



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

UFRJ

**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PR1
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Curso de Graduação em Pedagogia**

PÂMELA ROCHA PEREIRA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DO JOVEM
INCLUSO NO DEGASE**

Rio de Janeiro (RJ)

Março de 2017

PÂMELA ROCHA PEREIRA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DO JOVEM INCLUSO NO
DEGASE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de licenciatura em Pedagogia.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Jussara Marques de Macedo

Rio de Janeiro (RJ)

Março de 2017

PÂMELA ROCHA PEREIRA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DO JOVEM INCLUSO NO
DEGASE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de licenciatura em Pedagogia.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Texto submetido à defesa

pública em 14/03/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Jussara Marques de Macedo – Orientadora
UFRJ

Prof^a Dr^a Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
UFRJ

Ms. Célia Cristina Pereira da Silva Veiga
UFRRJ

Rio de Janeiro (RJ)

Março de 2017

RESUMO

PEREIRA, Pâmela Rocha. **O direito à educação do jovem incluso no DEGASE**. 2017. 57 f. Monografia [Graduação em Pedagogia] – faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), 2017.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho monográfico que foi desenvolvida no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e se propõe investigar a importância de criação de políticas públicas voltadas para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Nossa hipótese é de que as políticas públicas criadas para a educação dos adolescentes privados de liberdade não estão sendo efetivas de modo a contribuir para o processo de ressocialização destes jovens. Como parte de uma pesquisa maior, *Direito à Educação Básica no Contexto das Reformas Gerenciais dos Sistemas Públicos de Ensino*, coordenado pela professora Dr^a Jussara Marques de Macedo, efetivou-se um recorte cujo objetivo foi analisar as políticas de direito à educação de adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DEGASE de São Gonçalo. Utilizou-se a metodologia pautada no materialismo histórico dialético, por permitir compreender a essência do fenômeno para além da aparência para alcançar a realidade concreta do fenômeno analisado por meio das categorias da totalidade, da especificidade e da contradição. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que se insere na categoria de tipo bibliográfica uma vez que trabalha com fontes primárias e secundárias. Concluiu-se que apesar da existência de uma legislação que visa garantir o direito à educação dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no DEGASE, o que tem se materializado é um tipo de inclusão excludente uma vez que em nada contribui para a formação humana.

Palavras-chave: Direito à educação - Adolescente incluso - DEGASE.

ABSTRACT

PEREIRA, Pâmela Rocha. The right to education of the young person even in DEGASE. 2017. 57 f. Monografia [Graduation in Pedagogy] - college of education, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), 2017.

The present work is the result of a monographic research that was developed in the Pedagogy Course of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and aims to investigate the importance of creating public policies aimed at adolescents who comply with socio-educational measures in the General Department of Socio-educational Actions (DEGASE). Our hypothesis is that the public policies created for the education of adolescents deprived of their liberty are not being effective in order to contribute to the process of re-socialization of these young people. As part of a larger study, the Right to Basic Education in the Context of Management Reforms of Public Education Systems, coordinated by teacher Jussara Marques de Macedo, a cut was made that aimed to analyze the right to education policies of adolescents who comply Socio-educational measure in DEGASE of São Gonçalo. The methodology based on dialectical historical materialism was used to understand the essence of the phenomenon beyond appearance to reach the concrete reality of the phenomenon analyzed through the categories of totality, specificity and contradiction. It is, therefore, a qualitative research that falls within the category of bibliographic type since it works with primary and secondary sources. It was concluded that despite the existence of legislation aimed at guaranteeing the right to education of adolescents who comply with socio-educational measures in DEGASE, what has materialized is a kind of exclusion, since it contributes nothing to human formation.

Keywords: Right to education - Adolescent included - DEGASE

*A Jaqueline Barcellos, por seu esforço,
dedicação para me proporcionar uma
educação de qualidade não medindo
esforços para eu alcançar meus objetivos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sempre estar presente na minha vida, pelas oportunidades e pelas pessoas que colocou em meu caminho.

A minha família por nunca medir esforços para que eu alcance meus objetivos sempre estando do meu lado e me incentivando a estudar cada vez mais.

Agradeço, em especial, à minha mãe pelo seu afeto, preocupação, carinho e pelo incentivo a todos os meus sonhos com dedicação incondicional. Por me levar a me manter focada nos estudos e me ensinar os verdadeiros valores da vida.

Agradeço ao meu pai, que mesmo com as dificuldades da vida sempre me incentivou a estudar, vibrando com cada vitória alcançada.

Agradeço ao meu namorado pelo amor, paciência e carinho dedicados durante minha trajetória no período de formação acadêmica.

Agradeço às minhas amigas, Isadora, Ketlem e Pâmella que estiveram comigo em todos os momentos me acompanhando e me dando força para seguir em frente.

Agradeço a todo o corpo de funcionários do CRIAAD/SG, por me receberem tão bem e contribuírem com minha formação em relação à educação dos adolescentes acautelados nas unidades do DEGASE.

Agradeço ao corpo de funcionários da Divisão de Pedagogia do DEGASE por me proporcionarem conhecer diversas unidades de internação e semiliberdade durante as visitas pedagógicas.

Agradeço, em especial, a minha orientadora Dr^a Prof^a Jussara Marques de Macedo, que contribuiu para a realização desse trabalho com toda a sua dedicação, orientação e conhecimento. Sou muito grata pelos ensinamentos passados que deixaram valiosas contribuições para minha vida acadêmica e pessoal.

Agradeço a todo o corpo de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro que de alguma maneira contribuiu para a minha formação.

Por fim, agradeço ao povo brasileiro que, mesmo em sua maioria não tiveram acesso à universidade pública, contribuíram com minha formação por meio do pagamento de seus impostos.

A todos o meu muitíssimo obrigada!

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo” (Paulo Freire).*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CRIAAD	Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CRIAM	Centro de Recurso Integrado ao Menor
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FCBIA	Fundação Centro Brasileira para Infância e Adolescência
ISP	Instituto de Segurança Pública
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PASE	Plano de Atendimento Socioeducativo
PPP	Projeto Político Pedagógico
SG	São Gonçalo
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEEDUC	Secretária de Estado e Educação
RJ	Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quadro demonstrativo da idade dos adolescentes atendidos no CRIAAD SG p.20

Gráfico 02: Quadro demonstrativo da escolaridade dos adolescentes atendidos no CRIAAD SG..... p. 20

LISTA DE QUADROS

Tabela 01:	Quadro demonstrativo dos Estados com o aumento de adolescentes infratores, dando enfoque ao Rio de Janeiro..... p. 37
Tabela 02:	Quadro de atividades do CRIAAD SG de novembro de 2016 p.40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. INICIATIVAS DE GARANTIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E O LUGAR DO ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE.....	17
1.1 Constituição de 1988	17
1.2 Declaração Mundial sobre Educação para Todos.....	22
1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).....	27
1.4 Gerencialismo no Brasil e suas implicações na garantia do direito à educação	29
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE NO BRASIL	32
2.1 Código de Menores e a FUNABEM.....	32
2.2 DEGASE	35
2.3 O DEGASE DE SÃO GONÇALO.....	40
3. POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA OS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE.....	46
4. CONCLUSÃO	52
5. REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

A escolha pelo objeto de pesquisa se deu a partir de um estágio realizado no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), com duração de dois anos, compreendendo o período de 23/01/2014 a 23/01/2016. Durante esse tempo acumulou-se experiências em duas unidades de semiliberdade, no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente de Niterói (CRIAAD/Niterói), no de São Gonçalo (CRIAAD/SG) e na Divisão de Pedagogia (DIPED) que se responsabiliza por toda parte pedagógica, de todas as unidades do DEGASE. A partir dessa vivência, observou-se algumas problemáticas que envolviam a escola e o adolescente que estava em cumprimento de medida socioeducativa, inclusive as várias contradições acerca do direito à educação no Brasil e, em especial, aquelas voltadas para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Tal questão possibilitou formular uma reflexão mais aguçada sobre o direito à educação do adolescente em situação de semiliberdade como está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Disso derivou a necessidade de um estudo acerca das políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento destes adolescentes que visam garantir o acesso e permanência nas escolas intramuros, ou seja, a escola que funciona dentro das unidades privativas de liberdade.

Tendo em vista a complexidade do fenômeno observado, nos utilizaremos da metodologia sugerida pelo materialismo histórico dialético, tomando por base os autores Kosic (1969), Ciavatta (2001) e Macedo (2011), por entendermos que ela nos possibilitará fazer uma análise crítica sobre de direito à educação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DEGASE. Tal fundamentação teórica metodológica propõe uma discussão que seja baseada nos indivíduos e em seus interesses, possibilitando uma análise de cunho dialética entre nossa percepção do mundo e a realidade propriamente dita. Desta forma, vislumbramos a possibilidade de análise do atual modelo de sociedade, que tem sido definida por um modelo de política, produção, economia e de cultura, o que nos faz pensar em como estas relações determinam um tipo de comportamento entre os homens e da luta travada entre eles. Contudo, cabe considerar que:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e

praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações de poder (KOSIK, 1969, p.9).

Por isso, nos interessou estudar tal tema, por compreendermos que este adolescente como um sujeito real, com autonomia de pensamento e que está totalmente ligado à realidade que o cerca, mesmo estando em situação de vulnerabilidade social, econômica e/ou emocional. Partimos da ideia da totalidade do fenômeno considerando o sujeito como um ser que deve estar integrado à sociedade em que vive. Por isso, utilizamos a categoria da totalidade concreta por entendermos que:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade (KOSIK, 1969, p.36).

Sendo assim, a ideia da totalidade concreta nos possibilitou analisar o fenômeno por meio de todas as vertentes que influenciaram a formulação de políticas para o atendimento dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DEGASE. Visto que: “Concebemos a realidade como uma totalidade histórica, socialmente construída. É a realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, que revela, sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas e necessárias” (CIAVATTA, 2001, p. 138).

Outra categoria utilizada foi especificidade, que sugere olharmos para o além do que é colocado, visto que o adolescente que está em situação de privação de liberdade pode não ter tido oportunidades iguais já que nem sempre, as teorias formuladas sobre a problemática, são as expressões da realidade.

A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um ou outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão explicitamente reproduzida, a qual, de retorno, exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente (KOSIK, 1969, p. 26).

Assim sendo, devemos pensar com bom-senso¹ e não com o senso comum². Sobre isso, Macedo (2011, p. 37) afirma que se não abrirmos mão do senso comum provocaríamos o isolamento dos fenômenos e, com isso, nos afastaríamos da realidade propriamente dita. Sendo assim, devemos analisar o fenômeno para além da aparência porque somente assim o homem poderá assumir uma postura crítica diante da realidade. Segundo Kosik (1969, p. 13), o “homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, ‘coisa em si’ e que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.” À vista disso, o senso-comum sempre faz as pessoas pensarem que o adolescente infrator que se encontra em processo de cumprir medida socioeducativa não teve oportunidade ou não quis frequentar a escola e tem a renda socioeconômica baixa, porém, pautados na lógica de Kosik (1969), podemos considerar que existe uma oculta verdade da coisa que pode ser analisada também pelo não cumprimento das políticas públicas voltadas para o atendimento desses adolescentes. Conseqüentemente, há ausência de uma educação de qualidade na ótica do trabalho e, também a falta de uma política séria que garanta a inclusão.

Diante disso o primeiro capítulo dessa pesquisa tem por objetivo dissertar sobre a legislação voltada para a garantia do direito à educação de todos e como as leis funcionam para os adolescentes privados de liberdade que estão cumprindo medida socioeducativa. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as políticas de direito à educação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DEGASE. O segundo capítulo apresenta como se deu a implementação das medidas socioeducativas no Brasil e em especial no Rio de Janeiro, tomando o DEGASE como fonte empírica desta pesquisa. Assim, estudamos as políticas que pretendem garantir o direito à educação para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas tomando como fonte empírica o CRIAAD/SG, mais especificamente, seu Projeto Político Pedagógico (PPP). No terceiro

¹ De acordo com Gramsci (1989) o bom-senso é o caminho transformador do conhecimento, para o questionamento das condições existentes. O bom-senso é ter consciência de que o conhecimento precisa ser revisto, aprofundado e enriquecido.

² Para Gramsci (1989, p. 16) o senso comum se dá quando o ser humano analisa qualquer fenômeno levado apenas “pelos impulsos instintivos e violentos”, ou seja, quando abre mão da sua capacidade racional. A superação do senso comum implica no processo “de superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente”.

capítulo abordamos as possibilidades de uma educação emancipatória para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, por entendermos ser este o meio mais adequado para a resocialização. Tendo em vista que a hipótese inicial é a de que as políticas públicas criadas no Brasil voltadas para a educação dos adolescentes privados de liberdade não estão sendo efetivas para a socialização desses adolescentes.

1. INICIATIVAS DE GARANTIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E O LUGAR DO ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE.

Neste primeiro capítulo, expomos algumas leis que são de extrema importância no que concerne à educação como direito humano, a fim de esclarecer as mudanças ocorridas no decorrer ao longo da história da educação brasileira. Compreendemos que:

O direito à educação como um direito humano liga-se à garantia do acesso e permanência a uma educação de qualidade. Esse deve ser o princípio das definições sobre a política pública educacional, compreendendo-a como um direito humano fundamental e que deve ser construído sob o parâmetro da igualdade (MACEDO, 2011, p.3).

Conseqüentemente, a educação dos adolescentes privados de liberdade poderá ser vista como um direito e dever do Estado a partir do momento em que haja garantia de tais direitos por parte dele.

O foco norteador desse capítulo é salientar a relevância das políticas educacionais no sentido de levantar questões referentes à garantia do direito à educação ao adolescente em situação de privação de liberdade.

1.1 Constituição de 1988

A educação enquanto um direito humano é um elemento fundamental que constitui uma pessoa. No Brasil, os sistemas educativos possuem a marca histórica da inclusão excludente consolidada pela desigualdade social presente no país. Essa ideia da inclusão excludente se caracteriza quando existem múltiplas formas de inclusão, porém nenhuma delas correspondem aos necessários padrões de qualidade que oportuniza a capacitação do indivíduo. E por isso “se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão à justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2002, p. 91).

A educação só ganha visibilidade no Brasil na Constituição de 1934, que foi a primeira Constituição a dedicar espaço relevante à educação quando declara que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Com a promulgação dessa Constituição, a educação como direito humano passa a ser efetivado, mas ainda não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, apenas para aquelas de classe social elevada. Quando Dias (2007) discute a Constituição de 1934 afirma que essa efetividade da educação para todos só seria possível de ocorrer mediante a responsabilização por parte do Estado para garantir sua oferta. Assim, pela primeira vez foram definidas vinculações de receitas para a educação. No artigo 156 da Constituição de 1934 verifica-se que era de incumbência da União aplicar “nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo” (BRASIL, 1934). Com a Constituição de 1937 a situação passa a ser inversa e, de acordo com Vieira (2007), o dever do Estado com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar destinada à infância e juventude. Sendo assim:

A ideia de gratuidade da Constituição de 1934 e o texto de 1937 contrapõe uma concepção estreita e empobrecida. Embora estabeleça que o “ensino primário é obrigatório e gratuito” (art.130), acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.”. A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres (VIEIRA, 2007, p. 298).

Com isso se torna clara a concepção de que a educação pública era destinada às pessoas que não puderam sustentar os custos do ensino privado. O que nos mostra que o preconceito efetivado no ensino público está presente desde o início da história da educação brasileira.

Após esse movimento, a Constituição de 1946 retoma a intenção da Constituição de 1934 com algumas especificidades. Em seu art. 5º foi estabelecido à União a competência para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL,

1946). Isso provocou a discussão sobre a educação como direito de todos. De acordo com Vieira (2007), ainda assim, não existia um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo como estava escrito no texto de 1934. Também no art. 5º dessa Constituição foi estabelecido à União a competência para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946), o que avança em relação ao tema da educação como direito de todos. De acordo com Vieira (2007), ainda assim, não existia um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo como estava escrito no texto de 1934.

No entanto, o dever do Estado para com o direito à educação para todos, só aparece na Emenda Constitucional de 1969, em seu art. 176 onde é possível ler: “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1969).

Em 1964, com a instalação do Regime Militar, inicia-se um período de arbitrariedade, desrespeito aos poderes estabelecidos, aos direitos dos cidadãos, como a liberdade de expressão. Castello Branco, general militar, foi eleito pelo Congresso Nacional presidente da República. O mesmo estabeleceu eleições indiretas para presidente, além de dissolver os partidos políticos. Vários parlamentares federais e estaduais tiveram seus mandatos cassados, cidadãos tiveram seus direitos políticos e constitucionais cancelados e os sindicatos receberam intervenção do governo militar. Com todo esse movimento, em 1984 houve um movimento democrático por eleições diretas, movimento político democrático com grande participação popular. Este movimento era favorável às eleições diretas para presidente da República no Brasil. Porém, mesmo com toda a manifestação o Congresso Nacional referenda em escolha indireta Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice.

Nesse contexto, Tancredo Neves falece antes de sua posse como presidente, assumindo em seu lugar o vice José Sarney que manteve o compromisso de revogar a legislação autoritária, e uma delas foi à eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, ou seja, dar ao país uma nova Constituição, promulgada em 1988. Podemos dizer que a Constituição de 1988 foi a maior no que diz a respeito à educação, tratando o assunto em seus diferentes níveis e modalidades. Pela primeira vez são incorporados os sujeitos

historicamente excluídos do direito à educação como é visível no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I).

O art. 227 da Constituição de 1988 salienta que a educação deve ser garantida a todos e, por isso, foi colocada como foco central.

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

Apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar o direito à educação, segurança e respeito dos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com Carvalho (2011) ainda não houve uma completa execução de tais propósitos em nenhum dos estados membros da Federação Brasileiro.

Embora tenha ocorrido ganhos com a reorganização do espaço, colocação de meias portas nos vasos sanitários e atenção para as atividades socioeducativas – inclusive de arte-educação – as denúncias de maus tratos não desapareceram, pode-se apontar que a modificação do nome não alterou a prática naquilo que se refere à concretização teórico-metodológica (CARVALHO, 2011, p.141).

Seguindo o mesmo raciocínio, Julião (2013a) salienta acerca da importância da criação de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos dentro do sistema de privação de liberdade, já que a maior parte dos ingressos não estão com a escolaridade correspondente à sua idade. Apesar do muito que se avançou em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implementadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010, muito ainda necessita ser feito em relação ao tema do adolescente em situação de restrição de liberdade. Isso porque ainda predomina uma política improvisada na perspectiva do direito à educação e dos direitos humanos dos internos da privação de liberdade. A importância da criação dessas políticas públicas, também é exposta por Carvalho (2011), uma vez que considera que as escolas intramuros acabam não fazendo sentido para o adolescente interno. Neste sentido:

Os adolescentes entrevistados enfatizam a sua relação com a escola, vivenciando um monólogo por parte dos educadores e sendo

responsabilizados por qualquer evento de indisciplina que tenha ocorrido na escola. [...] Relatam não fazer muito sentido aprender aquilo que os professores ensinam. [...] Revelam que a única importância que conseguem perceber é a cobrança de escolaridade nas entrevistas de emprego (CARVALHO, 2011, p.145).

De acordo com Julião (2013a) poucos são os estudos que remontam a história da educação em espaços de privação de liberdade, os documentos que possibilitam a reconstituição desta história não existem ou foram perdidos e, muito do que se sabe hoje sobre as experiências estaduais sobre a educação nesses espaços, fazem parte do acervo pessoal de professores e gestores penitenciários.

Segundo Julião (2013a), existe uma ausência de proposta pedagógica objetiva e coerente para as escolas intramuros, ou seja, escolas dentro das unidades privativas de liberdade. A realidade também nos mostra que muitas escolas extramuros também não possuem um projeto político pedagógico definido, ou quando possuem, não passam de um documento que expressa apenas o cumprimento de uma burocracia. Julião (2013a), também relata sobre a ausência de produção de materiais didáticos fundamentados para esses adolescentes que se encontram em cumprimento de medida, principalmente pelo fato dos mesmos terem idade cronológica, na maioria dos casos, não condizente com a série escolar. Nos gráficos a seguir, é possível verificarmos a idade dos adolescentes atendidos no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) em São Gonçalo (SG) e, também, o nível de escolaridade deles.

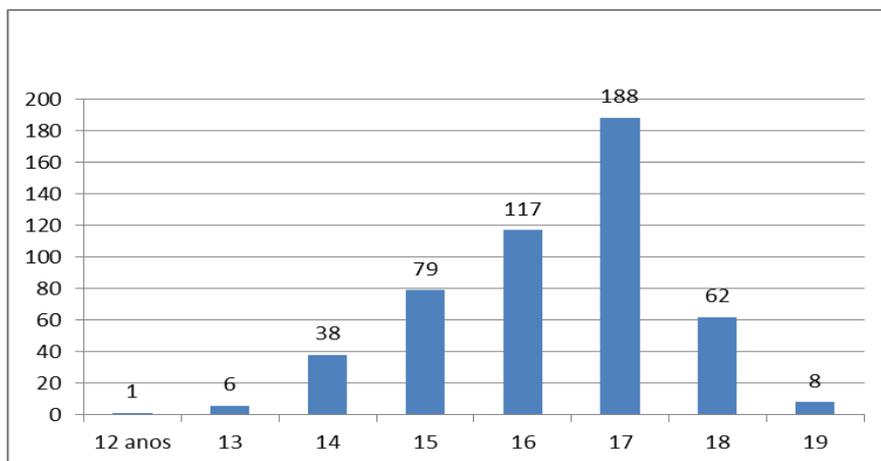


Gráfico 01: Quadro demonstrativo da idade dos adolescentes atendidos CRIAAD SG. Fonte: Ribeiro (2014).

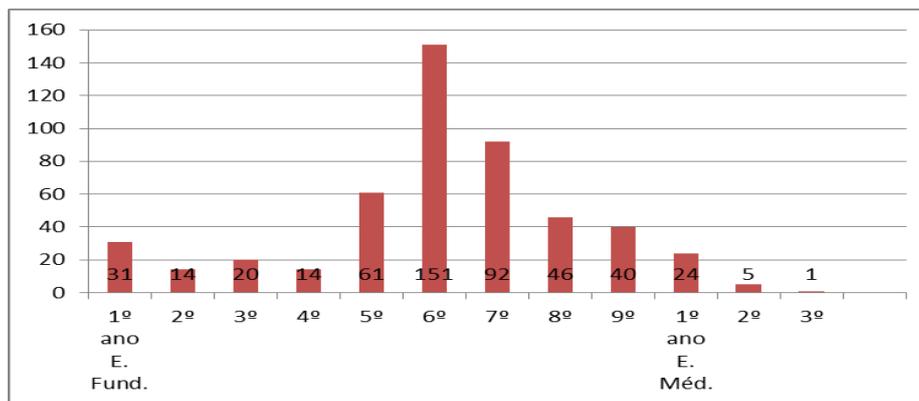


Gráfico 02: Quadro demonstrativo da escolaridade dos adolescentes atendidos no CRIAAD SG. Fonte: Ribeiro (2014).

Apesar dos gráficos anteriores demonstrarem dados alarmantes sobre a escolaridade dos jovens em situação de semiliberdade, a Constituição de 1988 assegura o direito à educação a todos os brasileiros sem haver qualquer tipo de discriminação e, para isso, cabe ao Estado garantir esse direito, como se registra no Artigo 205. Antes, porém, o Estado brasileiro não tinha como obrigação legal garantir a educação para todos esses adolescentes. A mesma Constituição estabelece a condição de inimputável³ do adolescente, e sendo assim, a pena não pode ser aplicada a ele. Por isso se justifica a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que será desenvolvido no item 1.3. Cabe salientar que a Constituição de 1988 representou um grande avanço no que se refere à possibilidade de criação de políticas públicas voltadas para os adolescentes infratores e assim permitir que os mesmos possam ter acesso aos direitos básicos.

1.2 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Apesar de as leis assegurarem o direito à educação para todos, muito ainda precisa ser feito. De acordo com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de 1990, as dificuldades econômicas na década de 1980 dificultaram avanços da Educação Básica em alguns países desenvolvidos. Mesmo nos países que conseguiram crescimento econômico e com isso o financiamento mínimo para a educação, grande parte da população continuava na pobreza e privados de escolaridade. De acordo com Oliveira (2001) a partir dos anos de 1990 ocorre a necessidade de serem postas em prática alternativas para os problemas estruturais da educação brasileira, visto que essa década foi caracterizada por

³ É a pessoa que será isenta de pena em razão de doença mental, desenvolvimento mental incompleto, retardado que, ao tempo da ação ou omissão, não era capaz de entender o caráter ilícito do fato por ele praticado ou de determinar-se de acordo com esse entendimento. São causas da inimputabilidade: a) doença mental; b) menoridade; c) embriaguez completa, decorrente de caso fortuito ou força maior; e d) dependência de substância entorpecente

formulações de propostas educacionais resultado das reivindicações acerca da responsabilidade do poder público para com a universalização da Educação Básica.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de 1990, foi criada com o intuito de fornecer novas abordagens sobre a Educação Básica para estabelecer compromissos mundiais para dar a garantia de que todas as pessoas possuam conhecimentos básicos, visando uma sociedade mais justa e igualitária.

O 1º artigo da Declaração assegura que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Contudo, verificamos que, esse artigo não contempla todas as classes sociais. De acordo com o Plano de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro (PASE/RJ) (RIO DE JANEIRO RJ. SEEDUC, 2010) os adolescentes que estão no DEGASE são provenientes da população econômica e socialmente mais vulnerável que não tiveram oportunidades de permanência na escola. Porém, podemos ver em Tonet (2007, p. 60) que “a cidadania seria sempre vista como instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las” e, é isso que parece estar implícito na Declaração.

No 2º artigo, que tem como foco central expandir o enfoque da Educação Básica, afirma que é necessária uma visão mais abrangente capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino para construir sobre a base o que há de melhor nas práticas correntes. Apesar deste artigo determinar que exista uma maior universalização do acesso à educação em diferentes formas, não se fala em qualidade. Qualidade essa que se diferencia dos teóricos do trabalho posto que Oliveira (2001) destaca que a Educação Básica a partir da década de 1990 passa a ser relacionada diretamente com a capacidade de se tornarem empregáveis, isto é, que os indivíduos tenham acesso ao trabalho por meio da informalidade, ou seja, exercerem atividades laborais sem, contudo, possuírem os direitos assegurados por leis. Assim amplia-se as estratégias para que todos possam ter a Educação Básica, quando “preocupação é de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração e assim por diante” (KUENZER, 2002, p. 91). O que acarreta numa formação aligeirada que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade.

O 3º artigo da Declaração (1990) afirma que a Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Mas, para que isso aconteça é necessário melhorar a qualidade para reduzir as desigualdades. Notamos a mesma problemática do 2º artigo, quando percebemos que objetiva-se melhorar a qualidade mas não dá diretrizes de como garantir a essa qualidade. O que nos remete a pensar que essa qualidade seria dada pela ampliação de estratégias colocadas no 2º artigo. O mesmo podemos dizer sobre a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, porém notamos que o artigo problematiza somente a questão da universalização e não da permanência.

No 4º artigo cujo foco é sobre concentrar a atenção na aprendizagem, declara que todas as medidas vistas nos artigos anteriores são ampliações de oportunidades e que dependerá do indivíduo ou da sociedade aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. A problemática desse artigo se dá quando o mesmo disserta sobre que a Declaração está ampliando as oportunidades educacionais, mas implicitamente diz que o indivíduo que não possuir situação econômica favorável não terá oportunidades de acesso à educação. “Esta operação de busca de reconhecimento social torna-se dramática na atualidade, tendo em vista que há uma grande escassez de chances sociais e oportunidades de reconhecimento num contexto de amplas desigualdades sociais” (ZAPPE, 2011, p. 115).

O 5º artigo discorre sobre a ampliação e redefinição do alcance da Educação Básica apontando que são diversas as necessidades básicas da aprendizagem de jovens e adultos, e assim devem ser atendidos a uma grande variedade de sistemas. Podemos colocar o DEGASE dentro dessa variedade de sistemas, visto que o sistema socioeducativo tem por objetivo reinserir o adolescente privado de liberdade novamente à sociedade e esse movimento é realizado dentro de um conjunto de regras jurídicas, políticas e pedagógicas e uma das principais é fazer com que o adolescente tenha assegurada sua educação. No entanto, Julião (2013b) destaca que embora o aspecto educacional conste nas diversas leis que fomentam a questão da privação de liberdade, a realidade que esse sistema vive ainda não são plenamente aplicados, portanto mesmo a educação faça parte de todos os discursos políticos, dentro do sistema privativo de liberdade aparece desempenhando como um papel secundário.

O 6º artigo discorre sobre propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, isso nos leva a pensar se as escolas, de fato, dentro desses espaços de privação de liberdade se constituem como espaços educativos, onde os adolescentes possam ter possibilitada sua ressocialização e voltar para a sociedade com a escolaridade avançada passando essa escola a significar para ele um espaço de possibilidade de mudança. De acordo com Julião (2013a), as escolas intramuros têm enorme responsabilidade nas formações desses indivíduos, na ampliação do acesso à cultura, etc. Porém, Carvalho afirma que o que acaba ocorrendo na prática é o contrário disso, uma vez que para “os adolescentes [...], a escola é uma obrigatoriedade muitas vezes cumprida por conta da expectativa da família e pela demanda da própria medida, já que os universos e sentidos das adolescências e o universo escolar parecem não dialogar” (CARVALHO, 2011, p.142).

O artigo 7º afirma que as autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar Educação Básica para todos. Porém, no mesmo artigo é reiterado que não se pode esperar que as autoridades supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiro e organizacionais necessários a esta tarefa. Na Declaração observamos, ainda, a indicação da desresponsabilização do Estado para com a educação. No Brasil, esse movimento foi legitimado na Reforma Gerencial⁴ que possibilitou a criação de organização para oferecimento de serviços públicos não-estatais e que devem oferecer serviços como educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado. Bresser-Pereira e Grau (1999) categorizam a expressão público não-estatal como:

[...] organizações ou formas de controle “públicas” porque voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. [...] O que é estatal, é em princípio público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado. (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 199, p. 16-17).

No artigo 7º é possível verificar uma preocupação acerca do trabalho docente, onde se registra que a melhoria do trabalho docente é um elemento decisivo no sentido

⁴ Desenvolveremos essa discussão no item 1.5

de implementar a educação para todos, no entanto de acordo com Floro (2016), com essa reestruturação proposta para a educação, que tem por finalidade estender o atendimento da Educação Básica, os docentes passam a ter que lidarem com um conjunto de problemas, “tais como: salas superlotadas, intensificação do conflito entre professores e alunos, baixos índices de desempenho nas avaliações externas, sem a contrapartida do aumento equitativo nos investimentos, baixos salários” (FLORO, 2016, p. 69). Na Declaração (1990) é evidente que existe uma responsabilização a respeito do trabalho docente, todavia não é explicitado como deveria ocorrer à melhoria do mesmo.

O artigo 8º remonta a necessidade de uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde para incentivar o educando e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Com isso tomamos por base Oliveira (2001) que expõe que a partir da década de 1990 a educação passa a ser vista como forma de mobilidade social, ou seja, é feita uma educação para a empregabilidade o que acarreta num pensamento de que os desempregados são os culpados pela sua condição, por não terem se esforçado para buscar maiores qualificações e escolaridade. Sendo assim: “as diferenças entre trabalhadores empregados e qualificados e trabalhadores alojados na economia informal ou no subemprego podem estar indicando que aos primeiros será preciso garantir uma educação sólida e aos demais nem tanto” (OLIVEIRA, 2001, p. 110-111). Posto isso, nota-se que a autora aponta a existência de fragmentação dos trabalhadores, por classe, onde os mais qualificados têm maiores condições socioeconômicas possuem maiores chances de se tornarem empregáveis com capacidade potencial de inserção no mercado de trabalho formal e quem possui menor condição socioeconômica é a reduzido a disputar cargos no setor informal ou subemprego. Tudo isso mediado pela maior capacidade de qualificação.

Isto é resultado das ideias sobre meritocracia, que expressa à lógica de que são merecedores apenas os que se “esforçarem” e estudarem mais. A elite propõe uma educação para todos no limite do capital, que não educa para formação humana. Esse mesmo processo ocorre com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas, onde é fornecida apenas uma educação que não possibilita ao sujeito capacidade de liberta-se da situação vulnerável em que está colocado.

1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Anteriormente ao ECA, o modelo vigente dentro das Unidades Privativas de Liberdade para adolescentes era o modelo correcional repressivo. Modelo esse que se pautava no discurso da repressão e vigilância onde os adolescentes eram agredidos fisicamente como forma de castigo e não tinham seus direitos garantidos minimamente.

Para assegurar maior garantia dos direitos básicos das crianças e adolescentes em todas as suas aplicações e condições particulares – inclusive as devidas incumbências com o adolescente privado de liberdade – foi implementada a Lei de nº 8.069 de 1990 que criou o ECA. O ECA foi criado para tutelar e trazer mais dignidade humana de forma positivada, declarando a importância e responsabilidade de todos no tratamento com crianças e adolescentes. O PASE/RJ (RIO DE JANEIRO.SEEDUC,2010) mostra que o grande desafio é assegurar a implementação desses direitos conquistados de forma mais hegemônica, visto que esses direitos ainda não conseguiram remover as culturas organizacionais do passado, pois continuam a vigor nas pessoas que trabalham no sistema há muito tempo com práticas arraigadas o que acarreta numa superposição dos modelos.

Decorridos vinte e seis anos do respectivo direito da criança e adolescente por meio do ECA, ainda são vigentes dois modelos: correcional repressivo, onde repreendem esses adolescentes através de força física, e o socioeducativo onde o objetivo é repor para o adolescente tudo o que lhe havia sido negado no convívio social como, alimentação, educação, atividades esportivas, profissionalização, buscando favorecer a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes e possibilitando a construção de projetos de vida e o retorno para a convivência familiar e comunitária (RIO DE JANEIRO.SEEDUC, 2010). Com isso se justificou a criação do ECA que prevê diversos direitos aos menores de idade, inclusive a apuração dos atos infracionais, os seus procedimentos e as medidas à serem aplicadas.

A estes jovens não podem ser perpetradas penas, e sim medidas sócio-educativas de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade, internação em estabelecimento educacional, além de outras medidas que visem o acompanhamento do infrator na família, escola, comunidade, serviços de saúde, etc. A medida de internação é aquela que coloca o infrator sob custódia do Estado, privando-o de liberdade total ou parcial. Esta medida somente pode ser aplicada pelo juiz em caso de infração cometida por meio de grave ameaça ou violência à pessoa e no

caso de reincidência de ato infracional grave (OLIVEIRA; ASSIS, 1999, p. 833).

Mesmo com seus direitos assegurados pelo ECA, Oliveira e Assis (1999) realizaram um estudo em três unidades de privação de liberdade no Rio de Janeiro que aponta que o ECA não está sendo totalmente cumprido porque as unidades privativas de liberdade “continuam, superlotadas, inapropriadas para a socialização dos jovens” (OLIVEIRA; ASSIS, 1999, p. 842) devido ao aumento de menores apreendidos. Dados divulgados pelo Instituto de Segurança pública (ISP) revelam que 10.262 adolescentes foram levados para o sistema socioeducacional no estado, o que significa um aumento nos dados, desde que passaram a ser coletados, em 1991. (JORNAL O DIA, 2016, *texto em html*).

Desse modo, confirma-se o superlotamento das unidades e conseqüentemente nas escolas que funcionam dentro das unidades privativas de liberdade, o que acarreta num efeito prejudicial para o adolescente que tem por objetivo se ressocializar. Essa problemática simboliza o não cumprimento do ECA, que garante ao adolescente infrator ser tratado com respeito e dignidade e assegura a toda criança e adolescente, a “proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam (...) o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990). Assim esse princípio não deve ser descumprido, ainda que mediante a autoria de um ato infracional como prevê o Artigo 124 do capítulo IV.

Artigo 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

[...]

X- habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade

XI – receber escolarização e profissionalização;

XII- realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;

XIII- ter acesso aos meios de comunicação social (BRASIL, 1990).

Apesar disso, os espaços da socioeducação ainda não estão preparados para promover seu papel de ressocializar o adolescente privado de liberdade, que cumpre a medida socioeducativa. Sabemos que para que isso ocorra se faz necessário estimular o adolescente através da educação, da cultura e do lazer, previsto pelo ECA, onde os espaços socioeducativos “devem compreender as dimensões do cuidado, da orientação, visando, através da ação socioeducativa, contribuir para a base estruturante do desenvolvimento pleno do adolescente, auxiliando-o, entre outras coisas, à compreensão

e convívio adequado com as normas da sociedade” (COSTA, 2007, p. 20) para que este adolescente tenha condições de se reestruturar e voltar a inserir-se na sociedade sem a intenção/motivação para realizar novos atos infracionais.

Mesmo com a dificuldade do cumprimento do ECA nas unidades privativas de liberdade isso representou avanços significativos e fundamentais no que diz respeito aos direitos das crianças e adolescentes ao considerá-los como pessoas individuais de desenvolvimento e prioridade absoluta tendo em vista o atendimento de todas as crianças e adolescentes acarretando na superação da estigmatização vigente na Lei anterior.

1.4 Gerencialismo no Brasil e suas implicações na garantia do direito à educação

A reforma gerencial do Estado se deu no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso no ano de 1995 para pôr fim no modelo burocrático de gestão e dar início ao modelo pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal. “A perspectiva da reforma materializou-se por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado via Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)” (MACEDO; LAMOSA, p. 134, 2015).

Nessa reforma do estado brasileiro, a democracia deixa de ser representativa e passa a ser uma democracia participativa, mas “nos limites dessa sociedade, a ideia de democracia se limita a outra noção, a de “empoderamento”, que significa não apenas a participação individual de cada cidadão, mas, sobretudo, das Organizações Não Governamentais (ONGs) e dos empresários” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 135). Sendo assim:

O público, entendido como o que é de todos e para todos, se opõe tanto ao privado, que está voltado para o lucro ou para o consumo, como ao corporativo, que está orientado para a defesa política de interesses setoriais ou grupais (sindicatos ou associações de classe ou de região) ou para o consumo coletivo (clubes). Por sua vez, dentro do público, pode-se distinguir entre estatal e público não estatal (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 21).

Essa reforma teve como preocupação estender o atendimento da Educação Básica a partir da participação da iniciativa privada. Assim os empresários passaram “a se

autodenominar – também com o apoio do Estado e dos demais segmentos da sociedade civil – os salvadores da escola falida” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 136).

Com a prioridade atribuída à educação básica, oferecida pela escola regular, observa-se também maior atenção às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para ingressarem e permanecerem no emprego formal. As exigências podem explicar, pelo menos em parte, as inúmeras iniciativas dos empresários, trabalhadores e governos de formularem propostas no âmbito das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2001, p. 108).

Com isso, observamos que o interesse dos empresários era voltado para a força de trabalho, isto quer dizer que “os trabalhadores são estimulados a procurar a educação como forma de viabilizar sua empregabilidade” (OLIVEIRA, 2001, p. 113). Assim, é possível afirmar que o processo de mercantilização da educação é submetido à lógica do mercado. E todas as reformas educacionais dos anos de 1990 faladas anteriormente juntamente com a reforma gerencial de 1995, objetiva:

O ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado”, mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão. Tais reformas seriam então justificadas pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista, de emergências de novos padrões de produção” (OLIVEIRA, 2001, p. 107-108).

Uma das grandes mudanças trazidas pela reforma gerencial foi em relação às formas de responsabilização ou de controle. Isto é, substituir o termo “controle” por “responsabilização”, assim “dá a responsabilização social um papel político maior, possibilitando uma forma mais compatível com a democracia do que aquela possibilitada pela administração pública de caráter burocrático” (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 135-136). “A responsabilização também é uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 175-176). Com isso a compreensão de desenvolvimento

deste governo estava relacionada à realização de políticas que aumentassem a abertura para promoção do ajuste à nova realidade. Mediante a isso:

A sociedade civil não constitui corpo homogêneo que tanto seja fonte da solidariedade e do sentido comunitário, como também esteja impregnada de desigualdades econômicas e sociais. Nas sociedades latino-americanas, as contradições se acentuam como produto dos processos de desintegração gerados por políticas econômicas excludentes (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 19).

Para Macedo (2016) essa necessidade de um novo modelo de administração pública que atende às exigências dos organismos internacionais expressarem que esse modelo a ser seguido deve ser pautado na lógica de uma administração pública. O que acarreta no não investimento do Estado em políticas sociais, nas quais incluem as políticas públicas educacionais, visto que o Estado passa a transferir os recursos públicos para os setores privados. Apesar desse modelo gerencialista corresponder à integração da educação aos modelos do desenvolvimento econômico é uma educação com lógica de mercadoria. Os empresários passaram a exigir dos seus trabalhadores níveis de escolaridade para assim permanecerem no emprego formal. A educação passa a ser vista como educação para a empregabilidade, ou melhor, é feita uma educação em que a pessoa pode se tornar empregável, qualificando o trabalhador, a fim de atender as demandas do desenvolvimento de cada país. Assim sendo, “os trabalhadores são estimulados a procurar a educação como forma de viabilizar sua empregabilidade. Com o crescimento do desemprego, cresce a procura pela educação como forma de se proteger, tanto da possibilidade da demissão, quanto do próprio desemprego” (OLIVEIRA, 2011, p 113).

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE PRIVADO DE LIBERDADE NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos inicialmente uma reflexão teórica sobre a história da implementação da medida socioeducativa no Brasil com o intuito de investigar o papel da educação como programa de reinserção social dos adolescentes em conflito com a lei. O que acentuou a vinculação entre o sistema da socioeducação e a necessidade de implementação de uma proposta pedagógica crítica e transformadora que seja capaz de constituir uma ação formadora para os adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa.

Posteriormente, delimitamos o nosso objeto de pesquisa para o Rio de Janeiro, sendo o DEGASE órgão responsável pela aplicação das medidas socioeducativas no Estado, valendo ressaltar que cada estado⁵ é encarregado pela execução das medidas socioeducativas, respeitando os objetivos, metas e estratégias do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

2.1 Código de Menores e a FUNABEM

Os atos violentos praticados por crianças e adolescentes vêm sendo considerados cada vez mais perigosos pela sociedade. Crianças e adolescentes são frequentemente detidos ou internados em instituições correccionais. Em 1830, foi instaurado o primeiro *Código Penal Brasileiro*, sendo este o Código Criminal do Império que em seu 13º artigo recomendava a internação em casa de correção aos menores de 14 anos que tivessem cometido atos indesejados pela sociedade. “Publicações e periódicos do fim deste século apontavam as ruas das grandes cidades brasileiras como espaços povoados por crianças

⁵ No estado de São Paulo, por exemplo, o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas é a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), que tem por objetivo a descentralização do atendimento. Até maio de 2015 existiam pequenos centros socioeducativos em todo o Estado, com total de 61 unidades com capacidade para atender 56 adolescentes (FUNDAÇÃO CASA, 2017, *texto em html*).

pobres, “vadias”, que incorriam em delitos como furtos e roubos e eram presos em cadeias públicas como criminosos comuns” (OLIVEIRA; ASSIS, 1999, p. 832).

Somente em 1927, começou a vigorar no Brasil o *Código de Menores* quando a criança passa a ser considerada merecedora de tutela do Estado. Sendo assim, o Poder Judiciário cria e regulamenta o Juizado de Menores e todas suas instituições auxiliares. O Estado assume o protagonismo como responsável legal pela tutela da criança órfã e abandonada. Ou seja, essa Lei buscou garantir ao adolescente entre 14 e 18 anos a possibilidade de submissão ao processo especial. No entanto, de acordo com Oliveira e Assis (1999) houve um grande desconforto para a sociedade a ponto de ocupar os principais meios de imprensa da época, de existir medida de repressão para as crianças consideradas ladras, uma vez que a sociedade desejava uma maneira de extinção dessas crianças.

O início do século XX foi marcado no Brasil pelo surgimento das lutas sociais. Os comitês eram liderados por trabalhadores urbanos e uma das principais reivindicações era a proibição do trabalho de menores de 14 anos, abolição do trabalho noturno para as mulheres e de menores de 18 anos. Até o Código de Menores de 1927 não era direcionado a todas as crianças, mas somente àquelas que se encontravam em situação irregular. Entende-se que esse conceito vem para superar a dicotomia entre criança abandonada e criança infratora, ou seja, ficavam sob a tutela do Estado eram institucionalizadas e recebiam orientação e oportunidades para trabalhar.

Com a Revolução de 1930 foi inaugurado o chamado “Estado Social” que atende as reivindicações históricas dos trabalhadores e da população em geral tendo como resultado a Legislação Trabalhista, Ensino Básico obrigatório e seguridade social. Nesse contexto, surgem as primeiras iniciativas de práticas assistenciais a partir de posturas jurídicas, médicas e educativas. Após essa década, percebe-se que na área do então chamado *menorismo* – atendimento aos menores abandonados, carentes, inadaptados e infratores – é criado em 1942 um sistema nacional que veio a ser a primeira grande instituição de Serviço de Assistência ao Menor (SAM) inicialmente ligado ao Ministério da Justiça e que mantinha unidades de atendimento no Distrito Federal e no estado de Minas Gerais (RIO DE JANEIRO, 2010).

O paradigma (maneira de ver, sentir, entender, decidir, agir, interagir e reagir) prevalecente nesse período foi o modelo correccional repressivo,

cuja essência, em termos de hoje, poderia ser expressa nas palavras vigiar e punir. Criada no início dos anos 40, esta instituição, no marco do mimetismo federativo brasileiro, serviu de exemplo para a criação de modelos congêneres em vários pontos do território nacional. Foi a era dos reformatórios, patronatos, orfanatos e, em muitas capitais, dos famosos centros de recolhimentos de menores. O atendimento oscilava, como um pêndulo, entre dois pólos: compaixão e repressão. Compaixão, para os abandonados e carentes. E, repressão, para os inadaptados e infratores (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2010, p. 8).

No início dos anos de 1960, este modelo entrou em crise terminal sob forte repulsa social e acabou sendo substituído por um novo modelo político institucional. A Lei 4.513/64 criou a Fundação Nacional de Bem-Estar do menor (FUNABEM) que pretendia erradicar o modelo vigente dentro das Unidades Privativas de Liberdade para adolescentes, o modelo correcional repressivo. A FUNABEM pretendia substituir esse modelo pelo modelo assistencial-repositivo, atualmente chamado de socioeducação. Com isso:

Os ideais da FUNABEM eram bastante ambiciosos: pesquisar métodos, testar soluções, estudar técnicas que conduzissem à elaboração científica dos princípios que deveriam presidir toda a ação que visasse à reintegração do menor à família e à comunidade. Sua meta era a abordagem preventiva e sócio-terapêutica (OLIVEIRA; ASSIS, 1999, p. 832).

Porém, esse modelo não foi capaz de romper com as práticas correcionais repressivas e as Unidades viviam em um grande paradoxo porque uma parte da equipe se pautava num modelo assistencial e outra no modelo repressivo.

Novamente o quadro se repetiu e a FUNABEM necessitou ser extinta pelos mesmos motivos que o SAM o fora: condições físicas insalubres e inadequadas e maus-tratos sofridos pelos menores internos nas unidades oficiais, que iam desde a violência física, estupros, uso de psicotrópicos e toda sorte de ações que visavam fazer o menor perder sua individualidade e capacidade de pensar (OLIVEIRA; ASSIS, 1999, p. 833).

Mesmo com a promulgação do FUNABEM não foi possível romper com as práticas vigentes nas Unidades Privativas, por isso foi instaurada a Lei de nº 6.697 de 1979 que criou um novo *Código de Menores*, mas que não teve como intuito romper as práticas que ocorriam dentro dos espaços privativos de liberdade, mas “se caracterizava por concentrar o poder no Juiz de Menores, com forte tendência à criminalização, ao dirigir-se apenas aos menores considerados em situação irregular, ou seja, aos

abandonados, carentes e infratores e não a totalidade do público infanto-juvenil” (ZAPPE, 2011, p. 112).

O documento do PASE/RJ (RIO DEJANEIRO. SEEDUC, 2010) aponta que somente quando a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, prenuncia o fim do antigo sistema correcional repressivo é que entra em vigor o novo paradigma baseado na *Doutrina de Proteção Integral*. Evidencia-se, então, o discurso da socioeducação que abrange as políticas sociais básicas e de assistência social voltadas para a garantia dos direitos dos adolescentes privados de liberdade que devem ser colocados em prática, como por exemplo: direito de ter uma equipe técnica para atendê-lo constituída por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais; direito de não ser tratado com repressão física; e, direito à educação.

Em 1990 é promulgado o ECA, fruto da ratificação da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU), que passa a considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direito e merecedora de cuidados especiais e proteção prioritária. A Lei nº 8.069 de 1990 revogou o Código de Menores de 1979 e está vigente até os dias atuais.

2.2 DEGASE

O DEGASE é um órgão do Poder Executivo do Rio de Janeiro, responsável pela execução das medidas socioeducativas, cuja principal missão é promover a socioeducação, com o intuito de favorecer a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária.

Este Órgão foi criado pelo Decreto nº 18.493, de 26/01/1993, quando “a Secretaria de Justiça celebrou convenio com a Fundação Centro Brasileira para Infância e Adolescência (FCBIA) para assumir tarefas federais e para efetivar as mudanças concretas no sistema” (OLIVEIRA; ASSIS, 1999, p. 833). O que antes era de responsabilidade Federal se tornou responsabilidade Estadual, assim, o ano seguinte foi marcado pela implantação dessas mudanças no estado. O DEGASE já foi vinculado às Secretarias Estaduais de Justiça e Interior, de Justiça, Direitos Humanos, Ação Social e

também ao Gabinete Civil, mas somente em 2008, começa a fazer parte da Secretária de Estado e Educação (SEEDUC).

O DEGASE tornou-se um órgão formulador e executor dos objetivos, estratégias e das metas do SINASE no Rio de Janeiro incumbindo-se de exercer programas e ações nessa área baseado nas Constituições da República Federativa do Brasil, do estado do RJ, do ECA e das demais leis que regem o ramo social do Estado brasileiro e igualmente ligado às normas internacionais ratificadas pelo Brasil.

Socioeducação é, simplesmente, educar para o convívio social. Socioeducar, nesse sentido, é criar espaços e condições para que adolescentes e jovens em conflito com a lei, em razão do cometimento de ato infracional, possam desenvolver as competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas, que lhes permitam, como pessoas, cidadãos e futuros profissionais desempenharem-se no convívio social sem reincidir na quebra de normas tipificadas pela Lei Penal como crimes ou contravenções, por meio do emprego de métodos e técnicas de ação socioeducativa comprometidas, ao mesmo tempo com a sua proteção integral e a segurança dos cidadãos (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2010, p. 12).

De acordo com o ECA, as medidas socioeducativas devem ser aplicadas observando-se “gravidade do ato cometido; se agente primário ou reincidente, condições efetivas para o cumprimento da medida; e, sobretudo, a capacidade da medida promover uma dimensão socioeducativa na vida do adolescente” (COSTA, 2007, p. 21). Segundo o artigo 112 do ECA após verificar a prática do ato infracional, a autoridade poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I- Advertência;
- II- Obrigação de reparo o dano;
- III- Prestação de serviços à comunidade;
- IV- Liberdade Assistida;
- V- Inserção em regime de semiliberdade;
- VI- Internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Dentre essas medidas a de advertência é a mais branda, e consiste num caráter informativo, formativo e imediato executado por um Juiz da Infância e Juventude. A obrigação de reparar o dano significa a restituição do bem, ressarcimento ou recompensa da vítima. A medida de prestação de serviços tem por objetivo a implicação do adolescente com a sociedade, onde o mesmo presta serviços à sociedade e passa a ser um colaborador da coletividade. A medida de Liberdade Assistida “implica na imposição de

condições ao estilo de vida, redimensionando atividades, valores, convivência familiar, social, escolar e profissional do adolescente através de acompanhamento por um orientador” (COSTA, 2007, p. 21). De acordo com o ECA incube ao orientador a realização dos seguintes encargos:

- I- Promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;
- II- Supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- III- Diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV- Apresentar relatório do caso (BRASIL, 1990).

O DEGASE é encarregado das outras duas medidas. A de semiliberdade é aplicada através das unidades chamadas de CRIAAD, que envolve a institucionalização do adolescente e constitui modalidade intermediária, com atividades em meio aberto em estreita relação com a comunidade. O adolescente fica de segunda-feira à sexta-feira na unidade, devendo estar matriculado numa escola, sendo a mesma localizada perto da unidade. Essas escolas, normalmente, possuem parceria com o CRIAAD, sendo feitas reuniões regulares para tanto a escola quanto a unidade ficarem inteirados da vida do adolescente. Ainda possuem a possibilidade de trabalhar, mas antes de receberem a autorização para sair da unidade e ir trabalhar é necessário que algum integrante da equipe técnica, seja o pedagogo, assistente social ou o psicólogo vá ao local de trabalho e verifique se não há risco para o adolescente e, ainda, nos finais de semana saem para visitar a família devendo retornar para a unidade na segunda-feira pela manhã. A medida de internação é a de maior impacto na vida do adolescente, pois o priva de liberdade, “absorvendo todas as dimensões da sua vida para o contexto institucional implicando a sociedade ampla no processo de ressocialização do adolescente” (COSTA, 2007, p. 21).

Notamos que, mesmo com o discurso da socioeducação, os “dados comprovam o flagrante afastamento do ambiente escolar (72,6% não estavam estudando no momento da internação) e o elevado índice de analfabetismo apresentando pelos internos” (OLIVEIRA; ASSIS, 1999, p. 837). Com isso constata-se que a inserção desses adolescentes de volta a sociedade e, conseqüentemente, sua entrada no mercado de trabalho torna-se remota.

Além disso, são precárias as condições de trabalho de todos os servidores que trabalham no DEGASE. Mas, no que se refere aos docentes, as condições a que estão submetidos impedem a realização de um trabalho sério e comprometido. É evidente a ausência de políticas públicas voltadas para qualificação continuada somada à falta de estímulo, número excessivo de alunos, grande variação de idade entre os adolescentes, conteúdos inapropriados, grande rotatividade dos adolescentes, falta de material didático e falta de autonomia. Cabendo salientar que todas as unidades do DEGASE estão superlotadas, sendo nove unidades de internação⁶ e dezesseis unidades de semiliberdade⁷, contribuindo para o aumento do risco de todos os servidores.

O sistema socioeducativo no Rio de Janeiro vive um colapso por causa da superlotação. O Educandário Santo Expedito conta com cerca de 470 internos, quando a legislação preconiza o máximo de 90. Temos unidades como em Campos e o Centro de Triagem, na Ilha do Governador, operando com cerca de 300% de superlotação (GLOBO.COM.G1, 2017, texto em html).

Com esse aumento dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Rio de Janeiro, inicia-se a problemática da socioeducação, uma vez que são poucas as políticas públicas voltadas para a educação desses jovens em situação de privação de liberdade. Segundo Julião (2013a), durante muitos anos, o tema educação em espaços de privação de liberdade foi invisível para o poder público, o que acarreta hoje numa problemática da escola não conseguir cumprir, pedagogicamente, sua função com os adolescentes infratores. A tabela a seguir desvenda um pouco esta realidade.

⁶ Centro de Socioeducação Dom Bosco; Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral; Centro de Socioeducação Ilha do Governador; Centro de Socioeducação Irmã Assuncion de La Gándara Ustara; Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves; Centro de Socioeducação Professor Antonio Carlos Gomes da Costa; Escola João Luiz Alves; Educandário Santo Expedito; Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo.

⁷ CRIAAD Bangu; CRIAAD Penha; CRIAAD Niterói; CRIAAD Ricardo de Albuquerque; CRIAAD Santa Cruz; CRIAAD São Gonçalo; CRIAAD Duque de Caxias; CRIAAD Nilópolis; CRIAAD Nova Iguaçu; CRIAAD Barra Mansa; CRIAAD Volta Redonda; CRIAAD Cabo Frio; CRIAAD Macaé; CRIAAD Campos dos Goytacazes; CRIAAD Nova Friburgo; CRIAAD Teresópolis.

Medidas Socioeducativas	Internação	Internação Provisória	Semiliberdade
Crescimento da taxa	AM, AC, AL, PA, PB, MG, GO, ES, BA, SP, MA, RS, PI, SC, RJ , DF, PE, AP	PI, TO, RO, PB, RR, AM, AC, AP, RS, SP, ES, SE, RJ , DF, GO, RN	MS, AL, RO, AM, TO, AC, CE, PE, RJ , SP
Redução da taxa	RO, MS, PR, MT, SE, RR, TO, CE	PA, MS, MG, MA, AL, PE, PR, BA, MT, SC, CE	DF, MG, PR, SE, SC, GO, RS, RN, MA, ES, AP, BA, PB, RR

Tabela 01: Quadro demonstrativo dos Estados com o aumento de adolescentes infratores, dando enfoque ao Rio de Janeiro. Fonte: Ribeiro (2014).

Além das unidades de internação, as de semiliberdade também estão superlotadas. “Todas têm a mesma capacidade: 32 adolescentes. Na da Penha, por exemplo, são 88 jovens, em São Gonçalo, 64, e em Santa Cruz, 52” (HERINGER, 2017, *texto em html*). Por isso, a reivindicação dos sindicatos⁸ no que se refere à garantia do direito à proteção de suas vidas bem como a de seus familiares. Tudo isso, somado às exigências em torno das melhores condições de trabalho e salário. Zappe (2011) afirma que as condições de trabalho são muito precárias em relação ao que determina o ECA, sendo assim:

As condições de trabalho proporcionadas aos funcionários também são bastante desfavoráveis. Estes não possuem um plano de carreira ou formação adequada, a jornada de trabalho é extremamente desgastante, inexistem espaços apropriados para refeições e outras atividades. Num sentido mais amplo, considera-se o estresse de quem coloca a vida em risco, e ainda o estigma relacionado ao desempenho destes funcionários, que frequentemente são desrespeitados ao receber qualificações como incompetentes e violentos, por exemplo. Em virtude disso, torna-se um entrave para os funcionários trabalhar a partir da valorização da resiliência

⁸ O Sindicato dos Servidores do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (SIND-DEGASE) chama atenção para a forma como vem se dando a violência contra os trabalhadores do sistema, além de correrem risco de vida dentro das Unidades, também correm risco em seu momento de lazer (SIND-DEGASE, 2017, *texto em html*).

dos internos, justamente porque a própria instituição se descobre, na cena social, desamparada (ZAPPE, 2011, p. 124).

Oliveira e Assis (1999) constataram que o governo do estado do Rio de Janeiro ainda não trata com prioridade o atendimento aos adolescentes privados de liberdade e que diversas instituições apresentam-se deterioradas tanto em sua estrutura física, recursos humanos e material.

Existe surto dentro das unidades, devido ao próprio ambiente fechado. Existe surto de escabiose, internos separados por tuberculoses e isso não só os afeta como também os servidores que convivem com eles. Vários menores estariam com doenças de pele. As denúncias foram protocoladas no Ministério Público Estadual do RJ. O número de internos seria três vezes maior do que a capacidade (GLOBO.COM.G1, 2017, *texto em html*).

2.3 O DEGASE DE SÃO GONÇALO

O CRIAAD/SG é uma das vinte e cinco instituições existentes no sistema DEGASE, sendo uma unidade de execução de medida Socioeducativa de Semiliberdade para atendimento de adolescentes encaminhados através dos Juizados da Infância e Juventude das Comarcas de São Gonçalo, Itaboraí, Magé e Tanguá, recebendo também adolescentes e jovens oriundos de outras comarcas, quando correm de risco de vida.

Em primeiro de dezembro de 1988, foi inaugurado o Centro de Recurso Integrado de Atendimento ao Menor de São Gonçalo (CRIAM/SG), bairro Estrela do Norte, objetivando atender adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa em situação de semiliberdade ou de liberdade assistida. A partir de 2007 a medida de liberdade assistida passou a ser executada pelos municípios através dos Centros de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), enquanto o CRIAM permaneceu com a semiliberdade.

Em 2009 a nomenclatura do CRIAM foi alterada para CRIAAD por meio do Decreto nº. 41.983/2009, instituído no primeiro Governo de Sérgio Cabral⁹ do período de

⁹ Entrou na política no início dos anos 1980 pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 1990 elegeu-se a deputado estadual no Rio de Janeiro e se reelegeu em 1994 e 1998. Em 2006, ainda pelo PMDB, foi eleito a governador do Rio de Janeiro, tomando posse em 1º de janeiro de 2007. Em outubro de 2010 foi reeleito governador ainda no primeiro turno. Em três de abril de 2014, deixa o cargo de governador por meio de uma carta de renúncia (FGV. CPDOC, 2017, *texto em html*).

2007 a 2010. O governo de Sérgio Cabral constitui-se em uma das marcas a reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro e as medidas adotadas por ele têm ampla correspondência ao gerencialismo, e a criação dos CRIAAD foi uma delas. Como resultado desta reforma, além dos benefícios da modernização do espaço físico e das instalações elétricas e hidráulicas, novas estruturas físicas foram criadas para o desenvolvimento das ações socioeducativas, a saber: uma sala para exibição de vídeo e realização de palestras, uma sala para realização de cursos; uma sala para secretaria técnica e duas salas para atendimento individualizado dos adolescentes e famílias.

Os CRIAAD atuam como componentes táticos da estratégia de descentralização do atendimento aos adolescentes, que deveriam operacionalizar, a nível local, toda a política nacional de “bem estar do menor”. Atenderiam diretamente as situações emergenciais ou complexas, mas o seu objetivo principal seria criar e descentralizar retaguardas através da integração de recursos, apoiados por uma política de cooperação técnica interinstitucional e um alto nível de participação comunitária, acabando com a internação indiscriminada de adolescentes e condicionando o “atendimento residencial”. Pauta-se na ideia de promoção do regime de semiliberdade aos adolescentes que precisassem de apoio especializado, interprofissional ou não. Além disso, apoiaria a comunidade que não pudesse oferecer este tipo de atendimento aos adolescentes preocupando-se de fazê-los retornar ao convívio de sua família ou comunidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CRIAAD SG no ano de 2016, foram feitas várias parcerias com inúmeros órgãos públicos e setores da sociedade civil, ou seja, existe uma interação entre público de esferas diversas (federal, estadual e municipal) e entre as instâncias privadas, o que remete ao gerencialismo. Dentre essas parcerias são elas: A Prefeitura Municipal de São Gonçalo (Secretaria de Cultura, de Saúde, de Assistência Social), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Igreja Universal do Reino de Deus e o Centro Espírita Galileia. Assim, cada mês é feito um quadro de atividades de acordo com as parcerias feitas.

A Igreja Universal do Reino de Deus e o Centro Espírita Galileia realizam atividades religiosas com os adolescentes, mas os mesmos não são obrigados a participarem das atividades. A prefeitura Municipal de São Gonçalo disponibiliza um professor de educação física para integrar esses adolescentes aos esportes. A UERJ, faz um trabalho com alunos da pedagogia, onde esses alunos vão a unidade para ajudar os

adolescentes com suas dificuldades escolares. Já o DEGASE manda um professor para dar um curso técnico de garçom, no final do curso os adolescentes recebem um diploma, porém não são todas as unidades de CRIAAD que recebem esse professor.

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
06:30h	CHEGADA	Despertar (Saída para escola)	Despertar (Saída para escola)	Despertar (Saída para escola)	Despertar (Saída para escola)
08:00 às 09:00h	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
09:00	Limpeza dos Alojamentos	Limpeza dos Alojamentos	Limpeza dos Alojamentos	Limpeza dos Alojamentos	Limpeza dos Alojamentos
09:30 às 12:00	Atendimento técnico familiar (Retorno do Final de semana)	Atendimento Técnico Atividade Religiosa (IURD) Projeto Esporte Legal (Prefeitura/SG)	Atendimento Técnico Projeto Letra Jovem – UERJ	Atendimento Técnico Projeto Letra Jovem – UERJ Atividade Religiosa (IURD) Projeto Esporte Legal (Prefeitura/SG) Atividade na Biblioteca (CRIAAD/SG) Curso de Garçom (DEGASE)	Atendimento Técnico Familiar Saída para o Final de semana
12:00 ÀS 12:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:30 às 13:30	Descanso (Saída para escola)	Descanso (Saída para escola)	Descanso (Saída para escola)	Descanso (Saída para escola)	Descanso (Saída para escola)
13:30 às 15:00	Quadra Futebol/Vôlei	Atendimento Técnico	Atendimento Técnico	Atendimento Técnico	Atendimento Técnico
15:00 às 16:00	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16:00 às 18:00	Alojamento	Atividade na Biblioteca (CRIAAD/SG) Centro Espírita Galileia	Atendimento Técnico Familiar	Alojamento	Alojamento
18:00 às 18:30	Saída para escola	Saída para escola	Saída para escola	Saída para escola	Saída para escola
20:00 às 21:00	Ceia	Ceia	Ceia	Ceia	Ceia

Tabela 02: Quadro de atividades do CRIAAD SG de novembro de 2016. Fonte: CRIAAD SG, 2016.

A implementação do PPP no CRIAAD/SG se fez necessária para o estabelecimento do regimento interno e para o alcance de procedimentos que possibilitarão um melhor desenvolvimento do Sistema Socioeducativo. No CRIAAD/SG

espera-se construir o trabalho socioeducativo, envolvendo os jovens através das atividades pedagógicas, de cultura e de lazer que visam ao desenvolvimento da capacidade deles se conhecerem, de olhar para o outro e de estabelecer uma reflexão crítica com a realidade, estimulando a criação de projetos de vida, desenvolvendo perspectivas de futuro.

O objetivo geral do CRIAAD/SG, de acordo com o PPP é proporcionar condições plenas, oferecendo recursos adequados para que o adolescente cumpra satisfatoriamente a medida socioeducativa contribuindo no processo de formação educacional e profissional. Como já dito anteriormente essas condições plenas e recursos adequados não estão sendo cumpridos principalmente no que se refere aos problemas de superlotação.

Os objetivos específicos de acordo com o PPP são: garantir a participação da totalidade dos adolescentes em redes regulares de ensino e em cursos profissionalizantes; padronizar o uso de normas e regras básicas para o procedimento da Unidade; promover atividades que desenvolvam as múltiplas inteligências dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, em suas necessidades de convívio; promover a capacitação continuada do corpo de funcionários do CRIAAD SG; executar plenamente o que preceitua o ECA, o SINASE, e o PASE. De acordo com o PPP tais objetivos são alcançados em sua maioria, visto que o DEGASE sempre promove cursos de capacitação para os seus funcionários, e os adolescentes que estão cumprindo medida no CRIAAD/SG assim que chegam à unidade são encaminhados para realizar matrícula escolar em alguma escola que seja perto da unidade. A problemática do alcance dos objetivos específicos se encontra em garantir a participação da totalidade dos adolescentes em cursos profissionalizantes, visto que é difícil conseguir parceria e quando se consegue a rotatividade desses adolescentes é muito grande, o que acarreta do não cumprimento de todo o curso.

Quanto ao objetivo específico que propõe promover atividades que desenvolvam o intelectual do adolescente, o CRIAAD/SG realiza diversas atividades ao longo do ano, como o *Projeto Cine Debate*, que trabalha com a exibição de filmes e debates sobre valores morais o que leva os adolescentes a se posicionarem. Outro projeto interessante é o *Gincriaad-sg* que busca estimular uma competição saudável entre grupos, é um jogo de perguntas e respostas sobre esporte, cultura e educação.

Ainda de acordo com o PPP nota-se a problemática da superlotação na unidade o que acarreta no comprometimento da qualidade das ações e resultados dos serviços oferecidos. A capacidade total dos CRIAAD é de 32 adolescentes, porém esse número é sempre maior, muitas vezes até o dobro, o que acarreta numa condição de trabalho precária como relatado anteriormente. Além do risco aos servidores, os adolescentes também passam a ter seus direitos violados, uma vez que não existe estrutura física para dormir, estudar ou até mesmo receberem atendimentos técnicos que são feitos com menos frequência.

Outra dificuldade do CRIAAD/SG que aparece no PPP diz respeito à inexistência de uniformidade na modalidade de ensino dos diversos estabelecimentos educacionais que funcionam nas Unidades de Internação do DEGASE, mesmo essas escolas sendo iguais e recebendo as mesmas orientações das escolas extramuros. Com isso não existe um modelo padrão de declaração de escolaridade, e muitas vezes a declaração enviada pelas unidades de internação não são aceitas em escolas públicas que não funcionam dentro do sistema, acarretando na demora do adolescente ser matriculado numa escola regular.

A unidade conta com um diretor e um coordenador, quatro pedagogos, três assistentes sociais, duas psicólogas, vinte agentes socioeducativos, três secretárias técnicas, um motorista, uma bibliotecária e quatro pessoas que ficam na administração, mais os trabalhadores terciários como, cozinheiras e auxiliares de serviço gerais. Dentro de uma Unidade de cumprimento de medida de semiliberdade não se pode ter equipes estanques e isoladas. É necessária uma integração, de troca de conhecimentos de cada área, procurando respeitar as especificidades e as diferenças.

Frequentemente, são realizadas reuniões com os pais dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa, mas apesar disso existe uma grande rotatividade de adolescentes denunciando que existem pais que não entendem o funcionamento do sistema socioeducativo. Com essas reuniões busca-se orientá-los sobre as garantias de direitos sobre a medida imposta a seus filhos e quais os passos necessários para o cumprimento satisfatório do tempo previsto de atendimento, fazendo os encaminhamentos necessários para os recursos oferecidos pela comunidade, órgãos públicos e instituições da sociedade. Com isso, todos os atores desse processo, tanto a

instituição e principalmente os pais passam a ficar envolvidos com a vida do adolescente que cumpre medida socioeducativa.

Na semiliberdade os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa, estudam em escolas fora da unidade, ou seja, em escolas municipais ou estaduais sendo importante o contato permanente com as redes públicas de ensino. Para isso são feitas reuniões com os diretores das escolas que possuem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas, buscando manter desta forma maior respaldo da escola para com esses adolescentes e maior integração entre CRIAAD, escola, família e comunidade, reafirmando a responsabilidade de cada um nesse processo, tendo em vista o constante desenvolvimento desses adolescentes.

3. POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA OS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

A educação é um processo de formação humana e para isso é necessário entender as vertentes da pedagogia. De acordo com Saviani (1999), até meados do século passado a pedagogia tradicional era a principal teoria educacional, cuja sua principal função era “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.” (SAVIANI, 1999, p. 18). A escola se centrava no professor como sabedor de todo o conhecimento e cabia os alunos assimilarem todo o conhecimento transmitido. A marginalidade da educação, segundo esta teoria era vista como ignorância. Era considerado “marginalizado da nova sociedade quem não [era] esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p.18).

Houveram diversas críticas à pedagogia tradicional e aos poucos foi dada origem a outra teoria da educação, a pedagogia nova, também chamada de escolanovismo, para essa teoria a marginalidade da educação não é vista mais como ignorância. “O marginalizado já não é, propriamente, ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não é quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 1999, p. 19). Já que para Saviani existe uma diferença na educação oferecida para a classe alta e a classe trabalhadora. No entanto, esse tipo de escola também não conseguiu alterar o panorama organizacional dos sistemas escolares, visto que seu custo era mais alto do que a escola tradicional porque os professores trabalhavam com grupos de alunos bem reduzidos para que ocorresse uma aprendizagem de maneira espontânea pelo ambiente que seria estimulante. Para Freire (1996), a educação é aquela que cria possibilidades ao aluno para sua própria construção.

A pedagogia nova estava dando sinais visíveis de exaustão, assim surge a teoria da pedagogia tecnicista, na qual:

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1999, p. 24).

Mediante a essas condições a pedagogia tecnicista “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1999, p. 26). Assim o problema da marginalidade da educação aumentou e passou a se agravar.

Segundo Saviani (1999), todas as reformas escolares feitas não tiveram sucesso, o que tornou mais evidente o papel da escola que seria o de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. A melhoria da qualidade que está sendo posta em questão pelos teóricos do trabalho é a melhoria que gira em torno da educação emancipatória.

Freire (1987) discute sobre a educação bancária que se treina o aluno dando uma visão passiva de conteúdos para passar numa prova, não sendo capaz de exercer atividades básicas, como a compreensão de um texto, ou seja, o aluno recebe a educação para fazer uma prova. No DEGASE isso também ocorre, visto que não há uma uniformidade entre as escolas presentes no sistema, sendo assim Julião (2013b) defende que não é cabível replicar uma ideia de escola para o sistema privativo de liberdade que não leve em consideração todos os elementos que assimilem as reais necessidades do adolescente que cumpre medida socioeducativa e que esteja voltada para a garantia de direitos e de valorização à reinserção social.

Como já dito no item 1.3 a principal missão do DEGASE é devolver ao adolescente que cumpre a medida socioeducativa tudo o que lhe foi negado, inclusive inserção na escola e realização de atividades culturais, mas nem sempre é possível oferecer uma educação para esses adolescentes que seja de qualidade na ótica do trabalho. Nesse sentido, o PASE/RJ (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2010) coloca essa questão, afirmando a justiça ainda luta para encontrar uma forma para que a educação funcione da mesma maneira para todos, porque enquanto existir esse viés social teremos um pobre

atendimento para esses adolescentes que cumprem a medida socioeducativa. Segundo Tonet (2007):

A natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular (TONET, 2007, p. 65).

Há ausência de uma educação de qualidade que priorize a formação integral do cidadão, que seja promotora da emancipação humana e que promova a igualdade de acesso aos bens que é de direito de todos. Durante o estágio realizado no DEGASE notou-se que nas escolas intramuros a educação é dada de maneira aligeirada por conta da quantidade excessiva de adolescentes dentro das unidades, muitas vezes não recebendo o conteúdo considerado básico, como ler e escrever, o que torna mais difícil garantir a inclusão dos adolescentes que estão comprimindo medida socioeducativa. A educação nas escolas extramuros infelizmente não é passada com a qualidade prevista na legislação. As escolas extramuros fazem provas avaliativas com seus alunos para que assim, caso consiga uma boa avaliação o país consiga receber a verba do Banco Mundial, visto que é por meio da comparação internacional que acontece à avaliação do sistema educacional entre os países e, é desta maneira que se verifica as deficiências e eficácia, lembrando que esses programas são excludentes já que o aluno que não acompanha o “treinamento” oferecido pela escola para a realização dessas provas são estereotipados e acabam ficando para trás, o que acarreta numa desvalorização do professor e na perda dos sentidos dos conteúdos escolares. Quando o adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa em semiliberdade passa a frequentar a escola extramuros eles não participam dessas provas avaliativas, por pedido da diretora que alega que os adolescente só frequentarão a escola enquanto tiverem cumprindo a medida socioeducativa, que são extremamente faltosos, etc. É isso que entendemos como inclusão excludente uma vez que o adolescente está incluído na escola, mas não participa de atividades consideradas importantes para sua formação.

A inclusão excludente, ou seja, estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as

demandas do capitalismo, ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, p. 90-91).

Com essa educação aligeirada recebida pelos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa que “supostamente melhorarão as condições de empregabilidade” (KUENZER, 2002, p. 91) materializa-se a lógica da inclusão excludente existentes na sociedade capitalista, porque, de acordo com Kuenzer (2002), os alunos que recebem esse tipo de educação aparentemente beneficiá-los no mundo do trabalho, recebem uma “certificação vazia”, ou seja, possuem uma certificação de escolaridade, mas não possuem conhecimentos que são básicos e necessários para uma reinserção na sociedade, o que também ocorre com os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, visto que o discurso da socioeducação é que os adolescentes serão ressocializados através da educação e cursos técnicos, mas já vimos que essa educação oferecida não contribui, de fato, para isso.

No CRIAAD/SG são realizados projetos que tem por objetivo contribuir para que o adolescente possa ter acesso às atividades culturais e que possa entender a necessidade da escola e da cultura em suas vidas, tornando mais fácil sua ressocialização. Um dos projetos é chamado *Cultura: um exercício para a cidadania* por meio do qual promove visitas culturais, que muitos adolescentes não tiveram a oportunidade de realizarem, também é feito uma ampliação do universo cultural desse adolescente e, durante as visitas, procura estabelecer articulação entre o lúdico e o pedagógico possibilitando a troca de experiências que contribui para o processo de formação do adolescente acautelado nessa unidade. Assim:

A intervenção direcionada ao adolescente e aos seus familiares dentro do CRIAAD-SG deve contribuir para a desconstrução do contexto que produz a violência. Para a construção de novos significados sobre essa realidade, significados estes geradores de novas possibilidades de relacionamento intrafamiliar, interfamiliar e interinstitucional, da maneira como está previsto no ECA (SÃO GONÇALO, 2016, p. 14).

Outro projeto é o *Olhando para o Futuro* que promove palestras e oficinas para provocar a reflexão sobre a necessidade e importância da escolarização e profissionalização tendo em vista uma possibilidade de mudança para o adolescente não reincidir na prática de ato infracional. Esses projetos acabam sendo um paliativo mediante a situação problemática em que se encontram as escolas que estão localizadas dentro das

unidades de internação, pois os adolescentes que estão acautelados no CRIAAD/SG, vieram da internação, portanto vieram das escolas intramuros e como consequência, chegam às escolas extramuros sem nenhuma base de conhecimento e, muitas vezes, sem saber ler e escrever. Mas esses projetos, mesmo que funcionem como um paliativo, não ocorrem em todas as unidades, o que acarreta numa maior exclusão dos adolescentes nas escolas e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. De acordo com Tonet (2007), para que ocorra a educação emancipadora faz-se necessário o conhecimento do processo histórico real, para assim conhecer o processo humano e entender o papel da educação como emancipação humana, para que a mesma não seja vista de maneira isolada dos problemas atuais da sociedade.

O processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo hoje. Afinal, a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade. Sociabilidade que, por sua vez, tem no trabalho o seu fundamento. Deste modo, é absolutamente necessário que as articulações com esse mundo sejam compreendidas para que a dimensão educativa não seja vista de modo isolado (TONET, 2007, p.68).

Por outro lado, Freire (1996) enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (p. 9). É importante levar em consideração a realidade do aluno, e mais ainda do adolescente que cumprem medida socioeducativa no DEGASE, porque em sua maioria estão em séries abaixo da sua idade cronológica, mas mesmo assim é usual a utilização de material infantilizado em relação à idade deles. O que evidencia ainda mais a ausência de políticas públicas voltadas para a qualificação continuada dos docentes somada à falta de estímulo, ao número excessivo de alunos.

A escola no sistema penitenciário, ao contrário na sociedade livre, parece ainda ser o único espaço de produção e divulgação de conhecimento formal, desempenhando um papel diferente do que desempenha extramuros. Ali ela continua sendo um espaço fundamental para o resgate da cidadania, visto ser praticamente o único para os internos, pois eles não tem acesso aos diversos meios tecnológicos de comunicação. Nesse sentido, a escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos assim

como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para o seu reingresso na sociedade (JULIÃO, 2013a. p.17).

Por isso, é necessário o fortalecimento do espaço escolar dentro das unidades de internação, para que ocorra à realização de propostas consolidadas para que os professores possam, de acordo com Freire (1996), resgatar nos saberes cotidianos, ainda que vindos de uma curiosidade ingênua, o estímulo à capacidade criadora do educando. Assim, o conhecimento escolar passa a fazer maior sentido para esse adolescente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As várias contradições acerca do direito à educação no Brasil e, em especial, aquelas voltadas para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no DEGASE serviram de motivação para o desenvolvimento do trabalho. Concluimos que embora existam políticas públicas que visam à garantia da educação para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no DEGASE, elas não têm sido suficientes para romper com a lógica da inclusão excludente na educação, principalmente quando se trata de adolescentes já excluídos da sociedade. Partimos da ideia de que a implementação de políticas públicas na educação desarticuladas de outras políticas públicas sociais como políticas de trabalho, saúde, moradia, lazer, transporte etc. não serão suficientes para resolver os problemas das crianças e adolescentes pobres no Brasil. Apesar de existirem diversas legislações para tentar romper com as práticas violentas que ocorrem nas unidades de medida socioeducativa no Brasil, constatamos que essas práticas não foram totalmente rompidas ainda hoje.

Sendo assim, a bibliografia disponibilizada sobre esta questão nos leva a pensar que apesar de muita coisa já ter sido feita para a melhoria do sistema educativo dentro dos espaços privados de liberdade, ainda existem muitos problemas a serem resolvidos para que de forma efetiva e aceitável garantam aos adolescentes o direito à educação. Evidenciamos que para a escola intramuros funcione de forma efetiva faz-se necessário que seus gestores trabalhem em parceria com os gestores do sistema de privação de liberdade, no caso o DEGASE. Essa pesquisa nos leva a afirmar que caso tal parceria não seja colocada em prática será praticamente impossível à realização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação humana destes adolescentes.

Analizamos diversas leis que colocam em evidência a educação como um direito humano e notamos que apesar disso elas não são capazes de garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Notamos que os adolescentes privados de liberdade recebem uma educação aligeirada e descompromissada em relação à formação humana

mesmo que no discurso se evidencie um compromisso de formação para a cidadania ou para o trabalho. Se considerarmos a desresponsabilização do Estado em relação às escolas do sistema público de ensino muito mais tem sido observado no DEGASE onde as condições precárias de trabalho são infinitamente superiores. Além disso, destacamos a elevada rotatividade dos alunos por conta da superlotação e da diferença de idades em uma mesma série.

Uma vez que consideramos que a educação faz parte do processo de ressocialização dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa a mesma não pode ser violada. Consideramos significativo o papel exercido pelo processo educacional e sua contribuição para despertar/formar uma consciência crítica quando o indivíduo passa a compreender seu papel na luta por seus direitos que já estão previstos nas leis.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 21/02/2017.

_____. CASA CIVIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934.

_____. _____. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, 1º de dezembro de 1964.

_____. _____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 17 de outubro de 1969.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010**. Que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/03/2016.

_____. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, 10 de outubro de 1979.

_____. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Manda Executar o Código Criminal. Rio de Janeiro: Senado, 1830.

_____. **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: 04 de janeiro de 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nurial Cunnill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____; _____. (Orgs.). **O público não-estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do estado de 1995**. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d’Incao. 2008. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.Passos.Reforma.Gerencial.pdf>>. Acesso em: 15/12/2016.

CARVALHO, Fabiana Aparecida. O adolescente autor de ato infracional x Escola: quem fala, quem Escuta? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. Campinas (SP). p. 135-148, 2011.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001, p 130-155.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da. **Contexto socioeducativo e a promoção de proteção a adolescentes em cumprimento de medida judicial de internação no Amazonas**. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2007.

DEGASE. **Histórico sobre o Degase**. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/quem_somos.asp> Acesso em: 16/02/2016.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.

FLORO, Elisângela Ferreira. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2016. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências,

FGV.CPDOC. **Sérgio Cabral de Oliveira Cabral Santos Filho**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/sergio-de-oliveira-cabral-santos-filho>>. Acesso em: 07/03/2017.

FUNDAÇÃO CASA. **A Fundação Casa**. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>>. Acesso em: 09/02/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8ª. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244p.

GLOBO.COM.G1. **Unidades do Degase no RJ tem superlotação, doenças e mofo**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/09/unidades-do-degase-no-rj-tem-superlotacao-doencas-e-mofo.html>>. Acesso em: 07/02/2017.

HERINGER, Carolina. **Unidades para menores infratores estão com o dobro de sua capacidade máxima no Rio**. Disponível em:< <http://extra.globo.com/casos-de-policia/unidades-para-menores-infratores-estao-com-dobro-de-sua-capacidade-maxima-no-rio-rv1-1-19348382.html>>. Acesso em: 07/02/2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21 n. 75, setembro, 2013a.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Disponível em: < http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf>. Acesso em: 07/06/... 2013b.

JORNAL O DIA. **Rio bate recorde de menores apreendidos**. Dados do Instituto de Segurança Pública. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2016-01-19/rio-bate-recorde-de-menores-apreendidos-em-2015.html>>. Acesso em: 16/02/2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, Histedbr, 2002b, p. 77-95.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 2 v. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20. julho/dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p.105-121.

OLIVEIRA, Maruza B.; ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”: A perpetuação do descaso. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.15, n. 4, p. 831-844, outubro/dezembro, 1999.

RIBEIRO, Paulo Lopes. **Apresentação para o CRIAAD São Gonçalo**. [Arquivos pessoais] São Gonçalo (RJ), 2014. 14 *Slides*.

RIO DE JANEIRO. SEJUS. **Decreto nº 18.493, de 26 de janeiro de 1993**. Cria, sem aumento de despesa na estrutura básica da Secretaria de Estado de Justiça o Departamento-Geral de Ação Sócio-Educativa – Degase e dá outras providências. Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 1993.

_____. **Decreto nº 41.983, de 06 de agosto de 2009**. Modifica a nomenclatura de unidades administrativas no âmbito do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Degase, órgão vinculado à Secretaria de Estado de educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=NzM2MA==&ip=MQ==&s=ODE5ZjI3NTY2ZTM2MDNkNWJhODEwZWQ3NzAzMzI1YzI=>. Acesso em: 21/02/2017

_____. **SEEDUC. Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro (PASE)**. Rio de Janeiro, (?) de maio de 2010.

SIND-DEGASE. **Saiba como é realmente o dia a dia de um agente do DEGASE**. Disponível em: <<http://sindegase.org.br/>>. Acesso em: 09/02/2017.

SÃO GONÇALO/RJ. **Projeto Político Pedagógico do CRIAAD/SG**. São Gonçalo (RJ): CRIAAD/SG, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para liberdade? In: _____. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007, p. 57-71.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem (Tailândia), 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, maio/ago. 2007, p. 291-309.

ZAPPE, Jana Gonçalves; et al. A internação de adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão teórica sobre o sistema socioeducativo brasileiro. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2011, p. 112-133.