentam essa realidade, todos os desafios que essa realidade coloca ali na sala de aula também. E que eles recebam educação de qualidade, seja em período de carga horária, seja em conteúdo. Esses são os desafios! E que não é nada de inventar a roda! É aprimorar e manter (GS2).

E na internação, a gente ainda vê que hoje é umas das poucas políticas que se efetivam lá dentro. Porque a profissionalização, hoje, ela está muito distante, a questão da cultura, do lazer. E a escolarização, não! Ela efetivamente se concretiza, apesar das dificuldades. [...] Diante do que a gente era, eu acho que a gente avançou bastante! Bastante mesmo! Então se a gente pensar, no que tinha no Caje, quando a Educação começa a agir... Eu acho que a gente já avançou bastante mesmo. [...] Eu acho que uma das coisas que fortalece são as Diretrizes porque ela traz uma organização do trabalho pedagógico. [...] Eventualmente a gente ainda tem alguns espaços perdidos. [...] têm uns espaços pedagógicos, mesmo hoje, com toda essa orientação, com todo documento escrito, que ainda têm equívocos. Ainda têm compreensões equivocadas (GS3).

É fato que, a partir de 2012, a política de escolarização destinada aos socioeducandos privados de liberdade, no Distrito Federal, passou por um processo de organização, regulamentação, instituição de proposta pedagógica e de escolas públicas no interior de cada Unidade de Internação Socioeducativa. Sabemos que a Constituição Federal de 1988, O ECA/1990, o Sinase/2006 e 2012 impulsionaram esse processo, além da mobilização de movimentos populares e organizações da sociedade civil. Ações contra hegemônicas, lutaram

pela Proteção Integral, pelos direitos de socioeducandos, inclusive o direito à educação. Esse foi um processo de luta, de disputa por uma outra forma de organização do atendimento socioeducativo, fundado na perspectiva garantista de direitos, buscando abrir fissuras, desestabilizar e desconstruir a concepção menorista, meramente punitiva. A partir de então, tivemos a manutenção da responsabilização penal juvenil, mas a mudança na natureza da aplicação da medida socioeducativa de internação (OLIVEIRA E SILVA, 2011).

Essa mudança de matriz na aplicação da sanção, buscou assegurar os direitos dos socioeducandos, entre eles o direito à educação. Nessa perspectiva de mudança de paradigma, de garantia de direitos, façamos uma digressão ao século XVII, quando João Amós Comênio (1592 – 1670) publicou a *Didática Magna* (1649). Sua defesa foi a de que se deveria ensinar “tudo a todos”, incluindo meninas e pessoa com deficiência. Comenius buscava combater o paradigma medieval, da educação somente para uma elite. Sua proposta era a de dotar o indivíduo de ferramentas, da escrita, da leitura, da matemática, para que todos pudessem participar das trocas comerciais no contexto da expansão comercial e também ter livre acesso à leitura e interpretação da Bíblia – que até então era restrita às autoridades religiosas. Sua proposta de educação coadunava com a reivindicação de direitos individuais, onde a educação possibilitaria a inserção do sujeito no contexto da sociedade. Inicialmente, no contexto de revoluções burguesas, havia essa defesa do princípio da igualdade, também aplicado à educação. No entanto, após ascensão da burguesia, observa-se as restrições às classes trabalhadoras, que continuam sendo reproduzidas na contemporaneidade (COUTINHO, 2008a; 2010). A perspectiva do “ensinar tudo a todos” foi substituída pela educação dualista, voltada para a diferenciação de classes.

A perspectiva do “ensinar tudo a todos” foi abandonada e substituída pela perspectiva da educação como um privilégio, e pessoas privadas de liberdade não são percebidas como dignas desse “privilégio”. Nas instituições de encarceramento, marcadas por estratégias e metodologias de controle, sujeição, encolhimento da relação sujeito-contexto social, outras ferramentas e possibilidades que favorecem a autonomia e o protagonismo são desarticuladas (FOUCAULT, 1987; GOFFMAN, 2015). No contexto da democracia burguesa, Anísio Teixeira (1956) fez a defesa da democratização do ensino, da escola pública, gratuita e universal como um direito de todos e não como um privilégio de formação das elites. Ele criticou a aristocracia brasileira que, historicamente, apresentou resistência, não permitindo que a escola pública se constituísse como tal, em sua integralidade, mas permanecendo seletiva e elitista.

A mudança na natureza da sanção aplicada, de certa forma, propiciou o enfraquecimento da direção política menorista e a perda do consenso. A formalização do direito à educação no

contexto da medida socioeducativa de privação de liberdade, como instrumento viável de luta, possibilitou avanços legais significativos que passaram a subsidiar as exigências da presença e ação efetivas do Estado, na implementação da política de escolarização (CURY, 2002; SIMIONATTO, 2011). Reconhecemos esse avanço! No DF, a partir de 2012 iniciou-se o processo de gestão intersetorial, entre o órgão executor do Sinase e a SEDF para a implementação da política de escolarização no contexto da medida socioeducativa de internação. No entanto, a pesquisa empírica revelou distorções entre o que é planejado, inscrito nos documentos formais e o que é executado – essa é a *dialética do direito* à educação.

Se tratando de política pública, sabemos que há uma distância abissal entre o que está formalizado e o que é executado. Dada a complexidade que envolve a operacionalização de uma política, é provável que ocorra uma dissonância entre o proclamado e o realizado. Essa deformação também está relacionada com o campo de disputas, concepções, com a relação entre o Estado, classes sociais e a sociedade civil. É desse contexto contraditório que surgem os agentes capazes de definir a política pública (BONETI, 2006). Assim, no cotidiano escolar da UISs, observamos a formação da política de escolarização (decorrente dos movimentos da sociedade e mediante estrutura legal e administrativa) e a deformação da política de escolarização (através de mecanismos e arranjos institucionais) de modo que o direito à educação dos socioeducandos é restringido, contido e até mesmo negado.

Há consenso: o socioeducando é destinatário e detentor do direito à educação! É sabido por todos que a legislação assim prevê! Entretanto, ao longo das semanas, dos meses, dos bimestres, semestres e do ano letivo, esse direito é dilapidado, sem constrangimentos, sem causar estranheza. Para além da matrícula escolar, no cotidiano escolar, os arranjos institucionais de um Estado classista permitem a redução dos dias letivos, da carga horária, dos conteúdos escolares, permitem a limitação de recursos pedagógicos, o não encaminhamento de estudantes para a escola, a restrição de possibilidades de aprimoramento da aprendizagem, entre outras restrições, sem causar perplexidade. A missão simbólica da punição-privação acomoda a noção de que socioeducandos estão privados da liberdade e também do direito à educação.

A *dialética do direito à educação* compreende a igualdade jurídica e a desigualdade escolar. A igualdade jurídica, a prescrição do direito à educação dos socioeducandos nas normativas e documentos legais, permite a convivência, até harmoniosa, com a desigualdade material, em que a escola pública ofertada a estes estudantes é precarizada. O direito à educação, aqui, é compreendido para além do formalmente anunciado; esse está subsumido e determinado pela realidade produtiva e material. Portanto, a luta, mobilização e organização popular extrapola o formalismo jurídico. Há a exigência de se enfrentar e combater as desigualdades

materiais, substantivas, as desigualdades de classe. A igualdade na lei, meramente formal, mascara e contribui para a garantia das desigualdades. A ênfase no “*sujeito de direito*” tende a ocultar o “*sujeito concreto*”, situado na história e determinado pela materialidade de suas relações produtivas.

Constatamos que os arranjos institucionais, os mecanismos de organização e funcionamento das UISs do DF possibilitam diversas formas de retaliação, retração, limitação, de desapropriação da política de escolarização, do direito à educação. Numa sociedade de classes, fundada na lógica da expropriação, a escola não se organiza e nem se desenvolve de maneira autônoma, neutra e apartada da totalidade do modo de produção e reprodução da existência humana. A política de escolarização, embricada nessa totalidade, é deturpada, deformada e desidratada de sua forma legal, levando à fragilização da formação desses estudantes. Isso, por sua vez, disponibiliza socioeducandos para um mercado de trabalho desqualificado, desregulamentado, marcado por máximas relações de exploração – temos, portanto, a expropriação do direito à educação.

Considerações parciais

Neste capítulo demos continuidade à análise do campo empírico, seguimos explorando o terceiro e quarto eixo temáticos de análise, propostos nesta pesquisa: “*os aspectos pedagógicos*” e “*a eficácia da política de escolarização*”. Para tanto, partimos das determinações reais e singulares, do concreto capturado por meio da investigação empírica nas seis escolas das UISs do DF.

Quanto aos *aspectos pedagógicos*, constatamos que há a redução, a limitação e a facilitação dos conteúdos escolares – o que contribui para a debilidade da formação intelectual dos estudantes. Embora se reconheça o esforço da SEDF em estruturar a política de escolarização das UISs a partir das especificidades daquelas escolas (Ciclos da Aprendizagem), os estudantes continuam prejudicados em termos de acesso aos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados. Além disso, a relação ensino/aprendizagem também é prejudicada, uma vez que as possibilidades de utilização de estratégias pedagógicas, que contribuam com desempenho escolar dos estudantes, também são restringidas e desidratadas.

Quanto à *eficácia da política de escolarização* nas UISs do DF, constatamos que ela ainda não conseguiu atingir os objetivos que foram propostos pela legislação (nacional e distrital) e documentos oficiais. Identificamos obstáculos no funcionamento da escola: baixo número de servidores, conflitos interpessoais entre os estudantes, problemas no abastecimento

de água e luz, limitação estrutural para os dias chuvosos e o não encaminhamento de estudantes que estejam cumprindo medida disciplinar. Os servidores e gestores também indicaram uma série de melhorias que seriam necessárias para a melhor execução da política escolar: ampliação e readequação da estrutura física da escola, contratação de servidores, adoção de metodologia de ensino atraente e diversificada, ampliação dos recursos materiais, entre outras.

Por fim, diante das determinações singulares que constituem o real concreto das escolas das UISs do DF e que foram apreendidas no campo empírico, apuramos que o direito à educação dos socioeducandos não é plenamente garantido. Constatamos diversas irregularidades e descontinuidades na implementação da política de escolarização, que levam à restrição e contingenciamento deste direito. Essas irregularidades (detalhadas ao longo desta tese) afastam o estudante do espaço escolar e restringem suas possibilidades de formação humana e inserção em práticas sociais, incluindo o mundo do trabalho remunerado e minimamente regulamentado, protegido. Essa dinâmica os mantém disponíveis para relações de máxima extração da mais-valia, expropriação.

Reafirmamos o entendimento de que a dinâmica e a forma de oferta escolar nas UISs do DF estão subsumidos à totalidade de um modo de produção que tem por essência a acumulação e a produção da pobreza (*expropriação*), a constituição de um Estado permeado pelas correlações de forças e disputas de classes. Nesse contexto, a igualdade formal dos direitos e a indigência na materialização dos mesmos é aceitável, reproduzindo a estrutura social vigente (*reprodução*). Nessa estrutura, a gestão da pobreza é realizada por meio da lógica punitiva (*punição*), utilizada, também, no marco regulatório da socioeducação. Nessa lógica, a execução de modo deficitário, precário, da política de escolarização tende a ser aceita e pouco questionado. Nessa conjuntura social, temos estudantes empobrecidos, privados de liberdade e, também, do direito à educação (*privação*). Esses estudantes, expropriados do saber, da formação, continuarão expostos às diversas formas de exploração – a expropriação contemporânea do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB) e à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Esta linha busca contribuir com a análise em torno das políticas públicas educacionais, programas, ações, discursos, disputas sobre como estas questões adquirem materialidade no campo da educação pública. Nesta investigação, buscamos compreender as formas de expropriação, os mecanismos de exclusão escolar ou negação institucionalizada da política educacional implementada no interior das seis UISs do DF. Elegemos como objeto de investigação a política educacional destinada aos adolescentes e jovens privados de liberdade do Distrito Federal, implementada de maneira Intersetorial por dois dos órgãos competentes – Secretaria de Estado de Educação (SEDF) e Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus) - entre 2012 e 2020. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB (CAAE 18518019.3.0000.5540. Parecer Nº 3.527.468).

Nesta investigação empreendemos esforços para nos aproximarmos, tanto quanto possível, das determinações que constituem o objeto de pesquisa – a política de escolarização destinada à socioeducandos privados de liberdade no DF. Para tanto, assumimos os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos do Método Histórico Dialético. Partimos da aparência fenomênica, da forma imediata, caótica, real, de apresentação do objeto, e por meio de sucessivas aproximações, buscamos captar a essência do objeto – sua estrutura dinâmica e articulada. Nesse processo de captação do real e abstração no pensamento, procuramos retornar ao objeto, mas de modo enriquecido de sua totalidade complexa e constituída por múltiplas determinações.

No percurso metodológico, elegemos quatro categorias de análise, que são formas de ser do real, determinações da existência, aproximações mentais do movimento do próprio objeto: expropriação, reprodução, punição e privação. Ao investigar os mecanismos institucionais de restrição, privação e negação do direito à educação dos socioeducandos privados de liberdade no DF, partimos dessas quatro categorias de análise, que foram tomadas como premissas teórico-metodológicas desta investigação.

A *expropriação* é a condição básica e permanente da acumulação e o processo pelo qual a pobreza é produzida, lançando o ser humano às relações de exploração e subordinação ao capital. A *reprodução* é uma estratégia de manutenção e preservação da ordem desigual estabelecida, constituída pelas lutas de classe, na qual os direitos sociais são formalmente

anunciados, mas desigualmente e intencionalmente distribuídos, limitando-se ao formalismo jurídico. A *punição* é a forma pela qual o Estado capitalista realiza a gestão e o disciplinamento da pobreza por meio de ações repressivas e direcionadas à determinada parcela da população – a classe empobrecida. A *privação* é parte do movimento circular da ordem social punitiva em que o Estado atua de maneira ineficaz e indolente, de modo a restringir o acesso aos direitos sociais, e eficaz e violento para coibir distúrbios sociais.

A partir da base material, da organização social da vida produtiva e seus desdobramentos, constatamos que a *expropriação* é constitutiva do sistema de acumulação. A expropriação é condição básica e permanente da relação social capitalista. Desde a acumulação primitiva (perda da propriedade e dos meios de produção) ela cumpre papel fundamental na sustentação do sistema de acumulação. A classe empobrecida, apartada dos meios de produção, não tem outra alternativa que não seja a venda de seus próprios corpos, como força de trabalho.

Observamos que nessa totalidade, constituída por determinações gerais, estão inseridas a infância e a adolescência - afetadas pelo processo de empobrecimento de suas famílias e lançadas numa conjuntura de vulnerabilidade social e fragilização do desenvolvimento físico, mental e social. Decorrente da expropriação, temos produção da pobreza, um produto estrutural do modo de produção capitalista. Diante do colapso social, o Estado capitalista encontrou formas de gerenciamento desse problema: políticas repressivas e de encarceramento, inclusive para a adolescência empobrecida.

A forma de tratamento dos problemas sociais gerados pela pobreza, pelas desigualdades sociais, foi a disciplina, a vigilância, o controle, a repressão. Além disso, as políticas sociais, reconhecidas como conquistas da luta política da classe trabalhadora, também participam dessa totalidade, desse processo de sujeição. As classes populares, expropriadas, desqualificadas, quando expulsas do processo produtivo, são tidas como uma ameaça. Assim, requerem do Estado concessões, que também são estratégias de disciplinamento, além das ações repressivas.

Diante das concessões sociais, arrancadas do Estado capitalista pela luta popular organizada, e da reestruturação das formas de acumulação, verificamos a expropriação contemporânea - processo pelo qual as camadas populares são afastadas das condições sociais, das políticas sociais (inclusive a política de escolarização). Essa é a forma contemporânea de expropriação e disponibilização das classes empobrecidas para relações mais severas de acumulação do capital. Nessa conjuntura de expropriação e acumulação, a infância e a adolescência empobrecidas também são afetadas. Estas também passam a ser consideradas como um problema e alvos das políticas sociais restringidas e das políticas de disciplinamento.

Além do gerenciamento repressivo da pobreza, ficou evidente que na expropriação contemporânea, há o ataque e a desconstrução das políticas sociais. Isso intensifica a vulnerabilidade social e propicia a disponibilidade das classes empobrecidas para a exploração do trabalho. Apartadas de recursos sociais mínimos, as classes populares são obrigadas a se sujeitarem à lógica da máxima exploração ou, quando não absorvidas, são lançadas nas políticas de disciplinamento e controle. Assim, a universalização das políticas sociais é incompatível com o sistema de acumulação.

A política educacional também participa dessa totalidade da máxima exploração e acumulação. Observamos a expropriação contemporânea da educação por meio do afastamento das camadas populares das formas mais elevadas de conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Esse afastamento é decorrente da divisão social do trabalho, que faz a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Além de separar os trabalhadores dos instrumentos de trabalho, da matéria-prima, do produto produzido por eles mesmos, o capitalismo também restringe os saberes humanos. E nessa perspectiva, temos uma escola dual – uma escola para detentores do poder econômico e uma outra para os pobres. Aqueles que não se adequam à educação dual, acabam nos sistemas disciplinares, correccionais.

Assim, a expropriação contemporânea no campo da educação se relaciona com a produção social de uma massa alienada, apta a ser explorada em relações de trabalho precário, desprotegido, necessário à subsistência ou apta a ser direcionada ao sistema correccional. A limitação do acesso aos direitos sociais, a manutenção de uma escola pública precária propicia a disponibilização de sujeitos às formas mais vis de relação de trabalho. Demonstramos como a expropriação não é exclusiva da acumulação primitiva, mas condição permanente da acumulação. Na expropriação contemporânea, a supressão de direitos sociais é uma estratégia de conduzir o trabalhador para qualquer tipo de relação mercantil, ou então às políticas disciplinares e restritivas de direitos.

Após a problematização acerca da expropriação, analisamos como a *reprodução* das estruturas sociais ocorre por meio do formalismo jurídico. Observamos que a instituição de leis e da formalização da igualdade, necessária às relações contratuais, opera de maneira compatível com as desigualdades materiais. As necessidades produtivas levaram à constituição da forma jurídica e do conceito de “sujeito de direito” - condição indispensável ao estabelecimento de contratos livres e à troca de mercadorias. Apesar do reconhecimento, na lei, da igualdade entre todos, de fato, prevaleceram os processos desiguais que inibem e negam o acesso aos direitos sociais dos empobrecidos.

Numa sociedade capitalista e essencialmente desigual, os direitos formalizados são intencionalmente e desigualmente distribuídos, ocorrendo, assim, a reprodução e manutenção das estruturas sociais. Dessa forma, observamos os limites do direito, da igualdade jurídica, na sociabilidade capitalista, já que a formalização de direitos não se traduz em alterações na estrutura social, ao contrário, camuflam as relações de classe, as desigualdades materiais.

Analisamos que a emancipação política, conquista de direitos na sociabilidade capitalista, não significa a emancipação humana, liberdade a partir da socialização dos meios de produção. Na emancipação política, observamos o limite das políticas sociais: embora elas sejam anunciadas com a promessa de trazer benefícios para a classe trabalhadora, elas participam, também, do sistema de expropriação e acumulação. As políticas sociais melhoram a vida dos trabalhadores, têm potencial na instrumentalização e organização da luta política, mas, também, é fruto das disputas hegemônicas, dos ataques e formas de contingenciamento. Quando observamos o direito à educação, percebemos que, ao mesmo tempo, ele é anunciado, mas desarticulado, restringido, sucateado.

Nesse sentido, demonstramos a *dialética do direito à educação*, seu processo de expropriação da infância e da adolescência. Embora seja um direito consensualmente aceito e até mesmo necessário ao sistema produtivo, ele é constantemente atacado: seja pela restrição de financiamento, reformas que restringem o acesso, distorção na execução da política pública, etc. Numa sociedade constituída pela divisão social e pelas relações produtivas, a igualdade jurídica é uma estratégia necessária para a reprodução do capital, pois ela serve como um artifício e uma forma de legitimação das desigualdades materiais.

Mostramos também como o formalismo jurídico está presente no sistema jurídico e político que se refere à adolescência em contexto infracional. Historicamente, a concepção menorista criminalizou a adolescência empobrecida e estabeleceu uma relação de punição individualizada, alheia às estruturas sociais que produz e mantém “o menor” em conflito com a lei. Observamos que a infância e adolescência empobrecidas foram objeto de atuação jurídica e policial do Estado em virtude da sua condição de empobrecimento. Nos anos 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto da luta e mobilização social, embora tenha apresentado aspectos de superação do menorismo, também manteve o sistema de controle do Estado sobre a adolescência empobrecida.

Constatamos que houve a manutenção da relação “pobreza/delinquência” por meio da adaptação, acomodação e atualização para a relação “pobreza/infração”. Quanto às medidas sancionatórias aplicadas, tivemos a alteração da natureza (agora pedagógica) da medida aplicada ao sujeito de direitos que praticou um ato infracional, mas o caráter punitivo-repressivo

ainda foram preservados. Apesar do ECA ter apresentado aspectos inovadores, ocorreram continuidades. Percebemos a necessidade de se desmistificar o caráter protetor dele.

Observamos a continuidade do movimento circular e institucionalizado de produção e reprodução da ordem social por meio do tratamento punitivo da adolescência empobrecida. A norma jurídica participa do disciplinamento da pobreza. O ECA não foi suficiente para a realização de uma ruptura com os valores hegemônicos que dominam o Estado. A legislação, ordenamento jurídico, pode ser sim uma conquista, mas insuficiente. E na luta social constante que se arranca avanços materiais. Filosoficamente, o conteúdo do ECA não fez ruptura com o Código de Menores: tivemos a manutenção da perspectiva punitiva, individualizada, em que o termo “delinquente” foi alterado para “infrator”, mantendo o sistema de encarceramento.

Essa lógica da responsabilização individual isenta a estrutura produtiva que produz o colapso social e a violência urbana. O Estado capitalista, além de produzir a pobreza, os problemas sociais, a estrutura jurídica que oculta as desigualdades materiais, pune individualmente os distúrbios sociais. Nesse sentido, o formalismo jurídico e o tratamento punitivo dado aos problemas sociais são formas de manutenção e reprodução da organização social vigente. O Estado capitalista faz uma opção política pela punição individualizada e pela precarização da oferta e do acesso às políticas sociais.

No percurso metodológico e analítico adotado nesta pesquisa examinamos, primeiramente, as determinações gerais: a *expropriação* como estratégia para a máxima extração da mais valia e seus desdobramentos e a *reprodução* das estruturas sociais por meio do formalismo jurídico. Após isso, problematizamos as determinações particulares e singulares do objeto: a *punição* como o caminho para o disciplinamento da miséria e como a lógica presente no sistema socioeducativo, especialmente no contexto da medida socioeducativa de internação no Distrito Federal.

O Estado capitalista, por meio de seu ordenamento jurídico, realiza o disciplinamento da pobreza por meio da *punição*. Temos um *éthos* punitivo, uma lógica de ação, na qual as políticas repressivas e de encarceramento são direcionadas à determinada parcela da população – o subproletariado. Historicamente, após o Iluminismo, momento de estabelecimento dos Estados nacionais, do capitalismo, da classe burguesa, os métodos de punição foram atenuados, mas as relações de classe permaneceram inalteradas.

Assim, observamos a manutenção da aplicação da punição retributiva, especialmente para classes empobrecidas. Ao longo dos anos, observamos que a lógica da punição continuou sendo uma perspectiva amplamente divulgada e socialmente aceita, especialmente se utilizada para a correção de determinado grupo social – os pobres. Observamos, também, como a missão

punitiva articula outras formas de punição, para além do encarceramento: direitos sociais são negados. Constatamos que essa lógica da tripla punição - a punição do sistema capitalista que empobrece parte da sociedade; a punição estatal que faz a contenção dos problemas sociais por meio da privação da liberdade; a punição por meio da retirada de direitos sociais - é hegemônica, consensual e presente, também, no sistema socioeducativo.

Mostramos como o sistema socioeducativo, nacional e distrital, foi concebido e como está organizado. O contexto de redemocratização, promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, propiciaram a instituição do Sinase (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) e sua organização nos estados e Distrito Federal. Observamos que houve o reordenamento e a adoção de proposta de atendimento ao adolescente em contexto infracional, com ênfase na medida socioeducativa de internação, que resguarda o sistema de direitos e garantias desses adolescentes.

Partimos para as determinações singulares. No Distrito Federal, a pesquisa mostrou que o atendimento socioeducativo passou por um processo de reordenamento político, administrativo e institucional, com objetivo de aproximar-se das diretrizes legais nacionais. Identificamos que o sistema socioeducativo do DF foi, historicamente, constituído por tensionamentos, momentos de avanços e retrocessos, denúncias e disputas políticas. Percebemos também as distorções entre o que está descrito na legislação e o que, de fato, é executado no contexto da medida socioeducativa de internação.

No DF, desde os anos 1960, esta medida foi sendo organizada de maneira imprecisa, arranjada, colocada sob a responsabilidade de diversos órgãos e de maneira descontinuada - mantendo-se a lógica punitiva. Constatamos que, a partir de 1990, iniciou-se o movimento de preocupação com a oferta escolar para adolescentes internados do DF. De forma adaptada, a política de escolarização começou a ser objeto de preocupação dos órgãos gestores, mas mantendo-se o tratamento policialesco e repressivo desditado à adolescência empobrecida.

A partir de 2012, a política educacional intersetorial passou a ser pensada, organizada e executada no interior das Unidades de Internação Socioeducativa do DF. Documentos, diretrizes, orientações e legislações passaram a regulamentar a política educacional no contexto das UISs do DF. Ao menos formalmente, os socioeducandos privados de liberdade passaram a ser contemplados com a política pública de educação do DF. Todavia, a pesquisa empírica revelou o descompasso existente entre o que propõe os textos legais e a política educacional executada nas seis escolas das UISs do DF.

As primeiras aproximações com o campo empírico revelaram incoerências entre o formalizado e o materializado, como uma expressão do formalismo jurídico. Observamos a

prevalência, no real e concreto, da perspectiva da punição e a incorporação de outras formas de sanção à medida socioeducativa de internação. A pesquisa revelou que a lógica da penalidade envolve um conjunto de práticas institucionais, ações, discursos no sentido de conter, punir os distúrbios sociais. Associado a essa punição, notamos, também a desarticulação da política educacional associada às estratégias de controle, repressão e punição. Notamos que a privação da liberdade, como forma de punição social diante de ato infracional cometido, envolve, também, a restrição do acesso e permanência na Educação Básica. Ou seja, pune-se com a aplicação da medida socioeducativa de internação e, também, com a sonegação de um direito social, a educação pública de qualidade.

Para uma maior aproximação do objetivo de investigação e desvelamento das características que constituem a realidade escolar investigada, elegemos três eixos temáticos de análise como ferramentas metodológicas: “*o acesso à escola*”, “*os aspectos pedagógicos*” e “*a eficácia da política de escolarização*”. A partir desses eixos, apreendemos as determinações singulares e demonstramos como se dá a privação do direito à educação no contexto das escolas pesquisadas

Os dados empíricos desta investigação revelaram formas de *privação* do direito à educação no contexto das seis UISs do DF. Os estudantes privados de liberdade, estão sujeitos, também, à condição de privação da política de escolarização. A coibição e o tolhimento escolar estão relacionados com os mecanismos e arranjos institucionais que impedem que o estudante usufrua, plenamente, da política pública de escolarização. Observamos que o Estado, por meio de seus agentes e instituições, executa as ações relativas à escolarização de maneira morosa, indolente, provocando prejuízos aos estudantes atendidos por estas escolas.

Percebemos a distribuição desigual da política de escolarização num espaço diverso, que atende uma parcela específica da sociedade – adolescentes e jovens empobrecidos - de modo que as garantias legais, anunciadas no ECA e Sinase, são reduzidas ao formalismo jurídico. Considerando o contexto punitivo de privação de liberdade, considerando também o perfil discente, estudantes pobres e oriundos das periferias do Distrito Federal, entendemos que a desigualdade escolar emerge, também, das relações de classe, na qual, para essa parcela da sociedade, é admitida a morosidade, a indigência, a inação dos serviços públicos, do atendimento escolar.

O primeiro eixo temático de análise proposto nesta investigação, “*o acesso à escola*”, revelou formas de privação de acesso à escolarização do estudante. A pesquisa revelou como a política de escolarização é reprimida e retirada por meio de: a) contenção dos dias de aula por meio da suspensão das atividades escolares ou do não encaminhamento do estudante para a

escola; b) redução deliberada da carga horária e atrasos no encaminhamento/retorno do estudante para/da a escola; c) restrição dos recursos materiais, didáticos e espaços de vivências escolares.

O segundo eixo temático de análise, “*os aspectos pedagógicos*”, também revelou mecanismo de privação da escolarização: a) redução, limitação e facilitação dos conteúdos escolares; b) debilitação da formação intelectual dos estudantes; c) contenção de estratégias didáticas, pedagógicas que contribuem com desenvolvimento escolar. O terceiro eixo temático, “*a eficácia da política de escolarização*”, revelou a privação escolar através de: a) obstáculos institucionais que impedem o funcionamento da escola; b) não cumprimento dos parâmetros legais que regulamentam a política de escolarização nas UISs do DF.

Todas essas formas de privação da escolarização constituem formas de expropriação do direito à educação, formas de precarizar a formação dos socioeducandos, levando-os às relações de máxima exploração da força de trabalho. Constatamos e reafirmamos que o Estado, por meio de mecanismos e dispositivos institucionais, negligencia a formação dos estudantes das UISs do DF. O Estado participa, ativamente, do movimento de retração da política educacional, legitimando e validando o fracasso na implementação da política de escolarização. Reafirmamos que a contenção das políticas sociais, em especial a política de escolarização, é uma forma de disponibilização das classes empobrecidas para as formas mais severas de exploração, estando a educação inserida na lógica e na totalidade da dinâmica da expropriação.

Numa sociedade capitalista, não há externalidade, não há a possibilidade de a escola estar à margem do processo de expropriação/acumulação. A escolarização é intencionalmente e desigualmente distribuída, revalidando e fortalecendo a estrutura de classes. Nesse contexto de desigualdades materiais, de escolarização dualista, torna-se indispensável a formalização jurídica como estratégia de camuflagem, acomodação e reprodução de interesses hegemônicos – a *dialética do direito à educação*.

O Estado capitalista repressivo, ratifica a luta de classes por meio de sua política estatal: punição-privação. As posições de domínio e ideologias hegemônicas estão presentes nas instituições estatais, por meio da privação educacional. A igualdade formal, declarada no ECA e Sinase, baseada no princípio democrático do “*todos são iguais perante a lei*”, oculta as relações materiais desiguais. Mas, o campo empírico e as determinações do real, revelaram retóricas falaciosas sobre o direito dos socioeducandos, revelaram a promoção da punição e da privação da escolarização, revelaram como as relações de classe permanecem e condicionam, também, a dimensão educacional.

Evidenciamos como o Estado manifesta-se de maneira violenta na esfera estrutural, institucional e cotidiana. A retração da política de escolarização significa, também, a obstacularização ao acesso, às formas elaboradas e sistemáticas de saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade, afastando a possibilidade de o estudante tornar-se mais humano. O descompromisso e a inatividades estatal fragilizam as possibilidades de enriquecimento dos socioeducandos. Entendemos que essa ação estatal, ou inação, é uma opção política: permite-se o ingresso, a matrícula escolar, mas ao longo do percurso, a prática escolar é distorcida e esvaziada de sentido.

Considerando as múltiplas determinações (gerais, particulares e singulares) que constituem o real concreto das escolas das UISs do DF, concluímos que o direito à educação dos socioeducandos não é plenamente garantido e nem materializado. Constatamos irregularidades e descontinuidades na implementação da política de escolarização: restrição do acesso, limitações na dimensão pedagógica e a ineficácia da política de escolarização. Compreendemos essa forma de funcionamento como uma estratégia que leva à restrição e contingenciamento deste direito – a expropriação do direito à educação. Essas irregularidades afastam o estudante do espaço escolar e restringem suas possibilidades de formação humana e inserção em práticas sociais.

Assim, reafirmamos a tese: o Estado capitalista está estruturado e organizado sob a forma de expropriação, inclusive contemporânea, em que os jovens são lançados em relações de pobreza, de trabalho degradadas e em condições severas de exploração. A partir dessa realidade, por meio do aparato estatal político e jurídico, o Estado faz o disciplinamento e a reprodução social por meio do controle que se materializa, também, nas políticas de punição e encarceramento, como por exemplo a medida socioeducativa de internação. Tal medida, está imersa na ordem estrutural da sociedade de classes, na lógica punitiva, em que os direitos sociais, inclusive o direito à educação, são desigualmente distribuídos. Por meio de seus arranjos institucionais, dispositivos e mecanismos, o Estado dificulta o acesso e a permanência de socioeducandos/estudantes privados de liberdade na educação pública de qualidade. Estão privados da liberdade e também privados do direito à educação. Observa-se aí, a existência de processos de reprodução da ordem social por meio dessa forma estrutural e institucionalizada de organização coletiva: expropriação - reprodução - punição - privação.

Por fim, as contribuições teóricas no campo da análise de políticas educacionais, buscam, também, apresentar proposições que possam contribuir com o contexto educacional material – escolas das UISs do DF. Na perspectiva da *práxis*, esta investigação apresenta propostas e encaminhamentos que indicam alternativas de transformação, tanto no plano do

conhecimento quanto no plano da realidade histórica. Assumimos aqui a compreensão ampla do fenômeno estatal, na qual o maior número possível de determinações da realidade caracteriza o Estado e sua esfera política-administrativa. Nesse sentido, a educação pública de qualidade é disputada, e por isso, lutamos por conquistas, ainda que parciais.

Na perspectiva da emancipação política, lutar por melhorias no atendimento escolar, no contexto da medida socioeducativa de internação do DF, significa fazer incisões, fraturas, desestabilizar e enfraquecer o consenso. Ainda que no campo das determinações particulares e singulares, fazemos alguns encaminhamentos preliminares, primeiramente, referentes à execução da medida socioeducativa de internação: a) articulação da medida socioeducativa com outros programas e políticas que possam amenizar a condição de pobreza das famílias atendidas; b) promoção da formação continuada com objetivo de conscientizar, instrumentalizar os servidores da carreira socioeducativa e criar mecanismos de adequação profissional aos princípios, objetivos e determinações do marco legal da socioeducação.

Alguns encaminhamentos referentes à política de escolarização: c) redefinição dos fluxos administrativos e de trabalho das UISs de modo a proteger e garantir o funcionamento das atividades escolares, reconhecendo a política de escolarização como elemento estruturante do atendimento socioeducativo; d) readequação do espaço escolar, ampliação dos recursos materiais e humanos a fim de equipar a escola das UISs com o máximo de ferramentas, estratégias e possibilidades pedagógicas que promovam a qualidade social do ensino; e) redefinição da proposta pedagógica e metodológica ofertada, considerando as especificidades do corpo discente e propiciando o interesse pelos estudos e o protagonismo escolar dos estudantes; f) adequação dos espaços, da estrutura administrativa, da proposta de atendimento para a garantia da oferta da educação integral e em tempo integral com o objetivo de enriquecer o estudante em suas dimensões humanas e necessidades sociais.

REFERÊNCIAS

A 13ª EMENDA. Dirigido por Ava DuVernay. EUA: Kando Films, 2016.

AGUIAR, Viviane de Araújo. *Caje: retratos de um cotidiano de conflitos*. 169 f. Dissertação (mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2006. Disponível em: [C A J E Retratos de Um Cotidiano de Conflitos VERS O FI... \(unb.br\)](http://c.a.j.e.retratos.de.um.cotidiano.de.conflitos.vers.o.fi... (unb.br)). Acesso em: 01 ago. 2021.

BATISTA, Vera Malaguti. Adesão Subjetiva à barbárie. In: BATISTA, Vera Malaguti (organizadora). *Wacquant, Loïc J. D. Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA; C. SOUSA; J. V., SILVA, M. A. (orgs). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, pp. 16-78, 2014.

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. *A gestão escolar e o direito à educação de socioeducandos privados de liberdade*. - 1ª ed. – Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. Fundamentos históricos da escolarização no contexto das políticas de institucionalização da adolescência desvalida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (organizadores). *Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade: volume 1*. – 1ª ed. – Tubarão: Copiart, 2016.

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. Emancipação humana e emancipação política: limites e possibilidades das políticas educacionais na sociabilidade capitalista. In: KUNZ, Sidelmar Alves da Silva [et al]. (Organizadores). *Direitos humanos e emancipação*, volume 1. – 1ª ed. - Uberlândia: Culturatrix, 2019.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas, SP, Cortez, 2003.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

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.

ARCARY, Valerio. *Um Reformismo quase sem Reformas: uma Crítica Marxista do Governo Lula em Defesa da Revolução Brasileira*. São Paulo, Sundermann, 2014.

BARBALET, J. M. *A cidadania*. Lisboa: Estampa, 1989

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução a sociologia do Direito Penal*. Rio de Janeiro: Renan, 2002.

BECCARIA, Cesare. *Dos Delitos e das Penas*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BEHRING, Eliane Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: Fundamentos e história*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006

BOSCHETTI, Ivanete. *Assistência Social e Trabalho no Capitalismo*. São Paulo, Cortez, 2016.

BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. (Resolução nº 3, 13/05/2016). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521933, acesso em 01/08/2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.068/90). Brasília: 1990.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE* (Lei nº 12.594). Brasília: CONANDA, 2012.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE* (Resolução nº 119/2006/Conanda). Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. *Código de Menores*. Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. *Código de Menores*. Lei Nº 6.697, de 10/10/1979, de 10/10/1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.068, de 13/07/1990). – ECA. Brasília: 1990.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Lei Nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Sinase - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, 2012.

BRASIL. *Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. *Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo – Diretrizes e Eixos operativos para o Sinase*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2013.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Londres e Paris no século XIX – o espetáculo da pobreza*. São Paulo: editora brasiliense, 5ª edição, 1989.

CARMO, Marlúcia Ferreira do. *A nova face do menorismo: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da Ordem*. Brasília, Editora UnB. 1981.

COSTA, Ana Paula Motta. *Da invisibilidade à indiferença: um estudo sobre o reconhecimento dos adolescentes e seus direitos constitucionais*. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004

CLAUS OFFE. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Panorama Nacional: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Relatório – Programa Justiça ao Jovem, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Panorama Nacional: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Relatório – Programa Justiça ao Jovem, 2010.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). *Relatório da Infância e Juventude* — Resolução nº 67/2011: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília, 2013. Disponível em https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Relat%C3%B3rio_Interna%C3%A7%C3%A3o.PDF, acesso em 01/08/2021.

CORRÊA JUNIOR, Alceu.; SHECAIRA, Sérgio Salomão. *Teoria da pena: finalidades, direito positivo, jurisprudência e outros estudos de ciência criminal*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a Corrente*. Ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo, Cortez, 2ª Ed. 2008a.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2008b.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A Judicialização da educação. In: *Revista do Ministério Público do Estado de Goiás*, Goiânia, Ano XII, n.19, out. 2009. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/10/docs/livro_n_19.pdf, acesso em 10/05/2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBP AE* – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CURY, 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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação, escravatura e ordenamento Jurídico no Brasil Império. In: *Cadernos de História da Educação*, v.19, n.1, p.110-148, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52699#:~:text=Brasil%20%2D%20Reino.,Brasil%20de%201821%20%2D%20Parte%20I>. Acesso em: 01 ago. 2021.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

DISTRITO FEDERAL. *I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal – PDASE*. Brasília: Secriança, 2016.

DISTRITO FEDERAL. *Manual Sociopsicopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo* (Portaria nº 35, de 13/02/ 2017). Brasília: Secriança, 2017.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 182, de 31 de agosto de 2017*. Institui a Comissão de Avaliação Interdisciplinar no âmbito das Unidades de Internação e regulamenta os procedimentos para o seu funcionamento. Brasília: Secriança, 2017.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº. 160, de 19 de setembro de 2016*. Aprova os Procedimentos de Segurança Socioeducativa -PSS, no âmbito da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal. Brasília: Secriança, 2016.

DISTRITO FEDERAL. *Manual de Normas e Procedimentos para Visita a socioeducandos/as internados* (Portaria Nº 508, de 21/12/2018). Brasília: Secretaria da Criança, 2018.

DISTRITO FEDERAL. *Plano Distrital de Educação – 2015 – 2024* (PDE-DF, Lei nº 5.499, de 14/7/2015, DODF nº 135, de 15/7/2015). Brasília: Secretaria de Educação, 2015.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação*. Brasília, DF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

DISTRITO FEDERAL. *Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal*. Brasília: CODEPLAN. 2013a.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas do Distrito Federal: Internação*. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2013b.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, n. 17. São Paulo: Editora da USP, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690>. Acesso em: 16 maio 2018.

ELLIOTT, Elizabeth M. *Security with care – Restorative Justice & Healthy societies*. Canada, Manitoba: Fernwood Publishing. 2011

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. - [Edição revista]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. KAUTSKY, Karl. *O socialismo Jurídico*. São Paulo: Boitempo, 2012

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring*. São Paulo: Boitempo: 2015.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAUSTO, Bóris. *O Crime do Restaurante Chinês – Carnaval, Futebol e Justiça na São Paulo dos anos 30*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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.

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, Vicente de Paula. 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.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

FERNANDES, Florestan. *Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. (2021). A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children: o nascimento do menorismo. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 13(25), 287–313. <https://doi.org/10.14295/rbhc.v13i25.11887>. Acesso em: 22 novembro 2021.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o Capital Imperialismo – teoria e história*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ- EPSJV e UFRJ, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2ª Ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

GERMINAL. Dirigido por Claude Berri. França: Renn Productions, France 2 Ciéma, 1993.

GIORGI, Alessandro De. *A miséria governada através do sistema penal*. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOUGH, Ian. *Economia política del Estado del bienestar*. Trad. de Gregorio Rodriguez Cabrero. Madrid: H. Blume Ediciones, 1982.

GRAMSCI, Antonio (1981 – 1937). *Cadernos do Cárcere*, volume 3 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; 5ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, Mauro Luis. Direito e Emancipação Humana. *Revista do Cursos de Direito*, Universidade Metodista de São Paulo, v. 2, n. 2, p. 170-192, 2005.

IASI, Mauro Luis. *Política, Estado e Ideologia na trama conjuntural*. São Paulo: ICP – Instituto Caio Prado Jr, 2017.

KAFKA, Franz. *Metamorfose*. Tradução e posfácio Modesto Carone. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KANT, Immanuel, 1724-1804. *Metafísica dos Costumes* / Immanuel Kant; tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013. (Coleção Pensamento Humano).

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.

LESSA, Sérgio. A Emancipação Política e a Defesa de Direitos. *Serviço Social e Sociedade* n° 90. SP, Cortez, junho de 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.

168-178, dez.2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12_32.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

LIBÂNEO, 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. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2010.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

MANDEL, Ernest. *O Capitalismo Tardio*. SP, Abril Cultural, 1982.

MASSON, Cleber. Direito Penal: parte geral (arts. 1º a 120). – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2020.

MASSON, Gisele. MAINARDES, Jefferson. *Las Contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas*. In: TELLO, César (org.) *Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. 1ª Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013

MASSON, Gisele. *Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais*. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa. PR, v. 2, n. 2, p. 105-114 jul.-dez., 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MASSON, Gisele. (2013). Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C. Y ALMEIDA, M. L. (orgs). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Mercado de Letras. Campinas. SP, 2013.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos na pesquisa sobre políticas educacionais. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da Dependência*. 1973. Tradução: Marcelo Carcanholo, Universidade Federal de Uberlândia — MG. Post-scriptum traduzido por Carlos Eduardo Martins, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ. Fonte: Editora Era, México, 1990, 10ª edição (1ª edição, 1973).

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, ENGELS Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Introdução [à Crítica da economia política] In: _____. *Para a crítica a economia política* [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas).

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: O processo de produção do Capital/Karl Marx*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013b.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do sr. Proudhon*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo, Boitempo, 2010.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Editora Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1967.

MASCARO, Alysson Leandro. *Estado e Forma Política*. São Paulo, Boitempo, 2013.

MÉNDEZ, Emílio Garcia. *Adolescentes e Responsabilidade Penal: Um debate Latino Americano*. Buenos Aires, 2000.

MELOSSI, Dario. Discussão à guisa de prefácio – Cárcere, pós-fordismo e ciclo de produção da “canalha”. In: GIORGI, Alessandro De. *A miséria governada através do sistema penal*. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MERLE, Jean-Christophe. *Uma alternativa kantiana para a prevenção geral e a retribuição*. Veritas (Porto Alegre), v. 47, n. 2, p. 237-247, 30 dez. 2002. Acesso em 30/04/2021.

MÉSZÁROS, István, *A Montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. São Paulo, Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo/Campinas. Boitempo/Editora da Unicamp. 2011.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Baron de la. *Do espírito das leis*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBP AE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 01 ago. 2021.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 28, p. 6-8. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduína de. *Entre Proteção e Punição: o controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

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

PAULO NETTO, José. Introdução ao Método na Teoria Social. *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília, CFESS, ABEPSS, 2009a. P. 667-700

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011

PAULO NETTO, José. *Prólogo à edição brasileira*. In: MARX, Karl. *Para a questão judaica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

PEREIRA, Potyara Amazoneide Pereira. *O sentido de igualdade e bem-estar em Marx*. R. Katal., Florianópolis, v. 16, n.1, p. 37-46, jan/jun. 2013

PIXOTE, A LEI DO MAIS FRACO. Dirigido por Hector Babenco. Brasil: HB Filmes Unifilm, 1980.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 93ª Edição. Rio, São Paulo: Record, 2004.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. 1ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

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.

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.

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.

RIZZINI, Irene. *O Século Perdido – Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. *Punição e estrutura social*. 2ª ed. – São Paulo: Editora Revan, 2004

RODRIGUES, Raymundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. [bd – Biblioteca Digital Jurídica] 1894. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bd000060.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social* – Ensaio sobre a origem das línguas. V.1. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2005.

SAES, Décio. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. *Crítica Marxista*. São Paulo: Boitempo, nº16, pp. 9-38, 2003. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo93artifo1.pdf. Acesso em: 17 maio 2018.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. *A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra*. Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos, n. 64, p. 195-226, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/SwyGchRmymWM7g6776pyT9r/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros de. Da redução da idade penal à equação do tempo: notas críticas contra as propostas que rechaçam princípios constitucionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 909-926, out.-dez., 2015.

SARAIVA, João Batista Costa. *Adolescente com conflito coma 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.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no brasil*. 2ª Ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. – Campinas: 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

SHEAFFER, R. L., MENDENHALL, W., OTT, L. *Elementary Survey Sampling*. Boston: PWS Publishing Company, 1996.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. *Criminologia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SILVA, Samuel Costa da. *A arquitetura da violência: o centro de atendimento juvenil especializado (caje), enquanto forma singular de campo de concentração de adolescentes*. 2002. Tese (Doutorado em Socioecologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SINGER, Paul. *Dominação e desigualdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. *Novos estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 85, p. 83-102, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n85/n85a04.pdf>. Acesso em 13/05/2018.

SILVA, Aline Kelly da. *Entre a proteção e a punição nas propostas de redução da idade penal no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2015.

SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

SIQUEIRA, Luana. *Pobreza e serviço social: diferentes concepções e compromissos políticos*. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013

SOUSA, Francisco de Jesus Silva de. *Medida Socioeducativa de Internação no Maranhão: uma visão de seus atores*. Tese. (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é Privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, p. 3-31, jul.-set. 1956.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa, 2: a maldição de Adão*; tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. – 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro. Zahar, 2011.

WACQUANT, Loïc. *Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos (a onda punitiva)*. Rio de Janeiro, Revan, 2015.

WOOD, Elen. *Democracia contra Capitalismo*. São Paulo, Ed. Boitempo, 2011.

ZANELLA, Maria Nilvane. *Da institucionalização de menores à desinstitucionalização de crianças e adolescentes: os fundamentos ideológicos da extinção da FUNABEM como solução neoliberal*. (Tese, Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018. 586 f. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Maria%20Nilvane.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ZANELLA, Maria Nilvane. A implantação do menorismo na América Latina no início do século XX: tendências jurídicas e políticas para a contenção dos mais pobres. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1750–1766, 2019. DOI: 10.21723/riace.v14iesp.3.12761. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12761>. Acesso em: 22 nov. 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTORES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DF

	<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>	
---	--	---

A política educacional no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal

Você está convidado a participar de uma pesquisa de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, de responsabilidade da estudante Liana Correia Roquete de Albuquerque. O objetivo dessa pesquisa é investigar como acontece a escolarização dentro das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal.

Assim, gostaria de saber sobre seu interesse e disponibilidade para responder algumas questões importantes para esse estudo. Não é necessário identificar seu nome e todas as informações e dados coletados neste questionário ficarão sob a guarda da pesquisadora e serão utilizados somente para fins de pesquisa acadêmica. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco! Sua participação é muito importante, voluntária e livre. Não haverá nenhuma remuneração ou pagamento.

Os resultados da pesquisa contribuirão para a formulação de políticas de escolarização no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Informações podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@umb.br. Meus contatos são: (61)98407.5610 e lianabatera@gmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES DO SINASE

1. Qual a importância da política de escolarização na Medida Socioeducativa de Internação do Distrito Federal?
2. Como você avalia a política de escolarização no contexto da Medida de Internação do DF?
3. Quais são os problemas, ou desafios para o efetivo funcionamento das escolas que estão no interior das escolas das Unidades de Internação?
4. No que se refere à política de escolarização que acontece no interior das Unidades de Internação, quais são as tarefas que ainda estão por fazer para o efetivo funcionamento das escolas?
5. Na sua gestão, no cargo que você ocupa, que medidas tomadas foram decisivas para assegurar o direito à educação dos(as) socioeducandos(as)?
6. Se você pudesse fazer mudanças na estrutura e organização das Unidades de Internação Socioeducativa do DF, o que você faria para melhorar a escolarização dos/as socioeducandos/as?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: GRUPO DE SERVIDORES QUE TRABALHAM NAS UISS DO DF

A política educacional no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal

Você está convidado a participar de uma pesquisa de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, de responsabilidade da estudante Liana Correia Roquete de Albuquerque. O objetivo dessa pesquisa é investigar como se configura a política educacional no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade para responder algumas questões fundamentais para esse estudo. Não é necessário identificar seu nome e todas as informações e dados coletados neste questionário ficarão sob a guarda da pesquisadora e serão utilizados somente para fins de pesquisa acadêmica. Sua participação nessa pesquisa é voluntária, livre e muito importante. Não haverá nenhuma remuneração ou pagamento.

Os resultados da pesquisa podem contribuir para a formulação de políticas de escolarização no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Informações podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br
Meus contatos são telefone (61)98407.5610 e e-mail lianabatera@gmail.com

Muito obrigada!

Doutoranda: Liana Correia Roquete de Albuquerque

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Li as informações e aceito cooperar com a pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

Aceito

A – Perfil do(a) participante

Assinale uma única alternativa nas questões de 01 a 04:

3. 1. Em qual Unidade de Internação Socioeducativa do DF você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Unidade de Internação de Planaltina (UIP)
- Unidade de Internação de Santa Maria (UISM)
- Unidade de Internação de São Sebastião (UISS)
- Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA)
- Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE)
- Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS)

4. 2. Há quanto tempo você trabalha nessa Unidade de Internação? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 ano
- De 2 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 9 anos
- 10 anos ou mais
- Mais de 20 anos

5. 3. Na medida socioeducativa de Internação você atua como: *

Marcar apenas uma oval.

- Pedagogo(a)
- Assistente Social
- Psicólogo(a)
- Agente Socioeducativo
- Professor(a)
- Gestor(a) da escola
- Gestor(a) da Unidade de Internação

6. 4. Assinale o grau de sua Formação acadêmica: *

Marcar apenas uma oval.

- Educação Básica
- Nível Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Responda às questões de 5 a 8

B. Acesso à escola

7. 5. Assinale uma alternativa. Na escola da sua Unidade o horário das aulas, EFETIVAMENTE, acontece: *

Marcar apenas uma oval.

- De segunda à sexta-feira, no turno matutino e no turno vespertino
- De segunda à sexta-feira, em parte do turno matutino e em parte do turno vespertino
- De segunda à sexta-feira no período Integral (mesmos estudantes nos dois turnos de aula)
- Em dias alternados no turno matutino e no turno vespertino
- Em dias alternados em parte do turno matutino e em parte do turno vespertino
- Não sei responder

8. 6. Quanto à participação dos(das) estudantes nas atividades escolares, assinale nos itens abaixo o que corresponde à realidade escolar da sua Unidade de Internação Socioeducativa. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Corresponde	Não Corresponde
Todos os(as) socioeducandos(as) são diariamente conduzidos para às atividades escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socioeducandos(as) podem escolher cumprir a medida de internação sem participar das atividades escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socioeducandos(as) que cometem ocorrência disciplinar podem ser retirados(das) das atividades escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socioeducandos(as) que cumprem medida disciplinar em módulo especial são retirados da rotina escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Somente os(as) socioeducandos(as) com bom comportamento podem participar da rotina escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguns socioeducandos(as) em condição de Proteção da Integridade Física (PIF) não participam das atividades escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Comentário adicional:

10. 7. Assinale nos itens abaixo os recursos materiais ou espaços que têm na escola da sua Unidade e a frequência com que são utilizados com os(as) estudantes. *

Se estiver respondendo no celular, arraste as colunas ou gire a tela.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não tem	Raramente é usado	Às vezes é usado	Sempre é usado
Salas de aula com mesas e cadeiras (ou carteiras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadro negro ou lousa branca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão ou sala de vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratório de Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratório de Ciências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadra de esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livro didático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos de tabuleiros ou recreativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material de artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Comentário adicional:

12. 8. Escreva até 05 (cinco) motivos ou obstáculos que podem impedir o funcionamento das aulas na escola da sua Unidade de Internação Socioeducativa. *

Responda às questões de 9 à 12

C. Sobre a aprendizagem

13. 9. Considerando a organização escolar, na qual duas ou mais séries funcionam dentro de uma mesma sala de aula, como o(a) professor(a) trabalha os conteúdos escolares? Escreva aqui: *

14. 10. Na escola da sua Unidade, quais estratégias são utilizadas para atender estudantes com necessidades educativas especiais? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Estratégia utilizada	Estratégia NÃO utilizada
Atendimento de Saúde especializado para diagnóstico e tratamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhamento pelo Serviço de Orientação Educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atendimento complementar em sala com recursos pedagógicos especiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação e simplificação dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação metodológica (forma de ensinar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atendimento individualizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Comentário adicional:

16. 11. Além das atividades realizadas em sala de aula, que outras ações são utilizadas pela escola para contribuir com a aprendizagem dos(as) estudantes? *

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	É utilizado	NÃO é utilizado
Reforço escolar para pequenos grupos no contra turno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço escolar individual no contra turno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarefa extra para realizar no módulo (Dever de casa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades diferenciadas (filmes, gincanas, jogos, gincanas, palestras, aulas práticas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade de pesquisa na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Comentário adicional:

18. 12. Na sua Unidade de Internação Socioeducativa, que elementos podem atrapalhar a aprendizagem dos(as) estudantes? *

19. 13. Escolha a sentença que melhor descreve a realidade escolar da sua Unidade de Internação Socioeducativa: o Direito à Escolarização... *

Marcar apenas uma oval.

- É garantido a todos(as) os(as) socioeducandos(as)
- É garantido a parte dos (as) socioeducandos(as)
- É parcialmente garantido a todos(as) socioeducandos(as)
- É parcialmente garantido a parte dos(as) socioeducandos(as)
- Não é garantido aos(às) socioeducandos(as)

20. Explique sua resposta: *

21. 14. Se você tivesse condições de fazer mudanças na estrutura e organização da sua Unidade de Internação, o que você faria para melhorar a escolarização dos(as) socioeducandos(as)? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO: SOCIOEDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO DAS UISS DO DF

Questionário - Socioeducandos

Você está convidado a participar de uma pesquisa de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, de responsabilidade da estudante Liana Correia Roquete de Albuquerque. O objetivo dessa pesquisa é investigar como acontece a escolarização dentro das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal.

Assim, gostaria de saber sobre seu interesse e disponibilidade para responder algumas questões importantes para esse estudo. Não é necessário identificar seu nome e todas as informações e dados coletados neste questionário ficarão sob a guarda da pesquisadora e serão utilizados somente para fins de pesquisa acadêmica.

Sua participação na pesquisa é voluntária, livre e muito importante. Não haverá nenhuma remuneração ou pagamento. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a formulação de políticas de escolarização no contexto das Unidades de Internação Socioeducativa do Distrito Federal.

Você receberá uma cópia deste termo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

Informações podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br. Meus contatos são telefone (61)3404.8715 e e-mail lianabatera@gmail.com

Muito obrigada!

Doutoranda: Liana Correia Roquete de Albuquerque

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. 1. Em qual Unidade cumpro a medida socioeducativa de Internação? *

Marcar apenas uma oval.

- UIP
- UISS
- UIBRA
- UISM
- UNIRE
- UNISS

3. 2. Há quanto tempo cumpro medida de internação nesta Unidade? *

Marcar apenas uma oval.

- De 0 a 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- De 1 ano a 2 anos
- De 2 a 3 anos

4. 3. Pra você, qual é a importância da escola dentro da Unidade de Internação? *

5. 4. Você frequenta a escola desta Unidade todos os dias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. Comente sobre a frequência escolar: *

7. 5. Marque um "X" na tabela abaixo de acordo com os recursos que têm na sua escola e com a frequência com que são utilizados: *

Marque todas que se aplicam.

	Não tem	Raramente é usado	Às vezes é usado	Sempre é usado
Sala de aula com carteiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadro ou lousa branca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisão ou sala de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratório de Informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laboratório de Ciências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadra de esportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livro didático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de tabuleiro/recreativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material de artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. 6. Escreva até quatro motivos que podem impedir o funcionamento das aulas na sua escola:

9. 7. Pra você, como os conteúdos escolares são trabalhados pelos professores, em sala de aula?

10. 8. Além das atividades realizadas em sala de aula, você realiza alguma outra atividade diferenciada? Marque os itens de acordo com o que têm na sua escola. *

Marque todas que se aplicam.

- Reforço escolar para pequenos grupos
 Reforço escolar individual
 Dever de casa para realizar no módulo
 Atividades diferenciadas (Filmes, palestras, jogos, etc.)
 Atividade de pesquisa na biblioteca

Outro: _____

11. 9. Em sua opinião, o que pode atrapalhar a aprendizagem dos alunos? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários