



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO - PPGE**



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS
ADOLESCENTES INTERNOS DE JOÃO PESSOA**

RAMON OLÍMPIO DE OLIVEIRA

Orientadora: ADELAIDE ALVES DIAS

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

**JOÃO PESSOA/PB
FEVEREIRO/2023**

RAMON OLÍMPIO DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS
ADOLESCENTES INTERNOS DE JOÃO PESSOA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

**JOÃO PESSOA/PB
FEVEREIRO/2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno Ramon Olimpio de Oliveira, foi aprovado na DEFESA de TESE do Curso de DOUTORADO em EDUCAÇÃO, no dia 28 de fevereiro de 2023, intitulada “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES INTERNOS DE JOÃO PESSOA”, sob a orientação do Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, através do endereço eletrônico <http://meet.google.com/zxn-fbwz-ziw>, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/CE/UFPB.

João Pessoa, 28 de fevereiro de 2022

PROF. DR. JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFPB
MATRÍCULA 1225094

JOÃO PESSOA/PB
FEVEREIRO/2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48p Oliveira, Ramon Olímpio de.

Políticas educacionais e a garantia do direito à
educação dos adolescentes internos de João Pessoa /
Ramon Olímpio de Oliveira. - João Pessoa, 2023.
198 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Direito à educação. 2. Políticas educacionais. 3.
Socioeducação. 4. Medida socioeducativa. I. Dias,
Adelaide Alves. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.1(043)

DEDICATÓRIA

Às mulheres que se constituem como presentes em todos os sentidos na minha vida. Glícia, Francinete, Arinete (minha querida vóvó) e minha querida professora e orientadora Adelaide. Por último e mais importante, por nunca me deixar desistir, é você mesma, Vivianne, obrigado por tudo. A vocês eu dedico. Aos adolescentes do CSE e minha esperança de que tenham futuros promissores. Aos funcionários do CSE e pessoal responsável pela parte educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus Orixás, meu Pai Ogum e minha Mãe Oxum, que me deram forças para continuar batalhando e seguindo em frente, mesmo diante das adversidades.

Agradeço às minhas mães, Glícia Olímpio de Oliveira e Francinete Olímpio de Oliveira que são minha base e me permitiram crescer e me tornar a pessoa que eu sou. Que me apoiaram desde pequeno, batalharam e me deram um lugar de privilégio aonde pude crescer e me desenvolver, mesmo com todos os meus atrasos e defeitos. Vocês me aceitaram como eu sou, e moldaram a minha pessoa. As senhoras são minha essência, meu orgulho, minha dádiva, minha esperança, minha rede de apoio e minha razão.

Agradeço a Arinete da Silva Oliveira (in memoriam), minha “mãevó” querida. Queria que você estivesse aqui, minha gordinha, para ver que está dando certo, que eu entrei na faculdade, que eu continuei perseguindo os objetivos, mesmo estando perdido, mesmo estando sem caminho em muitos momentos, mas fiz isso por conta da criação que vocês me deram. A essas três mães eu me ofereço por completo e agradeço porque elas compõem o meu ser em toda a sua integridade.

Agradeço à minha esposa Vivianne de Sousa Olímpio, a Rocha do Catolé. Uma pessoa extraordinária que nunca me deixou desistir. Que me ajuda a continuar me moldando para ser uma pessoa melhor, que me banha de amor, sinceridade, carinho, ternura, que acorda todos os dias ao meu lado com um sorriso no rosto e faz o dia valer a pena. A pessoa com quem eu quero ter meus filhos e ampliar ainda mais nossa família. Você é meu Estado de Poesia, minha base, minha ilha, minha vida. Conte comigo para o que der e vier, estarei sempre aqui ao seu lado, na sua frente, atrás de você, onde você precisar, mas sempre perto, porque você é a outra ponta do meu fio vermelho e quero estar enrolado em você o resto da minha vida. Que nossos filhos possam um dia ler esse documento e ver que aqui foi o resultado de suor, lágrimas e esperança, mas que também foi um documento elaborado com carinho, coragem e zelo. Obrigado pelos colos, pelos ombros, por enxugar as lágrimas, aguentar os pânicos, ouvir os gritos de vitória e me apoiar tanto nos êxitos como nas quedas. Você é uma ponte, porque me leva a qualquer lugar, uma escada, porque me leva pra cima, um binóculo, porque me faz ver ao longe os meus objetivos, uma cura quando eu estou doente, mas, acima de tudo, você é Você e eu te amo justamente por ser quem você é, uma Catoleense de esquerda, socióloga, professora, mulher, negra, amante, esposa, companheira, vida. Te amo, minha Vivizinha

Agradeço à minha orientadora e mãe acadêmica, mas com idade de irmã, a professora Adelaide Alves Dias. Confesso que fiquei com bem mais medo que o Mestrado, professora. Sua bondade

é tanta que senti terror real que fosse arrebatada antes de eu concluir minha tese. Não quero lhe furtar da oportunidade de ir ao céu antes do tempo, até porque sei que você tem muito a contribuir com a educação em todos os sentidos. Você é uma referência pra mim, sempre será, e agradeço de coração todo o apoio, bem como peço desculpa por todo o apertado. Foi um verdadeiro caminho das pedras, mas conseguimos atravessar e chegar do outro lado.

Agradeço a meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, em especial Clóvis, que foi a única pessoa do meu convívio diário que assistiu a minha dissertação no mestrado. Você não sabe o valor e o peso da sua presença na minha vida, meu amigo, meu irmão. Agradeço ao menino Rober, ao menino Diego, e às minhas amigas Aninha e Letícia por ouvirem minhas constantes lamúrias e inseguranças.

Agradeço ao meu irmão Rodolpho e minha cunhada Camila, com quem tive a oportunidade de me reconectar nesses últimos anos, bem como minha sobrinha Lara e meu sobrinho Ryan. As risadas que damos juntos não têm preço. Espero que cresçam para ser boas pessoas como aquelas que lhes criam e lhe nutrem com tanto amor e carinho.

Agradeço ao NUPEC pelos aprendizados que pude ter durante nossas reuniões, ainda que minha presença não fosse uma constante por conta dos percalços da vida profissional.

Agradeço à amiga Roberta Alencar, que me impulsionou a não desistir em vários pontos dessa longa jornada de 48 meses que acabou se tornando uma jornada de 60.

Agradeço à professora Cida Ramos, cuja confiança me permitiu explorar essa área da socioeducação que tanto me despertou curiosidade e vontade de mudança.

Agradeço aos servidores da FUNDAC e do CSE, em especial à Coordenadora Rute Vieira, cuja presença e apoio foram de suma importância para a consecução desse trabalho. Eu te agradeço demais Rute, espero que possa ler esse agradecimento enquanto degusta de uma torta de frutas vermelhas que vai ser feita para você. Espero podermos nos debruçar sobre essa tese para publicações futuras regadas a lasanhas também. Toda gratidão a você.

Agradeço aos diretores do CSE com os quais tive a oportunidade de trabalhar, os senhores Roberto Daniel e Rildo Lima. Rildo, você foi essencial para a consecução dessa pesquisa, é um verdadeiro pedagogo, uma pessoa com trabalho humanizado que preza pela Pedagogia do Amor e da Presença. Desejo a você toda sorte de Felicidade

A todas e todos que de alguma forma contribuíram com a minha história, agradeço.

Ògún yè – Ògún vive!

Aprender é apenas lembrar de algo que, no fundo, você já sabe. Fazer é demonstrar o que se sabe. Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você. Richard Bach

RESUMO

O presente texto analisa o papel do Estado na garantia do direito à educação dos adolescentes internos no Centro Socioeducativo Educacional Edson Mota/CSE, João Pessoa - PB. Tem como objeto de estudo a investigação sobre as condições de oferta da educação para os adolescentes internos na referida unidade socioeducativa. Seu objetivo geral é analisar como a FUNDAC-PB implementa a educação para os adolescentes com base nas políticas públicas educacionais que constam no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba e nas Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais para os adolescentes. A tese apresentada é a de que as unidades de execução de medidas socioeducativas da Paraíba não possuem um programa de execução de políticas públicas educacionais relativas aos adolescentes internos ou não garantem a devida execução dessas políticas. A questão que norteou a pesquisa foi a seguinte: em que medida o Estado garante o direito à educação do adolescente em contexto de medida socioeducativa através de uma educação emancipadora que constitua meio para aquisição de outros direitos? A fim de responder ao problema formulado, a tese se estruturou em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa explicitando o método e o conjunto de instrumentos, procedimentos e técnicas de coleta e de análise dos dados. No segundo capítulo, realizamos um levantamento teórico conceitual acerca da definição de criança e adolescente como fases distintas da vida no Brasil e um breve estudo acerca da história social da criança e do adolescente até serem reconhecidos como sujeitos de direitos. No terceiro capítulo abordamos um pouco sobre como se deu a construção de direitos para crianças e adolescentes no Brasil, estudando a legislação nacional e internacional a respeito da matéria. No quarto e último capítulo apresentamos os dados relativos à pesquisa empírica. Para tanto, realizamos um levantamento acerca dos documentos que norteiam a educação de adolescentes que se encontram em contexto de cumprimento de medida socioeducativas, bem como uma discussão acerca do modelo de Escola da Escolha, que foi selecionado como base para a implantação das ECIs na Paraíba. Realizado esse levantamento, partimos para discorrer sobre o Centro Socioeducativo Edson Mota e a Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha (EAS) através de uma análise sobre os seus documentos de base, quais sejam os Regimentos Internos e respectivos Projetos Político Pedagógicos. Por fim, realizamos uma pesquisa de campo ao longo do ano de 2022 com visitas à EAS com finalidade de observar como se dá a oferta da educação para os adolescentes que se encontram internos no CSE. Como principal resultado temos a constatação de que a Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha disponibiliza um modelo de ensino adequado, baseado em uma educação emancipadora, mas que a finalidade dessa educação não atinge todos os adolescentes em virtude, principalmente, mas não exclusivamente, das constantes mudanças que ocorrem ao longo do ano letivo e do dia a dia da unidade. Alguns desafios se colocaram ao longo de todo o trabalho empreendido, dentre os quais podemos destacar a logística de traslado dos adolescentes dos seus quartos para as salas de aula, a busca pela garantia do tempo de aula seguindo os horários de entrada e saída e a luta pela criação de uma rotina de ensino mesmo diante das constantes mudanças que se apresentam no cotidiano do CSE com as mudanças de horário das aulas e a constante entrada e saída de adolescentes. Pretendemos continuar investigando a garantia do direito à educação destes adolescentes.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Socioeducação; Direito à Educação; Medida Socioeducativa; Escola Integral.

ABSTRACT

The present text analyzes the role of the State in guaranteeing the right to education of inmates at the Centro Socio-Educativo Educacional Edson Mota/CSE, João Pessoa - PB. Its object of study is the investigation into the conditions of provision of education for inmate adolescents in the aforementioned socio-educational unit. Its general objective is to analyze how FUNDAC-PB implements education for adolescents based on the educational public policies contained in the Child and Adolescent Rights Guarantee System, the National Socio-Educational Assistance System, the State Socio-Educational Assistance Plan of Paraíba and in the Operational Guidelines of State Schools for adolescents. The thesis presented is that the units for the execution of socio-educational measures in Paraíba do not have a program for the execution of public educational policies related to inmate adolescents or do not guarantee the proper execution of these policies. The question that guided the research was the following: to what extent does the State guarantee the right to education of adolescents in the context of socio-educational measures through an emancipatory education that constitutes a means for the acquisition of other rights? In order to respond to the formulated problem, the thesis was structured in four chapters, in addition to the introduction and conclusion. In the first chapter, we present the methodological course of the research, explaining the method and the set of instruments, procedures and techniques for data collection and analysis. In the second chapter, we carry out a theoretical and conceptual survey about the definition of children and adolescents as different stages of life in Brazil and a brief study about the social history of children and adolescents until they are recognized as subjects of rights. In the third chapter, we discuss a little about how the construction of rights for children and adolescents in Brazil took place, studying the national and international legislation regarding the matter. In the fourth and last chapter we present the data related to the empirical research. To this end, we carried out a survey of the documents that guide the education of adolescents who are in the context of compliance with socio-educational measures, as well as a discussion about the Escola da Escolha model, which was selected as the basis for the implementation of ECIs in Paraíba. Having carried out this survey, we set out to discuss the Socio-Educational Center Edson Mota and the Escola Cidadã Integral Socio-educativa Almirante Saldanha (EAS) through an analysis of their basic documents, namely the Internal Regulations and the respective Pedagogical Political Projects. Finally, we carried out a field survey throughout the year 2022 with visits to the EAS in order to observe how education is offered to adolescents who are interns at the CSE. As a main result, we find that the Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha provides an adequate teaching model, based on an emancipatory education, but that the purpose of this education does not reach all adolescents due, mainly, but not exclusively, to the constant changes that occur throughout the school year and day to day at the unit. Some challenges arose throughout the work undertaken, among which we can highlight the logistics of transferring teenagers from their rooms to the classrooms, the search for guaranteed class time following the entry and exit times and the fight for the creation of a teaching routine even in the face of the constant changes that are present in the daily life of the CSE with the changes in class schedules and the constant arrival and departure of adolescents. We intend to continue investigating the guarantee of the right to education for these adolescents.

Keywords: Socioeducation; Right to Education; Socio-educational measure; Integral School; Adolescent; Educational Policies.

RESUMEN

El presente texto analiza el papel del Estado en la garantía del derecho a la educación de los internos del Centro Socio-Educativo Educacional Edson Mota/CSE, João Pessoa - PB. Tiene como objeto de estudio la indagación sobre las condiciones de prestación de la educación de los adolescentes internos en la referida unidad socioeducativa. Tiene como objetivo general analizar cómo FUNDAC-PB implementa la educación de los adolescentes a partir de las políticas públicas educativas contenidas en el Sistema de Garantía de los Derechos del Niño y del Adolescente, el Sistema Nacional de Atención Socioeducativa, el Plan Estatal de Atención Socioeducativa de Paraíba. La tesis presentada es que las unidades para la ejecución de medidas socioeducativas en Paraíba no tienen un programa para la ejecución de políticas públicas educativas relacionadas con los adolescentes internos o no garantizan la correcta ejecución de estas políticas. La pregunta que guió la investigación fue la siguiente: ¿En qué medida el Estado garantiza el derecho a la educación de los adolescentes en el marco de las medidas socioeducativas a través de una educación emancipatoria que constituye un medio para la adquisición de otros derechos? Para dar respuesta al problema formulado, la tesis se estructuró en cuatro capítulos, además de la introducción y la conclusión. En el primer capítulo, presentamos el recorrido metodológico de la investigación, explicando el método y el conjunto de instrumentos, procedimientos y técnicas para la recolección y análisis de datos. En el segundo capítulo, realizamos un recorrido teórico y conceptual sobre la definición de niños y adolescentes como diferentes etapas de la vida en Brasil y un breve estudio sobre la historia social de los niños y adolescentes hasta que son reconocidos como sujetos de derechos. En el tercer capítulo, discutimos un poco sobre cómo se dio la construcción de los derechos de los niños y adolescentes en Brasil, estudiando la legislación nacional e internacional en la materia. En el cuarto y último capítulo presentamos los datos relacionados con la investigación empírica. Para ello, realizamos un levantamiento de los documentos que orientan la educación de adolescentes que se encuentran en contexto de cumplimiento de medidas socioeducativas, así como una discusión sobre el modelo Escola da Escolha, que fue seleccionado como base para la implementación de las ICE en Paraíba. Realizado este levantamiento, nos propusimos discutir el Centro Socioeducativo Edson Mota y la Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha (EAS) a través del análisis de sus documentos básicos, a saber, el Reglamento Interno y los respectivos Proyectos Políticos Pedagógicos. Finalmente, realizamos un relevamiento de campo a lo largo del año 2022 con visitas a las EAS con el fin de observar cómo se brinda educación a los adolescentes que se encuentran en prácticas en el CSE. Como resultado principal, encontramos que la Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha brinda un modelo de enseñanza adecuado, basado en una educación emancipadora, pero que el propósito de esta educación no alcanza a todos los adolescentes debido, principalmente, pero no exclusivamente, a la constante cambios que ocurren a lo largo del año escolar y día a día en la unidad. A lo largo del trabajo emprendido surgieron algunos desafíos, entre los que se pueden destacar la logística de traslado de los adolescentes de sus habitaciones a las aulas, la búsqueda de garantías horarias de clase siguiendo los horarios de entrada y salida y la lucha por la creación de una rutina didáctica incluso en los ante los constantes cambios que se presentan en el día a día del CSE con los cambios en los horarios de clases y la constante entrada y salida de adolescentes. Nos proponemos seguir investigando la garantía del derecho a la educación de estos adolescentes.

Palabras llave: Socioeducación; Derecho al Educación; Medida socioeducativa; Escuela Integral; Políticas Educativas;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Livro História Social da Criança e da Família do autor Philippe Ariés demonstrando os traços e roupas adultas em crianças nas representações artísticas e Quadro de Gyorgy Vastagh.....	p. 29
Figura 2 – Matriz Curricular da ECIS para Ciclos I e II.....	p. 146
Figura 3 - Matriz Curricular da ECIS para Ciclos III e IV.....	p. 147
Figura 4 - Matriz Curricular da ECIS para Ciclos V e VI.....	p. 148
Figura 5 – Horário usado na ECIS EAS em 28/02/2022 (Turno Manhã).....	p. 149
Figura 6 - Horário usado na ECIS EAS em 28/02/2022 (Turno Tarde).....	p. 150
Figura 7 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 25/03/2022 (Turno Manhã)..	p. 151
Figura 8 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 25/03/2022 (Turno Tarde)....	p. 152
Figura 9 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 22/04/2022 (Turno Manhã)..	p. 153
Figura 10 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 22/04/2022 (Turno Tarde)..	p. 154
Figura 11 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 19/05/2022 (Turno Manhã)	p. 149
Figura 12 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 19/05/2022 (Turno Tarde)..	p. 155
Figura 13 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/07/2022 (Turno Manhã)	p. 156
Figura 14 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/07/2022 (Turno Tarde)..	p. 157
Figura 15 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 15/08/2022 (Turno Manhã)	p. 158
Figura 16 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 15/08/2022 (Turno Tarde)..	p. 158
Figura 17 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/09/2022 (Turno Manhã)	p. 159
Figura 18 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/09/2022 (Turno Tarde)..	p. 160
Figura 19 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 24/10/2022 (Turno Manhã)	p. 160
Figura 20 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 24/10/2022 (Turno Tarde)..	p. 161
Figura 21 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 03/11/2022 (Turno Manhã)	p. 162
Figura 22 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/11/2022 (Turno Manhã)	p. 163
Figura 23 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 01/12/2022 (Turno Tarde)..	p. 164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO	22
1.1 O PESQUISADOR.....	22
1.2 O CAMINHO DA PESQUISA	23
2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DIÁLOGO ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E A NECESSIDADE DE PROTEÇÃO	25
2.1 CRIANÇA NO BRASIL COLÔNIA: DA CATEQUESE AO RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA COMO PRIMEIRA FASE DA VIDA	35
2.2 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA COMO FASES DA VIDA	44
3 DA CONSTRUÇÃO DE DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	49
3.1 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	68
3.2 O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS	77
3.3 SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NA PARAÍBA.....	88
3.3.1 As espécies de medidas socioeducativas	94
4 O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM JOÃO PESSOA	98
4.1 EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONTEXTO DE CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: O QUE DIZEM OS TEXTOS LEGAIS.....	119
4.2 O CENTRO SOCIOEDUCATIVO EDSON MOTA (CSE).....	126
4.3 A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ESTADUAL ALMIRANTE SALDANHA (EAS)	131
4.3.1 O regimento interno da EAS	131
4.3.2 O Projeto Político Pedagógico da EAS	138

4.4 O PLANO DE SEGURANÇA DA FUNDAC-PB E O ACOMPANHAMENTO DOS ADOLESCENTES DENTRO DA UNIDADE E NA ESCOLA	142
4.5 A PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA ALMIRANTE SALDANHA.....	145
4.5.1 A manutenção constante dos horários de aula e a dificuldade de concluir a matriz curricular.....	145
4.5.2 A dificuldade na estabilização do tempo de aula	165
4.5.3 Problemas com a estrutura física e as dinâmicas da unidade e sala de aula.....	167
4.5.4 Da conclusão do campo	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO

O tema a ser explorado no presente texto diz respeito à perspectiva de atendimento educacional que é oferecido aos adolescentes internos na unidade de cumprimento de medidas Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE) na cidade de João Pessoa. Buscou-se realizar essa exploração de acordo com o que é proposto pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei nº 12.594/12 - SINASE), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 – ECA), na Constituição Federal de 1988 e no Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente.

Busca-se, com o presente texto, investigar em que medida o direito à educação dos adolescentes que se encontram em instituições de execução de medidas socioeducativas é garantido durante a internação.

Apresenta-se como objeto de estudo a investigação do fornecimento de educação durante a internação na unidade de cumprimento de medidas socioeducativas CSE da Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – FUNDAC/PB. O advento da Constituição de 1988, a promulgação do ECA, criação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e do SINASE foram o resultado de diversas tentativas de mudar o caráter punitivo da responsabilização dos adolescentes através de uma busca pela reintegração social.

Intenta-se, com isso, analisar como a educação fornecida no CSE serve para garantir o direito à educação dos jovens em contexto de medida socioeducativa.

A relevância acadêmica do tema se dá, também, em decorrência de ser um estudo pouco visitado dentro do Estado da Paraíba. O monitoramento dos adolescentes dentro da unidade socioeducativa ainda é um campo que não é explorado com frequência, uma vez que, durante a internação há a disponibilização de uma educação na modalidade EJA, mas pouco se fala acerca de como essa educação é fornecida.

Com o objeto da tese apresentado, partimos aos objetivos. Temos como objetivo geral analisar como/se a FUNDAC-PB implementa a educação para os adolescentes internos através das políticas públicas educacionais que constam no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba e nas Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais para os adolescentes internos das escolas do sistema socioeducacional.

Quanto aos objetivos específicos, são três: entender como funciona o eixo educacional do sistema de cumprimento de medidas socioeducativas através do estudo da Lei nº 12.594/12,

que institui o SINASE, da Resolução nº 113/Conanda/2006, que institui o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, a Lei 8069/90, que institui o ECA e o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015-2024).

Para a consecução desse objetivo é necessário realizar um breve levantamento histórico acerca dos adolescentes como sujeitos de direito, o que pode ser feito com a análise da legislação pátria e internacional acerca da matéria.

Objetiva-se a compreensão desses sujeitos de direito, de sua condição peculiar de desenvolvimento e de sua vulnerabilidade social como sendo possível causa do cometimento de atos infracionais e da consequente aplicação da medida socioeducativa. Como o direito à educação é universal, busca-se encontrar em que medida a legislação busca garantir tal direito aos jovens em conflito com a lei.

O segundo objetivo diz respeito a estudar as políticas públicas educacionais a nível federal e estadual para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e compreender em que medida elas garantem o direito à educação dos adolescentes em contexto de medida socioeducativa.

Por fim, o terceiro objetivo destina-se a verificar a atuação como é fornecida a educação na unidade CSE através da Escola Integral Socioeducativa Almirante Saldanha durante a internação dos adolescentes.

No que diz respeito à justificativa do trabalho, o pesquisador teve a oportunidade de trabalhar dos anos 2017 a 2021 como advogado na unidade de execução de medidas socioeducativa localizada no bairro de Mangabeira em João Pessoa. Se trata do Centro Socioeducativo Edson Mota.

Verificou-se, durante os anos de atuação, que os adolescentes, ao ingressarem na respectiva unidade, que é reservada àqueles cuja sentença transitou em julgado, são matriculados na escola cidadã integral socioeducativa, tendo sua educação aplicada na modalidade EJA através dos seus ciclos.

Com base no exposto, podemos indicar a seguinte tese: O Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), umas das unidades de cumprimento de medidas socioeducativas de João Pessoa, não possui um programa de execução de políticas públicas educacionais relativas aos adolescentes internos que seja suficientemente eficaz, o que prejudica a garantia do direito à educação previsto no eixo educacional do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e no

Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015-2024) e nas Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais.

A pergunta que norteia o presente texto é a seguinte: o Estado garante o direito à educação do adolescente em contexto de medida socioeducativa através de uma educação emancipadora que constitua meio para aquisição de outros direitos?

O direito à educação é universal, faz parte do rol de direitos humanos e está previsto na Constituição como sendo direito de todos e dever do Estado. Ainda na Constituição, tem-se como necessária a aplicação da teoria da proteção integral da criança e do adolescente, prevista também no ECA, na Convenção de Direitos da Criança e do Adolescente, no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Todas as legislações citadas possuem um eixo educacional, como forma de servir como implementação do direito-dever do Estado previsto na Constituição. Todavia, lidar com o jovem em conflito com a lei é uma matéria delicada, uma vez que não deve ser aplicada apenas uma sanção, mas sim a busca pela reintegração social e o fim da situação de vulnerabilidade social.

O surgimento do SINASE como novo sistema socioeducativo teve o intuito justamente de retirar o caráter meramente punitivo da medida socioeducativa, focando na ressocialização do jovem, bem como na garantia de seu direito à educação, integração familiar e capacitação profissionalizante, devendo ser analisado em que medida a educação ofertada pelo Estado da Paraíba em João Pessoa, na Unidade Centro Socioeducativo Edson Mota é uma educação que emancipa, ressocializa e funciona como meio para aquisição de novos direitos.

A Constituição trata sobre o direito à educação como garantia de todos e dever do Estado, e o Brasil adota a teoria da proteção integral das crianças e adolescentes em virtude de sua peculiar situação de desenvolvimento, algo que foi evidenciado com a promulgação do ECA, do SGD e do SINASE.

Assim, se faz necessário entender que políticas públicas foram criadas em relação ao eixo educacional e em que medida essas políticas garantem o direito a educação e a continuidade do ensino aos jovens e adolescentes em contexto de medida socioeducativa durante sua internação. Deve ser analisado como o Estado fornece a educação durante a sua internação.

Nosso texto foi dividido em três capítulos e para a sua execução nos utilizamos de pesquisa bibliográfica envolvendo obras de autores e autoras diretamente relacionados ao tema, bem como a legislação pátria, acordos e resoluções internacionais e uma pesquisa de campo que envolveu a observação de como se deu o dia a dia da Escola Cidadã Integral Socioeducativa ao longo do ano de 2022 através de visitas semanais. A metodologia da pesquisa de campo foi abordada em capítulo específico.

O primeiro capítulo busca explicar quem são os sujeitos de direito, abordando um pouco sobre o conceito de criança e adolescência. Para tanto, realizamos uma breve contextualização acerca da definição de criança, partindo de Phillipe Árie (1981) e sua análise sobre a criança como alguém que era negligenciada pelas leis e pelo Estado. Segundo o autor, antes do século XII não havia um reconhecimento da infância como fase de vida ou da criança como sujeito de direitos, sendo ela considerada apenas como um “mini-adulto”.

Buscou-se explorar como se deu a modificação acerca do tratamento da criança e o reconhecimento da infância como fase de vida distinta e que merece atenção para que possamos, então, chegar ao reconhecimento da criança como sujeito de direito e partir para a adolescência como fase subsequente à infância.

Ainda no primeiro capítulo, realizamos uma análise acerca da doutrina da proteção integral da criança e do adolescente com base na situação de pessoa em desenvolvimento que é adotada pelo Brasil através da Constituição de 1988, ratificada pela Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A importância do primeiro capítulo resta baseada na necessidade de se compreender em que fase de vida se encontram os sujeitos beneficiados (ou não) pelo acompanhamento educacional durante a internação no sistema socioeducativo.

Para a elaboração do segundo capítulo, nos debruçamos um pouco sobre a legislação acerca da criança e do adolescente e como esta se desenvolveu para reconhecer a criança e o adolescente como verdadeiros sujeitos de direito e não apenas como objetos de políticas públicas e controle social por parte do Estado.

Destaca-se a relevância do segundo capítulo no que diz respeito à necessidade de compreender como a legislação brasileira tratou e trata a criança e o adolescente com a contextualização sobre o tratamento inicial desses grupos sociais. Temos, inicialmente, um país que trata as crianças e adolescentes como sendo alvo de políticas públicas voltadas para o controle social.

A legislação específica era clara no sentido de apontar o que o Estado, a sociedade ou a família deveria fazer ao se deparar com crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade. As situações eram tipificadas em lei e tratavam ambos os grupos através de denominação de “menor”, cabendo à legislação especificar o que fazer quando esses menores se encontravam em situação de vadiagem, morando nas ruas, sem trabalhar, sem família e outras situações específicas. Interessante destacar que as denominações “criança” ou “adolescente” sequer eram usadas em tais legislações.

Ainda no segundo capítulo, abordamos como se dá a relação do adolescente em conflito com a lei, partindo do procedimento adotado pelos dois Códigos de Menores até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) e a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) através da lei nº 12.594/12 (BRASIL, 2012). Para tanto, abordamos como se dá a responsabilização dos adolescentes quando do cometimento de atos infracionais e de que forma é realizada a aplicação e execução das medidas socioeducativas e que órgão é responsável por essa execução.

Nesse diapasão, buscamos investigar um pouco sobre a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC/PB) que é o órgão responsável pela execução de medidas socioeducativas no Estado da Paraíba. Analisamos como esse órgão aplica as regras previstas no SINASE para cumprir as medidas e como o sistema de garantia de direitos está relacionado na fiscalização da aplicação das medidas.

Uma vez compreendido quem são os adolescentes, como a legislação os protege, como eles podem entrar em uma situação de conflito com a lei e como podem ser responsabilizados, partiremos para a elaboração do terceiro capítulo do texto, que diz respeito ao direito à educação dos adolescentes. Esse capítulo tem como objetivo investigar como a legislação busca garantir o direito à educação dos adolescentes, em especial àqueles que estão privados de liberdade pelo fato de estarem em cumprimento de medidas socioeducativas.

Tratamos, nesse capítulo, sobre como a FUNDAC, baseada na legislação nacional e nas resoluções do Ministério da Educação, garante a educação dos adolescentes em cumprimento de medida. A importância dessa relação se dá pelo fato de que deve haver um acompanhamento educacional do adolescente ao longo da execução das medidas, devendo tal educação ser uma continuidade do que o adolescente tinha acesso quando em liberdade ou, na ausência desta educação, introduzir o adolescente e educá-lo ao longo da medida. Assim, verificamos como a FUNDAC realiza e acompanha a educação dos adolescentes que se

encontram em medida de internação, semi-liberdade, liberdade assistida e prestação de serviço comunitário.

Por fim, ainda nesse terceiro capítulo, dispomos sobre como se dá o acompanhamento educacional dos adolescentes dentro do Centro Socioeducativo Edson Mota. Para o adolescente que se encontra interno, iremos observar como se dá o seu processo educacional. É interessante frisar que mesmo o adolescente que se encontra em liberdade assistida ou prestação de serviços à comunidade, por mais que detenha a liberdade de ir e vir e esteja efetivamente “solto”, ainda está sob a fiscalização do Estado, devendo prestar contas acerca de suas atividades de maneira periódica, estando associado a centros de referência em assistência social, por exemplo.

Todos os capítulos anteriormente elaborados buscam construir uma contextualização para a realização deste último capítulo. Pretendemos compreender quem são os adolescentes e o reconhecimento da adolescência como sendo uma fase de vida, buscamos entender como a legislação brasileira protege o adolescente, como a legislação responsabiliza o adolescente que comete ato infracional quando este se encontra em conflito com a lei e como se dá a garantia de educação ao adolescente que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa.

O que faz para garantir que ele continue com o direito ou tenha o acesso à educação durante a internação? Sabemos que durante o cumprimento das diversas medidas há um acompanhamento de perto do Estado já que o adolescente se encontra sob sua custódia, mas como é realizado?

Para a consecução desse capítulo, faz-se necessária a realização de uma pesquisa de campo que envolverá visitas à unidade do CSE da diretoria e da presidência da FUNDAC com a finalidade de verificar como se dá a educação enquanto o adolescente está interno.

O uso da pesquisa de campo se dá devido à sua extrema importância, conforme explica Minayo ao definir campo como “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 1994, p. 105).

No que diz respeito ao universo de pesquisa, a definição que utilizaremos é encontrada em Marconi e Lakatos (2003, p. 233) que o definem da seguinte forma: “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. Inicialmente, nosso campo de pesquisa será a FUNDAC/PB.

A escolha do universo de pesquisa se deu pelo fato da FUNDAC/PB ser o órgão responsável pela execução de medidas socioeducativas, devendo garantir os direitos previstos

no ECA e no SINASE, sem contar as demais normatizações a respeito dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

O objetivo é detectar a capacidade de acompanhar (ou não) os adolescentes internos do sistema socioeducativo no que diz respeito ao acesso e continuidade da educação. Para a análise no campo fechado, utilizamos o Centro Socioeducativo Edson Mota. O critério de escolha se deu por ser a unidade em que há a educação a longo prazo de adolescentes internos. Existe a unidade CEA, que trata sobre a internação provisória, sendo excluída pelo fato de os adolescentes só ficarem internos por até 45 dias enquanto aguardam a sentença do seu processo e a expedição de guia definitiva de internação.

A unidade CEJ, Centro Socioeducativo do Jovem, foi excluída pelo fato de manter jovens entre 18 e 21 anos, excluídos da definição de adolescentes. A unidade Rita Gadelha foi excluída por se tratar de uma unidade só para mulheres e que possui semiliberdade, então não seria possível compreender como fica a transição escolar das adolescentes que lá se encontram. As demais unidades, como Lar do Garoto foram excluídas por se localizarem em outras cidades. O nosso universo, dessa forma, engloba o CSE, a semiliberdade e a FUNDAC/PB, conforme definição exposta em Marconi e Lakatos (2003, p. 233).

Ademais, realizamos uma pesquisa de campo que envolveu a presença do pesquisador na unidade CSE para que pudesse observar como se dá o processo de ensino e aprendizagem e quais são os desafios encontrados pelos professores, gestores e funcionários da unidade.

Espera-se que o presente texto possa trazer um pouco mais de notoriedade ao campo da socioeducação, posto que, devido a um preconceito institucional, se trata de uma área marginalizada, com pouco investimento (mesmo quando o tem), tendo em vista que a sociedade muitas vezes já considera esses sujeitos de direito como pessoas perdidas, causas perdidas que merecem apenas o braço forte do Estado.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo abordamos um pouco sobre o processo de elaboração da nossa tese, como o pesquisador se encontrou com o tema e que métodos usou para o desenvolvimento da pesquisa científica.

1.1 O PESQUISADOR

O pesquisador é formado em Direito, tendo concluído o curso no ano de 2012, período em que começou a atuar na advocacia. Durante esse período e nos próximos dois anos realizou uma especialização em Direito Tributário e Processual Tributário. No ano de 2014, começou a despertar um interesse na área de Direitos Humanos e em Educação, motivo que o levou a tentar o processo seletivo para a Pós-Graduação na modalidade de Mestrado em Direitos Humanos.

Teve aprovação e fez parte da turma 2014 de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas na Universidade Federal da Paraíba. Com o interesse em Educação e em Direitos Humanos aflorando, obtendo a oportunidade de escrever a dissertação sobre o Direito à Educação de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista na cidade de João Pessoa, com a realização de uma pesquisa de campo que envolveu diversas escolas públicas e como elas lidavam com esses sujeitos de direito.

O contato mais direto/íntimo com a socioeducação no ano de aconteceu no ano de 2017. Em 2016 o pesquisador selecionado para atuar na Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano e, em 2017 foi transferido para atuar no Centro Socioeducativo Edson Mota a serviço da FUNDAC como advogado. Lá chegando, teve a oportunidade de vivenciar o dia a dia de uma unidade socioeducativa, passando por centenas de adolescentes durante sua jornada. Como já tinha interesse na área da Educação, presenciar esses adolescentes que chegavam toda semana serem inseridos no meio escolar dentro da unidade começou a fazer com que se questionasse acerca do funcionamento desse processo de ensino/aprendizagem e como os educandos e os professores são afetados por ele.

O interesse pela Educação como tema de pesquisa se desenvolveu ainda mais após a conclusão do Mestrado e o contato com a socioeducação, motivo que o levou a realizar a seleção de Doutorado em 2018. O foco ainda é o direito à educação de pessoas socialmente vulneráveis, algo que tive a oportunidade de estudar bastante, e através de vários puxões de orelha da querida orientadora. Entretanto, dessa vez, concentra-se nos socioeducandos, os adolescentes que lá estavam, diante de seus olhos, todos os dias, estudando, se alimentando, chorando, sorrindo, se

desenvolvendo, ou até mesmo regredindo, mas vivendo. Muitos deles, como bem observado por Roberta Alencar, conseguindo alcançar um protagonismo, dominando as rédeas da própria vida por caminhos diferenciados, ou seja, um caminho “errôneo” que acabou possibilitando um desenvolvimento que, talvez, outrora não fosse atingido caso o adolescente não tivesse tido esse contato com o meio da socioeducação. Um verdadeiro “protagonismo reverso” como a amiga descreve.

Mas como o Estado faz para dispensar essa educação e fazer com que os adolescentes tenham esse direito garantido? Foi esse questionamento que fez surgir o sentimento de perseguir o tema em pauta e iniciar a pesquisa.

Assim, essa curiosidade acerca do tema se aliou ao que as colegas de grupo de pesquisa estavam debatendo, se coadunou com parte do que foi discutido no Mestrado e, em especial, se consolidou com a experiência de vida que foi dividir o espaço com esses adolescentes que lá se encontravam no CSE. Pessoas essas às vistas de todos os membros da unidade, mas, de certa forma, esquecidos e abandonados pela sociedade que acaba por os considerar basicamente como estorvos, como pessoas que merecem apenas a punição, o castigo.

Mas a Educação busca emancipar, empoderar, garantir se tornar um meio para alcançar outros resultados e continuar sempre crescendo. E foi esse incentivo que o levou a pesquisar sobre esse tema, para poder entender como o Estado dá essa educação a esses adolescentes e quais as dificuldades encontradas nesse processo.

1.2 O CAMINHO DA PESQUISA

Para poder elaborar o presente texto, faz-se necessário entender um pouco sobre o contexto de uma pesquisa científica. Ao escolher um tema, o pesquisador acaba por tomar um posicionamento político-epistemológico (OLVEIRA, 2021), deve-se haver uma valorização do contexto que o pesquisador pretende se inserir.

Como pesquisador e como ex-advogado do CSE, este pesquisador pode afirmar que fez parte do contexto da socioeducação na cidade de João Pessoa, se compreende como parte dele e como alguém que pode observar, que pode perguntar, que pode, de alguma forma, tentar abrilhantar essa área que merece destaque porque lida com pessoas marginalizadas.

Tivemos a triste oportunidade de presenciar um golpe de estado com o impeachment da Presidenta Dilma em 2016, com Temer assumindo o poder de governar esse país continental. Durante seu governo tiveram início ou foram maximizadas violações de direitos humanos que, após as eleições de 2018 aumentaram exponencialmente. Passamos de 2018 até 2022 sob o

comando de uma figura extremamente polêmica e desumana, Jair Bolsonaro. Uma pessoa marcada pelo ódio, que acredita que “bandido bom é bandido morto” que tem uma filosofia que quem se “alia” ao crime de qualquer forma ou não faz nada para impedi-lo, também é criminoso, que as pessoas são criminosas porque estão nas favelas e nas comunidades. Um “líder” de Estado que só fez aumentar as diferenças sociais e que buscou excluir ainda mais e tentou esquecer ainda mais aquelas pessoas já vulneráveis.

A área da socioeducação lida com os adolescentes que se encontram em conflito com a lei, pessoas já à margem da sociedade, pessoas que, segundo o julgamento de diversos outros sujeitos, “já escolheram o caminho que querem seguir”, que já estão fadadas ao fracasso ou à danação. Para quem acha isso, o silogismo é simples: pessoas más cometem crimes/atos infracionais, quem comete crimes/atos infracionais não tem “jeito”, logo, o adolescente que comete ato infracional não tem jeito. E se não tem jeito, porque investir na socioeducação? Por que dar ferramentas que não serão utilizadas e que podem ser melhor aproveitadas em outros lugares? Essa se apresenta como uma linha de pensamento que, pasmemos, é absurda, pois todo ser humano é digno e merece uma segunda oportunidade, uma terceira, uma quarta, e assim por diante. Quem se define se limita, e foi justamente buscando analisar esses adolescentes que estão diante de uma oportunidade de quebrar tais definições, de poder empurrar seus limites e quebrar paradigmas, foi esse tipo de incentivo que fez com que buscássemos esse tema.

Ver vários adolescentes fazendo cursos profissionalizantes e alguns já sendo convidados para trabalhar depois da liberação da internação era inebriante, contagiante. Observar o dia a dia dos adolescentes nem sempre era uma tarefa tranquila, havia tensão, muitas vezes, seja por conta dos agentes, seja por conta de animosidades internas. Foi vendo as dificuldades encontradas pelos professores, escutando as conversas dos corredores, vendo a disposição para ajudar esses sujeitos a conseguir algo melhor para as suas vidas despertou uma curiosidade como pesquisador e como trabalhador inserido no contexto socioeducativo.

Ao elaborar os pedidos de liberação, nos deparávamos com situações de alunos que repetiram de ano, de alunos que foram aprovados, de alunos que estavam tentando faculdades, e quisemos entender mais sobre isso. Assim, trata-se de um trabalho que busca uma abordagem qualitativa com base em uma observação do cotidiano da unidade de internação CSE, que se realizou através da presença no dia a dia da unidade entre 2018 (ano da aprovação no doutorado) e 2021 (ano do desligamento do pesquisador) e se estendeu em 2022 como uma observação do que era feito pela coordenação da escola através de visitas semanais ao longo do ano.

Assim, podemos observar que se trata de uma pesquisa com base em um método observacional, utilizando os mecanismos sensoriais para perceber aquilo que acontece ao redor,

captar as interações entre os sujeitos observados e seus párias e em seguida anotar e discorrer sobre o que fora observado. De acordo com Fachin (2017), o método observacional usa como pressuposto a captação com precisão do que ocorre de forma acidental e essencial no contexto empírico.

Quando à espécie de observação, estamos diante de uma observação sistemática (APPOLINÁRIO, 2011), em que o pesquisador define os objetivos almejados com o desenvolvimento da observação. No nosso caso, os objetivos foram verificar o dia a dia dos estudantes, a logística do traslado para a sala de aula, o tempo de aula dos professores e como a gestão e coordenação lidam como o número sempre flutuante de alunos ocasionado pelo fluxo constante de entrada e saída de educandos do sistema. Quanto ao local, estamos observação em campo, na modalidade não participante, realizada de forma individual pelo pesquisador (APPOLINÁRIO, 2011).

No que tange à análise dos dados, ocorreu da seguinte forma: com base nos dados qualitativos obtidos através do que foi observado, pudemos sistematizar quais foram os desafios encontrados que mais se sobressaíram durante o tempo do pesquisador no campo. Com esses desafios delimitados, houve uma breve síntese acerca do que foi observado, do desafio encontrado e, em seguida, qual foi a conclusão encontrada pelo pesquisador.

Agora, passamos a dar início à nossa discussão sobre a educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no CSE.

2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DIÁLOGO ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E A NECESSIDADE DE PROTEÇÃO

Neste capítulo abordamos um pouco sobre as definições de infância e adolescência para compreender como esses conceitos foram formados e como se deu a representação das crianças e adolescentes ao longo de vários períodos históricos. A importância dessa abordagem se dá para que seja possível entender quem são as crianças e adolescentes, em especial estes últimos, posto que são parte do objeto de pesquisa. Inicialmente, abordaremos a história da criança, em si, posto que o reconhecimento dos adolescentes como categoria distinta se deu em momento apartado.

A interpretação de eventos históricos é feita através da construção de narrativas e leva em consideração de que forma que uma coletividade se comporta e como as hegemonias de cada contexto histórico são representados. Construir um verdadeiro conceito de infância e

adolescência foi/é/será uma grande jornada, muitas vezes realizada a curtos passos em um ritmo mais lento do que o necessário, mas que busca sempre progredir.

Um questionamento sempre relevante é: qual o lugar social da criança? É interessante destacar que as respostas para essa pergunta podem ser extremamente variadas, por se tratar de algo amplo. Inquietações dessa natureza devem levar em consideração vários fatores como o lugar físico, as legislações e o tempo na história para que pudéssemos ter uma resposta mais precisa. Em tempos medievais, a resposta seria completamente diferente da resposta nos tempos modernos, que, por sua vez, também seriam bastante diferentes se levarmos em consideração os dias atuais.

Phillippe Ariès (1981) discorre que a descoberta da infância se deu nos séculos XV a XVIII, mas o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos veio de maneira bem mais tardia. Mesmo com o autor afirmando que houve o reconhecimento da infância na Idade Moderna, é necessário destacar que não foi algo repentino, imediato, e que não aconteceu de forma espontânea em todos os lugares.

Durante grande parte da história, a criança foi simplesmente considerada como um mini adulto, uma minatura, sendo esta representação realizada até em artes medievais, posto que muitas pinturas retratavam as crianças como sendo adultos de proporções menores, não levando em consideração os traços físicos próprios de seus corpos em desenvolvimento, como destaca Philippe Ariès ao afirmar que:

[...] até por volta do século XII, à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p.50)

Além disso, utilizava-se a criança como mão de obra, havendo exploração do trabalho infantil. A pequena estatura das crianças era, inclusive, aproveitada em determinadas situações como as minas de carvão, sem contar que, na Revolução Industrial eram utilizadas para trabalho no sistema fabril, passando por jornadas de trabalho muitas vezes desumanas. Devemos levar em consideração, também, que nem toda criança era tratada dessa forma, pois a escala social do indivíduo e sua posição econômica também são considerados na forma de tratamento. Com isso, crianças de diferentes estratos sociais eram tratados de maneira distintas.

Foi no século XX que tivemos progressos reais no que diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito de direito e a defesa da infância, sendo este progresso possível devido

à elaboração de diversos documentos internacionais e legislações que buscaram garantir a proteção e assistência às crianças.

Em 1919, por exemplo, tivemos a criação da primeira entidade internacional voltada para a defesa das crianças, a *Save the Children International* criada por Eglantyne Jebb e Dorothy Buxton com o objetivo de melhorar a situação de vida de crianças ao redor do mundo. A criação da instituição pelas irmãs foi, segundo Clare Mulley (2009), uma resposta ao contexto pós Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, posto que milhares de crianças ao redor do mundo passavam fome e estes números aumentaram consideravelmente em decorrência da guerra e da revolução.

No ano de 1924 tivemos a aprovação da Declaração de Genebra, em 1946 a criação da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, a criação do ano internacional da criança em 1979 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989 são exemplos de movimentos internacionais de luta pelo reconhecimento dos direitos das crianças.

Localmente, tivemos no Brasil uma maior proteção das crianças com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990), com tais documentos sendo fundamentais para o reconhecimento da infância e da adolescência em nosso país.

Entretanto, não podemos considerar que o simples surgimento de novas normas legais garante direitos, pois a criação de legislação é a função do poder Legislativo, mas sem a execução de tais normas não há que se falar em verdadeira garantia. Como dito anteriormente, as próprias classes sociais resultam em tratamentos distintos das pessoas e para as crianças não é diferente. Temos em nosso país leis que buscam abarcar a proteção de todas as crianças, mas sabemos que nem toda criança vive a mesma infância ou é protegida e tratada da mesma forma.

É justamente a existência desse tratamento diferenciado que torna necessário o diálogo acerca de como deve se dar o processo de construção da infância como uma definição própria. Ressaltamos que estamos tratando de forma superficial acerca das normas pois o estudo mais técnico acerca dos artigos e componentes legais que abordam especificamente os direitos e prerrogativas das crianças e adolescentes foram realizados no segundo capítulo.

Apesar da Constituição e do ECA terem sido primordiais na proteção dos direitos das crianças e adolescentes, não foram, a nível nacional a primeira legislação que tratou sobre esses sujeitos. Em 1927 tivemos a publicação do primeiro Código de Menores através do Decreto nº

17.943-A de 12 de outubro (BRASIL, 1927), que, em sua descrição, aponta se tratar de uma consolidação de leis e proteção aos menores. Consolidou em seu texto a necessidade de assistência aos menores abandonados e aos considerados delinquentes, independente de sexo¹.

O primeiro código foi revogado, posteriormente, pelo Novo Código de Menores em 1979, através da Lei nº 6.697/1979 (BRASIL, 1979) que trouxe em seu texto legal algumas alterações em relação ao texto anterior, destacando a necessidade de vigilância, proteção e assistência aos menores que se encontravam em situação irregular. Mudança relevante feita no texto do novo código foi a substituição do termo abandonado e delinquente por menores em situação irregular e com desvio de conduta, trazendo as definições dos termos em seus artigos.

O ECA e a Constituição de 1988 são considerados como grandes avanços pelo fato de buscarem a adoção da chamada doutrina de proteção integral, sendo esta uma enorme realização para os direitos das crianças. Ambos os documentos são o resultado de lutas sociais por uma redemocratização e pela necessidade de proteção e rompem o vínculo com os termos situação irregular e desvio de conduta para dar espaço ao reconhecimento expresso das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, deixando de ser apenas objetos de fiscalização vigilância a aplicação de medidas judiciais.

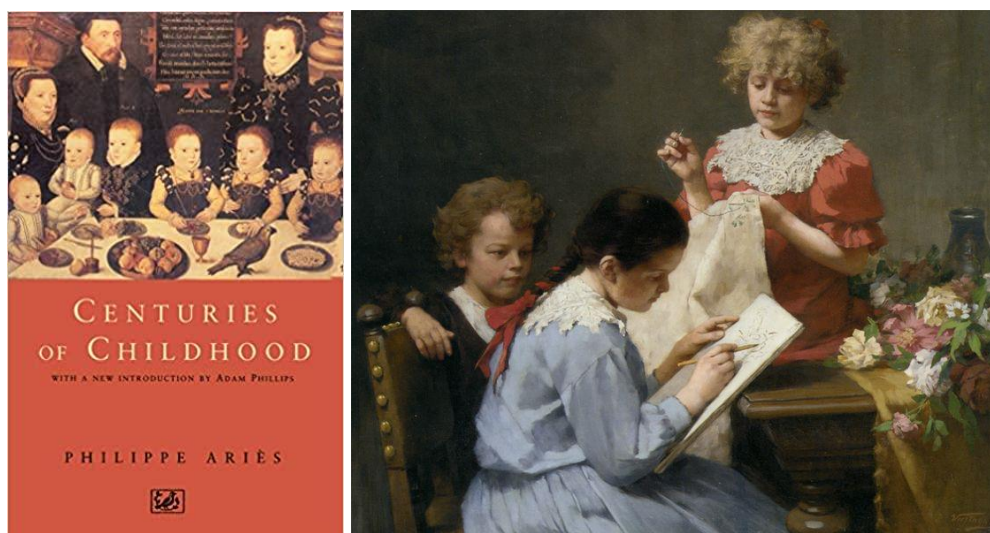
Foi esse tipo de progresso que possibilitou o debate para que se possa compreender a conceituação da infância nos tempos contemporâneos, sendo necessária não só a definição, mas a conscientização sobre o que pode ser considerado como infância e como o Estado atua no que diz respeito à sua responsabilização parental.

Conscientizar-se acerca da infância é possível quando compreendemos que se trata de uma construção cultural, sendo definida como uma categoria construída ao longo da história, tornando-se necessário o estudo acerca da história social das crianças e sobre como se deu o seu procedimento de institucionalização como sujeito de direitos. Nota-se, ainda, que o reconhecimento de um indivíduo como sujeito social é resultante de sua interação com as demais pessoas da sua sociedade/convívio, da sua relação com os demais. Assim, a infância não se constitui sozinha, deve ser entendida pela sociedade, construída de forma gradativa através do reconhecimento dos sentimentos da criança dentro de sua organização familiar.

¹ Destacamos que a utilização dos termos “menor”, “delinquente” e “sexo” são retirados do texto legal e levam em consideração o contexto da época.

Entretanto, o reconhecimento da criança dentro da própria família muitas vezes não ocorre. Nas sociedades medievais, segundo Ariès (1981), por exemplo, não existia o reconhecimento da infância, não sendo incomum que as crianças fossem desprezadas, negligenciadas ou abandonadas. O autor explicita, ainda, que o sentimento pela infância e o reconhecimento da infância são instituições distintas, posto que o sentimento seria ligado ao carinho, afeição pelas crianças, ao passo que o reconhecimento da infância vai mais além, pois engloba a consciência acerca das crianças e de suas particularidades, tendo como resultado uma clara diferenciação entre a criança, os jovens e os adultos. Um exemplo clássico é visto a seguir:

Figura 1 – Capa do Livro História Social da Criança e da Família do autor Philippe Ariès demonstrando os traços e roupas adultas em crianças nas representações artísticas e Quadro de Gyorgy Vastagh



Fonte:Pinimg²

O mesmo não ocorre com as famílias contemporâneas, que apresentam uma maior preocupação em buscar garantir a preservação da infância, da inocência, evitando que as crianças frequentem determinados lugares ou se associem a determinadas pessoas, diferentemente das sociedades medievais, em que a criança basicamente circulava de maneira livre. Ariès (1981) aponta que nas sociedades medievais o reconhecimento da idade adulta se dava com sete anos, idade em que, supostamente, a criança poderia sobreviver sem o auxílio dos seus pais.

² Disponível em: <https://i.pinimg.com/736x/09/99/29/099929fc2028364488eca00809771b70--art-children-painting-art.jpg> Acesso em 20 dez 2020

Importante destacar que essa preocupação com a infância nas famílias contemporâneas é resultado, muitas vezes, de uma vida mais privilegiada, posto que famílias pobres não teriam “o luxo” de garantir uma infância propriamente dita aos seus filhos e filhas. Isso ocorre em decorrência da necessidade, em diversos casos, de usar os próprios filhos como mão-de-obra para auxiliar no sustento da casa, ou como alguém cuja função será auxiliar nos serviços de casa, em cuidar dos outros irmãos, entre outras atividades que podem demandar tempo demais da criança e impedir que ela tenha a experiência do que deveria ser considerada sua infância.

Essas famílias mais pobres e marginalizadas é que possuem, por vezes, conexões com o cometimento de crimes e atos infracionais por seus membros que, por falta de outra opção, acabam entrando para o mundo da ilicitude. São esses adolescentes que muitas vezes tem suas infâncias negadas por conta da marginalização que são os sujeitos sociais mais presentes nas unidades de cumprimento de medidas socioeducativas.

Como dito anteriormente, as crianças sequer eram devidamente representadas na arte da época e, quando apareciam, tinham características de um corpo adulto em miniatura, sem o reconhecimento de suas feições e proporções, algo que não ocorria por falta de habilidade, mas, de acordo com Ariès (1981), pelo fato de a infância não ter lugar no mundo medieval. Irene Rizzini (2008) aponta que a conclusão de Ariès é justamente que a infância não era reconhecida pelo fato de não haver uma separação distinta entre a vida infantil e a adulta, com o reconhecimento prematuro da autossuficiência da criança em uma idade incompatível com suas capacidades.

Para que houvesse uma real distinção entre as crianças e os adultos com devido reconhecimento da infância e o respeito pelas individualidades das crianças, foi necessário todo um processo conscientização da sociedade e modificações nas leis e na forma de organização dos Estados. Dentre esses processos de modificação, Rizzini (2008) aponta que a mudança nos métodos de escolarização teve importante papel na conscientização, posto que a educação medieval consistia basicamente em passar adiante os conhecimentos e tradições às crianças, sendo que tais conhecimentos estava muitas vezes associados às funções que iriam desenvolver como forma de trabalho. Na idade moderna, temos uma mudança de paradigma com as escolas servindo para educar as crianças e prepará-las para a vida adulta, sendo tal função desenvolvida pelos professores e até por padres e outros representantes religiosos.

Além da conscientização da sociedade e das mudanças no processo educativo, o reconhecimento das crianças e a busca pelo reconhecimento da infância se tornou possível

devido às mudanças dentro dos próprios círculos familiares. Segundo Del Priore (1991), na Idade Moderna a família começa a se centralizar mais em função das crianças, deixando de ser uma simples mantenedora, fornecedora de abrigo, alimentação, bens e aguardando a capacitação e idade suficientes para que saia de casa. A família moderna se torna uma entidade que busca trazer para a criança, além de todos os requisitos necessários para a sua sobrevivência, uma proteção à condição de criança, de quem deveria crescer sem se preocupar com problemas fora de sua alçada, buscando garantir-lhe afeto e se preocupando com sua educação.

Mello e Souza (1991) seguem a mesma linha quanto ao aumento da preocupação com a criança na Idade Moderna e apontam que há uma relação intrínseca entre o reconhecimento da infância e o surgimento do conceito de Estado como povo que habita um território e é regido por um poder soberano. Nesse aspecto, o Estado assume para si parte da responsabilidade de cuidar das crianças construindo estruturas ou fornecendo outros tipos de assistência, em especial às crianças que se encontravam em situação de abandono material.

O surgimento do Estado como unidade soberana que traz para si a responsabilização sobre a assistência e a proteção às crianças no século XX teve grande impacto no reconhecimento da infância. A partir de 1919 começaram várias discussões internacionais com o intuito de proteger as crianças. A Organização Internacional do Trabalho em 1919 promoveu discussões acerca do trabalho infantil com o intuito de regular ou abolir essa modalidade de trabalho tão explorada na Revolução Industrial e que impunha cargas desumanas às crianças, de acordo com Segundo (2002). A partir disso, temos a Declaração de Genebra em 1924, criação da ONU em 1945, a Declaração Universal de Direitos em 1948, a Declaração de Direitos da Criança em 1959, entre outros documentos que foram produzidos e representaram verdadeiros avanços no debate acerca do reconhecimento da criança e na compreensão acerca da infância.

Contudo, mesmo com todos esses documentos, discussões internacionais e nacionais, é importante destacar que a história das crianças se constrói de forma secundária em relação à dos adultos, conforme aponta Del Priore (1991). Além disso, temos Irene Rizzini trazendo os seguintes apontamentos:

Pelo fato de se lidar com indivíduos na fase de infância, durante a qual não se apresentam participação social pública e possibilidades de registro, não se pôde contar com qualquer tipo de documentação originária das próprias crianças. Seu ponto de vista ou sua “leitura” da história que protagonizam nos são totalmente desconhecidos. Pode-se dizer que as ideias, concepções,

caracterizações etc., encontradas a seu respeito na bibliografia existente constituem, na verdade, uma presunção, uma suposição ou uma interpretação, de um grupo de pessoas que entendia ter a missão de moldá-las (RIZZINI, 2008, p. 39)

Assim, a autora afirma que, apesar de haver discussões e progressos acerca do reconhecimento das crianças e da infância de forma geral, estas, por muito tempo não puderam ser protagonistas da própria história, posto que todos os documentos, leis, acordos internacionais e políticas públicas são debatidos, criados, escritos e executados por adultos com base naquilo que se acha necessário e suficiente para as crianças.

Em nosso país, tivemos várias legislações abordando as crianças, com o Código Criminal de 1830 (BRASIL, 1830) versava sobre a responsabilização criminal dos menores de 14 anos, mas não se falava em reconhecimento da criança ou da infância. Em 1927 tivemos o Código de Menores (BRASIL, 1927), que teve como intuito a consolidação de leis referentes aos, ainda tratava a criança (lá chamada de menor) como mero objeto de medidas judiciais. Foram necessárias quatro décadas para que houvesse uma nova discussão acerca dessa matéria com a revisão do Código de Menores através do Decreto 17.943/79 (BRASIL, 1979), que trouxe o debate para tratar sobre a assistência dos menores, mas ainda não se falava neles como sujeitos de direito propriamente ditos e expostos no texto legal.

De forma geral, os anos 80 foram bastante importantes para o desenvolvimento do Brasil. Nos encontrávamos no final de um processo ditatorial marcado pelos levantes sociais que buscavam acabar com a opressão militar da época. Foram vários os debates levantados pelos movimentos sociais da época da ditadura, sendo que a necessidade de proteção às crianças era um deles.

Em 1988 tivemos como resultado a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que em seu art. 227 explica como se dará a proteção integral da criança e do adolescente, reconhecendo essas duas fases como distintas. Mas apenas com a publicação do ECA em 1990 tivemos, no Brasil, uma diferenciação própria entre esses dois momentos de vida. Essa conquista nacional teve ainda mais peso quando levamos em consideração que com o art. 227 da CF nós temos o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, algo que foi feito antes da Convenção sobre os Direitos das Crianças em 1989 (ONU, 1989).

O ECA (BRASIL, 1990) foi uma verdadeira mudança de paradigma, acompanhado da Constituição de 1988, posto que além de reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos

de direito, permitiram a participação de outros agentes que são de grande influência na proteção das prerrogativas desses sujeitos. Houve a criação de uma verdadeira responsabilidade solidária envolvendo a família, sociedade civil e o próprio Estado devendo todos atuar para garantir que haja a execução dos direitos e políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes.

Necessário comentar que, internacionalmente, o termo criança é utilizado para todas as pessoas de 0 a 18 anos, sendo o Brasil um dos únicos países no mundo a usar a distinção de criança (0 a 12 anos incompletos) e adolescente (12 anos completos a 18 anos incompletos). No nosso caso, apenas os adolescentes podem ser responsabilizados com medidas socioeducativas.

Entretanto, mesmo com mudanças significativas realizadas em um curto período entre o final da década de 80 e o começo dos anos 90 com a promulgação da Constituição e publicação do ECA, isso não significa que a execução desses textos legais se deu de forma imediata ou que, quando executados, foram feitos de forma correta. O Centro Internacional de Estudos e Pesquisa sobre a Infância (CIESPI), por exemplo, relata que os discursos de salvação que envolvem crianças e adolescentes pobres não são novidade, com as crianças e adolescentes sendo ainda estigmatizados como “menores”, com os responsáveis pela proteção integral se utilizando de opções que já foram tentadas e não deram certo, posto que não levavam em consideração o protagonismo da criança e dos adolescentes e poderiam ter como resultado, inclusive, a violação de seus direitos. Como exemplo, citam a retirada das crianças e adolescentes do seio da família, a escolarização forçada e, muitas vezes precária, a internação em centros de internação e confinamento, além de debates como a redução da menoridade penal ainda tomaram espaço em nosso país (CIESPI, 2010).

Como apontado no ECA e na Constituição, a família tem papel primordial e responsabilidade solidária na garantia de direitos das crianças e adolescentes, mas esse dever não se restringe à família. O surgimento dos Estados como entidades soberanas ocasionou, no século XIX, segundo Jacques Donzelot (1986), uma diminuição no poder familiar exercido sobre as crianças, com a inserção de novas ferramentas que auxiliariam as famílias na condução da criação de seus filhos. Esse auxílio se dá através da inserção de assistentes sociais, psicólogos, educadores e outros profissionais.

Essa forma de intervenção do Estado na família através do uso de políticas públicas, entretanto, tem alcance distinto, variando, muitas vezes, de acordo com a própria classe social das famílias afetadas, sendo sua presença mais forte em famílias de estrato social mais baixo.

Segundo Sarraceno (1992), as famílias mais pobres, consideradas pelo autor como “irregulares” por estarem, de certa forma, desviadas das regras sociais, são mais suscetíveis de terem violações de direito constatadas por assistentes sociais com maior facilidade. O autor afirma, ainda, que, ao contrário das famílias mais pobres, as famílias com estrato social mais elevado tem uma maior “facilidade” de esconder as violações de direito que cometem, defendendo sua privacidade com mais afinco.

Situações como essa tornam cada vez mais necessária a discussão sobre a infância e como proteger os direitos das crianças, em especial sobre como se formam as relações de controle e poder sobre elas e com elas. De acordo com Maria Cristina Soares Gouvêa (2008), um dos pontos principais para escrever a história da infância é a criação de leis, sendo este instrumento fundamental para a que se compreenda a necessidade de defesa dos direitos da criança, bem como o seu reconhecimento como sujeitos de direito. Destaca a autora que as leis são de suma importância por serem específicas em seus textos legais, servindo como base para a elaboração de políticas públicas que servirão como forma de executar aquilo que se encontra previsto nas leis.

A autora cita como exemplo a própria obrigatoriedade de frequentar a escola e que essa oferta seja garantida, também, pelo poder público, devendo a criança ser inserida nesse meio, além de falar também sobre a repressão ao trabalho infantil como importante fator na proteção da criança e do adolescente. Sobre a utilização das leis a autora reforça sua importância da seguinte forma:

Essa fonte teve significativo efeito na regulação das práticas de cuidado e dos espaços de inserção da criança, como é o caso, por exemplo, da constituição da legislação referente à obrigatoriedade escolar e à regulação e repressão do trabalho infantil. Na análise de tal documentação emergem tensões entre as diferentes instâncias socializatórias, bem como o papel histórico regulador do Estado (GOUVÊA, 2008, p.110).

O processo de reconhecimento da criança e do adolescente como indivíduos e sujeitos de direito é extremamente importante para que possamos compreender, inclusive, como se deve dar a formação de políticas públicas que as envolvam. Faz-se necessário o procedimento de conscientização acerca da infância como categoria construída de forma histórica e deve-se prezar pela participação da criança nos momentos que lhe dizem respeito, uma vez que sua ausência no próprio processo de proteção e garantia se torna um verdadeiro paradoxo segundo Del Priore (1991).

Para a autora, a criança não pode ser ausente na história da qual deve ser protagonista, pois, quando isso acontece, acaba sendo reduzida a um “adulto em gestação” (PRIORE, 1991, p. 9). Por “adulto em gestação”, entendemos o que seria, de fato, ignorar o protagonismo da criança e apenas fornecer os meios para que ela passe da fase da infância à fase adulta. Isso realmente pode ser considerado um retrocesso diante do que se buscou com a própria promulgação do ECA e da Constituição de 1988.

2.1 CRIANÇA NO BRASIL COLÔNIA: DA CATEQUESE AO RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA COMO PRIMEIRA FASE DA VIDA

Conforme o que foi exposto anteriormente, a ausência da criança no seu processo de formação e na própria política de proteção acaba por formar um verdadeiro paradoxo. Isso apenas salienta a necessidade de debate a criança como um ser que deve ter uma conceituação e proteção bem definidas pois, como bem salienta Rizzini (2009), várias foram as mãos que participaram do processo de formação das crianças ao longo da história, tais como as mãos dos jesuítas, Senados, Câmaras Municipais, orfanatos, polícias, tribunais, sociedade civil e os juízes.

Del Priore (1991) cita que, para a Igreja Católica, por exemplo, a definição de criança diz respeito à pessoa que possui menos de sete anos e, portanto, incapaz de ser dotada de razão, só se torando apto à utilização da razão através da catequese, sendo esse processo considerado como uma inicialização à socialização da criança. Nos tempos do Brasil colônia, os jesuítas faziam o processo de catequese das crianças, “socializando-as”, o que, na verdade, se tornava um processo cujo intuito era legitimar o Estado de Portugal e tinha como consequência um processo de domar as crianças impondo-lhes os valores advindos do cristianismo em detrimento de sua cultura natal.

Esse processo de socialização das crianças na época do Brasil colônia, segundo Del Priore (1991) fazia parte de um processo cujo intuito era tornar dóceis as crianças para garantir a formação futura de súditos. Rizzini (2009), cita que atritos políticos em Portugal que tiveram como consequência a chegada de Sebastião José Carvalho de Melo, o Marquês de Pombal, ao poder resultaram em reformas que diminuiriam o poder do clero. O resultado disso foi a proibição de escravizar os povos indígenas e a expulsão dos jesuítas no território brasileiro. Entretanto, a exploração do povo indígena por parte dos colonos não foi finalizada, tendo em

vista o histórico de utilização de mão-de-obra escrava no Brasil. Houve, dessa forma, apenas uma adaptação, trocando-se o povo explorado e trazendo para o nosso território os povos africanos para continuarem os trabalhos.

O tratamento para com as crianças negras não diferiu tanto daquele empregado nas crianças indígenas. Diferia, inclusive, do que era dispensado na época medieval, pois, em tempos medievais e modernos a criança era vista como um miniadulto, como abordado anteriormente. No Brasil, nos tempos de escravidão, a criança negra era tratada como um escravo em miniatura, tendo uma carga mais leve de trabalho enquanto desenvolvia estatura e força suficientes para trabalhar, segundo Kátia Mattoso (1991). Chegavam ao ponto de serem considerados como estorvos, tendo em vista que se alimentavam, ocupavam espaço e não tinham o mesmo retorno imediato do investimento

Irene Rizzini (2009) afirma que, mesmo após a Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), o tratamento dispensado às crianças filhos de escravos continuava como sendo de um fardo a ser carregado pelo seu senhor, que tinha a obrigação de mantê-los até os 8 anos, mas, para fins de custear o seu sustento, teria direito a 7 anos de trabalho (até os 21 anos) ou, teria direito a entregar a criança ao governo mediante recebimento de indenização.

Lima e Venâncio (1991) afirmam que a publicação da Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) teve uma boa consequência, pois impedia a perpetuação do ciclo de escravidão interno em que os escravos eram obrigados a se reproduzir como forma de gerar mais mão de obra para seu senhor. Entretanto, houve um efeito borboleta que resultou em um grande aumento na quantidade abandono de crianças negras em várias regiões do país. Isso, por sua vez, teve como consequência uma diminuição no crescimento vegetativo da população negra, que ficou com medo de aumentar suas famílias, bem como num aumento na taxa de mortalidade das crianças negras abandonadas. Não bastasse isso, as mulheres negras utilizadas como amas de leite acabavam muitas vezes sendo alugadas, sendo obrigadas a deixar de amamentar seus próprios filhos para amamentar os filhos de seus senhores e de quem eles as ordenassem.

Isso serve para provar como a simples elaboração de leis sem a devida execução não se converte, necessariamente, em garantia de direitos. A Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871) garantia a autorização de associações que ficariam a cargo de cuidar das crianças negras entregues pelos senhores a título de indenização paga pelo Estado. Segundo Rizzini (2009), isso serviu apenas para gerar mais formas de corrupção e fraude quanto ao dinheiro que era direcionado para o fundo de emancipação dessas crianças. Assim, mesmo havendo um

documento histórico de suma importância no que diz respeito ao reconhecimento da infância da criança negra em nosso país, a má execução do texto legal acaba deixando uma mácula (RIZZINI, 2009).

Não estamos questionando problemas com gastos para manter políticas públicas dessa natureza, mesmo com a existência de associações autorizadas pelo governo o abandono de crianças continuava. Irene Rizzini (2009) explica que as crianças eram abandonadas nas portas das casas, nas igrejas ou em locais públicos, em especial as crianças consideradas como bastardas (havidas fora do casamento) ou até mesmo de famílias pobres que não tinham condições de arcar com o sustento dos próprios filhos. O resultado desse grande número de abandonos foi a criação de, pela Santa Casa da Misericórdia, de uma ferramenta chamada sistema de Roda, que consistia em um cilindro giratório acoplado em uma parede e que permitia deixar as crianças sem que ninguém fosse identificado. Era uma forma de “se livrar” das crianças, chamadas de enjeitadas ou expostas, sem expor as famílias envolvidas no processo e protegendo sua honra.

Segundo Rizzini, a primeira Roda foi criada na Bahia em 1726, sendo financiada por doações de nobres e tendo a devida autorização do rei, com várias sendo criadas em outras localidades (RIZZINI, 2009).

O objetivo da Roda era claro: buscava salvar a vida de crianças abandonadas com o intuito de impedir que morressem indefesas, devoradas por animais ou por inanição quando deixadas em locais ermos ou em que demorasse demais para alguém notar seu pleito e, depois de notar, engajar a criança com a devida atenção. Entretanto, não estamos falando que o sistema da Roda era o perfeito salvador das crianças, pois aquelas crianças “resgatadas” ficavam sob a égide da Casa dos Expostos até completarem cerca sete anos, idade em que a criança já era considerada adulta era deixada à mercê, como outros órfãos, cabendo aos juízes decidir seu destino ou a quem tivesse interesse de custear sua sobrevivência. É interessante destacar que não era incomum tais crianças serem utilizadas como mão de obra (RIZZINI, 2009).

Avançando para o século XIX, tivemos a criação da Puericultura, que seria o estudo e prática médicas dedicadas aos cuidados com crianças. O surgimento desta prática se deu com o aumento da preocupação com higienização, em virtude das várias doenças que assolavam as cidades do Brasil devido à falta de saneamento e higiene adequados. Rizzini (2009) aponta que nessa mesma época tiveram início debates acerca da possibilidade de abandono moral e físico de crianças terem como consequência o desenvolvimento de tendências delinquentes.

A puericultura contribuiu para o aumento da higienização da Casa dos Expostos, o que, por sua vez, resultou em melhorias na qualidade de vida das crianças que estavam sob os cuidados da instituição. Isso gerou, de certa forma, uma maior proteção às crianças, mas não necessariamente à infância, posto que, apesar do trabalho dos higienistas ser bastante associado à filantropia, estava mais voltado para cientificismo e tinham um objetivo macro que era a redução objetiva da dispersão de doenças nas cidades.

Esse posicionamento dos higienistas só reforça a ideia de que as crianças, em especial aquelas marginalizadas, eram consideradas como estorvos e tratadas com alvô da necessidade de controle social, muitas vezes com a mesma prioridade que se buscava acabar com pragas de animais como ratos e baratas. Era claro o posicionamento de querer, quase que literalmente, limpar as ruas.

Ainda no século XIX, tivemos as crianças sendo bastante utilizadas como mão de obra nas indústrias brasileiras, sendo mal remuneradas e participando de jornadas desumanas. Seja em situação de abandono, nas ruas ou nos asilos, para garantir o sustento próprio ou para complementar a renda familiar, as crianças acabavam, e acabam ainda hoje, tendo que trabalhar nas fábricas, nas casas, nas lojas, nas lavouras e vários outros locais inadequados.

Moura (1991) destaca que ao longo da história do Brasil as crianças foram utilizadas para os mais diversos fins, mas que demorou bastante para uma dessas finalidades objetivasse o apenas o bem e a proteção das crianças. As crianças indígenas, durante a catequese, passavam por um processo de aculturação para formação de servos dóceis ao império português, eram abandonadas no sistema da Roda com a finalidade de proteger a honra das famílias que tinham filhos bastardos ou mestiços, foram objeto das políticas dos higienistas com o intuito de manter controlado o caos social, utilizadas como mão de obra nas fábricas sob o pretexto de estarem se profissionalizando e aprendendo ofícios que iriam lhe auxiliar no futuro, dentre outras finalidades. O autor destaca a importância de não confundir tais situações com uma efetiva proteção da criança, apesar de algumas delas resultarem, efetivamente, em um aumento de qualidade de vida para elas.

Nota-se que ao longo de grande parte de sua história a criança teve sua proteção como uma consequência de políticas voltadas para proteger ou auxiliar outros grupos. Moura (1991) aponta, ainda, que uma grande prova do não reconhecimento da infância era a utilização das crianças como mão de obra sem a devida observação à sua condição peculiar. Destaca o autor que eram feitas, inclusive, máquinas reduzidas para que pudessem ser operadas de maneira

correta pelas crianças que acabavam sendo tratadas da mesma forma que a mão de obra adulta, mas recebendo salários ínfimos. O tempo que a criança deveria dedicar à infância era dedicado ao trabalho.

Nesse contexto e nas leis da época era utilizado o termo “menor” para se referir às crianças que viviam em situação de marginalidade e abandono, tornando-se verdadeira categoria a qual eram associados determinados direitos e que definia sua condição social, civil e jurídica, ou seja, o seu status na sociedade em que vivia. Tal definição do conceito de menor é exposta por Fernando Torres Londoño (1991) em seu livro “A origem do conceito Menor”, palavra utilizada até os dias de hoje para referir às pessoas com menos de dezoito anos. Esses menores, segundo a sociedade da época, deveriam ser objeto vigilância e de aplicação de políticas voltadas para a reeducação com o intuito de reprimir a delinquência. Esse pensamento se concretizou com a criação dos chamados Juízes de Menores em parceria com a polícia.

O século XX trouxe uma nova mentalidade acerca da criança, sendo esta considerada como a próxima geração, o futuro e devendo ser devidamente educada para tanto. Entretanto, a política de educação, na prática, foi mais voltada para a “educação disciplinar”, o que resultou na criação do Código de Menores em 1927 através do Decreto 17.943-A (BRASIL, 1927). A década de 1920 no século XX foi marcada pela presença da figura do Juiz de Menor que se utilizava do poder Judiciário para atuar sobre os menores que se encontravam em situação de abandono ou de delinquência, conforme o que previa o Código de Menores.

A execução da política contida no Código de Menores não foi bem executada, com os menores sendo “jogados no sistema” e não tinham os devidos cuidados, bem como a atuação da polícia e dos juízes era feita de forma descabida, apenas agravando a situação de vulnerabilidade das crianças que eram colocadas sob sua custódia (LONDOÑO, 1991). Mesmo com uma execução de política sendo feita de forma deficitária, foram necessários vinte anos para que fosse dado o próximo passo na busca da proteção da criança com a criação, em 1941, do Serviço de Assistência a Menores, o SAM, através do Decreto-Lei nº 3.799 (BRASIL, 1941) que transformou o antigo Instituto Sete de Setembro no SAM. O serviço de Assistência a Menores foi o primeiro órgão com abrangência nacional criado com a finalidade de proteção, defesa e assistência a infância, mas sua administração ainda se utilizou do mesmo modelo que era praticado pelos Juízes de Menores.

Na teoria, o SAM representou uma evolução legislativa que buscava mais garantias que o Código de Menores, mas na prática houve uma repetição daquilo que já acontecia antes, com a criança sendo apenas alvo de controle social, marginalizada e sem o devido protagonismo.

Mais de duas décadas depois tivemos a criação da Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM) através da Lei nº 4.513/64 (BRASIL, 1964), que ficou responsável pela criação e implementação da Política Nacional do Bem-estar do Menor (PNBEM).

Entretanto, mesmo tendo um objetivo de proteger o menor, é importante lembrar que tal política foi criada em um período ditatorial e que ainda tratava o menor como sendo um problema social que necessitava de controle e vigilância para que não causasse nenhum tipo de caos. Segundo Rizzini (2009), nessa época o poderio militar se utilizava infância abandonada como desculpa para poder intervir diretamente no seio da família pobre como forma de controle social.

Em 1979 tivemos uma nova modificação nas políticas voltadas para as crianças. Nesse ano foi revisado o antigo Código de Menores que trouxe mudanças significativas dentre as quais se destaca o abandono da expressão menor delinquente para a expressão “menor em situação irregular”. Isso foi realizado através da publicação da Lei nº 6.697/1979 (BRASIL, 1979). O novo Código buscava um tratamento melhor para os menores que buscava proteger através de seu texto legal, mas continuava com a existência do juiz de menores sendo a peça-chave na execução e fiscalização da lei.

Rizzini (2009) destaca que a expressão “menor em situação irregular”, apesar de ser distinta da expressão “menor abandonado e menor delinquente”, ainda não atendia ao que se buscava com a proteção da infância, posto que tal situação acabava por abranger mais de 50% da população local dos 0 aos 17 anos. O final da década de 80, em especial, teve bastante circulação e publicação de notícias acerca de direitos violados como forma de conscientizar a população em suas lutas e essa situação “irregular” dos menores ficou bastante evidente.

Efetivamente, os menores continuaram com o estigma de serem um problema emergente e seu destino controlado pelos juízes com a revisão do Código de Menores em 1979. Entretanto, tal política não obteve vida longa, posto que a década de 80 foi marcada por lutas dos movimentos sociais contra qualquer tipo de totalitarismo e teve como desfecho em 1988 a promulgação da Constituição Cidadã e dois anos depois, a publicação do ECA como desfecho do art. 227 da Constituição.

Com a Constituição de 1988, temos, finalmente, um reconhecimento efetivo da infância como fase de vida. O art. 227 (BRASIL, 1988) aborda as expressões criança, adolescente e jovem, apontando a responsabilidade solidária da família, do Estado e da Sociedade Civil na proteção e garantia de direitos desses grupos.

A evolução da política referente às crianças e adolescentes se fez possível através de uma análise da memória desses grupos enquanto pessoas vulneráveis ao longo da história, marcadas como sendo secundários os seus direitos em face da proteção dos direitos dos adultos. De geração para geração, a narrativa que foi repassada trazia a criança sempre como figurante em sua própria história. Foi necessário repetir os mesmos erros várias vezes para começar a compreender o que, de fato, se encontrava de errado com a forma utilizada para proteger as crianças e adolescentes. Esses discursos repetidos ao longo de gerações acabam por introjetar na mente os papéis sociais que devem ser desenvolvidos pelas pessoas na sociedade e é só com a compreensão acerca desses papéis impostos e como eles estão equivocados é temos a oportunidade de modificá-los. Para Ginzburg (2007) é necessária uma releitura do passado analisando tudo que existem nos testemunhos, em especial com a devida atenção aquilo que não “deveria” ser repassado ou que não tinha intenção de ser repassado.

Tendo em vista que o discurso e testemunho das crianças e adolescentes muitas vezes é feito por adultos, ficam abafadas suas vozes e seu papel social é desenhado por pessoas que não se encontram na mesma situação peculiar. Como descobrir seu papel na sociedade ou seu lugar no mundo se não há alguém para realmente escutar sua voz? Gouvêa (2008) aponta esse como sendo um problema na escrita da história da infância, posto que é difícil para a criança ser protagonista de sua própria história, utilizando, inclusive, a expressão que a criança é escrita e inscrita pelo adulto. Sarmiento (2008), por sua vez, destaca uma invisibilidade da criança ao longo da história, posto que, por muito tempo, sequer foram consideradas como sujeitos de direito, mas sim como objetos de políticas públicas e medidas judiciais.

Até do ponto de vista etimológico temos uma invisibilização da criança, posto que, de acordo com o Dicionário de Latim de Charlton T. Lewis (1879), a expressão usada para recém-nascidos e crianças era “*infans*”, que poderia, também, ser utilizada como um adjetivo significando “sem discurso”, “desarticulado”, “tolo” e “infantil”, conforme aponta Solange Jobim (1996).

Para Jobim e Souza (1996), a própria histórica da infância é marcada por uma escrita centrada no adulto e no que ele acha ser necessário para as crianças, inviabilizando o verdadeiro

diálogo com aquele que deve ser sujeito de direitos. A autora defende que, durante grande parte do percurso de sua história, a criança foi invisibilizada como sujeito de direitos.

Tal pensamento apenas corrobora com tudo que vimos debatendo até agora. Não seria correto escrever a história de alguém sem que essa pessoa tenha plena participação na história. Ficaríamos com algo vazio, sem protagonista, ou apenas com um narrador que busca contar a história apenas com base no que observa, tirando suas próprias conclusões e limitando a sua narrativa às suas experiências e vivências.

Zanoni (2005), por sua vez, critica o fato de certos debates tratarem a criança não como um ser em desenvolvimento, mas como um ser inacabado, incompleto, o que lhe reduz como pessoa e corrobora com o fato de a história da criança ter sido, por muito tempo, traçada com uma visão centrada no adulto.

Essa visão de mundo vem sendo modificada, havendo uma busca maior pelo protagonismo da criança. Ao longo desse capítulo nota-se que o termo “menor” foi utilizado várias vezes, em especial quando estávamos tratando sobre o código menores e o contexto histórico daquela época. Entretanto, a própria nomenclatura deve ser levada em consideração, pois quando utilizamos o termo menor, a informação que muitas vezes é compreendida é de que alguém é menos que outro por ser menor e isso remete à visão da criança como ser incompleto. Com a criança sendo protagonista de sua própria história e participando efetivamente do processo social ela tem uma maior chance de escrever qual vai ser o seu papel na sociedade.

A modificação na utilização desses termos demonstra uma maior compreensão acerca da criança como sujeito de direitos na medida que vamos abandonando antigas terminologias e acabando com o simples processo de institucionalização da criança. Mas temos sempre que frisar que a simples presença das leis, por mais que tenha havido luta na sua proposição, formulação e publicação, não garante a sua plena execução, pois a prática muitas vezes não vai de acordo com aquilo que está previsto na teoria.

Tourinho (2009) defende que a história da infância teve três fases no Brasil, sendo elas: a fase colonial, chamada caritativa, em que tínhamos o processo de aculturação das crianças e a busca pela formação de súditos dóceis, a criação do Sistema de Rodas e o apoio da Casa da Misericórdia no que diz respeito aos cuidados com as crianças abandonadas e a criação da casa dos expostos.

A fase filantrópica, que foi o império até o início da República e foi marcada pelos higienistas, filantropos, marcado pela criação da Puericultura e sua utilização pelos médicos como uma forma de controle social da situação das crianças nas associações que cuidavam delas como forma de higienização para manter afastadas doenças que se alastravam por falta de cuidado.

Por fim, a partir da década de 1960 temos a terceira fase marcada pela assinatura de documentos nacionais e internacionais com a finalidade de garantir uma maior proteção à criança e, o recém adicionado, adolescente, época marcada por uma busca pelo Estado do Bem Estar Social e da proteção universal.

Um aspecto interessante a ser observado se encontra na transição entre a primeira e a segunda fase da história da criança, em que, com a promulgação da Constituição de 1988 e o ECA temos, formalmente, o abandono da expressão “menor”. O menor que, segundo Tourinho (2009) era definido como uma ameaça social cuja responsabilidade do Estado era regenerar, reeducar, reinserir para que pudesse ter um retorno à sociedade e, em seguida, dar um retorno a essa sociedade depois de tornar-se um cidadão digno que respeitasse os valores do Estado e da sociedade, estando ciente de que seu comportamento deve se dar de acordo com os bons costumes e a moral.

Notamos que, conforme aponta Tourinho (2009), o objetivo do Estado para com as crianças sempre foi o de moldar e, quando fora dos moldes, corrigir e encaixar, não levando em consideração que essa constante busca por um encaixe acaba por retirar parte da individualidade desses sujeitos, preparando-os para serem apenas pessoas convenientes ao Estado.

Deixar de utilizar a expressão menor foi a forma encontrada para abandonar esse conceito de que esses sujeitos seriam apenas o objeto de medidas judiciais e legais e um passo par ao seu reconhecimento como sujeitos de direito através do reconhecimento da criança, do adolescente e do jovem como sujeitos, além de reconhecer que essas são fases distintas da vida do ser humano, devendo cada uma delas ter uma atenção especial.

Vale ressaltar que, apesar de não ser mais utilizadas nas legislações mais atuais, o termo menor ainda é corriqueiramente usado, sendo essa utilização, por várias vezes, realizada de forma pejorativa. O “menor” que vimos na TV, nos jornais e nas notícias sempre é aquela pessoa pobre, preta, marginalizada, que se encontra em conflito com a lei e que vem de um contexto social vulnerável.

2.2 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA COMO FASES DA VIDA

Compreendida um pouco a história da criança, partimos para o próximo tópico, que envolve a diferenciação entre infância e adolescência como fases da vida. Importante destacar que o foco de nosso texto é nos adolescentes, mas o debate aqui levantado se faz necessário tendo em vista que o reconhecimento da infância, adolescência e juventude como fases da vida ocorreu em momentos distintos, com os adolescentes e jovens estando, muitas vezes, “aglutinados” na definição de criança. A exemplo temos o próprio Código de Menores (BRASIL, 1927) que usava o termo menor para caracterizar aqueles que tinham menos de 18 anos e, estando em situação de abandono ou delinquência, seriam postos aos cuidados das autoridades judiciais.

Além disso, como exposto anteriormente, o Brasil é um dos poucos países que usa essa diferenciação entre criança e adolescente, sendo esses sujeitos reconhecidos internacional apenas como crianças. Ou seja, para fins internacionais, toda pessoa até 18 anos incompletos é considerada como criança.

A postura de cuidar das crianças como gerações futuras surge em momento oportuno no Brasil, que passa a considerá-las como pessoas que se encontram em uma situação peculiar e cujo desenvolvimento deve ser respeitado. Tal postura teve como resultado a criação de um sistema cujo objetivo é garantir a proteção e a assistência às crianças e só se tornou possível, segundo Tourinho (2009), por um conjunto de fatores, dentre os quais são destacados cinco.

Conceber a infância como sendo uma fase particular da vida da criança, considerando-a, inclusive como indivíduo, ser completo que merece a devida atenção às suas necessidades e respeito pelas suas individualidades, suas complexidades, seus medos, aspirações devendo ser protegidas, sendo este o primeiro fator. Ariès (1981) ratifica a necessidade desse tipo de proteção.

O segundo fator estaria, segundo Tourinho (2009), aliado a uma política voltada para combater o índice de mortalidade infantil, em especial aqueles índices ligados ao aborto e infanticídio. Tanto o infanticídio são formas de se calcular a mortalidade infantil, entretanto, há que se levar em consideração, também, o abandono material, cujas consequências podem ser fatais para a criança abandonada. Em todos os casos, o abandono, infanticídio e o abandono decorrem, muitas vezes de questões de cunho moral como pobreza, ocultação de filhos e filhas

ilegítimos ou impossibilidade de sustento por parte das mães ou pais solteiros, bem como podem ser resultantes de falta de condições financeiras.

Quanto ao terceiro fator, Tourinho (2009) aponta que estaria ligado a um desconforto religioso e social causado pela visão das crianças abandonadas nas ruas sujeitas a todo e qualquer tipo de violência ou de ameaça, bem como de perigos trazidos pela própria exposição ao tempo, aos animais e a outras pessoas.

A autora aponta que o quarto e quinto fatores se complementam e dizem respeito à preocupação com o futuro dessas crianças abandonadas que, em decorrência de sua situação podem se voltar para caminhos sem volta ou perigosos tais como a criminalidade e a prostituição. Surge, dessa forma, uma necessidade de disciplinar, controlar, corrigir e educar essas crianças com o intuito de que se tornem cidadãos prestativos e que tragam algum tipo de retorno à sociedade.

Nota-se que os fatores demonstram efetivamente que a criança ficou em segundo plano, com as políticas de assistência tendo sido criadas para satisfazer desejos dos adultos que ali se faziam presentes. Isso é um dos fatores que torna necessária a compreensão da infância como fase da vida que necessita da devida atenção e o respeito à criança como sujeito de direitos.

Ariès (1986) afirma que o reconhecimento da infância como fase diferente e única da vida teve início no final do século XVIII e fim do século XIX e aconteceu de maneira conjunta à consolidação do conceito de Estado e da constituição dos chamados núcleos familiares.

Aponta o autor que o próprio conceito de adolescência e de infância são resultados de um pensamento industrial cujo intuito era separar o indivíduo adulto (formado) do adolescente e da criança (em formação), buscado, inclusive, formas de separar a criança da necessidade de trabalhar. A adolescência passa a ser considerada como a fase da vida marcada pela escolarização, que é o que põe o adolescente na condição de pessoa em formação cuja idade e falta de preparo ainda lhe torna dependente dos pais. Esse comportamento de separar o adolescente como pessoa em formação e afastar a criança do trabalho, segundo Ariès (1986) foi algo que começou nas classes nobres e, com o tempo se alastrou para toda a sociedade, apesar de não ter erradicado o trabalho infantil, como sabemos, mas teve sua presença diminuída.

César Coll e Jesus Palácios (1995) apontam que a criança, nessa época, passa a ser considerada como inocente, pura e assexuada, devendo tal status ser protegido. A adolescência, dessa forma, surge como uma fase intermediária entre o sentimento de pureza da infância e a

formação completa do adulto. Ariès (1986) aponta que a adolescência, por volta de 1890 começa a se tornar assunto de interesse, inclusive, para políticos e escritores que passaram a encará-la como uma fase distinta da vida, um fenômeno universal, mas que atinge cada pessoa obedecendo às suas singularidades. Com isso, a adolescência passa a ser considerada como a fase de maturação fisiológica, biológica, social, psicológica e educacional da criança, uma transição entre a infância a vida adulta marcada pela individualidade do adolescente.

Tanto a criança como o adolescente presentes na sociedade moderna passam a ser tratados como categoria de dependentes dos pais, deixando de ser responsáveis de maneira política, emocional e jurídica. Passam a ter, de certa forma, novos papéis sociais com a criança tendo a possibilidade de brincar, se divertir e ser feliz, ao passo que os adolescentes tinham o papel de se educarem para se formarem como adultos (LEITE, 2000).

Sabemos, entretanto, que essa realidade demorou para se concretizar de forma global, com as crianças, durante o século XVIII e XIX sendo amplamente utilizadas como mão de obra no sistema industrial. Frisamos que existiam situações em que cargos eram inclusive criados especificamente para crianças como o trabalho nas minas de carvão entrando em túneis que eram pequenos demais para os adultos, por exemplo. Além disso, trabalhavam jornadas desumanas por salários ínfimos e ainda recebiam menos pelo simples fato de serem crianças.

Christopher Lasch (1991), em sua obra “Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?” afirma que há uma necessidade de socializar a criança e educá-la como forma de perpetuar a própria existência da sociedade, com essa responsabilidade devendo ser assumida de forma solidária pela escola e pela família. Segundo o autor, é de responsabilidade dessas instituições, família e escola, transmitir conhecimento e cultura para a criança, juntamente com a necessidade de disciplina, educação, proteção e guarda.

O autor continua dizendo que tanto a adolescência como a infância se tornaram matéria para estudos específicos nas mais diversas áreas a partir do momento que foram concebidas como categorias distintas referentes a fases específicas da vida. Com isso, surgem, como observado, políticas públicas educacionais e sociais com vistas a proteger essas crianças e guiar suas famílias em como realizar esse tipo de proteção (LASCH, 1991).

Stuart Hall (2000) aponta que a psicologia voltada para adolescentes e crianças começa a se desenvolver por volta do início do século XX, que concebem esses sujeitos como seres imaturos e que necessitam de desenvolvimento para atingir a maturidade. Além disso, diversos

outros campos afloraram nesse sentido, com estudos médicos, sociológicos, pedagógicos e de outras áreas acadêmicas versando sobre a infância e a adolescência. O autor aponta que esses variados estudos começam a buscar compreender o porquê de determinados comportamentos específicos e comuns a essas fases da vida.

A adolescência não é uma fase simples de ser estudada, já que os adolescentes apresentam comportamentos distintos, mesmo que, muitas vezes, estejam na mesma faixa etária. Essa diversidade no grau de maturidade dos adolescentes é, inclusive, ponto de debate entre vários teóricos como Anna Freud (1969), Erick Erickson (1976), Aberastury e Knobel (1980) cujas pesquisas apontam comportamentos distintos em adolescentes das mesmas idades, com instâncias em que temos um se comportando de forma mais adulta/madura, enquanto outros se comportando de maneira mais infantil/imatura.

Para Gallatin (1978) isso corrobora com a adolescência funcionando como fase de transição entre a infância e a vida adulta e, em especial, destaca a individualidade de cada pessoa, posto que o processo de transição acontece em ritmos únicos para cada um, respeitando suas origens, seu convívio, suas companhias e suas experiências de vida, sendo todos esses fatores de grande influência na transição.

Analisando Piaget (1976) e Vygotsky (1993), podemos afirmar que, de fato, a adolescência funciona como transição e demonstra o desenvolvimento da criança, que parte de um estado mais simples de saber até um estado mais complexo de saber, respeitando uma ordem cuja complexidade se dá de forma crescente. Esse desenvolvimento nos permite visualizar a criança, inicialmente dependente dos pais e de pessoas ao seu redor como um ser em desenvolvimento, permitindo analisar a conquista da autonomia de acordo com o aumento de seu conhecimento e das experiências adquiridas.

Não podemos resumir a infância e a adolescência como uma simples preparação para a vida adulta, apesar que várias experiências vividas pelas crianças e adolescentes os preparem, consciente ou inconscientemente para encarar a vida adulta. Entretanto, não temos como negar que, inevitavelmente as etapas da vida levam a criança a passar pela transição da adolescência e atingir a vida adulta de forma madura, sendo um adulto maduro considerado alguém que tem condições de levar sua própria vida e atender suas próprias necessidades, uma pessoa autossuficiente. E é justamente na transição da infância para a vida adulta que temos as experiências definidoras na personalidade e no comportamento que serão levados para a vida adulta. A adolescência, conforme Abramo (1994) é uma fase de experimentação ambígua em

que o adolescente é tratado para determinadas atividades como criança, para outras como adulto.

A própria legislação mostra a adolescência como fase de transição, pois adolescentes, se obedecidos os requisitos legais, podem trabalhar, votar, casar, fazer aquisições, conforme um adulto. Por outro lado, não são tratados como adultos em caso de responsabilização penal, posto que não tem capacidade civil plena até os 18 anos, sendo tratados como adolescentes pelo sistema legal.

Em seus lares essas experiências são mais únicas, pois cada família acompanha a transição da adolescência de maneira distinta, passando para os adolescentes determinadas responsabilidades quando são considerados maduros o suficiente, mas tratando-os como crianças e alegando imaturidade em outras situações.

Abramo (1994), como visto, ratifica essa condição de transitoriedade da adolescência e afirma que a condição de não estar a “idade adulta”, ou seja, de se encontrar na infância ou na fase de transição, forma uma verdadeira hierarquia e se configura como condição psicológica e social, uma vez que as crianças e adolescentes, por não serem considerados como maduros ou independentes, são tutelados pelos adultos.

Dessa forma, resta clara que a necessidade de se reconhecerem as diversas fases da vida, cada uma com suas peculiaridades, desafios e experiências que contribuem de forma única na formação da mentalidade e personalidade do indivíduo. A vida um verdadeiro processo de formação no qual podemos citar a infância, adolescência, juventude e vida adulta como sendo fases distintas marcadas por aprendizados únicos.

Buscamos focar na fase da adolescência que, como visto, é a transição entre a vida da criança (aqui considerada a pessoa de 0 a 12 anos) e a vida adulta que, para fins legais, é considerada como atingida a partir do momento que a pessoa completa 18 anos. Com isso, a adolescência, de forma legal, seria uma fase de 6 anos entre a infância e a vida adulta. Entretanto, como visto, não funciona como se fosse uma verdadeira bomba relógio, ou seja, o amadurecimento de cada pessoa é algo individual. Não podemos afirmar, de forma subjetiva, que uma pessoa está “apta”, “madura”, “adulta” pelo simples fato de completar X aniversários, apesar de ser o que acontece de forma legal.

3 DA CONSTRUÇÃO DE DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O presente capítulo tem como objetivo traçar um breve histórico acerca das normas pertinentes à questão de visibilidade e proteção dos direitos da criança e dos adolescentes. Como visto, as crianças e adolescentes nem sempre foram vistos como sujeitos de direito, apesar de, em alguns casos, serem objeto de políticas públicas. O desenvolvimento histórico do conceito de criança e adolescente, bem como a percepção destes como sujeitos de direito foi/é/será resultado de uma longa marcha que se desenvolve há muito tempo. Importante destacar que a discussão acerca das normas sobre direitos das crianças e adolescentes trazidas neste capítulo é eminentemente teórica.

Antes de adentrar nessa temática, é importante destacar alguns pontos. Passamos por muitas transformações e revoluções históricas e. Franco Cambi (1999) destaca a necessidade de citar alguns breves debates e as relações entre a contemporaneidade e a modernidade. Para o autor, a modernidade trouxe modificações nos meios e nas finalidades da educação.

Cambi destaca que, inicialmente, a finalidade da educação era que esta fosse ofertada aos indivíduos ativos da sociedade, sendo este instituto de responsabilidade compartilhada entre o exército, hospitais, prisões, famílias, igrejas e, em especial, as escolas, que ocupariam o papel principal de desenvolver a sociedade moderna. Ainda no mesmo autor, este destaca que, das várias instituições citadas, duas são as que merecem mais destaque pois sofreram extensas modificações na importância de seu papel durante a modernidade, sendo elas: a escola e a família (CAMBI, 1999).

Destaca o autor que a família e a escola são entidades cada vez mais importantes no que diz respeito à formação social e educacional dos indivíduos, informando, inclusive, que esse papel se estende ao ponto de ser primordial na reprodução profissional, cultural e ideológica da sociedade moderna e que isso possibilitou a criação de um espaço social voltado para a criança através dos cuidados familiares, e que esse espaço possibilitou o desenvolvimento de um saber sobre a própria infância (CAMBI, 1999, p.198-203).

Por sua vez, a contemporaneidade é marcada por diversas revoluções e duas Guerras Mundiais. Dentre as revoluções citadas, destaca-se a Revolução Industrial Industrial, que teve início em meados de 1760, a Revolução Francesa de 1789, a Revolução Russa de 1917. Na

revolução industrial tivemos o início da busca pelos direitos dos trabalhadores com os quebradores de máquinas³, na Revolução Francesa tivemos a busca pela Igualdade, Liberdade e Fraternidade, ao passo que na Revolução Russa que culminou com a criação da União Soviética.

Todos esses marcos históricos são acompanhados de uma constante luta pelo direito das pessoas oprimidas e buscam um maior protagonismo desses sujeitos. Cambi afirma que nossos últimos os séculos XVIII, XIX e XX foram marcados por tensões revolucionárias que abarcaram não só as áreas geográficas, mas, também, os povos e as culturas envolvidas nesses ambientes, destacando que “operam rupturas com as tradições, tendem a renovação radical; e são movimentos orientados de maneira diversa, ora político, ora social, ora tecnológico, ou entrelaçados entre si, mas que caracterizam em profundidade as sociedades contemporâneas” O autor encerra a discussão afirmando que a contemporaneidade é considerada como uma época não linear, mas sim inquieta e contraditória, marcada pelo reconhecimento teórico e pelo início do exercício prático de direitos do cidadão, do homem, das crianças, das mulheres, minorias, etnias e até dos animais (CAMBI, 1999, p. 377-379).

Tomaremos como um marco o final da primeira Grande Guerra como sendo um espaço de destaque para a criança, com ela se mostrando mais visível e tendo início sua jornada para tornar-se um sujeito de direitos. Para tanto, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1924), documento arquivado em Genebra, elaborado e assinado por Eglantyne Jebb, Janusz Korczack e Gustave Ador, que foi proposta pela Save the Children International. No texto da declaração, Jebb destaca que, para trabalhar pelas crianças não é suficiente apenas esperar pela realização grandes ações de alívio, sendo necessária a conclamação do esforço cooperativo das nações no intuito de proteger suas próprias crianças de maneira construtiva e não como uma simples caridade (UNICEF, 1999).

Ainda na Declaração de Direitos da Criança, faz necessário o destaque de alguns princípios, quais sejam: o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente; o dever de alimentar a criança com fome, tratar a criança doente, encorajar a criança retardada (termo presente na declaração) abrigar e proteger os órfãos; o dever de preparar a criança para ganhar sua vida e protege-la de qualquer tipo de exploração e o dever de educar a criança no sentido de que suas qualidades sejam postas a serviço de seus irmãos (UNICEF, 1999).

³ Tradução livre do termo inglês “*machine breakers*”

Notamos que o texto da declaração buscava trazer direitos que, de certa forma, já eram garantidos em outras normas, mas de forma específica para as crianças, demonstrando a necessidade de serem criados nuances que devem ser observados quando no cuidado com esses sujeitos.

Constava na Declaração de Genebra não só a assinatura de Jebb, mas, também, de Janusz Korczak, autor conhecido pela defesa dos direitos das crianças e que trouxe em sua obra “O direito da criança ao respeito” uma perspectiva da infância como sendo os “longos e importantes anos na vida de um homem” (KORCZAK, 1984, p. 45). Em sua obra “Quando eu voltar a ser criança” (KORCZAK, 1981) o autor destacou que a criança tem o direito de ser criança, sendo um de seus primeiros direitos o de se expressar sem barreiras ou empecilhos de qualquer natureza.

Ainda em Janusz, afirmou que existe proteção legal das crianças, mas questiona se tal proteção é suficiente, posto que o número de crianças abandonadas, maltratadas, ilegítimas e negligenciadas aumentam todos os dias e que, não bastasse isso, a criança ainda é atrapalhada pela estupidez e arrogância adulta (KORCZAK, 1981, p. 46-48).

Moacir Gadotti (1988), ao falar sobre Janusz, afirma que ele considera a criança a como sendo um ser humano, devendo esta ser respeitada como tal. Participando da Sexta Conferência Internacional sobre Janusz Korczak, traz várias anotações a respeito do autor. Afirma que, para Korczak, uma autoridade que não consegue se expressar de maneira transparente diante de um grupo tem tendências de ser autoritária, sendo defensor da autogestão. Essa autogestão se faz necessária, em especial, para as crianças e adolescentes, sendo necessário um processo democrático de educação que permitisse um maior protagonismo por parte das crianças e adolescentes, por estarem mais próximos dos seus próprios problemas. Era importante destacar a autonomia infantil, senão vejamos:

[...]esses métodos tinham um sentido educativo: a autonomia infantil. Através desses métodos as crianças aprendiam não só a autogestão institucional, mas concretamente, podiam compreender a ideia de justiça, de respeito aos outros, de responsabilidade, bem como entender as normas da vida coletiva. Essas práticas eram idênticas às que os educadores soviéticos revolucionários da época, como Pistrak e Makarenko, aplicavam na União Soviética. (GADOTTI, 1998, p. 05).

Como se baseava em uma pauta de respeito à criança, Janusz sentia-se desconfortável quando pessoas se faziam afirmações de que os adultos tinham se cansado por ter que “se

abaixar/rebaixar” ao nível de compreensão das crianças para explicar-lhes determinada matéria ou conversar com elas. Segundo Janusz (1981), não nos curvamos para ficar no nível das crianças, nos elevamos para chegar ao seu nível de sentimento. Foi com base nesse pensamento de priorizar a proteção da criança que Janusz (1984) afirmou que a Declaração de Genebra dos Direitos das Crianças de 1924 trazia em seu texto não uma exigência, mas um pedido, com a Declaração não conseguindo distinguir o que seria um direito e o que seria um dever.

Nota-se que a Declaração de Genebra teve grande importância histórica, mas, segundo Moura (2012), não teve um resultado prático, tendo servido como base para elaboração de documentos futuros como a Declaração de Direitos das Crianças de 1959 (ONU, 1959). O próprio contexto das duas Grandes Guerras serviu como empecilho no cumprimento do que dispunha a Declaração de 1924. Por sua vez, um dos objetivos da Declaração de 1959, segundo Rosemberg e Mariano (1990) era que as crianças deveriam ter autonomia para escolher sua religião, se viveriam com os pais e até questões acerca da própria educação.

Em 1948, tivemos a aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos através da Resolução nº 217 A (III) de 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948) que, em seu artigo 25 menciona que a criança, independentemente de ser havida dentro ou fora do casamento, terá a mesma proteção social, bem como aponta outros direitos básicos dos de todo ser humano, senão vejamos:

Artigo XXV

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
2. A maternidade e a **infância** têm direito a cuidados e assistência especiais. **Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.** [grifo nosso] (ONU, 1948).

A única menção de forma específica acerca da criança na Declaração Universal de Direitos Humanos se encontra no citado artigo. Todavia, como vários outros artigos envolvem direitos inerentes a todos os seres humanos, as crianças e adolescentes estão abarcados por ela.

Nota-se que o texto da declaração não trouxe direitos específicos da criança, com exceção da garantia de proteção social independente de sua origem, mas está abarcada pelo texto da declaração, de toda forma, por se tratar de ser humano. O texto da Declaração demonstra a necessidade de se garantir um padrão de vida mínimo para que seja possível uma

vida digna, sendo que tal padrão envolve não só questões financeiras, mas de alimentos, roupas, saúde, serviços sociais, educação e segurança pública.

No preâmbulo da Declaração Universal temos a necessidade de reconhecimento da dignidade da pessoa humana, como podemos observar: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948).

Em seus artigos primeiro e segundo, a Declaração Universal traz que:

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (ONU, 1948)

Nesses artigos, vemos a preocupação da Declaração em garantir as liberdades individuais. Tal documento é o marco histórico no avanço dos direitos humanos, posto que seu objetivo é a promoção e a busca da garantia dos direitos de todos os seres humanos, independentemente de qualquer particularidade ou nação. A Declaração Universal de Direitos Humanos serviu como base para a elaboração de diversos documentos que vieram depois de sua publicação com sua visão mais progressista acerca da necessidade de respeito às garantias essenciais e a criação de políticas nacionais e internacionais sobre a proteção e o respeito a tais prerrogativas.

Em 1959 tivemos a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que veio em um momento histórico distinto, pois estávamos em um contexto pós-guerras mundiais. Nesse momento da história as crianças precisam ainda mais de um destaque, posto que os resultados das guerras afetaram milhões de famílias ao redor do mundo, deixando crianças abandonadas, órfãs e impossibilitadas de sobreviver em virtude de sua situação de vulnerabilidade.

Segundo Marcílio (1998), esse foi um momento histórico em que se tornou evidente a necessidade de uma proteção universal. Todavia, antes de ser criada a Declaração de 1959, temos que citar a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e, em 1946, a

criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com o intuito de garantir a defesa dos direitos das crianças. Em 1948 tivemos a aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) que ampliou a proteção social das crianças, sejam elas havidas dentro ou fora do casamento. Entre outros direitos previstos na Declaração de 1959, temos a proteção especial, defesa do seu desenvolvimento, direito a um nome, nacionalidade, diversão, entre outros. No texto da declaração encontram-se elencados dez princípios acerca dos direitos das crianças.

A Declaração de Genebra trazia em seu texto cinco princípios que deveriam ser levados em consideração no que diz respeito ao tratamento da criança. A Declaração de 1959, por sua vez, trouxe dez princípios, tomando como base a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1945, a Declaração de Genebra e, conforme o texto de seu preâmbulo, considerou a criança como sendo ser humano com maturidade física e intelectual incompleta (ONU, 1959) e afirma que a Humanidade como um todo deve à criança o que melhor do que tiver para dar.

Os dez princípios, conforme Declaração de 1959 (ONU, 1959) envolvem diversas garantias que devem ser postas à disposição das crianças. O primeiro princípio diz respeito ao direito da criança à igualdade, devendo este direito ser garantido a todas as crianças, sem distinção de raça, religião, nacionalidade, ordem econômica, nascimento ou qualquer outro tipo de condição própria ou de seus familiares. O segundo princípio diz respeito à proteção especial para garantir o desenvolvimento físico, mental e social da criança, apontando que devem ser criadas políticas públicas e disponibilizados serviços públicos que possam garantir esses desenvolvimentos. Em seu texto, o segundo princípio aponta a necessidade, quando houver a promulgação de leis que versem sobre essas garantias, que seja levado em consideração o interesse maior da criança.

Avançando, temos o terceiro princípio da Declaração de 1959 versa sobre a garantia que a criança terá, desde o seu nascimento, a um nome e uma nacionalidade, sendo tal direito uma forma de garantir à criança a sua identidade e o conhecimento acerca de sua origem. No quarto princípio, a Declaração explica a necessidade de garantir à criança e sua mãe alimentação, moradia e assistência médica adequadas, desde o pré-natal ao pós-natal. O quinto princípio, por sua vez, aborda a necessidade de garantia de educação e cuidados especiais para crianças que tenham alguma deficiência física, mental ou impedimento social (ONU, 1959).

No sexto princípio da Declaração de 1959, temos a necessidade de garantir à criança amor e compreensão por parte de seus pais e da sociedade. O objetivo desse princípio é garantir que a criança se desenvolva em um ambiente que lhe nutra de afeição e segurança, seja essa material ou moral, devendo, sempre que possível manter a criança com seus pais, evitando o desfazimento das famílias. Além disso, o princípio prevê, também, a necessidade de subsídios para auxiliar na proteção às crianças abandonadas (ONU, 1959).

Como sétimo princípio temos a garantia ao lazer e à educação gratuita. O lazer é a forma que a criança tem de aproveitar a infância, com o sétimo princípio frisando a necessidade de que esse lazer seja, sempre que possível, voltado para a educação da criança. Além disso, frisa a necessidade de garantir a educação para as crianças, sendo essa educação voltada para desenvolver habilidades e conhecimentos que permitam à criança, com a igualdade de oportunidade, se tornar um membro útil da sociedade (termo usado na declaração). O princípio também cita a necessidade de preponderação do interesse superior da criança como sendo o vetor a ser observado quando da elaboração de políticas voltadas para esse objetivo (ONU, 1959).

No oitavo princípio temos a necessidade de prioridade de auxílio, ajuda e resgate em situações que envolvam catástrofes naturais ou causadas pelo homem, como forma de proteger o futuro da criança em decorrência de sua situação ímpar de pessoa em desenvolvimento. Como nono princípio da Declaração de 1959 (ONU, 1959) temos o direito que a criança tem de ser protegida contra a o abandono e a exploração do trabalho. Tal princípio busca evitar que a criança seja objeto de qualquer tipo de tráfico ou de crueldade, bem como evitar que a criança seja submetida a qualquer tipo de trabalho antes de atingir a idade mínima e os requisitos legais de seu país de origem, em especial aqueles trabalhos que possam, de alguma forma, frear ou dificultar o seu desenvolvimento mental, físico e social.

Por fim, o décimo princípio da Declaração de 1959 (ONU, 1959) tem como objetivo garantir que a criança tenha o direito de crescer em um ambiente que fomente o respeito, a compreensão e a paz entre os povos, sem que seja lhe repassado qualquer ensinamento que busque incentivar qualquer tipo de discriminação para com seus semelhantes. O objetivo desse princípio é a busca pelo desenvolvimento da criança como uma pessoa que se preocupe com os demais, que não seja eivada de vícios e preconceitos, sendo uma pessoa tolerante e que preze para lutar pelos seus iguais.

No ano de 1966 a Organização das Nações Unidas, através da Resolução 2.200A (XXI) da Assembleia Geral, aprovou o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966a) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966b). O segundo pacto entrou em vigor três meses depois, conforme consta em seu artigo 27.

Apesar de ambos os pactos internacionais terem sido aprovados pela ONU em 1966, só foram ratificados pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992 através do decreto nº 592 (BRASIL, 1992b) para o Pacto Internacional dos Direitos Civis e decreto nº 591 (BRASIL, 1992a) para o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos. O texto do Pacto Internacional de Direitos Civis traz, em seu artigo 24, a menção expressa de direitos que devem ser garantidos às crianças, senão vejamos:

ARTIGO 24

1. Toda criança terá direito, sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor requerer por parte de sua família, da sociedade e do Estado.
2. Toda criança deverá ser registrada imediatamente após seu nascimento e deverá receber um nome.
3. Toda criança terá o direito de adquirir uma nacionalidade. (BRASIL, 1992b)

Os direitos trazidos pelo Pacto Internacional de Direitos Civis em seu texto, dessa forma, já haviam sido debatidos nos dez princípios da Declaração de 1959 e nos cinco princípios da Declaração de Genebra.

Quanto ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, o seu texto cita, de maneira expressa, as crianças no art. 10, item 3 e art. 12, item 2, alínea “a”, como podemos observar a seguir:

ARTIGO 10

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que:

1. Deve-se conceder à família, que é o elemento natural e fundamental da sociedade, as mais amplas proteção e assistência possíveis, especialmente para a sua constituição e enquanto ele for responsável pela criação e educação dos filhos. O matrimônio deve ser contraído com o livre consentimento dos futuros cônjuges.
2. Deve-se conceder proteção especial às mães por um período de tempo razoável antes e depois do parto. Durante esse período, deve-se conceder às mães que trabalham licença remunerada ou licença acompanhada de benefícios previdenciários adequados.
3. **Devem-se adotar medidas especiais de proteção e de assistência em prol de todas as crianças e adolescentes, sem distinção alguma por motivo de**

filiação ou qualquer outra condição. Devem-se proteger as crianças e adolescentes contra a exploração econômica e social. O emprego de crianças e adolescentes em trabalhos que lhes sejam nocivos à moral e à saúde ou que lhes façam correr perigo de vida, ou ainda que lhes venham a prejudicar o desenvolvimento normal, será punido por lei.

Os Estados devem também estabelecer limites de idade sob os quais fique proibido e punido por lei o emprego assalariado da mão-de-obra infantil.

ARTIGO 12

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa de desfrutar o mais elevado nível possível de saúde física e mental.

2. As medidas que os Estados Partes do presente Pacto deverão adotar com o fim de assegurar o pleno exercício desse direito incluirão as medidas que se façam necessárias para assegurar:

a) **A diminuição da mortalidade e da mortalidade infantil, bem como o desenvolvimento é das crianças;** (BRASIL, 1992a)

Observa-se, com base no texto do Pacto Internacional de Direitos Econômicos que os direitos previstos estão voltados para a proteção da criança e ao adolescente sem qualquer tipo de distinção, bem como a proteção em relação ao trabalho em seu artigo 10, protegendo a criança da exploração econômica e laboral. Interessante destacar, também, que o pacto utiliza a nomenclatura do adolescente, separando-o da criança. No art. 12, por sua vez, observamos que busca uma proteção voltada para a diminuição da mortalidade infantil. Ambos os pactos internacionais, dessa forma, apenas ratificam os direitos que já haviam sido debatidos nas Declaração de 1959.

No ano de 1973, buscando ampliar a proteção da criança em relação ao trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou a Convenção nº 138 (OIT, 1973). Em seu texto, a Convenção nº 138 também usa os termos criança e adolescentes, considerando-os como fases distintas da vida separadas pela idade.

Quanto à criança, a Convenção adota a política de abolição total da exploração do trabalho infantil, ao passo que possibilita ao adolescente a possibilidade do trabalho digno, desde que cumpridas as exigências legais dos países signatários. Em seu artigo primeiro, a Convenção nº 138 estabelece a necessidade dos países membros da Organização Internacional do Trabalho criarem políticas de abolição do trabalho infantil, bem como a criação de normas que estabeleçam a idade mínima de trabalho.

Em 1979, comemorando vinte anos da criação da Declaração de 1959, a ONU oficializou através da Resolução A/RES/31/169 que o ano de 1979 seria considerado o ano internacional da criança (ONU, 1979a). Ainda no ano de 1979, a Assembleia Geral da ONU

aprovou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ONU, 1979b) que traz em seus artigos algumas menções às crianças, conforme observamos a seguir:

Artigo 11

2. A fim de impedir a discriminação contra a mulher por razões de casamento ou maternidade e assegurar a efetividade de seu direito a trabalhar, os Estados-Partes tomarão medidas adequadas para

c) Estimular o fornecimento de serviços sociais de apoio necessários para permitir que os pais combinem as obrigações para com a família com as responsabilidades do trabalho e a participação na vida pública, especialmente **mediante o fomento da criação e desenvolvimento de uma rede de serviços destinado ao cuidado das crianças;**

Artigo 16

2. Os esposais e o casamento de uma criança não terão efeito legal e todas as medidas necessárias, inclusive as de caráter legislativo, serão adotadas para estabelecer uma idade mínima para o casamento e para tornar obrigatória a inscrição de casamento em registro oficial (ONU, 1979b)

O texto da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, dessa forma, também traz em seu escopo a necessidade de defesa da criança através da criação de sistema de serviços voltados para o cuidado com as crianças, bem como a defesa contra o casamento infantil, estabelecendo que os países membros devem adotar leis que, obrigatoriamente, estabeleçam a idade mínima para o matrimônio.

Em 29 de novembro de 1985 foram aprovadas, através da Resolução nº 40/33 da Assembleia Geral da ONU (ONU, 1985), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, conhecidas como Regras de Beijing. Em seu preâmbulo, nos itens 5 e 6, as Regras de Beijing convidam os países membros a se adaptarem criando legislações que levem em consideração o que está previsto no texto, senão vejamos:

5. Convida os Estados membros a adaptarem, quando necessário, as suas legislações, políticas e práticas nacionais, em especial no campo de formação do pessoal da Justiça de menores, às Regras de Beijing, assim como a dá-las a conhecer às autoridades competentes e ao público em geral;

6. Exorta o Comitê para a Prevenção do Crime e a Luta contra a Delinquência a formular medidas que permitam a aplicação efetiva das Regras de Beijing, com o auxílio dos institutos das Nações Unidas para a prevenção do crime e o tratamento dos Delinquentes; (ONU, 1985)

Nota-se que o texto realmente mostra a preocupação em se ter uma devida administração da justiça de jovens e no combate à delinquência juvenil (conforme se encontra presente no texto). Em seu artigo primeiro do Anexo, as Regras de Beijing, preveem a necessidade de os

Estados membros prezarem pela promoção do bem-estar à criança, ao adolescente e suas respectivas famílias (ONU, 1985). O texto prevê, também, que as regras previstas devem ser aplicadas sem nenhum tipo de distinção aos jovens, devendo serem respeitadas sua origem, individualidade, raça, cor, credo, situação econômica e social sem que isso interfira, de qualquer forma, em qualquer processo que a criança ou adolescente esteja envolvido. Assim, vemos que o texto das regras reforça aquilo que já vinha sendo previsto em outras convenções, como já abordado.

Analisando o Anexo das Regras de Beijing, temos, em seu art. 7º as garantias processuais que devem ser postas à disposição dos adolescentes e crianças, conforme podemos conferir abaixo:

7 - DIREITOS DOS JOVENS

7.1 Respeitar-se-ão as garantias processuais básicas em todas as etapas do processo, como a presunção de inocência, o direito de ser informado das acusações, o direito de não responder, o direito à assistência judiciária, o direito à presença dos pais ou tutores, o direito à confrontação com testemunhas e a interrogá-las e o direito de apelação ante uma autoridade superior. (ONU, 1985)

O texto das Regras de Beijing é anterior à Constituição Brasileira de 1988, mas vamos que já buscava a proteção dos adolescentes e crianças através da previsão de direitos essenciais à administração da justiça. Uma análise mais aprofundada das Regras de Beijing foi realizada mais à frente, em momento oportuno juntamente com a análise do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), pois acreditamos ser uma melhor forma de verificar que princípios e bases foram utilizados pelos legisladores no momento de criação da lei do SINASE.

Dessa forma, foi feita uma análise acerca da responsabilidade penal das crianças e adolescentes levando em consideração o texto das Regras de Beijing, bem como a legislação brasileira partindo do primeiro Código de menores e avançando até a criação do SINASE.

Quatro anos após a criação da Regras de Beijing, em 1989, foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos da Crianças, que teve como homenageado Janusz Korczack, destacando a importância de dar visibilidade às crianças como sujeitos de direito, sendo consideradas como crianças todas as pessoas com até 18 anos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). O texto da convenção foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 através da Resolução nº 44/25 (ONU, 1989), assinada pelo Brasil em 26 de janeiro de

1990 e ratificada em 24 de setembro de 1990, tendo como resultado a promulgação do Decreto nº 99.710 em 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990a).

De acordo com Soares (1997), a Convenção de 1989 trouxe uma nova percepção sobre a infância, sendo um dos documentos mais importantes no que diz respeito à luta pelos direitos das crianças, tendo sido assinada por 193 países. A Convenção traz em seu texto uma gama de aspectos sobre os quais os direitos das crianças devem ser observados como o cultural, político, econômico e social, além de ser o primeiro documento que efetivamente reconhece de maneira explícita a criança como um sujeito de direitos.

Vários princípios podem ser destacados na primeira leitura da Convenção, quais sejam o direito à não discriminação, à vida, respeito pelas opiniões da criança e o interesse superior da criança. Tais princípios podem ser extraídos dos seguintes artigos:

Artigo 2

Os Estados Partes devem **respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.**

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para assegurar que a **criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição em função da condição**, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Artigo 6

Os Estados Partes reconhecem que toda criança tem o **direito inerente à vida**. Os Estados Partes devem assegurar ao máximo a **sobrevivência e o desenvolvimento da criança**.

Artigo 8º

3. Os Estados Partes deverão garantir que, no tratamento dado pelo sistema de justiça penal às crianças vítimas das infrações previstas no presente Protocolo, **o interesse superior da criança seja a consideração primacial**.

Artigo 12

Os Estados Partes devem assegurar à **criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela**, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. (ONU, 1989) [Grifo nosso]

Mais uma vez, vemos uma ratificação dos direitos que já tinham sua edificação e garantia previstos nos documentos anteriores como o direito à vida e o direito de ser protegida contra qualquer tipo de discriminação. Além disso, temos o princípio do interesse superior da

criança, previsto desde a Convenção de 1959 (ONU, 1959) e que aparece, mais uma vez, na Convenção de 1990 (ONU, 1990).

O interesse superior não aparece apenas no art. 8º da Convenção sobre os Direitos da Criança, sendo previsto, ainda, no texto dos protocolos facultativos da Convenção sobre os Direitos da Criança, estando contido, também, em outros documentos, como no preâmbulo, nos artigos 2 e 3 do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil (ONU, 2000a), conforme podemos observar abaixo:

Reconhecendo que o **interesse superior da criança deve ser uma consideração fundamental a ser respeitada na aplicação de recursos para reparar a violação de seus direitos** e que esses recursos devem levar em conta a necessidade de procedimentos adaptados à criança em todas as instâncias,

Artigo 2 - Princípios gerais que regem as funções do Comitê
Ao exercer as funções que lhe confere o presente Protocolo, o Comitê será guiado pelo princípio do interesse superior da criança. Também terá em conta os direitos e as opiniões da criança e dará a essas opiniões o devido peso, de acordo com a idade e a maturidade da criança.

Artigo 3 - Regras de procedimento

2. O Comitê incluirá em suas regras de procedimento salvaguardas para evitar a manipulação da criança por quem atue em seu nome e **poderá recusar-se a examinar qualquer comunicação que considere não ser do interesse superior da criança.** (ONU, 2014) [Grifo nosso]

Com base no texto da Convenção de 1989, Hammaerberg (1990) realizou uma análise e dividiu em três espécies de direitos: a proteção, participação e provisão. Soares (1997, p. 82) faz menção direta à análise feita por Hammaerberg:

Direitos relativos à provisão— onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (HAMMAERBERG, 1990 apud SOARES, 1997, p.82).

Tem-se como maior inovação da Convenção sobre os Direitos da Criança a proteção integral da criança, que foi de suma importância para a elaboração de normas internas em nosso país, que passou, em um curto espaço de tempo por várias modificações benéficas no que diz respeito à evolução na proteção dos direitos da criança. A Convenção sobre os Direitos da

Criança consolidada, além do interesse superior da criança, a chamada doutrina da proteção integral, que foi absorvida, um ano depois, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b).

Além disso, temos o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito, não mais tolhendo-os de sua identidade para garantir a atuação como protótipos de adultos em formação, o que é considerado como uma enorme evolução em relação aos demais documentos históricos.

Ainda em 1990, tivemos o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança realizado na sede das Nações Unidas em 30 de setembro e que resultou na confecção da Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos anos 90 (ONU, 1990a) que continha um plano de ação a ser realizado na respectiva década. O objetivo do citado documento era o enfrentamento a todas as injustiças causadas em desfavor das crianças, com as nações integrantes da ONU se unindo para traçar um plano de ação concreto que objetivasse corrigir essas iniquidades.

Logo em seu preâmbulo, o documento aborda que as ações específicas voltadas para proteger as crianças devem envolver o debate sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança, bem como tratar sobre alimentação, saúde infantil, papel da mulher, saúde materna, planejamento familiar, educação básica, proteção da criança em conflitos armados, entre outros aspectos. Além disso, previa uma ação de acompanhamento do plano a ser desenvolvida em nível nacional e internacional (ONU, 1990a).

Houve, também em 1990, a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990b). O objetivo da Conferência de Jomtien foi demonstrar que, apesar da educação estar prevista como direito universal da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, por mais de quatro décadas não vinha sendo implementada como deveria.

A educação é direito essencial, pois não se configura apenas como um direito fim, se trata de um direito meio através do qual o sujeito de direitos tem a oportunidade de atingir ou alcançar novos direitos com a efetivação do direito à educação, além de ser uma ferramenta de empoderamento do sujeito, que adquire os conhecimentos e ferramentas necessárias para ter consciência de seus direitos e de como lutar por eles.

Na Conferência de Jomtien (ONU, 1990b) os representantes dos países debateram acerca da educação que era repassada para seus cidadãos e foi constatado que havia diversas deficiências nos sistemas educacionais dos países membros, devendo ser implementada a

qualidade do ensino que era dispensado aos estudantes, bem como deveria haver uma universalização do direito à educação, devendo estar disponível para toda e qualquer pessoa.

Em seu artigo 1, capítulo sobre “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990b) traz o seguinte:

SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo

Nota-se que o documento se preocupou em universalizar a educação, buscando a garantia desse direito a todas as pessoas, devendo ser garantidas condições para que todos possam usufruir de uma boa educação, atendendo as necessidades básicas de aprendizagem. A Declaração cita de maneira expressa que o direito à educação independe de idade, podendo o sujeito de criança, de acordo com seu texto, ser criança, jovem ou adulto.

Em seu artigo 2, ao tratar sobre educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado, aponta no item 2 os enfoques que devem ser dados para garantir a educação, sendo estes: universalização da educação; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da educação básica; fortalecer alianças e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (ONU, 1990b).

No ano de 1999, a Organização Internacional do Trabalho elaborou a Convenção nº 182 (OIT, 1999) que versava sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação. O documento prevê que é considerada como criança toda e qualquer pessoa que não tenha 18 anos completos, conforme artigo 2º. Foi ratificado no Brasil através do Decreto nº 3.597/2000 (BRASIL, 2000), que foi posteriormente revogado e substituído pelo Decreto nº 10.088/2019 (BRASIL, 2019c) que consolidou os documentos internacionais adotados pelo Brasil através das convenções da OIT em uma única norma. O objetivo da presente Convenção foi a proteger as crianças das chamadas piores formas de

trabalho infantil como escravidão ou trabalho em condições análogas à escravidão, tráfico de crianças, trabalho por dívidas, trabalho forçado, recrutamento de crianças para conflitos armados, prostituição, produção de pornografia ou atuação em mídias pornográficas, utilização de crianças em atividades ilícitas como tráfico de drogas e protege-las de qualquer outro tipo de trabalho que seja considerado nocivo à sua saúde e desenvolvimento mental ou físico, devendo ser respeitada sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Em 2000, a Assembleia Geral da ONU adicionou à Convenção sobre os Direitos da Criança dois protocolos facultativos. Os documentos são os seguintes: Protocolo Facultativo à Convenção referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil (ONU, 2000a) e O Protocolo Facultativo à Convenção referente ao envolvimento de crianças em conflitos armados ONU (2000b), sendo este protocolo ratificado pelo Brasil em 27 de janeiro de 2004 e incorporado à nossa legislação local através do Decreto nº 5.006/04 (BRASIL, 2004a). O objetivo do protocolo, conforme seu nome, é a erradicação da utilização de crianças em conflitos armados, buscando evitar a criação das chamadas crianças-soldado, que são utilizadas pelos adultos como forma de logística de guerra, por serem menores, ágeis, se alimentarem menos e mais fáceis de manipular e ordenar do que soldados adultos. Além disso, o protocolo solicita que os países membros evitem a utilização de qualquer pessoa menor de 18 anos em seus conflitos. O Protocolo Facultativo à Convenção referente à venda de crianças, à prostituição infantil e a pornografia infantil foi ratificado através do Decreto nº 5.007/04 (BRASIL, 2004b) e tinha o objetivo de combater a divulgação e a produção de pornografia infantil, bem como a utilização de crianças em trabalhos como prostituição, muitas vezes resultante do tráfico de crianças.

Ainda em 2000, houve a realização de reunião da Fórum Mundial de Educação em abril, na cidade de Dakar cujo objetivo era o comprometimento em cumprir as metas traçadas de Educação Para Todos (EPT). O objetivo do Compromisso de Dakar (ONU, 2000c) foi ratificar o que tinha sido acordado em Jomtiem no ano de 1990. Uma década depois de Jomtiem, as nações se reúnem novamente para avaliar o Educação Para Todos e determinaram que houve uma margem boa de progresso em diversos países, mas ainda considerava inaceitável que mais de 110 milhões de crianças ainda encontravam-se sem acesso à educação básica e esse número ainda era mais assustador nos adultos, que ultrapassavam os 800 milhões de analfabetos, bem como apontavam a discriminação de gênero continuava a ser um problema presente nos sistemas educacionais. Além disso, foi constatado que a qualidade dos valores adquiridos e da

aprendizagem adquirida ainda tinham muito que evoluir para atingir as necessidades das sociedades. O Compromisso de Dakar reforça a educação como direito humano, peça fundamental para assegurar a paz, estabilidade e garantir um desenvolvimento sustentável entre os países. Para tanto, houve recomendações no documento acerca da necessidade de elaboração de planos nacionais contendo as ações a serem desenvolvidas pelos membros.

Em seu artigo 7, o Compromisso de Dakar traz alguns compromissos envolvendo, de forma específica, as crianças, senão vejamos:

7. Nós nos comprometemos a atingir os seguintes objetivos:

- a) **expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;**
- b) **assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;**
- c) assegurar que as necessidades **de aprendizagem de todos os jovens** e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; (ONU, 2000c) (grifo nosso)

Nota-se que foi reforçado o compromisso de garantir a educação para crianças, jovens e adultos no documento, com atenção especial às crianças que se encontram em vulnerabilidade, em desvantagem ou em situações difíceis.

No ano de 2001, em 31 de agosto, na cidade de Durban, foi adotada pela Organização das Unidas a Declaração de Durban (ONU, 2001) que continha uma Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. O objetivo da Declaração foi levantar o debate acerca do racismo como tema que acaba por nortear a forma que as pessoas se relacionam.

Dentre os objetivos previstos na declaração, temos a necessidade de atenção especial às crianças e adolescentes, que também podem ser vítimas de racismo e que este está diretamente ligado ao trabalho infantil, à pobreza, servindo como uma forma de perpetuar essa situação degradante através da criação de um ciclo. O racismo acaba por influenciar diretamente em vários pontos no desenvolvimento da criança e do adolescente, desde a criação de sua identidade, o entendimento e aceitação de suas origens, bem como as oportunidades futuras de emprego e educação são influenciadas diretamente pelo racismo (ONU, 2001).

Em 2002, a Assembleia Geral da ONU realizou uma reunião para discutir de forma específica as necessidades das crianças, o que se aconteceu em uma sessão especial que teve

como resultado a elaboração do documento “Um Mundo para as Crianças” que é formado por um Plano de Ação e uma Declaração. No Plano de ação era possível observar os seguintes objetivos (ONU, 2002): Um capítulo sobre a necessidade de criação de um mundo para as crianças; um capítulo contendo os objetivos e ações estratégicas a serem realizadas com o intuito de promover educação de qualidade, proteção contra maus tratos, exploração do trabalho infantil, abuso e violência; necessidade de mobilização de recursos e como se dariam as ações para o acompanhamento e avaliação no cumprimento dos objetivos. A Declaração do documento, por sua vez, tinha os seguintes objetivos:

1. Colocar as crianças em primeiro lugar.
2. Erradicar a pobreza: investir na infância.
3. Não abandonar nenhuma criança. Todas as meninas e todos os meninos nascem livre e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos.
4. Cuidar de cada criança. As crianças devem ter o melhor início de vida.
5. Educar todas as crianças. Todas as meninas e todos os meninos devem ter acesso à educação primária obrigatória, totalmente gratuita e de boa qualidade.
6. Proteger as crianças da violência e da exploração. As crianças devem ser protegidas de todo e qualquer ato de violência, maus-tratos.
7. Proteger as crianças da guerra. As crianças devem ser protegidas dos horrores dos conflitos armados.
8. Combater o HIV/AIDS.
9. Ouvir as crianças e assegurar sua participação. As crianças e os adolescentes são cidadãos valiosos que podem ajudar a criar um futuro melhor para todos.
10. Proteger a Terra para as crianças. (ONU, 2002, pp. 15-18)

O documento foi importante pois ratifica a necessária proteção à criança, reforçando pontos importantes como a educação, combate à exploração do trabalho infantil, cuidar da infância como fase de vida inicial, evitar a criação e exploração de crianças para fins militares, entre outros pontos. Passados 5 (cinco) anos da criação da declaração sobre a sessão especial “Um mundo melhor para as crianças” a Assembleia Geral da ONU buscou realizar uma nossa sessão para acompanhar o progresso do Plano de Ação que tinha sido elaborado, tendo como resultado o reconhecimento do progresso feito e a necessidade de manter o foco para superar os desafios. A sessão foi encerrada ratificando a continuidade dos planos que foram acordados no pacto (ONU, 2007), bem como o que consta na Convenção sobre os Direitos da Criança e os protocolos facultativos.

No ano de 2014, em 14 de abril, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre um Procedimento de Comunicações (ONU, 2014) que tinha como objetivo a padronização acerca da comunicação sobre violações de direito sofridas por crianças. Representou mais um avanço na proteção aos direitos da criança posto que possibilitou a comunicação internacional acerca das violações, reafirmando a posição de sujeito de direito da criança que foi instituída desde a Convenção Internacional de 1989.

Importante destacar que desde 2005 são elaborados relatórios anuais acerca da situação da infância no mundo, havendo, também a elaboração de relatórios nacionais sobre a mesma matéria, constantes no próprio relatório anual. Destacamos aqui alguns dos relatórios internacionais e as principais pautas abordadas:

Situação Mundial Da Infância em 2005 – Infância ameaçada (UNICEF, 2005);
 Situação Mundial Da Infância em 2006 – Excluídas e invisíveis (UNICEF, 2006);
 Situação Mundial Da Infância em 2007 – Mulheres e crianças, o duplo dividendo da igualdade de gênero (UNICEF, 2007);
 Situação Mundial Da Infância em 2008 – Sobrevivência infantil (UNICEF, 2008);
 Situação Mundial Da Infância em 2009 – Saúde materna e neonatal (UNICEF, 2009a);
 Situação Mundial Da Infância em 2009 no Brasil – O direito de aprender (UNICEF, 2009b);
 Situação Mundial Da Infância em 2010 – Celebrando 20 anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2010);
 Situação Mundial Da Infância em 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades (UNICEF, 2011);
 Situação Mundial Da Infância em 2012 – Crianças em um mundo urbano (UNICEF, 2012);
 Situação Mundial Da Infância em 2013 – Crianças com deficiência, (UNICEF, 2013);
 Situação Mundial Da Infância em 2014 – Every child counts (UNICEF, 2014);
 Situação Mundial Da Infância em 2015 – Reimagine o futuro: inovação para cada criança (UNICEF, 2015);
 Situação Mundial Da Infância em 2016 – A fair chance for every child (70 years for every child) (UNICEF, 2016);
 Situação Mundial Da Infância em 2017 – Children in a digital world (UNICEF, 2017);
 Situação Mundial Da Infância em 2019 – Crianças, alimentação e nutrição (UNICEF, 2019a);

Podemos observar que há uma preocupação com as crianças, os seus direitos, como eles estão sendo aplicados, se estão sendo protegidos, se existem violações e como proceder nesses momentos. Além dos citados relatórios acerca da situação mundial da criança no mundo,

tivemos, também a edição de um relatório sobre os 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019b).

Em seu texto, podemos observar que foi dividido em 3 capítulos, com o primeiro capítulo abordando a participação e contribuição do Brasil na Convenção sobre os Direitos da Criança e como esse documento influenciou diretamente na elaboração de leis e políticas públicas nacionais. No segundo capítulo, verifica-se um balanço sobre as principais conquistas alcançadas na última década, em especial no que diz respeito à sobrevivência e desenvolvimento das crianças, o direito à proteção contra violência de qualquer natureza em desfavor das crianças e a ampliação do direito de participação e de emitir opinião. O terceiro e último capítulo faz uma análise dos desafios que vem se formando constantemente no cenário de defesa dos direitos da criança, analisando as tendências e riscos e frisando a necessidade de participação da sociedade civil e do governo na proteção dos direitos da criança (UNICEF, 2019b).

Buscamos nesse tópico falar um pouco sobre as normas internacionais acerca da necessidade de proteção aos direitos da criança e do adolescente. A seguir, faremos um breve debate acerca de algumas normas nacionais sobre a mesma matéria para fins de realizar uma contextualização nacional e internacional sobre o tema.

3.1 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

Não foi apenas no âmbito internacional que houve uma preocupação acerca da proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Em nosso país, ao longo de sua história, também tivemos um crescente, porém lento, reconhecimento da necessidade de proteger as crianças e, posteriormente, reconhecê-las como sujeitos de direito.

Atualmente, a principal legislação acerca da proteção dos direitos das crianças e adolescentes é justamente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), como bem aponta Veronese (2006). No final da década de oitenta tivemos uma rápida progressão no que diz respeito à evolução no direito da criança e do adolescente. Em 1988 tivemos a Constituição (BRASIL, 1988), em 1989 houve a Convenção sobre os Direitos da Criança e em 1990 a promulgação do ECA como sendo uma cristalização do que foi previsto constitucionalmente e na citada convenção.

Interessante destacar a própria nomenclatura “criança” quase não era utilizada nas legislações brasileiras anteriores à década de 80. Na verdade, em busca no Estatuto de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e na Consolidação das leis de assistência e proteção aos menores (Primeiro Código de Menores) de 1927 (BRASIL, 1927) a nomenclatura criança não é encontrada uma vez sequer, havendo uma citação ou outra sobre infância ou adolescência na lei de 1927, mas sem aprofundar no tema.

Ao contrário dessas duas legislações, a Constituição de 1988 e o ECA tiveram como grande conquista o real reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, com Rizzini e Pilloti trazendo alguns destaques no que diz respeito, inclusive, à modificação da nomenclatura utilizada para ser referir a esses sujeitos, senão vejamos:

[...] seu objetivo: o novo texto parte da concepção da criança como sujeito de direitos em contraposição aos textos anteriores (Códigos de Menores de 1927 e 1979) que as viam como objeto; pátrio poder: a falta de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do pátrio poder; posição do magistrado, não mais absoluto; cria mecanismos de participação da sociedade por meio de diferentes conselhos: o Conselho Tutelar e os demais conselhos para o estabelecimento de políticas públicas – municipal, estadual e nacional. (PILLOTI, RIZZINI, 1995, p. 95-96)

A mudança na nomenclatura foi de extrema importância no reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, pois não estamos mais diante de simples “objetos de políticas públicas” do Estado, menores em situação irregular ou pessoas submissas ao pátrio poder, sendo tal alteração reconhecida dessa forma por Bazílio (2003).

Analisando o texto do Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927), podemos encontrar nos arts. 26 a 30 uma demonstração de como as crianças e adolescentes, aqui chamados de menores, eram meros objetos de políticas públicas. Trazemos aqui situações específicas trazidas pelo Código:

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 annos:
V, que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

Art. 28. São vadios os menores que:
a) vivem em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém, **se mostram refractarios a receber instruccão ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros publicos;**
b) **tendo deixado sem causa legitima o domicilio do pae, mãe ou tutor** ou guarda, ou os logares onde se achavam collocados por aquelle a **cuja autoridade estavam submettidos ou confiados**, ou não tendo domicilio nem alguem por si, são **encontrados habitualmente a vagar pelas ruas** ou

logradouros publicos, sem que tenham meio de vida regular, ou **tirando seus recursos de occupação immoral ou prohibida.**

Art. 29. São mendigos os menores que habitualmente pedem esmola para si ou para outrem, ainda que este seja seu pae ou sua mãe, ou pedem donativo sob pretexto de venda ou offerecimento de objectos.

Art. 30. São libertinos os menores que habitualmente:

- a) na via publica perseguem ou **convidam companheiros ou transeuntes para a pratica de actos obscenos;**
- b) se entregam á prostituição em seu proprio domicilio, ou vivem em casa de prostituta, ou frequentam casa de tolerancia, para praticar actos obscenos;
- c) **forem encontrados em qualquer casa, ou logar não destinado á prostituição, praticando actos obscenos com outrem;**
- d) vivem da prostituição de outrem. (BRASIL, 1927) (grifos nossos)

Observamos no texto que o legislador aponta várias situações em que considera o menor (conforme nomenclatura legal da época) como sendo abandonado, libertino, vadio, sempre atrelando sua existência a necessidade de ser submetido à autoridade de terceiros, seja essa autoridade familiar (paterna/materna), de tutor ou guarda.

Dessa forma, afirma Veronese (2011) que as crianças e adolescentes, em especial aqueles que se encontram marginalizados e pobres são considerados apenas como objetos que necessitam de fiscalização ou encaminhamentos específicos. Quinteiro (2000) aponta, inclusive, que o termo “menor” é usado para definir o filho do pobre.

Kuhlmann Jr (1998) aponta a importância de analisar o contexto histórico da infância brasileira para que se possa compreender que o desenvolvimento do reconhecimento da infância se deu de forma concomitante com a história de assistência e a necessidade de atendimento desses sujeitos de direito e do combate às violações de seus direitos. O autor afirma, ainda, que o surgimento de instituições de ensino infantil é marcado por uma história de desigualdade, apontando que as próprias creches surgem como uma forma de moralizar as famílias menos abastadas e como forma de garantir uma assistência, proteção e guarda das crianças pobres e abandonadas.

Para Kuhlmann (1998), as instituições responsáveis pela educação infantil são marcadas pela destinação social da criança, sendo esse o motivo de um recorte institucional muitas vezes assistencialista. Tal afirmação faz com que seja possível questionar a polaridade existente entre esse recorte institucional e o ensino assistencialista quando refletimos sobre a história da criança e a busca pela efetivação dos seus direitos.

Uma concepção bastante interessante é encontrada na doutrina da “situação irregular”, que trata a criança (na época chamada de menor) como sendo objeto de políticas públicas voltadas para a proteção social e disciplina adotada no Código de Menores de 1979, o que tinha como objetivo principal o controle social, conforme afirma Pinheiro (2001). Para tal doutrina, considera-se menor passível de controle social aquele que seja considerado como em situação de abandono moral ou material por parte de seus guardiões, familiares ou responsáveis. Nas palavras de Veronese e Lima (2011, p.34):

Não houve, portanto, uma preocupação do Estado com a situação de milhares de crianças e adolescentes que viviam em condição de abandono, assim como não houve uma política social capaz de atender adequadamente às famílias e retirá-las da extrema pobreza e da vulnerabilidade social. A resposta do aparelho estatal diante da condição preocupante da infância empobrecida, abandonada e marginalizada foi criar mecanismos de controle judicial que ‘resolvessem’ logo o problema das crianças na rua em situação de abandono, principalmente nas grandes cidades (VERONESE; LIMA, 2011, p. 34).

Controle social, negligência, descaso, abandono e falta de direitos são características marcantes em relação à história da assistência à infância em nosso país, o que, segundo Cardoso (2004), é consequência da falta de direitos da classe dos trabalhadores, com essas prerrogativas sendo exclusivas da classe burguesa.

Podemos citar como exemplo o Sistema de Roda dos Expostos como forma de controle social. Para Rizzini (1993), a extinção desse sistema só foi possível através da criação de políticas públicas voltadas especificamente para atender às necessidades dos menores que se encontravam em situação de abandono, o que foi viabilizado, de certa forma, com a criação de instituições específicas, quais sejam os orfanatos.

É possível observar que o próprio surgimento dos orfanatos foi uma consequência dos altos índices de criminalidade e mortalidade infantis, o que gerava desconforto e preocupação às autoridades. A autora afirma que a proposta das autoridades envolvia a proteção das crianças aliada busca pela manutenção da ordem como uma forma de aliviar a culpa pela vergonha (RIZZINI, 1993). Temos, ainda, Veronese e Lima (2011, p. 41) com os seguintes dizeres:

O movimento higienista nos séculos XVIII e XIX contribuiu para a extinção das Rodas dos Expostos pela facilidade com que as crianças morriam naquelas instituições. A ideologia higienista era fundada na ideia de que a higiene era condição para tal desiderato. A medicina higienista contribuiu para a regulação da pobreza, além de incentivar a disseminação de ideais racistas e preconceituosos [...] O incentivo em pôr fim ao sistema de Rodas não representou uma preocupação com a alta mortalidade infantil em si, mas veio

significar uma nova preocupação estatal: a mão de obra barata e útil que estava sendo desperdiçada para o Estado, uma vez que todo o investimento que se fazia nas crianças expostas seria para que usufríssem de seu trabalho (VERONESE; LIMA, p. 41, 2011).

É possível observar que a fala de Veronese e Lima, no trecho citado acima, acredita que a própria política assistencialista voltada para o atendimento das crianças através da exclusão do sistema de rodas se deu não por um sentimento nobre das autoridades responsáveis, mas sim como uma forma de investimento a longo prazo na mão de obra que estaria disponível após o crescimento das crianças beneficiadas.

Ao final da década de 1920, tivemos a criação de legislações específicas que viriam a tratar das crianças que se encontravam em situação de abandono moral, físico e material. Mais precisamente no ano de 1927 foi instituído o Código de Menores através do Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro (BRASIL, 1927).

De acordo com Passetti (1999), a criação do Código de Menores estava atrelada ao fato da mortalidade e criminalidade infantil terem aumentado significativamente, o que passou a preocupar as autoridades. Esse cenário político conturbado possibilitou a formação de grupos específicos que queriam a criação de leis mais rígidas e buscavam a garantia de prisão/encarceramento das crianças que se encontravam em situação de criminalidade, ao passo que outros grupos focavam a atenção no apelo à criação de leis que buscassem uma assistência às crianças.

O Decreto nº 17.963-A (BRASIL, 1927) só veio a ser revogado mais de meio século depois, mais precisamente 52 anos, em 1979 com a criação do segundo Código de Menores através da Lei nº 6.697/79 de 10 de outubro (BRASIL, 1979). Interessante destacar que o novo Código de Menores não menciona em seu texto a expressão “criança” ou “adolescente” nenhuma vez, tratando-os apenas com o termo menores e usando esse termo para abordar todas as pessoas com menos de 18 anos ou aquelas entre 18 e 21 nos casos específicos da lei, conforme art. 1º, incisos I e II.

Foi admitida no Código de Menores de 1979 a chamada Doutrina da Situação Irregular, que considerava o menor como sendo objeto de tutela do Estado que poderia, segundo Veronese (2006) ultrapassar, inclusive, a autoridade e responsabilidade familiar. O objetivo do Código era dispor sobre como se daria a proteção e a vigilância das crianças e adolescentes (lá chamadas de menores). Frota traz apontamentos sobre a falta de distinção entre crianças e adolescentes

presentes no Código, bem como a ausência do tratamento deles como sujeitos de direito, limitando-se a legislação a tratá-los apenas como objetos de tutela, conforme os dizeres:

[...] não há distinção entre crianças e adolescentes, os mesmos não são definidos como sujeitos de direitos e não há nenhuma menção a deveres do Estado e da sociedade ou de penalidade previstas para pessoas que cometem atos de violência contra a criança e adolescentes. Há apenas alguns atos considerados como infrações contra a ‘assistência, proteção e vigilância a menores’ referentes à divulgação de dados e de imagem, à frequência em determinados ambientes e ao descumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder por parte dos pais ou responsáveis (VERONESE, 2006, p. 13).

Como visto, a única distinção existente era sobre a situação do menor para apontar se ele era regular ou “irregular” e, quando irregular, analisar qual o tipo de irregularidade para aplicar a política pública ou mecanismo de assistência específico previsto em lei. Na prática, o jargão de menor servia para diferenciar as crianças advindas de classe pobre daquelas que vinham das classes mais nobres, posto que os direitos, de fato, seus eram distintos.

O Código de Menores de 1979 foi criado em meio ao cenário político de Golpe Militar, que trouxe duras violações de direitos em nosso país desde 1964. Foram mais de duas décadas de ditadura e apenas com muito esforço e pressão política dos movimentos sociais foi possível o retorno à democracia que teve sua coroação com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Nossa Constituição é o compilado de todos os anseios da época em relação às violações de direito que estavam acontecendo, os desaparecimentos forçados, exílios, os crimes praticados pelas pessoas no poder. Segundo Dallari, nossa Constituição foi:

[...] a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade (2007, p. 29).

Promulgar a Constituição de 1988 foi um passo enorme na volta à democratização, posto que nosso país se encontrava, nessa época, em uma incessante luta contra a opressão causada pelo golpe militar. A nova Constituição nos permitiu inserir em seu texto a necessidade de proteção da infância e a necessidade de se demonstrar o quão político é o caráter da educação. Basta analisar o texto constitucional para notar que houve uma preocupação com a proteção à infância, com a previsão de atendimentos nas creches, a necessidade de garantia de lazer, dignidade, cultura, liberdade, respeito, cultura, convivência na família e na comunidade.

Necessário destacar que, apesar de tratar efetivamente as crianças e adolescentes como sujeitos de direito, essa expressão não se encontra no texto constitucional, é algo que trazemos da interpretação da carta magna, em especial o seu art. 227, senão vejamos:

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). (Grifo nosso)

No que diz respeito à proteção à infância através dos serviços de assistência social, podemos observar o art. 203:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
I - a proteção à família, à maternidade, à **infância**, à **adolescência** e à velhice;
II - **o amparo às crianças e adolescentes carentes**; (BRASIL, 1988). (Grifo nosso)

Nota-se a preocupação do texto constitucional em proteger, de fato a criança e o adolescente na maior quantidade de campos possíveis, com leis específicas ditando o que, de fato, são consideradas como crianças carentes e como se dará esse amparo. Podemos observar, também, o art. 208 da CF, que traz os seguintes dizeres:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 1988)

Em 1989, a nível internacional, como abordado anteriormente, houve a Convenção Sobre os Direitos da Criança que foi realizada em 20 de novembro de 1989 e representou outro passo extremamente importante no que diz respeito à luta pelos direitos da criança e do adolescente. Mas podemos afirmar que, de fato, o marco da proteção à criança e a adolescente

no Brasil se consolida em 1990 com a publicação da lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Estatuto trouxe em seu texto uma ratificação daquilo que já estava previsto na Constituição Federal, bem como consolidou aquilo que se encontrava previsto Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, o que demonstra que o final da década de 1980 foi marcada por um importante avanço na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Uma passagem que merece destaque no ECA se encontra no art. 15, caput parágrafo único, inciso I do art. 100, que traz, pela primeira vez, a expressão “sujeitos de direito” para tratar sobre a criança e adolescente, além de, assim como a Constituição, abandonar de vez a nomenclatura “menor” para se referir a esses sujeitos. O texto do ECA traz o seguinte:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e **como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais** garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:
I - **condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos** previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal;

A utilização do termo “sujeitos de direito” por si só representa um grande avanço na proteção da criança e do adolescente pois, juntamente com a Constituição, nos demonstra uma previsão em legislação específica tratando-os não mais como meros objetos de políticas públicas. Além disso, é possível notar que responsabilizam o Estado, a sociedade civil e a família pela garantia de seus direitos como forma de permitir que se desenvolvam como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento.

Campos (2001) comenta que a Constituição Federal serviu como uma verdadeira revolução nos direitos relativos à cidadania através da criação de sistemas próprios cujo objetivo seria o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para um universal em meio aos cidadãos em especial no que tange à educação e a defesa de direitos básicos da população. Serviu para consolidar o objetivo de diversas lutas que já vinham acontecendo a décadas no país.

Entretanto, antes do texto constitucional e do ECA, na prática a criança e o adolescente ainda eram carentes de políticas públicas específicas voltadas para a defesa e garantia de seus direitos, daí a importância no reconhecimento como sujeitos de direito que devem ser protegidos pelo Estado, família e sociedade.

Com a promulgação do ECA em 1990, houve a revogação da lei nº 6.697/79, o antigo Código de Menores, o que teve como consequência não só uma mudança nos termos utilizados e o abandono do jargão “menor” para adotar criança e adolescente, mas houve uma verdadeira evolução na proteção dos direitos, de acordo com Pino (1990). Uma diferença notável é a forma de tratamento, posto que o Código de Menores tratava os menores como sendo mero objeto de políticas públicas, além de que os menores que realmente eram o alvo do Código eram os filhos dos pobres que eram “ajudados” pelo Estado como uma forma de controle social quando se encontravam em situação de vadiagem, abandono, mendicância, prostituição e outras situações de vulnerabilidade. Esse conceito de menor é completamente substituído no ECA, que traz em seu art. 3º os seguintes dizeres:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990). (Grifo nosso)

Ainda em 1990 houve a promulgação do Decreto nº 99.710/90 (BRASIL, 1990), que foi a conversão nacional, o resultado da Convenção de Direitos da Criança e do Adolescente realizada em 20 de novembro de 1989, cujo teor já foi abordado anteriormente.

No ano de 2006 o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) criou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) através da Resolução nº 119/2006 (BRASIL, 2006a). Em 2012 o SINASE foi convertido em legislação com nº 12.549/2012 (BRASIL, 2012).

Em 2013 houve a promulgação da lei nº 12.852/13 (BRASIL, 2013) que instituiu o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) tratando sobre os direitos das pessoas consideradas como jovens que, de acordo com o parágrafo primeiro do art. 1º da lei são as pessoas entre 15 e 29 anos.

Em 2016 tivemos a promulgação da Lei nº 13.257/16 que dispõe sobre as políticas públicas relativas à primeira infância, considerada essa como sendo os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida da criança.

No ano de 2019 tivemos as leis nº 13.796 /19 (BRASIL, 2019d), Lei nº 13.798/19 (BRASIL, 2019e), Lei nº13.803/19 (BRASIL, 2019f), e Lei nº 13.812/19 (BRASIL, 2019g) que tratam, respectivamente, sobre: possibilidade de ausência em sala de aula e provas com direito a prestação alternativa em dias de guarda religiosa, instituição da semana nacional de prevenção à gravidez na adolescência, necessidade de notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando forem superiores a 30%, proibição do casamento infantil e a instituição do Cadastro Nacional de Pessoas Desaparecidas.

O objetivo do presente tópico foi abordar um pouco acerca de como a criança e o adolescente foram retratados na legislação brasileira através de um pequeno recorte. A seguir iremos tratar sobre

3.2 O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O exercício do controle sobre o desenvolvimento das políticas públicas e a ampla participação da sociedade foram assegurados pela Constituição Cidadã em 1988 (BRASIL, 1988), tendo sido iniciada uma movimentação no sentido de envolver os agentes sociais em um trabalho sistemático, organizado e integrado para conseguir garantir os interesses das crianças e dos adolescentes. Esse trabalho se tornou mais palpável com a criação do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) cujo objetivo é a atuação em rede no que diz respeito à busca de garantia de direitos e interesses das crianças e adolescentes, bem como a busca pela justiça nos casos de violação desses direitos.

Observando o nosso Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos ver que foi responsável pela elaboração do chamado Sistema de Garantia de Direitos (SGD), resultando na criação de uma relação que teve como intuito trazer a sociedade civil e o Poder Público a um lugar comum para juntos realizarem o monitoramento e a execução das políticas públicas que

estejam voltadas às crianças e adolescentes. Nesse sentido, podemos observar Angélica Real e Patrícia Andrade:

Infelizmente, a vontade política para o cumprimento de tais metas, embora represente um bom começo, não é garantia certa de execução dessas políticas. São muitos os municípios brasileiros que não dispõem dos recursos financeiros capazes de materializar essas ações em resultados visíveis na vida das pessoas (LEAL, 2005, p. 37).

Mesmo com os diversos avanços realizados pelo nosso país, há uma necessidade de crescimento e avanço quanto à municipalização das políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes, bem como pensar em novas formas de priorizar esses sujeitos de direito. A necessidade de priorização das crianças e adolescentes envolve a aplicação de recursos de forma a garantir a criação e a execução de políticas públicas. A existência de programas nacionais ou estaduais por si só não constitui garantia de atender às necessidades desses indivíduos.

No que diz respeito ao nosso Sistema de Garantia de Direitos, este prevê em seu artigo 4º quais as bases legais utilizadas como fundação na garantia, promoção e defesa dos direitos humanos relativos às crianças e adolescentes, senão vejamos:

Art. 4º. Consideram-se instrumentos normativos de promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, para os efeitos desta Resolução:

I - Constituição Federal, com destaque para os arts. 5º, 6º, 7º, 24 - XV, 226, 204, 227 e 228;

II - Tratados internacionais e interamericanos, referentes à promoção e proteção de direitos humanos, ratificados pelo Brasil, enquanto normas constitucionais, nos termos da Emenda nº 45 da Constituição federal, com especial atenção para a Convenção sobre os Direitos da Criança;

III - Normas internacionais não-convencionais, aprovadas como Resoluções da Assembleia Geral das Nações Unidas, a respeito da matéria;

IV - Lei Federal nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente), de 13 de julho de 1990;

V - Leis federais, estaduais e municipais de proteção da infância e da adolescência;

VI - Leis orgânicas referentes a determinadas políticas sociais, especialmente as da assistência social, da educação e da saúde;

VII - Decretos que regulamentem as leis indicadas;

VIII - Instruções normativas dos Tribunais de Contas e de outros órgãos de controle e fiscalização (Receita Federal, por exemplo);

IX - Resoluções e outros atos normativos dos conselhos dos direitos da criança e do adolescente, nos três níveis de governo, que estabeleçam principalmente parâmetros, como normas operacionais básicas, para regular o funcionamento do Sistema e para especificamente formular a política de promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente, controlando as ações públicas decorrentes; e

X - Resoluções e outros atos normativos dos conselhos setoriais nos três níveis de governo, que estabeleçam, principalmente, parâmetros, como normas

operacionais básicas, para regular o funcionamento dos seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2006b)

As principais legislações, de pronto, são a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como as normas internacionais, dentre as quais destacamos, em especial, a Convenção Sobre os Direitos da Criança, amalgamada em nossa legislação através do Decreto nº 99.710/90 (BRASIL, 1990). Como depreende-se do exposto, quais normas que versem sobre garantia, defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente serão consideradas como parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos, conforme verifica-se nos incisos V ao X.

Conforme o art. 5º presente no Capítulo III da Resolução nº 113/06 (BRASIL, 2006b), temos a divisão do SGD em três eixos estratégicos principais, quais sejam a defesa, a promoção e o controle/efetivação dos direitos humanos relativos às crianças e adolescentes. O trabalho nesses eixos deve ser realizado através de parceria entre a sociedade civil e os órgãos públicos que formam o SGD, abrindo-se, ainda, a possibilidade de que quaisquer dos membros atue em mais de um eixo.

Apesar da sociedade civil e órgãos públicos poderem atuar em quaisquer dos eixos de forma alternada ou concomitante, Garcia destaca que o lugar de destaque da sociedade civil dentro do Sistema de Garantia de Direitos seria o eixo do Controle Social, bem como explica a seguir:

Este eixo não aparece explicitamente na letra do Estatuto, mas a sua existência é condição fundamental para a intervenção no campo da garantia de direitos, seja no eixo da Promoção, seja no da defesa. A ANCED e os Centros de Defesa devem integrá-lo com prioridade e em primeiríssimo lugar; isto é a condição para a legitimidade para a intervenção nos outros eixos do Sistema, previstos no Estatuto. Esse é o campo da organização social, da mobilização social. (GARCIA, 1999, p. 208-209)

Além da sociedade civil, atuam no eixo estratégico de controle social os movimentos sociais, trabalhando em conjunto para a efetivação, garantia e promoção dos direitos humanos relativos às crianças e aos adolescentes, sendo necessária uma verdadeira aliança entre o Estado, as famílias, sociedade e comunidade para a formação e efetivação da rede de proteção. Essa atuação especial da sociedade civil no eixo de controle social está devidamente prevista no § único do art. 21 da Resolução nº 113/06 (BRASIL, 2006b)

Quanto aos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, estes podem ser encontrados no artigo 7º da resolução do SGD, destacando-se como sendo os órgãos

responsáveis pelo eixo de defesa dos direitos humanos. Destaca a resolução que o citado eixo é responsável especificamente pela garantia de acesso à justiça. Por acesso, entenda-se, de acordo com a resolução, a utilização de todas as instâncias e mecanismos jurídicos necessários à proteção legal dos direitos, em especial os direitos humanos e aqueles relativos à infância e a adolescência com o intuito de garantir a sua efetividade e impositividade.

De acordo com o citado artigo, temos os seguintes órgãos atuantes no eixo da defesa dos direitos humanos:

Art. 7º Neste eixo, situa-se a atuação dos seguintes órgãos públicos:

I - judiciais, especialmente as varas da infância e da juventude e suas equipes multiprofissionais, as varas criminais especializadas, os tribunais do júri, as comissões judiciais de adoção, os tribunais de justiça, as corregedorias gerais de Justiça;

II - público-ministeriais, especialmente as promotorias de justiça, os centros de apoio operacional, as procuradorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça, as corregedorias gerais do Ministério Público;

III - defensorias públicas, serviços de assessoramento jurídico e assistência judiciária;

IV - advocacia geral da união e as procuradorias gerais dos estados V - polícia civil judiciária, inclusive a polícia técnica;

VI - polícia militar;

VII - conselhos tutelares; e

VIII - ouvidorias.

Parágrafo Único. Igualmente, situa-se neste eixo, a atuação das entidades sociais de defesa de direitos humanos, incumbidas de prestar proteção jurídico-social, nos termos do artigo 87, V do Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2006b).

Conforme se observa do texto extraído, podemos notar que em seu inciso VII são citados os conselhos de direitos, cuja criação encontra-se prevista no art. 88, inciso II do Estatuto da Criança e do Adolescente. Tais conselhos terão composição feita por representantes não governamentais e governamentais e poderão existir nas três esferas de governo. O estatuto, todavia, não se limita a esses conselhos de direito, prevendo, também, a possibilidade de criação de conselhos setoriais integrantes do eixo de controle social, sendo estes relativos à educação, assistência social e saúde. Estes conselhos são a uma das formas de atuação do povo na defesa, proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, sendo necessário que estejam sempre atentos às possíveis violações.

Ainda sobre os conselhos de direito, podemos afirmar que se tratam de instrumentos necessários para a formulação, deliberação e discussão de políticas sociais voltadas à infância e adolescência, devendo estes atuarem em conjunto com o poder público e a sociedade civil

afim de cumprir seus objetivos. São, ainda, o resultado de um grande avanço na democratização da execução da política no país e, segundo Bandeira, esse avanço foi o resultado de um trabalho a várias mãos que ficaram responsáveis, em 1990, pela escrita do ECA. Segundo o autor temos que:

Instrumento de cidadania, os conselhos proporcionam a ação integrada entre Estado e Sociedade Civil, na formulação e execução das políticas públicas dirigidas para o atendimento dos direitos sociais das crianças e adolescentes. Constitui uma instância valiosa de participação popular na esfera das decisões do Estado. Todo cidadão tem o direito de procurar o Conselho de direito para buscar informações, esclarecimentos e orientação técnica, para questionamentos relacionados com irregularidades cometidas por entidades sociais de atendimento à criança e ao adolescente, sejam elas públicas ou privadas. (BANDEIRA, 2006).

Como abordado, os conselhos de direito podem ser criados em todas as esferas de governo. Na esfera federal temos o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente que foi instituído pela Lei nº 8.242/91 (BRASIL, 1991). A possibilidade de criação do CONANDA encontra-se prevista no art. 88, inciso II do ECA, sendo um órgão controlador e de deliberação acerca das políticas de defesa, promoção e garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

A participação no Conanda ocorre de forma paritária, sendo um órgão composto por membros do poder executivo e entidades não governamentais selecionadas por meio de processo seletivo específico contendo 18 membros, conforme previsão legal estabelecida no art. 78 Decreto nº 9.579/2018 (BRASIL, 2018) cujo texto foi alterado pelo Decreto nº 10.003/2019 (BRASIL, 2019).

Dentre os membros oriundos de órgãos governamentais temos membros advindos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, Ministério da Economia, Ministério da Educação, Ministério da Cidadania e Ministério da Saúde.

Além do CONANDA temos, ainda, os Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Tais órgãos, assim como o CONANDA, são órgãos cuja função é deliberativa, fiscalizadora e controladora de políticas e ações necessárias à garantia, promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Se observarmos o art. 204, II da Constituição (BRASIL, 1988), notaremos que estes órgãos fazem parte da garantia de atuação da população nas ações governamentais referentes à assistência social.

Dentre outras funções, cabe aos conselheiros de direito elaborar as diretrizes específicas relativas às políticas voltadas às crianças e aos adolescentes, bem como acompanhar a execução das citadas políticas. Segundo Andrade (2005), é obrigação dos conselhos a intervenção direta sempre que foram identificadas desviâncias, omissões e abusos nas entidades que atuam diretamente com os direitos da criança e do adolescente, fazendo ou não, parte do governo.

Outra função dos conselheiros de direitos diz respeito à promoção de ações realizadas em conjunto com outros conselhos, sejam esses de trabalho, cultura, assistência social, educação ou outros, objetivando a realização e elaboração de planos conjuntos. Está em seu âmbito de competência, também, realizar as articulações necessárias para que os órgãos públicos estejam sempre em comunicação com a sociedade, tudo com o âmbito de garantir a execução das políticas públicas de direito, defesa e proteção dos direitos relativos à infância e juventude. São responsáveis pela administração dos Fundos de Direito da Criança e do Adolescente, que se tratam de recursos financeiros cujo objetivo é financiar as políticas públicas voltadas para esse público, cabendo a sua alocação aos conselheiros de direitos.

Outro órgão importante que compõe o SGD são os Conselhos Tutelares. Como sabemos, a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente trouxe a doutrina da proteção integral e buscou equilibrar a proteção e a responsabilização em seu conteúdo, apontando a necessidade de atuação conjunta da família, do Estado e da sociedade civil. Sobre o exposto, Nogueira traz o seguinte:

A Convenção das Nações Unidas é apresentada como instrumento de domesticação de poder parental e estatal, principalmente nas suas relações autoritárias, com a infância e adolescência, como instrumento de mobilização da sociedade e de construção de uma nova cultura institucional que veja a criança e o adolescente como cidadãos e como alavancadores no processo de institucionalização de um sistema de garantia de direitos eficiente e eficaz. (NOGUEIRA, 1999, p. 51)

Aliado ao exposto, tivemos em 1990 a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Dessa forma, como visto, temos de forma contínua a promulgação da Constituição em 1988, a Convenção Sobre os Direitos da Criança e do Adolescente em 1989 e em 1990 tivemos o ECA. Esses anos por si só representaram grandes avanços na proteção, defesa e garantia dos direitos da infância e adolescência e a partir dos documentos públicos foi pavimentado o caminho para a criação dos Conselhos Tutelares, cuja atribuição é a garantir a proteção integral, fiscalizando e zelando pelos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo

sua criação determinada pelo ECA. Assim, trata-se de um órgão que busca garantir a cidadania desses sujeitos de direito, lutando para que os direitos que lhes cabem sejam efetivados ou buscando a garantia desses direitos quando forem violados.

Sobre a definição do Conselho tutelar, Bandeira afirma que:

Num espaço democrático, que contribui, de maneira decisiva, para o cumprimento dos princípios legais estabelecidos pela CF/88, pela Convenção dos direitos da Criança e pelo próprio ECA. Instância a que se podem, em caso de ver ameaçado ou violado os direitos ser defendidos pelos conselheiros, autoridade competente para requerer providências legais imediatas para garantir tais direitos [...] Como um espaço público de poder institucionalizado em que se constrói, a partir da Constituição de 1988 e de uma nova concepção da democracia que deixa de ser meramente representativa para tornar-se, também, mais participativa e descentralizadora de competências. A sociedade civil que deste os anos 70 vinha se organizando por meio dos movimentos sociais, conquista co-participação ativa nos poderes decisórios, antes, exclusivos do Estado. (BANDEIRA, 2006, p. 106-107).

O fato de os Conselhos Tutelares estarem ligados diretamente ao poder municipal executivo não lhes diminui, em nenhuma hipótese, a capacidade de atuação, não estando subordinado a outros órgãos no exercício de suas funções, podendo intervir diretamente sempre que houver desvio ou violação de direitos das crianças e dos adolescentes. Entre outras medidas cabíveis de serem adotadas pelo Conselho Tutelar, a representação diante do Ministério Público é uma delas. Como órgão, tem natureza administrativa, porém não possui função jurisdicional, sendo esta concentrada nas mãos do Poder Judiciário em especial através das varas da infância e juventude. Sua natureza está prevista no art. 131 do ECA (BRASIL, 1990).

Segundo Porto (1999), mesmo sem o poder de polícia necessário para resolver diretamente ou através de coerção as violações de direito das crianças e dos adolescentes, fica incumbido o Conselho Tutelar de buscar auxílio através de órgãos como o Poder Judiciário e o Ministério Público, conforme exposto no art. 136, inciso III, alínea “b” do ECA (BRASIL, 1990).

As disposições relativas aos Conselhos Tutelares bem como sua autonomia estavam inicialmente dispostas na Resolução nº 75/2001 (BRASIL, 2001) que foi revogada pela Resolução SEDH nº 139 de 17 de março de 2010 (BRASIL, 2010). Tal resolução estabelece, em seu capítulo IV a autonomia do Conselho Tutelar e a possibilidade de articulação com diversos órgãos na garantia dos direitos da criança e do adolescente.

De acordo com o art. 132 do ECA, modificado pela Lei nº 13.824/19 (BRASIL, 2019), existirá pelo menos 01 (um) Conselho Tutelar em cada cidade e em cada região administrativa do Distrito Federal, sendo esses conselhos compostos por cinco membros escolhidos através de eleição própria para um mandato de quatro anos, permitida a recondução. Interessante destacar que a Resolução SEDH nº 139/10 unificou nacionalmente as disposições acerca dos Conselhos Tutelares, sendo aplicada a nível nacional, também, as eleições referentes aos membros dos citados conselhos.

A forma de estruturação e área de atuação dos Conselhos Tutelares será explicitada em legislação local, conforme a previsão expressa do art. 3º da Resolução nº 139/10 (BRASIL, 2010).

Na cidade de João Pessoa existem atualmente sete Conselhos Tutelares, quais sejam: Região Mangabeira, Região Norte, Região Praia, Região Sudeste, Região Sul, Região Cristo e Região Valentina.⁴ No que diz respeito às diretrizes dos Conselhos Tutelares em João Pessoa, estas estão dispostas na Lei Municipal nº 11.407/08 (JOÃO PESSOA, 2008).

No que diz respeito às funções do Conselho Tutelar, Bandeira (2006) afirma que estas são de um cunho social e buscam atender as crianças e adolescentes através da fiscalização, garantia e promoção dos direitos, bem como a aplicação das medidas de proteção específicas previstas em lei, buscando atender esses sujeitos de direito e seus respectivos familiares ou representantes. Sobre o exposto, aponta:

O seu objetivo em todos os casos é re-estabelecer direitos violados que, na perspectiva do ECA, decorrem da ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou da própria criança e adolescente. Portanto, o Conselho Tutelar só legitima a sua existência na medida em que exercita o compromisso social na luta cotidiana por construir cidadania infanto-juvenil. Na realidade, ele substitui o sistema judiciário no atendimento de casos sociais/assistenciais e sem implicações jurídicas. (BANDEIRA, 2006, pp. 105-107)

Como todo órgão, existem atribuições específicas do Conselho Tutelar, estando estas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 136 (BRASIL, 1990). Dentre suas competências, destacamos: o atendimento e o aconselhamento aos pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, podendo aplicar as medidas previstas no art. 129; atendimento às crianças e adolescentes; promover a execução das decisões suas decisões; representar diante do

⁴ Informação disponível em <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/servico/conselhos-tutelares/> Acesso em 20 jul 2021

Ministério Público no cometimento de crimes ou infrações administrativas, ou ainda perante a autoridade judiciária; requisitar certidões de nascimento; representar em nome dos familiares ou da pessoa contra as violações de direito, dentre outras.

Podemos considerar o Conselho Tutelar como importantíssimo órgão no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, posto que é o órgão inicial de acesso, aquele que está diretamente lidando com as crianças, adolescentes, seus familiares, representantes, com a justiça ou até com aqueles que violam os direitos, sendo o órgão mais próximo da população. Além disso, é composto por pessoas advindas da sociedade civil e, em João Pessoa, os eleitos trabalham em regime de exclusividade, sendo vedada sua atuação em outras atividades distintas daquelas previstas nas atribuições dos Conselheiros Tutelares.

Tendo em vista que os Conselheiros estão em contato direto com a população, lhes é possível atender as demandas e buscar soluções de maneira bem mais célere em casos de violações de direitos, realizando os devidos encaminhamentos sempre que necessário. No que diz respeito à socioeducação, os Conselhos Tutelares são responsáveis pela fiscalização dos órgãos cuja atribuição é a execução das medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário através das varas da infância e da juventude, atribuição esta prevista no art. 95 do ECA (BRASIL, 1990). Na Paraíba, a execução de tais medidas é realizada pela Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida”.

O objetivo principal dos Conselhos Tutelares é minimizar a quantidade de violações que acontecem contra os direitos das crianças e dos adolescentes através de um bom atendimento e da entrega de respostas rápidas, sendo peça chave no Sistema de Garantia de Direitos. Devemos lembrar que o próprio SGD foi o resultado do trabalho de várias instituições que visaram abraçar essa luta. O Conselho tutelar, dessa forma, funciona como linha de frente no combate às violações.

Além dos Conselhos Tutelares, dos Conselhos de Direitos Federal, Estadual, Municipal e Distrital temos ainda o poder Judiciário como parte do Sistema de Garantia de Direitos, funcionando através da justiça especializada, quais sejam as varas da infância e da juventude. O antigo “juiz de menor”, termo utilizado antes da publicação do ECA e da Constituição de 1988 foi substituído pelas juízas e juizes da infância e da juventude, termo este resultante da luta pelo reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direito. A possibilidade de instituição de justiça especializada encontra-se abarcada pelo ECA em seu artigo 145 que estabelece o seguinte:

Art. 145. Os estados e o Distrito Federal poderão criar varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, cabendo ao Poder Judiciário estabelecer sua proporcionalidade por número de habitantes, dotá-las de infra-estrutura e dispor sobre o atendimento, inclusive em plantões. (BRASIL, 1990)

Ato contínuo, os arts. 146 e 147 são responsáveis pela nomenclatura do juiz responsável, Juiz da Infância e da Juventude, bem como a explicitação de como se dá a competência de atuação desse juízo, sendo este o local em que se encontra a criança, em caso de não serem encontrados pais ou responsáveis, ou o domicílio dela

Como órgão do Poder Judiciário, o juiz atua diretamente pelo Estado, exercendo suas atribuições, entre as quais destacamos a exarcação de sentenças e decisões judiciais nos casos de sua competência, sendo esta determinada pela lei de organização judiciária do Estado de atuação.

Nos casos em que há o cometimento de atos infracionais por parte dos adolescentes, cabe ao juiz da infância e da juventude a decisão acerca da medida socioeducativa que será imposta aos mesmos, observado aquilo que está disposto na representação feita pelo Ministério Público. Todas as suas competências estão estipuladas no art. 148, caput e parágrafo único do ECA, senão vejamos:

Art. 148. A Justiça da Infância e da Juventude é competente para:

- I - conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;
- II - conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do processo;
- III - conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;
- IV - conhecer de ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observado o disposto no art. 209;
- V - conhecer de ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;
- VI - aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção à criança ou adolescente;
- VII - conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis.

Parágrafo único. Quando se tratar de criança ou adolescente nas hipóteses do art. 98, é também competente a Justiça da Infância e da Juventude para o fim de:

- a) conhecer de pedidos de guarda e tutela;
- b) conhecer de ações de destituição poder família, perda ou modificação da tutela ou guarda;
- c) suprir a capacidade ou o consentimento para o casamento;
- d) conhecer de pedidos baseados em discordância paterna ou materna, em relação ao exercício poder familiar
- e) conceder a emancipação, nos termos da lei civil, quando faltarem os pais;

- f) designar curador especial em casos de apresentação de queixa ou representação, ou de outros procedimentos judiciais ou extrajudiciais em que haja interesses de criança ou adolescente;
- g) conhecer de ações de alimentos;
- h) determinar o cancelamento, a retificação e o suprimimento dos registros de nascimento e óbito. (BRASIL, 1990)

Uma atribuição específica e importante diz respeito à resolução de questões relativas à guarda, tutela ou adoção, bem como revogação do poder familiar e alocação da criança ou adolescente em família substitutiva. Antes do advento do ECA o “juiz de menores” acumulava as funções jurisdicionais e administrativas, sendo estas últimas repassadas aos Conselhos Tutelares quando da publicação do Estatuto.

Por fim, compõem o Sistema de Garantia de Direitos o Ministério Público e a Defensoria Pública. O Ministério Público é responsável, de certa forma, pela defesa da sociedade através do uso de suas atribuições, tendo estas crescidas especialmente com o advento da Constituição Cidadã de 1988 (MAGALHÃES, 2000). O Ministério Público, para fins de SGD, compõe, juntamente com o juiz, o Juizado da Infância e da Juventude, sendo responsável por fiscalizar os direitos, representar contra os adolescentes infratores e pedir a aplicação de medidas socioeducativas, dentre outras atribuições. Cabe ao Ministério Público o poder de postular sobre os direitos das crianças e adolescentes através de ações públicas, buscando sempre garantir os interesses da sociedade e os direitos desses sujeitos. Suas atribuições estão previstas no art. 200 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A Defensoria Pública, por sua vez, é o órgão responsável pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes ou de seus familiares e representantes quando estes não tiverem condições de arcar com as despesas de um advogado. Os defensores fazem parte da ferramenta de acesso à justiça do Sistema de Garantia de Direitos. Dentre outras atribuições, irão representar juridicamente as crianças, adolescentes, familiares e representantes legais através da elaboração de petições específicas tais como defesas processuais em caso de medida socioeducativa ou outras peças jurídicas em casos como adoção ou suspensão do poder familiar. O ECA (BRASIL, 1990) prevê em seus arts. 206 e 207 o acesso da criança e adolescente a um advogado ou defensor.

Depreende-se do exposto que o Sistema de Garantia de Direitos funciona como ferramenta essencial na defesa, promoção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, criando uma verdadeira rede de atendimento e proteção cujo intuito já foi exposto. A

necessidade do SGD se evidencia devido ao fato de que o Estado e a sociedade civil não gozam de autonomia e capacidade completa para realizar a promoção e defesa desses direitos. Importante destacar que mesmo diante do arcabouço legal pátrio, que é extenso sobre questões relativas a crianças e adolescentes, ainda são bastante presentes as violações de direitos desses sujeitos.

Para tanto, a família, o Estado e a sociedade civil vêm batalhando não só por mudanças legislativas, mas pela execução do conteúdo dessas citadas leis para buscar a prioridade necessária para garantir a essas crianças e adolescentes o respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, protegendo-os das possíveis e constantes violações de direito.

3.3 SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NA PARAÍBA

Ao discutir o sistema de socioeducação do estado da Paraíba, ou mesmo de qualquer outro país, deve-se considerar o descaso do governo, pois tal sistema foi regulamentado apenas em 2012, ou seja, há 10 anos atrás, algo que foi bastante recente. A presunção de negligência era visivelmente cruel, pois os jovens em conflito com a lei viviam em condições desumanas, em posição social extremamente vulnerável.

A criação de um marco histórico, os primeiros debates sobre o tema e a primeira legislação segundo Garcia (2009) culminaram no Código de 1927, consolidado como a primeira legislação brasileira sobre crianças e adolescentes, regulamentando instituições beneficentes. Esse código ainda não concretizou a efetividade do Estado para garantir os direitos da criança e do jovem, mas ao longo das décadas houve avanços no fortalecimento e ampliação de direitos, como o auxílio-renda, CONANDA – Conselho Nacional de Tutores. Criança e Adolescente (CONANDA - Conselho Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente) Lei nº 8.242/91), SINASE - Sistema Nacional de Assistência Social e Educacional e a Constituição Federal e o amplo arcabouço legal no campo da política infantil e de adolescentes, que é a situação da criança e do adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90). Tais mecanismos fazem parte do sistema de aplicação de direitos.

Os mecanismos mencionados iniciaram as crianças e os jovens como sujeitos de direito, embora, apesar de tantos avanços, ainda houvesse grandes entraves na atividade de educação social, principalmente por falta de interesse público. Mesmo com a devida promulgação do

ECA desde 1990, havia a ineficácia na aplicação dos direitos dos adolescentes e jovens em conflito com a lei.

Assim, em 2012 foi realizada a publicação da lei que instituía o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa (SINASE), criado através da lei nº 12.594/12, que veio para regulamentar a implementação de medidas socioeducativas destinadas aos jovens que cometeram atos infracionais. Frise-se aqui que o Brasil adota a teoria tripartida, que versa sobre o fato de os crimes serem considerados como fato típico, ilícito praticado por agente culpável. Falta aos adolescentes o que se chama de culpabilidade, tendo em vista que a Lei nº 2.848/41 (BRASIL, 1941), define que as pessoas menores de 18 anos serão penalmente inimputáveis, não podendo contra eles serem aplicadas penas. A lei definiu o SINASE como um conjunto de regras, critérios e princípios elencados e que levam em consideração a implementação de medidas socioeducativas, incluindo um sistema estadual, distrital e municipal, bem como todos os planos, políticas e programas especiais de atendimento.

Vindo para o Estado da Paraíba, podemos usar como base o Plano de Atendimento Socioeducativo Decenal, cuja validade abrange os anos de 2015 a 2024, e que apresenta como objetivo a garantia de proteção integral para adolescentes e crianças, em especial no que tange aos adolescentes que se encontram em conflito com a lei. Esse plano serve como um marco de referência para o serviço de socioeducação que é prestado pelo Estado da Paraíba, buscando garantir que o mesmo ocorra de forma efetiva.

Podemos afirmar que o SINASE faz parte do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), sendo fundamental não só a criação do SGD, mas também a criação de algo como o SINASE para poder garantir uma melhor efetividade nos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Nos anos 2000, segundo Frassetto (2012), havia a aplicação de medidas que eram realizadas em forma de privação de liberdade e tinham a sua execução realizada em locais que se encontravam superlotados, sendo consideradas, assim como o sistema carcerário nacional atual, locais completamente insalubres. Nesses meios, a ocorrência de rebeliões, motins e até eventuais mortes não eram cenários incomuns. Com isso, verifica-se que nada está de acordo com o que buscava especificar o ECA, ou mesmo, depois da sua criação, o SGD.

Foi a partir desse contexto que houve um aumento na necessidade de criar ou de aperfeiçoar as políticas públicas voltadas para a execução das medidas socioeducativas

previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Sobre o exposto, Frassetto traz os seguintes dizeres, separando quatro pontos especiais que deveriam ser observados:

A necessidade de maior disponibilização de recursos para a área (1). O aporte de recursos, todavia, deveria vir acompanhado do aperfeiçoamento da gestão dos programas e políticas (2) e, igualmente, da melhoria da qualidade do atendimento direto, ou seja, da intervenção socioeducativa (3). Por fim, igualmente necessário se mostrou o detalhamento legal de direitos, critérios e procedimentos judiciais do adolescente submetido à medida socioeducativa para preencher a lacuna do ECA quanto à regulação do processo de execução (4) (FRASSETTO, 2012, p. 22-23).

Podemos verificar que o autor reitera a necessidade de que recursos sejam disponibilizados para tratar sobre a execução de medidas socioeducativas, bem como uma implementação dos programas e políticas públicas que eram utilizados. Além disso, a necessidade de melhoria no serviço prestado a título de medidas socioeducativas e a necessidade de elencar os direitos dos adolescentes que eram submetidos às medidas.

A observação do autor é muito válida, posto que, se fizermos uma analogia com o que ocorre com pessoas que cometem crimes e tem penas aplicadas contra em casos de condenação, o único direito que deve ser violado nos casos de penas privativas de liberdade deve ser a liberdade, com todos os outros direitos devendo serem devidamente preservados e garantidos pelo poder estatal.

Não deve ser diferente com o caso das medidas socioeducativas, devem apenas serem limitados os direitos específicos referentes a cada tipo de medida socioeducativa aplicada. Entretanto, não podemos afirmar que a execução de medidas socioeducativas se encontra dentre as prioridades dos governantes no que diz respeito à captação de recursos e aplicação deles para fins de implementar a prestação do serviço de execução de medidas socioeducativas.

Foi com base nessa falta de captação de recursos que a Política de Assistência Social buscou para si a atribuição de captar recursos e realizar a elaboração de orçamentos em 2004, conforme afirma Frassetto (2012). Essa mesma política avocou para si o estudo sobre a responsabilidade nesses tipos de programas, buscando uma forma de conseguir uma repartição, entre os entes da federação, da responsabilidade sobre os programas de execução de medidas socioeducativas.

O CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, começou com a elaboração de resoluções que acabaram por instituir um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa gênese se deu em 2008, com a elaboração de um

projeto de lei cujo objetivo era prever como se daria o processo de execução de medidas socioeducativas. É importante, também, frisar que o projeto de lei buscou dar ao SINASE uma maior estabilidade, institucionalidade, capacidade de vinculação e visibilidade merecida (FRASETTO, 2012).

Assim, a implementação do SINASE se deu de forma conjunta com o CONANDA através da SDH e do SGD, usando como sua base os direitos humanos relativos aos adolescentes e crianças. O SINASE, dessa forma, serviria como a base para diagnóstico e avaliação das medidas socioeducativas, buscando garantir que as mesmas tivessem um caráter não punitivo, mas pedagógico, e que seu maior objetivo fosse a ressocialização dos adolescentes e não apenas a criação de unidades que funcionariam como verdadeiros presídios juvenis. Existem diversas espécies de medidas socioeducativas, podendo ocorrerem no meio aberto e no meio fechado. Independente da modalidade, o objetivo da pena sempre deverá ser pedagógico com vistas à ressocialização do adolescente. Sobre o exposto, Frassetto traz os seguintes dizeres:

Para os programas de privação de liberdade, são necessárias a adequação e a conformidade de programas educacionais, atividades educativas e estratégias de gestão de conflitos sem previsão de isolamento, o que é primordial para uma humanização do atendimento. Quanto aos programas de atendimento em meio aberto, nota-se a obrigação de adequar o atendimento ao perfil do adolescente e ao ambiente no qual a medida será cumprida, com destaque para o credenciamento e para a seleção de parcerias com os vários estabelecimentos e programas governamentais e comunitários (FRASETTO, 2012, p. 53)

Podemos observar, através do exposto pelo autor, que, independentemente da característica da medida socioeducativa que é imposta, deve ela estar de acordo com um caráter pedagógico.

O SINASE traz os seguintes dizeres em seu art. 4º que é uma atribuição estatal a elaboração de planos estaduais de atendimento socioeducativos e que eles devem estar de acordo com aquilo que é previsto no plano nacional. Esses planos estaduais, geralmente, são decenais, devendo sempre conter em seu escopo as previsões legais acerca de diversas áreas, quais sejam cultura, lazer, saúde, educação e assistência social.

Com base nisso, o nosso Estado realizou a implementação do SINASE em 2012, mas o plano decenal já tinha sido apresentado e deveria abarcar a década de 2015 a 2024, buscando garantir a proteção integral de todos os adolescentes que cometessem atos infracionais, bem como seus direitos humanos. Dentro o plano, foram almejados diversos avanços, bem como houve a participação de diversos grupos de discussão. O resultado desses debates, dos quais

houve a participação direta da FUNDAC – Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida e do CEDCA que é o Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente.

Foi com base nos debates realizados pelas partes interessadas no cumprimento de medidas socioeducativas que tivemos a elaboração de diversas diretrizes e princípios que serviram como norte. Dentre esses princípios, podemos destacar:

- Garantia da manutenção da Proteção integral do adolescente que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa;
- Todo adolescente é sujeito de direitos e, por consequência, possui também o direito da presunção de inocência;
- Toda e qualquer modalidade de atendimento socioeducativo deverá ser feito de forma regionalizada, territorializada e deverá contar com a participação da sociedade civil, bem como com intersetorialidade (PARAÍBA, 2015).

Todos esses aspectos norteadores previstos no plano decenal do Estado da Paraíba. No que diz respeito às diretrizes, podemos citar:

- a) Necessidade de garantia de um atendimento socioeducativo de qualidade que esteja de acordo com aquilo que é previsto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo;
- b) Necessidade de incentivo ao protagonismo e à geração de autonomia do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, bem como de suas famílias, além de terem o direito de serem ouvidas sempre que necessário ou sempre que recorrerem;
- c) Busca pela priorização das medidas socioeducativas de meio aberto;
- d) Busca por um atendimento socioeducativo humanizado nas unidades de internação, garantindo a não prática de tortura ou de outros meios que possibilitem a violação dos direitos humanos dos adolescentes;
- e) Garantir que sejam protegidos fisicamente e mentalmente os adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa.
- f) Utilizar práticas voltadas para a justiça restaurativa, mediação de conflitos e busca pelo fim de qualquer tipo de conduta separatista;
- g) Garantir que todos os adolescentes tenham acesso completo à justiça, Defensoria Pública, Ministério Público, Delegacias de Polícia e o próprio Poder Judiciário;
- h) Garantir aos adolescentes:
 - a. Assistência Social;
 - b. Saúde;

- c. Lazer;
 - d. Esporte;
 - e. Segurança;
 - f. Profissionalização.
- i) Permitir e garantir o direito do adolescente à convivência com a sua família e sua comunidade quando estiver em atendimento socioeducativo;
 - j) Que os adolescentes tenham garantido o direito de uma gestão articulada e compartilhada com ações montadas em conjunto nas três esferas de governo;
 - k) Garantir a formação continuada dos funcionários que trabalham no sistema socioeducativo, bem como incentivar o atendimento humanizado desses servidores;
 - l) Criar regras de convivência que permitam o exercício dos direitos de todos os participantes do processo de execução de medidas socioeducativas através dos regimentos internos (PARAÍBA, 2015);

Podemos observar que o plano traz diversas diretrizes que estão diretamente alinhadas com aquilo que é previsto no SINASE. A Paraíba é marcada por uma fragilidade na prestação de serviço do sistema socioeducativo e isso afeta todas as esferas possíveis, pois possuímos problemas de estrutura física, falta de pessoal e no próprio orçamento. Apesar do Plano Estadual estar em vigência desde 2015, até a presente data ainda são encontradas diversas dificuldades na prestação de serviço socioeducativo. A Paraíba foi e ainda é palco de algumas rebeliões nas unidades de internação.

O atendimento relativo à prestação de serviço no sistema socioeducativo deve ocorrer de forma integrada, é assim que prevê o Lima:

De acordo com o SINASE, o atendimento inicial integrado ao adolescente em conflito com a lei se dá mediante a integração operacional entre o Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local. Na Paraíba esse sistema não funciona de forma integrada, o atendimento se dá de maneira fragmentada e não existe um complexo unificado. Em relação ao Sistema de Justiça, na Paraíba existem 77 comarcas para atender a todos os municípios. Dentre estas existem 52 Varas únicas e 22 Varas mistas. Há apenas 01 Vara especializada em medidas socioeducativas, a 2ª Vara da Infância, que está localizada na capital, João Pessoa. Em Campina Grande existe uma Vara privativa da infância que contempla a área cível (protetiva) e a área infracional. (LIMA, 2013, p. 24)

Frasetto (2012), por sua vez, afirma que as leis são responsáveis por instituir um sistema de avaliação que tem que abranger as entidades de atendimento, os resultados da medida socioeducativa e os programas de execução de medida. Podemos afirmar que, ainda que a passos curtos, a Socioeducação no Estado da Paraíba tem avançado, mas ainda temos muito que progredir.

A socioeducação no Estado da Paraíba tem as suas medidas socioeducativas fiscalizadas e executadas pela Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente nas mais diversas espécies de medidas que são escolhidas pela justiça, ficando responsável por garantir a execução justa e de acordo com o que preveem os direitos humanos, o ECA, a Constituição e o SINASE.

Podemos afirmar que constituem linhas de ação da FUNDAC:

- a) Garantir o cumprimento das medidas socioeducativas;
 - a. Em meio aberto;
 - b. Em meio fechado;
 - c. De forma provisória;
 - d. Com sentença;
- b) Garantir a educação dos adolescentes e jovens que estão sob a sua fiscalização;
- c) Garantir que haja o fortalecimento de vínculo entre os adolescentes e suas respectivas famílias;
- d) Redução dos índices de violência dentro e fora das unidades;
- e) Reinserir o adolescente na sociedade e no mundo de trabalho

3.3.1 As espécies de medidas socioeducativas

Apesar do SINASE prever como se dará a execução das medidas socioeducativas, é imprescindível lembrarmos que a previsão legal dessas medidas se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A previsão legal se encontra no art. 112 do ECA, senão vejamos:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. (BRASIL, 1990)

Essas são as espécies de medida socioeducativa. Partindo para uma divisão em meio aberto e meio fechado, teríamos o seguinte:

a) Meio aberto:

- a. Liberdade assistida;
- b. Semiliberdade;
- c. Prestação de serviços à comunidade;

b) Meio fechado:

- a. Internação.

A medida de liberdade assistida está prevista nos arts. 118 e 119 do ECA e consiste em:

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

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).

Verifica-se que a liberdade se pauta bastante na confiança para com o adolescente, que geralmente é cadastrado em órgãos como CRAS e CREAS que irão auxiliar na fiscalização do cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto. Além disso, vão existir equipes responsáveis por acompanhar o caso dos adolescentes, de acordo com o ECA.

Ela terá o prazo mínimo de seis meses, mas o adolescente pode chegar nessa modalidade de medida através de uma progressão com base no seu bom comportamento e na elaboração de relatórios semestrais positivos em favor do adolescente. O orientador que é escolhido para orientar o caso irá supervisionar o cumprimento da medida, inserir o adolescente em programas

oficiais ou comunitários de assistência social, bem como irá acompanhar como se dá a educação do adolescente. Em conversa informal realizada na FUNDAC, pudemos verificar que muitas vezes há uma dificuldade no acompanhamento dessa educação em meio aberto pois alguns diretores das escolas nas quais os adolescentes devem ser matriculados acabam negando a matrícula sob a alegação de que não querem ser responsáveis por adolescentes que se encontram em conflito com a lei ou em cumprimento de medidas socioeducativas.

A semiliberdade está prevista no artigo 120 do ECA e traz as seguintes disposições:

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação (BRASIL, 1990).

Podemos verificar que a semiliberdade é considerada como sendo uma forma de transição entre o meio aberto e o meio fechado, pois permite a realização de atividades externas fora da unidade de internação. Aqui em João Pessoa, a semiliberdade dos adolescentes homens é feita em uma unidade separada das unidades de internação, localizada no bairro de Jaguaribe em 2022. Via de regra, o adolescente trabalha/se profissionaliza e estuda pelo período da manhã e tarde e de noite se recolhe à unidade socioeducativa para repouso noturno.

A internação está prevista nos arts. 121 até o 125 do ECA. Inicialmente, o art. 121 especifica como se dá a internação:

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

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

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

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

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

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

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

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária. (BRASIL, 1990)

Podemos observar que a medida de internação se caracteriza como forma de privação de liberdade e que o próprio ECA especifica que deve ser uma medida excepcional e que deve respeitar a situação de condição peculiar de desenvolvimento. Levando em consideração o tempo que passei atuando como advogado na Unidade Socioeducativa Edson Mota, era comum a 2ª Vara da Infância de João Pessoa prolatar sentenças no sentido de impor a medida de internação nos adolescentes. Além disso, podemos ver que o art. 121 do ECA estabelece que ela deve ser breve, com o §1º não podendo ser superior a 3 anos, sempre com direito a avaliação semestral para avaliar o seu comportamento e a sua progressão. Ocorre, no entanto que, no envio de diversas peças que buscam a progressão das medidas dos adolescentes, tínhamos resultados negativos, mesmo quando os relatórios psicológicos, educacionais e sociais vinham com pareceres positivos, com a 2ª Vara da Infância por diversas vezes mantendo os adolescentes em medidas no meio fechado, apesar do ECA prever a brevidade da medida de internação.

Independente de decisão favorável, o adolescente será liberto da medida socioeducativa na modalidade de internação caso chegue a três anos ou caso o jovem complete 21 anos durante o cumprimento da medida.

O art. 122, por sua vez, especifica quais serão as hipóteses de aplicação da medida socioeducativa nessa modalidade, senão vejamos:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º - O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal.

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

As demais consistem em medidas mais leves. Na Paraíba, a fiscalização do cumprimento das medidas socioeducativas, como visto anteriormente, se dará pela FUNDAC-PB.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM JOÃO PESSOA

Estamos em uma época de mudanças cada vez mais céleres, historicamente o mundo sempre viveu em constantes mutações de todas as ordens, sejam elas culturais, políticas, econômicas ou sociais. Tudo se baseia em aceitar ou questionar o novo, se reinventar e se reconstruir frente às mudanças ocorridas.

A contemporaneidade nos leva a refletir sobre o agravamento das históricas disparidades socioeconômicas do Brasil, que reverberam cotidianamente através das desigualdades sociais, preconceitos e violências, as quais desaguam no processo educativo dos seres humanos que são receptores/as e influenciadores/as desse, e nesse, contexto situacional, sobretudo a população que se encontra prioritariamente em processo de escolarização: crianças, adolescentes e jovens.

As constantes mudanças culturais mediadas por novas tecnologias e os efeitos subjetivos da sociedade de consumo são alguns dos fatores que têm contribuído para tornar bastante complexo o fenômeno da adolescência/juventude na atualidade. Dentro desse contexto a juventude de quase todas as gerações, sempre se mostrou como símbolo dessas transformações e mudanças em vários sentidos. Tal protagonismo sempre nos serviu de exemplo e análises, caracterizado pelas especificidades de cada época. Este é o momento em que adolescentes e jovens se constituem como agentes ativos no processo de construção identitária, tanto individual quanto coletiva.

Juventude e violência urbana é uma relação em constante debate nos meios de comunicação, dentro de instituições de pesquisas e nas discussões de políticas públicas em diferentes instâncias do Estado brasileiro. A população de adolescentes do sistema socioeducativo, por exemplo, possui as características de uma classe social e economicamente marginalizada no Brasil.

Podemos perceber que os jovens quando cometeram o delito, tinham em torno de 16 anos (BRASIL, 2020), não haviam concluído o ensino fundamental, não estudavam e não trabalhavam formal ou legalmente (SILVA; GUERESI, 2003). Assim, é impossível não questionar sobre o que teriam sido os jovens infratores de hoje se tivessem tido acesso à proteção integral de seus direitos, conforme garantidos na Constituição Federal (CF) de 1988 e no ECA. E como após a infração podemos reinseri-los/as no contexto educacional? Como

motivar esses/as jovens a reestabelecerem ou estabelecerem uma conexão com a educação e com uma escola para a vida?

Partindo dos anseios contemporâneos de uma mudança de época, e das inquietações vivenciadas no processo socioeducativo, a implantação do Modelo da Escola Cidadã Integral Socioeducativa nasce da necessidade de um olhar mais atencioso para adolescentes e jovens que se encontram no cumprimento de medidas socioeducativas em privação de liberdade.

Com base no que foi visualizado em campo, este olhar mais atencioso se pauta numa sensível tríade de ver, sentir e cuidar do/a educando/a integralmente e busca-se atingir o campo corporal, intelectual, emocional, social, espiritual, ou seja, em todos os aspectos possíveis de desenvolvimento em seu processo educacional através da escolarização.

Considerando os princípios da universalização do acesso e a alta qualidade da educação executadas em tempo integral, com o intuito de construir coletivamente uma educação ajustada à cidadania, a participação, a autonomia e ao protagonismo, tendo em vista uma plena ressocialização e reintegração desses/as adolescentes e jovens na sociedade, acontece a implantação da Escola Cidadã Integral Socioeducativa, partindo do modelo que já é desenvolvido na Paraíba em escolas regulares, alinhando-se, para sua realização, às especificidades de cada Unidade de Medida Socioeducativa em que foi inserida.

O projeto de implantação de um modelo escolar cidadão em tempo integral para a Socioeducação surgiu no segundo semestre do ano de 2017, e é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, em consonância com as instituições responsáveis pelos/as crianças, adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa no estado.

A princípio, a Escola Cidadã Integral Socioeducativa é legalizada institucionalmente através do Decreto Nº 37.505, do dia 28 de Julho de 2017, sobre a forma de programa, intitulado de “Janela para o futuro”. (PARAÍBA, 2017).

No ano seguinte, 2018, após um semestre de experiência de Escola Cidadã Integral com, e para, estudantes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade, o programa passa a ser desenvolvido sob a legislação de Medida Provisória, a MP Nº267, de 07 de Fevereiro de 2018 (PAPRAÍBA, 2018), passando a ser institucionalizada e regulamentada como Escola Cidadã Integral Socioeducativa - ECIS.

Ainda no ano de 2018, mais especificamente no dia 06 de Abril, é publicada a Lei nº 11.100/18 (PARAÍBA, 2018b), a qual torna a Escola Cidadã Integral Socioeducativa uma

obrigação a ser fomentada, mantida e regulada pelo estado da Paraíba.

Guiando-se pelo modelo da Escola da Escolha, as Escolas Cidadãs Integrais já ultrapassam o número de 100 escolas distribuídas por todo o estado da Paraíba, sendo 3 dessas Escolas Cidadãs ECIS, localizadas em cidades pólo do estado, atendendo respectivamente a João Pessoa, Campina Grande e Souza (PARAÍBA, 2018b).

Configurando uma política pública de Estado, da educação, que execute os pilares apontados pela UNESCO – Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver e Aprender a Ser (UNESCO, 1996) as ECIS se propõem a um modelo de escolarização onde o aprendizado de valores éticos, morais, sociais e de convivência, sejam pensados, elaborados e fomentados através de um novo jeito de ver, sentir e cuidar da educação e dos/as educandos/as nelas atendidos/as.

Aspectos da vida social, pessoal, física, cultural e emocional são elencados como necessários a serem atendidos e movidos através do (re) aprendizado integrado e sistêmico do conhecimento. Dessa forma, busca-se (re) aprender a: viver; se relacionar; se divertir; consumir; se alimentar; aprender; produzir; trabalhar; conviver; ser; sentir; expressar; criar; sonhar; refletir; protagonizar (ICE, 2016a)

A aplicação e execução desse modelo é direcionada para um fazer pedagógico eficaz e eficiente, com o propósito de gerar resultados verificáveis, sustentáveis e replicáveis. De modo que, a implantação da ECIS está focada em promover a ressocialização através da garantia de uma educação de qualidade voltada para a conscientização dos valores individuais e de cidadania, tendo como principal estratégia para o alcance desse objetivo o “Projeto de Vida” dos/as socioeducandos/as.

Despontando pioneiramente no cenário nacional, no que tange a formulação e efetivação de um modelo de educação integral, e de Escola Cidadã na Socioeducação; voltado para um projeto educacional, pedagógico e de gestão escolar mais inclusivo e participativo, o estado da Paraíba, através da Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia, elaborou e vem realizando nas instalações das Unidades de Medida Socioeducativas, as orientações das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas.

O processo é iniciado com a discussão das emergências apontadas e verificadas nas Unidades de medidas socioeducativas, as quais demonstraram a necessidade da presença de uma escola motivadora e que fizesse diferença real, na escolarização e no processo educativo no contexto de privação de liberdade. Nesse sentido, foram elaboradas as Diretrizes das

Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, nas quais foram traçados eixos estratégicos ao cumprimento da função social da escola, os objetivos a serem atingidos e os instrumentos pedagógicos a serem utilizados.

A formação humana, a criatividade, a cooperação, o diálogo, a iniciativa pessoal e coletiva, são os fundamentos que baseiam a iniciativa pedagógica. A Pedagogia da Presença, inspirada nos escritos do teórico Antônio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 1997), é o alicerce pedagógico que sustenta a implantação e implementação das ECIS na Paraíba.

Ao entender o/a socioeducando/a, assim como Antônio Carlos Gomes da Costa descreve quando afirma que: “Um ato infracional cometido por adolescente, por mais grave que seja, nunca é o todo de um ser humano” (COSTA, 2006, p. 38). Estimula-se, por essa perspectiva, uma relação simbólica e significativa entre o/a educador/ra e educando/a.

De acordo com a Pedagogia da Presença, o/a educador/ra tem que se educar para escutar e observar o contexto que o/a adolescente/jovem se encontra inserido/a desde sua inserção na Unidade de Medida Socioeducativa até o momento de sua saída (COSTA, 2006). Esse modelo de educação corrobora diretamente para a construção de um ambiente seguro, protetor e que atenda as demandas sociais, culturais e educacionais dos/as socioeducandos/as, garantidas, tanto pelo ECA, como pelo SINASE.

A implantação da escola em tempo integral na Socioeducação da Paraíba tem por objetivo oportunizar a esses/as socioeducandos/as que se encontram privados/as de liberdade, aprendizados e vivências que se aproximem o máximo possível das acessadas pelos/as estudantes que se encontram na rede de forma regular, possibilitando uma educação promotorada cidadania e participação coletiva. Onde professores/as e estudantes constroem um modelo de educação para a vida em sociedade, com intuito de minimizar desigualdades e, prepara-los/as para reinserção ao convívio social, familiar e laboral da forma mais ativa, hábil e saudável possível.

Na Escola Cidadã Integral Socioeducativa, mais que descobrir, estimular e fomentar as competências, se faz necessário, antes de mais nada, o despertar do ensinar e aprender valores. Diariamente a escola é construída a partir da valorização dos diversos saberes e competências, propiciando o contato com novas possibilidades de vivência e entendimento de novas visões de mundo (PARAÍBA, 2018b).

A Escola Cidadã Integral Socioeducativa, diferencia-se não só pelo atendimento em tempo integral do/a educando/a, mas principalmente por ser sensível e humana no

entendimento do saber e da construção de saberes conjuntamente. É uma experiência única, que se pauta e orienta em uma educação centrada no saber para a ressocialização e promoção da cidadania aluz dos Direitos Humanos. Entendendo o “saber” assim como Brandão o pensa, ou seja, como o que nos torna seres humanos.

O saber é o que nós somos. Somos o saber que criamos e somos a experiência de partilharmos o saber a cada momento de nossas vidas. De uma múltipla maneira, sempre frágil, inacabada, imperfeita, aperfeiçoável, irreversível, crescente e a cada momento passível de ser mais integrada e mais complexa, saber, criar saberes, partilhar saberes e aprender a saber é o que nos torna o que somos: seres humanos (BRANDÃO, 2002, p. 73).

Tomando como premissa que cada experiência do fazer educacional é única e singular, uma vez que os seres humanos são a essa maneira, podemos dizer que a Escola Cidadã Integral Socioeducativa é executada a partir da perspectiva de motivação de adolescentes e jovens privados/as de liberdade e em situação de vulnerabilidade, a perceberem a realidade social, e se perceberem autonomamente como protagonistas da transformação dessas realidades.

A docência entendida como o compartilhamento e mediação de conhecimentos das mais diversas origens; as práticas e vivências que constroem e estruturam significativamente valores e habilidades, através das trocas simbólicas (tempo, espaço, presença, afetividade); a presença educativa, que estabelece vínculos, consideração e confiança, formam a tríade teórica que sustenta as ações metodológicas da Escola Cidadã Integral Socioeducativa (PARAÍBA, 2018b).

A atenção individualizada é uma ação, contínua e especializada, que tem como estratégia a construção e pactuação participativa (educando/a e educador/ra) de uma agenda de atividades diversificadas e próprias, que atendam as necessidades elencadas pelo atendimento personalizado. O ser e estar, com comprometimento, dedicação, sensibilidade e responsabilidade do/a educador/ra, são chaves de acesso para o sucesso da metodologia adotada.

Essa proposta propiciou no estado da Paraíba o alinhamento e uniformidade entre as escolas das Unidades de medidas socioeducativas, considerando as especificidades, contextos e demandas de cada unidade. Tendo em vista que, os/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa tem direito a educação, saúde física e mental, preparação para o trabalho, lazer e cultura, possibilitando a criação de oportunidades para a superação das

condições que os levaram a cometer o ato infracional.

Tais ações atendem ao que propõe e fundamenta o que está posto, tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Com a implantação da Escola Cidadã Integral Socioeducativa nas Unidades de Medidas Socioeducativas na Paraíba, intitulado: “Programa Janela para o Futuro”, profissionais foram capacitados para atender as demandas de acordo com o modelo da escola, as salas foram tematizadas, eletivas são continuamente planejadas e executadas, o componente curricular Projeto de Vida foi implantado na rotina dos/as socioeducandos/as.

O papel do Estado também pauta-se no combate à perspectiva punitiva, reconhecendo o/a adolescente como sujeito político e social com garantias de direitos, estabelecendo um modelo de educação cidadã, participativa e respeitando sua dignidade humana.

Durante o tempo de experiência no campo e observando a implantação podemos perceber a aceitação dos/as adolescentes e jovens, e o quanto esse modelo pode ser significativo em suas vidas. O tempo ocioso é substituído por educação, transformação, perspectivas, construções e diálogos, buscando trazer os/as jovens e adolescentes para o novo. Conceber suas realidades e saberes prévios impulsionam nossa prática para a construção coletiva de uma educação libertadora, onde os sujeitos se reconhecem parte desse processo e principais agentes de transformações, de suas vidas e da sociedade, protagonistas de si e de onde estiverem. Podemos perceber alguns pontos exitosos durante a Implantação como o Socioeducando contemplado com o Prêmio João Balula⁵

A maior parte dos/as adolescentes e jovens em conflito com a lei tem um histórico de abandono ou expulsão do ambiente escolar. Ou seja, a escola deve estar ligada aos/as educandos/as, apresentando oportunidade e desenvolvimento intelectual, social, cultural e perspectivas de (re) inserção na sociedade.

O Estado da Paraíba busca se alinha integralmente ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que concebe a efetivação dos direitos humanos como uma política de Estado, centrada na dignidade da pessoa humana e na criação de oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. Parte,

⁵ <http://paraiba.pb.gov.br/funk-de-socioeducando-vence-premio-joao-balula-na-categoria-video/> acesso em Março de 2018

portanto, de princípios essenciais à consolidação da democracia no Brasil.

Conforme conversa informal com a coordenadora pedagógica da Escola Cidadã Integral Socioeducativa implantada no Centro Socioeducativo Edson Mota é inspirada no Modelo da Escolada Escolha, a qual tem como Base fundamental para o seu desenvolvimento o compromisso com a integralidade, do ponto de vista que estamos em um processo contínuo de construção dialética do conhecimento e de uma educação pautada na participação social, política, cultural e cidadã de diversos alunos e alunas que compõe este cenário de uma nova proposta educativa de ressocialização, seguindo um percurso motivado pela construção de uma sociedade plena de direitos.

Esse modelo educacional adotado pela Escola da Escolha permitiu ao Estado aglutinar um conjunto de inovações em conteúdo, método e gestão, as quais estão sustentadas e abalizadas em um modelo que se aplica nas escolas que estão em execução no Estado da Paraíba, o modelo de Escola Cidadã Integral, e em unidades de medida socioeducativa, na busca constante e diária da construção cidadã e participativa. Neste sentido, os pressupostos em desenvolvimento trazem a para a condução e implementação teórico-metodológica de uma prática consonante com uma ideologia diferenciada e engajada de Gestão Educacional.

Esta proposta de Gestão não só rompe com antigos paradigmas, bem como, propõe um novo modo de execução e relacionamento educacional, trazendo para o centro da prática de aprendizagem a possibilidade de levar em consideração contradições sociais e o contexto no qual estamos inseridos: social, econômico, político e cultural. Concebendo que há uma relação dinâmica e constante entre os fatos sociais e os pressupostos teóricos-metodológicos adotados na construção educacional, transformando assim, a escola em espaço de influência direta na sociedade e nos sujeitos que a compõem.

No que diz respeito ao modelo adotado para desenvolvimento teórico- metodológico que serve de base para as práticas do processo de ensino e aprendizagem, um Modelo que tem nos movido constantemente durante esta implantação se intitula Tecnologia de Gestão Educacional, este modelo dialoga diretamente com os pressupostos do modelo pedagógico, esta abordagem gera transformação e movimento nos ambientes educacionais. As ações são orientadas, monitoradas e estão em constante avaliação direta, os reflexos positivos dessa abordagem se refletem nos resultados, que seguem sendo verificados desde a implantação, mas, para além disso, possuem um caráter de retorno dos resultados ao meio social.

Relacionar pedagogia e gestão nos remete à justificativa da Escola da Escolha, pois a

Tecnologia de Gestão Educacional é definida como arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas. Considerando estes pressupostos, podemos afirmar que o processo de educar pessoas significa alicerçar e possibilitar um ambiente onde todos elencados no processo sintam-se em harmonia e motivados para aprender e colocar em prática os diversos tipos de conhecimento, saberes, práticas e experiências, em consonância com o processo educativo e o projeto de vida (ICE/TGE, 2016).

A abordagem adotada pela Tecnologia de Gestão Educacional traz para o centro do debate o contexto social, político e econômico, as práticas, e leva em consideração se os indivíduos estão inseridos. Pois, é a partir de um olhar minucioso para os contextos sociais em que estão imersos os sujeitos que operam a Tecnologia de Gestão Educacional, que poderemos garantir que este empreendimento teórico-metodológico esteja em pleno acordo com uma perspectiva avançada de transformação da sociedade.

Sendo assim, de acordo com os pressupostos da Escola da Escolha, o modelo pedagógico e a TGE são indissociáveis e constituem o organismo que torna possível transformar a visão e a missão da escola em efetiva e cotidiana ação.

A missão primordial na implantação da Escola Cidadã Integral em Unidades de Medida Socioeducativa é a garantia da aprendizagem de qualidade em prol da Ressocialização, de acordo com a Escola da Escolha, o estudante deve estar conectado ao aprendizado atribuindo significados e produzindo o pleno desenvolvimento integral de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No caso da ECIS, em específico, estamos em um contexto de privação de liberdade, cuja meta é a ressocialização.

Deste modo, podemos afirmar que o maior desafio é estimular e motivar diariamente nos atores sociais uma prática que considere a importância de uma gestão que trabalhe em direção da concretização da missão de garantir um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, enfatizando um processo de ressocialização que seja pleno de significados para os envolvidos.

Outro fator que deve ser constantemente considerado são os aspectos de pluralidade de pensamentos, ideias, comportamentos e modos de ver o mundo dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Sendo assim, de acordo com o modelo que nos inspira para a execução desse Modelo de Escola Cidadã Integral Socioeducativa o gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, consolidar o que foi apurado ao fim do trabalho dos

envolvidos e buscar treinar e educar a equipe pelo exemplo e pelo trabalho bem-feito, tornando-se inspiração em um projeto que busca a na continuidade e melhoria constante do projeto escolar.

Nesse sentido, para conseguir chegar aos resultados pretendidos e atender aos requisitos pressupostos adotados no modelo aqui exposto, compreendemos que o gestor deve ter sua prática profissional plenamente orientado pelo Plano de Ação da Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia, este plano norteará as práticas cotidianas, devendo assim ser assimilado e executado de maneira eficaz, pois este compromisso conduzirá os demais setores da Escola à uma prática profissional devidamente orientada, proporcionando à equipe e a todos os setores da instituição uma caminhada coesa, eficaz e bem sucedida (PARAÍBA, 2015).

As condições essenciais para o funcionamento pleno e as atitudes que a equipe deve cultivar e praticar envolvem: manter os socioeducandos e socioeducandas motivados, dispostos; manter uma equipe de segurança que atenda à quantidade de alunos; manter uma equipe multidisciplinar que tenha compromisso para trabalhar em parceria lutando pela ressocialização dos estudantes; que a Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia esteja presente apoiando o processo de planejamento e monitorando as avaliações (PARAÍBA, 2015).

É de suma importância contar com a participação integral e efetiva de todos os integrantes desse processo. Consideramos nessa construção o modelo da Escola da Escolha, adaptando para o contexto das Unidades de Medida Socioeducativa que possuem diversas peculiaridades, em especial a segurança dos discentes e docentes, conforme especifica o SINASE (BRASIL, 2012).

Nesse caso é importante destacarmos que este modelo em execução nas Unidades de Medida Socioeducativa compreende o contexto de relação direta de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia e a Fundação Desenvolvimento da Criança “Alice de Almeida” -FUNDAC/PB, que, por sua vez está à frente do desenvolvimento socioeducativo nas unidades.

Seguindo o exposto, estamos frente ao desafio da implantação de uma Tecnologia de Gestão Educacional a partir da relação de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia e a FUNDAC, ambas com seus papéis definidos e com o intuito de desenvolver o processo de gestão participativa e eficiente nas Unidades de Medida

Socioeducativa. Para a garantia do desenvolvimento completo e eficaz do Modelo de Escola Cidadã Integral Socioeducativa torna-se necessário que todos os envolvidos busquem trabalhar com determinação, iniciativa, comprometimento, flexibilidade, disponibilidade para o novo, respeito, autodesenvolvimento, mediação, segurança e integridade, conforme auferimos do Modelo de Escola da Escolha (ICE/TGE, 2016).

O modelo aqui apresentado e desenvolvido possui um forte diferencial que consiste em uma proposta na promoção de uma forma de gestão na qual os profissionais estejam em constante conexão. Desta forma, o gestor e demais profissionais devem estar comprometidos com um trabalho que se desenvolva em parceria, coletivamente. A proposta pressupõe uma relação direta, dinâmica e consolidada coma gestão das Unidades de Medida Socioeducativa, cujo trabalho desenvolvido deverá ser integrado em prol da Ressocialização dos Socioeducandos. Sendo assim, o trabalho em equipe deverá garantir a efetivação da missão, objetivos, metas, indicadores, estratégias e ações alinhados com os setores da escola, de maneira que cada um possa desenvolver seu papel.

A Referência para a Tecnologia de Gestão Educacional, inicialmente implantada em Pernambuco (ICE, 2016b) surge da Escola da Escolha, trazendo uma abordagem humanista, focada na interdimensionalidade educacional sustentada pelo trabalho. Nosso contexto requer um alinhamento entre a Pedagogia da Escolha e a TGE, buscando uma formação de base humanista. No momento de implantar nas unidades paraibanas nos deparamos com os desafios de lidar diariamente com as especificidades das Unidades de Medida Socioeducativa que apresenta um contexto de diversos atores sociais que influenciam diretamente no processo de ressocialização, e que exige um trabalho dinâmico e coeso, uma vez que estamos lidando diariamente com o contexto de privação de liberdade e várias outras instâncias que incidem na gestão desses espaços socioeducativos.

O fluxo constante e dinâmico de informações, as mudanças, os contextos sociais e culturais, sobretudo as mudanças, são algumas características do século XXI. Eis desafio de motivar interdimensionalmente os socioeducandos a partir de uma educação integral em ambientes de privação de liberdade compreendendo os contextos de vulnerabilidade de cada socioeducandos e as possíveis limitações metodológicas condicionadas pelo ambiente. Isso demandará diariamente uma equipe integrada, coesa e disposta a colaborar diretamente nesse processo socioeducativo.

Um modelo que imbrica pensar em várias matizes e cenários que estão concentrados

em um só ambiente, diversas especificidades circundando e gerando demandas de reflexão diariamente, exige, indubitavelmente, a composição e fortalecimento de uma equipe que seja disponível e proativa para o desenvolvimento e garantia de uma educação integral e ressocializadora.

A estrutura da Escola Cidadã Integral dentro Unidade de Medida Socioeducativa Edson Mota trata-se de um desafio constante, em que se torna necessário pensar uma educação inovadora dentro do modelo de privação de liberdade, no qual o número de atores é menor do que nas Escolas Regulares, trata-se de uma tessitura complexa que requer o domínio do modelo, das atribuições e dos objetivos. É importante considerar que estamos lidando diretamente com a privação de liberdade que determina uma adaptação do modelo da Escola da Escolha de modo geral, garantindo a educação integral de modo que contemple as inovações, transformações e uma metodologia cidadã.

Primordial que as inovações de conteúdo, método e gestão sejam introduzidas de maneira que quebrem os paradigmas e desconstrua conceitos, transformando ações em resultados dentro do cenário de intervenção pedagógica. A TGE age nesse contexto com o intuito de construir um novo paradigma para a gestão escolar, consolidando a consonância com o modelo pedagógico (ICE, 2016b).

Conforme exposto pela Coordenadora pedagógica, corresponsabilidade, é a palavra geradora. A partir desse conceito, sentimento e ação em prol do desenvolvimento do modelo dentro da escola coexistindo com o sentimento de valorização do seu papel no processo e comprometimento com a causa posta. Além disso, apontou a necessidade de utilização da TGE, posto que esta configura uma proposta versátil e eficaz que, através do exercício contínuo dos Ciclos de Planejamento que buscam associar teoria e prática à ação e concepção através da indicação de instrumentos estratégicos e operacionais, os Planos e Programas de Ação, que dão sustentação aos relatórios de acompanhamento, bem como contribuem para a melhoria contínua dos processos administrativos e pedagógicos escolares. (ICE, 2016b)

A abordagem sistêmica, dialogada e flexível encontrada nos instrumentos indicados, configuram uma abordagem metodológica que alinha discursos, direções e ações de forma harmônica. O planejamento, as metas, o gerenciamento e a avaliação dos resultados agregam toda a comunidade escolar – estudantes, educadores, gestores – em benefício da concretização do Projeto de Vida do socioeducando.

Os princípios norteadores da TGE indicam, mais para uma tomada de consciência e

comprometimento com um fazer educacional centrado no estudante e na qualidade de ensino ofertada, do que para um método em si; uma vez que estas são dialogáveis, adaptáveis e ajustáveis ao que se apresenta singularmente à realidade de cada lugar onde for implantada.

Entretanto, podemos elencar três princípios fundamentais que auxiliam na condução dessa consciência de autoconhecimento e envolvimento antes apontada, que são: O ciclo virtuoso, a comunicação e a educação pelo trabalho. Esses podem ser considerados como basilares para a implementação da educação do socioeducando.

O Ciclo Virtuoso é um elaborador de riqueza material e moral, tendo em vista sua composição pautada no elo de corresponsabilidade assumida entre comunidade, escola, estudantes, gestão pública e investidores sociais. É uma via de mão dupla entre recursos e resultados, consolidados através de um pacto de confiança e parceria. Os membros do Ciclo Virtuoso são os seguintes: estudantes, investidores sociais, escola/comunidade e gestão pública (ICE, 2016b). Quanto aos estudantes, quando bem formados geram impactos positivos políticos, econômicos, sociais, culturais na comunidade em que se encontram inseridos. No que diz respeito aos investidores sociais, percebem claramente que, ao longo do tempo, a interação de parceria traz benefícios socioeducacionais, originados da replicabilidade do modelo. A escola e comunidade, por sua vez estabelecem um processo crescente de proximidade, conquistada através do exercício contínuo de uma educação de qualidade e do elo entre pais e estudantes. Por fim, a gestão pública aplica ao máximo, de forma eficaz, eficiente e efetiva seus investimentos sociais dos tributos arrecadados da sociedade. Continuando, a comunicação deve ter foco e ser clara para não deixar margem de erro de entendimento a respeito do que se quer expressar. Na Escola da Escolha, a fala é representada um vínculo que se movimenta entre aqueles que se comunicam, sendo a objetividade e clareza essenciais para uma organização harmônica da equipe envolvida (ICE, 2016b).

A Educação pelo Trabalho pode ser basicamente entendida como o estabelecimento do processo de influenciar e ser influenciado. E como se dá esse processo? Através da metodologia da Pedagogia da Presença no âmbito escolar. Pensada por Antônio Carlos da Costa, que afirma o que corroboramos: “a formação da pessoa não se realiza apenas no e para o trabalho, mas fundamentalmente para a vida, na adoção de uma atitude de não indiferença em relação ao outro, aos problemas da vida e do seu entorno” (COSTA, 2016).

A incorporação da Pedagogia da Presença é o método fundamental para a construção e

afirmação de vínculos de afeto, consideração e reciprocidade na relação entre educador e educando. A mediação de conhecimentos, princípios, competências, valores, habilidades e atitudes são exercitadas em condições reais e cotidianas.

A Educação pelo Trabalho é o princípio fundamentalmente mobilizador das estratégias da Tecnologia da Gestão Educacional, pois, é na educação pelo trabalho que o estudante trabalha para aprender, tornando o trabalho um meio de educar, e não um fim para a educação. E esse elemento se torna extremamente necessário na educação da Escola Cidadã Integral Socioeducativa.

Conforme constatado no diário de campo e nas conversas com a coordenadora pedagógica, esse processo socioeducativo coexiste diretamente com os quatro pilares da Educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer (ICE, 2016b).

De maneira mais simples, por “aprender a Ser”, entenda-se o estímulo do conjunto de competências pessoais que incentivem o socioeducando a estabelecer uma plena relação consigo mesmo como meio de repercutir nas boas relações com o coletivo, tendo em vista a percepção do meio no qual está inserido e possibilidade de ser um agente de mudanças sociais, políticas e culturais, alimentando o sentido pleno da sua existência. O “aprender a fazer” consiste na motivação à valorização da competência pessoal que impulsiona o socioeducando a lidar com as situações que estarão inseridas nas diversas realidades da vida social, pessoal e profissional. Por sua vez, “aprender a conviver” consiste na promoção de uma cultura motivadora de aceitação de si e do outro, reproduzindo uma ação coletiva de respeito mútuo e convivência harmoniosa a partir da relação consigo mesmo. Por fim, “aprender a conhecer” trata-se do processo de ressignificação de tudo que é aprendido e do conhecimento adquirido ao longo do processo de aprendizagem e da atribuição de significados (ICE, 2016b).

Princípios, conceitos, metodologias e mecanismos operacionais estão mutuamente interligados em suas estruturas operacionais, no intento de tornar o plano estratégico da escola em prática e ação cotidiana. O modelo pedagógico adotado e aplicado na ECIS atende a uma relação de interdependência entre modelo pedagógico e modelo de gestão.

O adolescente e/ou jovem socioeducando e seu Projeto de Vida são o centro de todas as estratégias e ações empreendidas pelo modelo pedagógico que, tendo como base os referenciais da TGE, através do trabalho transforma intenção educativa em ação efetiva.

O modelo pedagógico da ECIS, baseia-se no modelo da Escola da Escolha, trazendo para sua concepção os diferenciais e especificidades peculiares a Socioeducação. Desta forma, pode-se dizer que:

O Modelo Pedagógico é o sistema que opera integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração de seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. (ICE, 2016a, p.6)

A ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores/as, corpo técnico administrativo e dos estudantes deve ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um modelo pedagógico eficiente. O tempo de permanência de todos na escola é um mecanismo pelo qual se viabiliza a execução do projeto escolar que, através do currículo e de estratégias definidas para sua operacionalização, tornam a prática pedagógica possível e viável.

O Projeto Escolar é a concepção dos princípios e metodologias, ao passo que o currículo é caracterizado pelos procedimentos metodológicos propostos nas vivências dinâmicas e nas atividades significativas nos mais variados campos da ciência linguagens, cultura, artes, tecnologia exercendo o papel de articulador entre as práticas sociais do socioeducando e realização dos seus Projetos de Vida.

Os princípios educativos que orientam o Currículo são:

PROTAGONISMO - O socioeducando é envolvido como parte da solução e não tratado como um problema.

QUATRO PILARES DE EDUCAÇÃO – Através do desenvolvimento de suas competências – aprender a *ser, fazer, conviver e conhecer*.

PEDAGOGIA DA PRESENÇA – Todos os educadores/as sendo referência de todas as práticas educativas.

EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL – Corporeidade, espírito, emoção, cognição são consideradas de forma inteira e humana. (ICE, 2016a, p. 6)

As inovações pedagógicas que compõem a Parte Diversificada consideram, sobretudo, a identidade local que cada sistema educacional apresenta. No caso da ECIS, a Parte Diversificada é extrema importância, dadas as condições específicas da Socioeducação. Quando se trata de inovação, pode-se elencar algumas práticas estratégicas pensadas para o desenvolvimento do Projeto de Vida do socioeducando desde o Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio. São elas:

Acolhimento (estudantes, equipe escolares e familiares)

Avaliação diagnóstica/nivelamento
 Salas temáticas
 Guia de aprendizagem
 Disciplinas eletivas
 Práticas e vivências em protagonismo
 Aulas de projeto de vida
 Aulas de pensamento científico
 O jovem e seu projeto de vida – PV (ICE, 2016a, p. 9)

Ocupar espaços, existir de fato e a busca pelo ser podem ser considerados como premissas fundamentais para que seja possível desenvolver no adolescente e dar continuidade na elaboração do seu projeto de vida. No que diz respeito ao projeto de vida, este pode ser definido como:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão de seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva - dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (ICE, 2016a, p.10)

O jovem e o seu Projeto de Vida são o foco do projeto escolar, o qual deve ser construído e estabelecido através das relações, das práticas pedagógicas e da gestão.

Como visto, o modelo Pedagógico é regido por quatro princípios educativos: protagonismo; quatro pilares da educação, educação interdimensional e pedagogia da presença.

Em busca da formação e construção do jovem ressocializado, reintegrado à sociedade, autônomo, solidário e competente, disposto a lidar com os obstáculos que se encontram presentes em sua vivência e contextos cultural e social, transformando-o em uma nova realidade possível e democrática, respondendo as demandas de uma sociedade contemporânea, diariamente temos apostado e empreendido energias nesses princípios que norteiam o alinhamento e desenvolvimento do modelo pedagógico nas Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, sendo desenvolvido por todos integrantes desse processo socioeducativo.

O protagonismo é inspirado a partir do desenvolvimento do Modelo da Escola da Escolha, executado nas Escolas Integrais, tendo sido trazido para as Unidades de Medida Socioeducativa, sendo considerado como um cerne de seu desenvolvimento. O léxico Protagonismo, trata-se do conceito de ilustração dos atores sociais, como agentes principais dos processos dinâmicos, de modo que, os educadores/as e participantes do processo de construção da educação cidadã passam a utilizar o termo para atribuir aos processos sociais, políticos,

culturais, nos quais os adolescentes e jovens incorporam e se apropriam do papel principal após um processo de empoderamento nas ações executadas (PARAÍBA, 2015).

Neste quesito tratamos da idealização do jovem ao final da sua trajetória escolar. Sendo este conceito um princípio educativo, metodológico que é materializado pela construção do cotidiano escolar, a partir do desenvolvimento das ações pedagógicas, ações contínuas e sobretudo a motivação à cidadania.

Percebemos que, historicamente os jovens possuem o desejo de engajamento e protagonismo nas lutas sociais brasileiras, sobretudo, podemos destacar os inúmeros coletivos culturais, sociais, políticos e religiosos que existem. Adolescentes e Jovens se agrupam, se organizam e se unem em todo o Brasil, nos mais variados contextos e situações e em prol de inúmeras pautas e identificações, carregam em si identidades próprias e uma infinidade de modos e jeitos de autoafirmação.

Destacam-se por sua força, coragem, alegria, ousadia e por serem sempre incentivados sob o mote de “Os Jovens são o Futuro do Brasil”, jargão que é dito e reafirmado em vários discursos. De acordo com Antônio Carlos Gomes da Costa, Protagonismo Juvenil significa a “participação de adolescentes atuando como parte da solução e, não, do problema, no enfrentamento de situações reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.” (COSTA. 2016).

No contexto da Escola Cidadã Integral Socioeducativa, estamos tratando de adolescentes e jovens que advém de um contexto de conflitos e disputas agravadas pelo processo de marginalização e exclusão do indivíduo do processo educacional, do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Nos deparamos cotidianamente com a consequência da marginalização da juventude que é a primeira consequência de uma sociedade historicamente pautada em relações sociais desiguais, opressivas e negligenciadas.

Milhões de adolescentes das favelas e bairros pobres dos centros urbanos são obrigados a sobreviver com meios ilegítimos pela simples razão de que não existem outros: vendem e usam drogas, furtam, assaltam, matam e sobre eles recai o poder repressivo do Estado, iniciando a terceira e decisiva consequência da exclusão social, a criminalização de marginalizados rotulados como infratores, aprisionados no interior de entidades.

Diante deste cenário, nossa propositura é desconstruir e desmistificar uma educação repressora e oportunizar estes/as jovens e adolescentes para uma educação libertadora e

emancipadora, na qual estes atores sociais sejam protagonistas das suas vidas, das suas decisões e influenciadores de uma sociedade justa e igualitária.

A Escola Cidadã Integral Socioeducativa se desafia diariamente na construção e motivação de uma educação democrática e crítica. O que podemos perceber é que a cada dia que se passa, a sociedade contemporânea tem exigido dinamismo, criatividade e proatividade, e é justamente nessa lógica que desejamos influenciar os socioeducandos.

Os jovens, por sua vez anseiam por um espaço que possibilite diálogo, cuidado, acompanhamento e atenção, sendo a tarefa da ECIS suprir estas necessidades em meio a privação de liberdade, inquietando-se para a que cada dia, novas propostas educativas possam suprir as ausências causadas pelo contexto.

Outro grande desafio é o incentivo do protagonismo amenizando diariamente as disputas entre as lideranças já existentes, promovendo uma educação democrática, onde seja reconhecido cotidianamente que todos possuem espaço e que a construção é coletiva em prol do desenvolvimento da sociedade.

De acordo com o modelo da Escola da Escolha, podemos extrair a seguinte passagem: “Na perspectiva do Protagonismo, tratar o jovem como solução do problema significa extrapolar os modelos então adotados e considerar uma concepção mais ampla do ser humano que abrange o próprio desenvolvimento do seu potencial.” (ICE, 2016a, p. 19).

Esta proposta nos leva a refletir que todo ser humano nasce com uma habilidade e tem o direito desenvolvê-la para isso é preciso que lhes sejam concedidas oportunidades para que possa desenvolver essas potencialidades com práticas educativas e ressocializadoras.

A ECIS aposta cotidianamente em uma juventude ressocializada, criativa, solidária, autônoma e competente. Antônio Carlos Gomes da Costa acredita, que o “protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. A partir do princípio do Protagonismo incentiva o socioeducando ao exercício de práticas e vivência promovendo uma aprendizagem que motiva o desenvolvimento pessoal, social e cultural, construindo sua identidade baseada na autoestima que estão diretamente relacionados ao Projeto de Vida.

É necessário que o jovem/adolescente estabeleça durante o processo de construção do protagonismo, o exercício de compromisso cidadão, partindo do sentido que existe uma

coletividade além da individualidade, o que separa a vida privada da vida pública. Este processo é de suma importância para a consolidação da ressocialização, pois a partir do momento que o socioeducando ao sair da Unidade de Medida Socioeducativa ele se deparará com o contexto de reintegração a sociedade que necessitará do seu desempenho protagonista para lidar diretamente com as questões sociais que o envolvem.

Inspirado no modelo da Escola da Escolha, destacamos qual o papel de cada um dos atores sociais, levando em consideração que a presença educativa é a base da relação educador/educando, na qual há abertura, reciprocidade e compromisso. /Sendo assim o educado é um organizador, um cocriador de acontecimentos junto aos educandos. A participação é a base na qual o protagonismo do educando se estrutura. A cooperação entre educador e educando é o meio e a autonomia é o fim (ICE, 2016a).

O educando deve ser visto como fonte de iniciativa, autonomia e compromisso, buscando-se sempre uma juventude participativa e atuante. O desafio inicial é incutir na vida dos socioeducandos que além de estarem cumprindo medida socioeducativa, eles/as são estudantes e atores da Escola Cidadã Integral, sendo este um espaço de construção democrática e que deve ser ocupado com a participação direta desses agentes em transformação.

Nesse contexto o Protagonismo deve ser desenvolvido e incentivado como mecanismo de atuação em prol do desenvolvimento coletivo, dissipando todas as situações de disputas e revanchismos, se faz necessário que o papel do protagonismo seja motivado a partir da participação democrática e coletiva.

Antônio Carlos Gomes da Costa destaca a origem da palavra protagonista: “A palavra protagonismo é formada por duas raízes gregas: proto, que significa ‘o primeiro, o principal’; agon, que significa ‘luta’. Agonistes, por sua vez, significa ‘lutador’. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal.” (COSTA, 2007)

A escola torna-se o principal espaço de dinamismo e desenvolvimento social, político e cultural em consonância com a experiência compartilhada de cada educando. Esta por sua vez é o principal cenário de possibilidades de ressocialização. Nosso principal desafio cotidiano é estimular a identidade estudante e participativa dentro de uma escola democrática, que através dos componentes curriculares e sobretudo do Projeto de Vida, estabelecem a condução para a ressocialização.

Adolescência é uma fase da vida repleta de descobertas, energia, ideias, ousadias e utopias, que por vezes, é confundida como uma fase de rebeldias. Os adolescentes estão em constante dinamismo em torno da sua autoafirmação e fortalecimento dos seus grupos construídos a partir das identificações. Adolescência é movimento, transição, contradições e posições. Segundo Cunha:

Estar atento às reivindicações dos jovens estudantes por motivação, contextualizando as suas realidades sociais às suas necessidades pedagógicas é imprescindível para a escola que pretende fazer de si uma ocasião viável de acolhimento/inclusão de diferenças com vias a efetivar em seus alunos mobilidades sociais concretas (CUNHA, 2014).

Ainda sobre o tema, Costa diz o seguinte:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, apud Silva, p. 34. 2009)

É preciso estarmos atentos para entender e estarmos sensíveis para perceber o que eles dizem sobre si mesmos, sobre a escola, sobre o mundo. Como criar, na Escolas Cidadã Integral Socioeducativa, espaços em que adolescentes e jovens possam expressar suas ideias e exercitarem o protagonismo de modo que possam construir em si mesmos o desejo de mudança individual e coletiva?

Nesse sentido, a ECIS se inspira no modelo da Escola da Escolha, quando diz que o papel do Educador diante do protagonista é:

[...] ajudá-lo a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela, empenhar-se para que ele não desanime e nem se desvie dos objetivos do grupo, favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo, zelar permanentemente para que a iniciativa dele seja compreendida e aceita pelos outros e pelos adultos, colaborar com o seu apoio e incentivo. (ICE, 2016)

Queremos destacar que o espaço da escola é o lugar privilegiado para um primeiro exercício dessa participação, sendo ela a primeira etapa do ingresso dos adolescentes para a reflexão sobre democracia e coletividade. Sobre o tema, Cunha diz o seguinte:

Fomentar o protagonismo não representa deixar a prática educativa nas mãos dos estudantes. Essas práticas pretendem facilitar a inserção dos jovens no exercício da participação social, desenvolvendo valores como: solidariedade,

comprometimento social e autonomia. A educação que preconiza este processo se dá por meio de experiências de diálogo, negociação e convivência com as diferenças sociais, através de intervenções concretas tendo no horizonte a construção de uma comunidade mais justa e ainda mais democrática. (CUNHA, 2014)

Nota-se, portanto, a necessidade que a ECIS tem de buscar garantir ao adolescente que ele assuma o papel de protagonista na sua própria educação, levando todo o conhecimento adquirido para a vida, aprendendo sobre suas experiências e compartilhando-as, associando a vários tipos de saberes. Para tanto, busca a ECIS utilizar-se dos quatro pilares da educação previstos no Relatório de Jacques Delors feito para a Unesco intitulado Educação: Um tesouro a descobrir.

A contemporaneidade é marcada pelo conhecimento e pelas transformações rápidas e profundas advindas deste. Para entender tais transformações e pensar em concepções e práticas pedagógicas viáveis, dadas as intensificações das ofertas de meios para circulação de conhecimentos, armazenamentos de informações e comunicação, que a UNESCO criou, a partir do início da década de 1990, uma agenda de debates que tinham como cerne a relação entre educação e sociedade.

A referida agenda de debates foi cumprida pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. No ano de 1996 a referida comissão publicou o relatório Educação: um tesouro a descobrir. Este relatório aponta para o fato de que a “visão educacional deve ajudar os seres humanos a usufruírem das oportunidades ao seu alcance e ajudar a criar novas oportunidades para aqueles que vierem depois” (ICE, 2016a, p. 23), e que para tal é necessária a busca contínua “de uma concepção e de uma prática educacionais que revelem a todos o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilitem a emergência de todos os nossos talentos, individuais e coletivos” (ICE, 2016a, p. 23).

Partindo da observação que constata que a mudança é única permanência possível para a adaptação humana no Século XXI, o relatório ainda afirma, para além dos objetivos da educação que é de incumbência desta “fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar nele.” (ICE, 2016a, p. 24).

O objetivo da ECIS com esses quatro pilares é justamente que sejam colocados em prática, sendo necessário equivalências. Segundo o modelo de Escola da Escolha, que é o adotado pela ECIS, funcionaria da seguinte forma:

Tabela 1 – Trazendo os quatro pilares para a prática pedagógica

Transformar as aprendizagens em competências
Identificar as habilidades de cada competência.
Identificar as capacidades requeridas para o exercício de cada habilidade
Identificar os comportamentos observáveis capazes de permitir o reconhecimento da ausência ou presença de determinada capacidade.

Fonte: ICE, 2016a, p. 34

O tipo de pessoa que a ECIS pretende formar através de sua implantação em Unidade de Medidas Socioeducativas é o adolescente e/ou jovem autônomo, solidário e competente res/socializado e reintegrado ao convívio coletivo e social, quando em liberdade.

Para entender um pouco mais a respeito da instituição escolar e da escolha de seu currículo, far-se-á uma breve reflexão a respeito da importância desta instituição de grande reconhecimento social pela sua função e compromisso para com o todo.

Família, Escola, Estado e Igreja são as mais importantes instituições na formação do ser humano em seu processo de socialização. A socialização dos seres humanos pode ser classificada como *primária* e *secundária*.

A socialização *primária* é, em princípio, a ofertada na convivência familiar, através da apreensão dos valores incorporados por cada família. Seguindo da família, o que também depende das crenças destas, a outra instituição de ordem de importância no processo socializador é a Igreja, que pode ou não estar presente na ressocialização, posto que aos adolescentes é garantido o direito de exercer a religião ou crença de sua escolha ou de sua família.

A Escola e o Estado são instituições de formação socializadora *secundária*, mas com os mesmos princípios de importância para a formação socializadora, que têm a família e a igreja.

Segundo pressupostos sociológicos, os seres humanos estão em constante processo de socialização secundária, uma vez que, sempre que há a necessidade de interação com novos grupos e/ou instituições (independente da ordem de importância), se faz necessário o processo de entendimento das regras que cada grupo demanda seguir.

Com isso, podemos observar que o modelo educacional adotado como base para

aplicação no Estado da Paraíba é um excelente modelo. Partimos agora para analisar o que dizem as normativas do MEC a respeito da educação de adolescentes em contexto de cumprimento de medida socioeducativa.

4.1 EDUCAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONTEXTO DE CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: O QUE DIZEM OS TEXTOS LEGAIS.

Inicialmente, cumpre destacar que, para a regulação da Socioeducação, foi atualizada em 2012 a lei nº 12.594 que estabelece o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em seu texto, o SINASE estabelece que cada Estado deverá ter um Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo que deve conter em seu escopo ações voltadas para a área da educação, conforme estabelece o art. 8º da Lei do SINASE (BRASIL, 2012). Além disso, no art. 12 da citada lei podemos verificar a necessidade de presença de profissionais da educação quando da realização do atendimento socioeducativo, devendo a equipe sempre ser interdisciplinar.

O Ministério da Educação estabelece em sua Resolução nº 03/2016 MEC/CNE/CEB quais são as diretrizes nacionais para o atendimento escolar, além de ter como base, também, o Parecer nº 08/2015 MEC/CNE/CEB.

Relacionar a Socioeducação com a Educação em Direitos Humanos é fundamental para entender o objetivo da educação que se busca ofertar para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O primeiro ponto a se discutir é o fato que as medidas socioeducativas não têm um caráter punitivo, retributivo, não devem representar um “direito de vingança” do Estado contra os adolescentes. A busca, o objetivo da medida é a ressocialização dos adolescentes

Se observarmos o artigo 94, inciso X do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o art. 124, inciso IX, iremos nos deparar com a educação como sendo um direito do adolescente em medida socioeducativa, bem como uma obrigação da Unidade de Cumprimento de Medida o fornecimento da Educação Básica.

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

X - propiciar escolarização e profissionalização;

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

XI - receber escolarização e profissionalização; (BRASIL, 1990)

Com isso, podemos observar a verdadeira natureza pedagógica da medida socioeducativa, sendo imprescindíveis a utilização atividades educacionais no contexto de aplicação das medidas.

No que tange aos sujeitos que se encontram no em cumprimento de medida socioeducativa, podemos afirmar que são, em sua maioria, pessoas de vulnerabilidade social alta. Muitos dos adolescentes internados em unidades socioeducativas são pessoas que passam por dificuldades financeiras, famílias que se encontram em contexto de violência doméstica, famílias disfuncionais e vivendo em comunidades que são ocupadas por facções criminosas. Com base nisso, vemos que não é apenas uma questão de cometer os atos infracionais por livre e espontânea vontade (apesar de isso ser possível), mas é necessário compreender que tais sujeitos tem seus direitos humanos violados no dia a dia, sendo ao mesmo tempo autores dos atos e vítimas da própria sociedade.

A descrição desse contexto, por si só, deveria se demonstrar o suficiente para que a Educação em Direitos Humanos venha a ser levada em consideração como conteúdo a ser abordado nas escolas socioeducativas. Devem ser utilizadas atividades que levem em consideração saberes que vão além da formalidade, por isso foi adotado o modelo de Escola da Escolha na escola do Centro Socioeducativo Edson Mota, cuja análise se encontra nesse capítulo.

Vamos seguir para a análise do Parecer CNE/CEB nº 08/2015. A Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação criou em 2014 uma comissão especial cuja missão era a elaboração das diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015). Foram realizadas diversas audiências públicas objetivando a maior quantidade de pontos de vista possíveis na elaboração das citadas diretrizes, com destaque para as visitas e audiências públicas realizadas em Recife, Maceió, São Luís e São Paulo entre os anos de 2014 e 2015. Esses eventos contaram com a participação de profissionais das áreas de educação, assistência social, conselheiros de defesa dos direitos das crianças e adolescentes e diversos pesquisadores.

De acordo com o parecer, o contexto que levou à criação do documento se deu, sem sua maior parte, pelas ausências de garantias educacionais para os adolescentes e jovens em contexto de medida socioeducativa, como se observa a seguir:

A partir das discussões do seminário e do diagnóstico apresentado na nota técnica, anteriormente mencionados, foi esboçado o seguinte quadro geral da situação da educação no interior do sistema de atendimento socioeducativo:

1. Ausência de proposta metodológica específica no processo de ensino/aprendizagem para os estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto em meio aberto quanto em meio fechado.
2. Carência de formação específica dos profissionais da educação que atuam no Sistema socioeducativo, referindo-se aqui a professores, gestores e apoio técnico administrativo.
3. Prevalência de classes multisseriadas, implementadas sem diagnóstico inicial e seus necessários processos de avaliação contínua.
4. Subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação, impossibilitando, em diversas situações, a presença dos estudantes em sala de aula, uma vez que a unidade de internação utiliza com frequência a restrição desta atividade como elemento disciplinador.
5. Inadequação dos espaços educativos nas unidades de internação.
6. Ausência de instância gestora responsável, nos sistemas de ensino, pela escolarização e Educação Profissional de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, dificultando a interlocução entre os sistemas de ensino e os órgãos gestores das políticas setoriais que compõe o SINASE.
7. Ausência de planejamento intersetorial para o acompanhamento sistematizado desse estudante, inclusive quando egresso do sistema socioeducativo.
8. Ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação (casos em que o adolescente permanece por até 45 dias).
9. Dificuldades de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino, revelando o estigma sofrido por adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo no ambiente escolar, particularmente aqueles que cumprem medidas em meio aberto e egressos do sistema socioeducativo.
10. Falta de normativas sobre o sigilo da documentação escolar dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas ou inadequação da escrituração escolar às especificidades do SINASE.
11. Ausência de acompanhamento e monitoramento pelos sistemas de ensino das escolas localizadas em unidades de internação, principalmente naquelas definidas como anexas.
12. Incompletude dos dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes a estudantes em unidades de internação e ausência destes dados no que se refere a estudantes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto.
13. Dificuldade das escolas que atendem unidades de internação em operacionalizar programas do Ministério da Educação para a Educação Básica e acessar programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
14. Dificuldade das escolas que atendem unidades de internação em se constituírem como unidades executoras. (BRASIL, 2015)

Podemos notar, com base no exposto, que estávamos diante de uma enorme lacuna no que diz respeito às diretrizes básicas. Na medida socioeducativa de internação, ainda existem outros parâmetros que devem ser levados em consideração. O adolescente pode participar de atividades externas, como escolaridade ou treinamento profissional, a critério da equipe, a menos que um juiz proíba especificamente em seu veredicto. Como ação de fiscalização, os estabelecimentos de internação devem garantir a integridade e a intersectorialidade do cuidado sob uma perspectiva dupla, deve manter um diálogo vivo com redes externas de serviços públicos (BRASIL, 2015)

Quanto à educação desses adolescentes, o Parecer deixa transparecer que são considerados como desafios:

- O fato de os professores terem que se atentar às eventuais dificuldades de aprendizagem encontradas nos adolescentes, buscando formas de possibilitar a superação dessas dificuldades;
- A busca por atividades de apoio pedagógico que forneçam um maior engajamento aos alunos e a criação de espaços que possibilitem a criação de uma maior autonomia, sentimento de responsabilidade e aumento da autoestima dos adolescentes, bem como incentivo à sua criatividade; (BRASIL, 2015).

Ainda sobre os professores e seus desafios, o Parecer aponta que o professor da Educação Básica está intimamente ligado ao desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Tenta-se, ao longo do texto, traçar o perfil do professor da Educação Básica, mas chega-se à conclusão de que este é um dado mutável, adaptável e que isso acabaria por delimitar aquilo que pode ser considerado como característica desses profissionais. Entretanto, o documento apresenta alguns pontos de competência que merecem destaque quando nos deparamos com os profissionais que irão atuar na socioeducação. São eles:

- a) postura ética;
- b) domínio do conhecimento e articulação interdisciplinar;
- c) compreensão crítica da escola, da aprendizagem e do desenvolvimento humano;
- d) compromisso com o desenvolvimento humano complexo e de novos projetos de vida;
- e) prática pedagógica reflexiva e investigativa;
- f) atuação orientada para a cidadania; e
- g) compromisso com a qualificação permanente e a identidade profissional docente (BRASIL, 2015)

Com base no exposto, podemos concluir que o profissional que trabalha no eixo de educação no contexto de cumprimento de medidas socioeducativas deve ser alguém com profundo conhecimento de como funciona o processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre o desenvolvimento humano, devendo ser alguém comprometido com o que se almeja: a ressocialização e a preparação dos adolescentes em cumprimento de medida para um futuro de melhores oportunidades.

Ainda analisando o parecer, observamos que ele indica algumas das orientações que foram utilizadas como base para a elaboração das diretrizes, sendo elas as seguintes:

a) definir, no âmbito de sua administração, instância gestora responsável pela implementação e acompanhamento da escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e dos egressos; b) formalizar instrumentos para a cooperação técnica com outros órgãos setoriais para a efetivação de políticas no âmbito do SINASE; c) participar dos espaços políticos institucionais responsáveis pela definição das políticas e acompanhamento do SINASE; d) observar os parâmetros definidos pelos sistemas de ensino e pelo SINASE ligados ao campo educacional; e) manter interlocução constante entre a escola e os programas de atendimento socioeducativo; f) disponibilizar, a qualquer tempo e sempre que necessário, documentação escolar de adolescentes e jovens, em especial para subsidiar a definição da medida e a construção do Plano Individual de Atendimento; g) fortalecer a participação dos profissionais da educação na elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento; h) articular organizações, serviços, programas e projetos disponíveis no território que potencializem e complementem as experiências educacionais em curso; i) manter compromisso com a garantia do sigilo, conservando dados referentes à situação do adolescente ou jovem em atendimento socioeducativo restritos àqueles profissionais a quem tal informação seja indispensável; j) articular o Plano Individual de Atendimento com as ações desenvolvidas nas unidades escolares, com o projeto político-institucional e com o projeto político-pedagógico da unidade socioeducativa. (BRASIL, 2015).

Partindo do que foi exposto acerca do Parecer CNE/CEB nº 08/2015, o mesmo tem o seu texto finalizado em 7 de outubro de 2015, juntando o Projeto de Resolução que contém as Diretrizes Nacionais disponível para a votação e aprovação. Apenas em 13 maio de 2016 tivemos a aprovação do citado documento, o que resultou na publicação da Resolução CNE/CEB nº 03/2016 que define as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2016).

Em seu Preâmbulo, a Resolução aponta que usa como base as Regras da Nações Unidas para a Proteção de Menores Privados de Liberdade, a Constituição Cidadã de 1988, o ECA, a LDB, SINASE e outras resoluções do próprio Conselho Nacional de Educação. Podemos

observar logo no artigo segundo da Resolução que há um reforço sobre o caráter pedagógico da medida socioeducativa. É de grande importância o reforço documental acerca do objetivo da medida socioeducativa, uma vez que, na prática, não é incomum que gestores venham a tentar reproduzir um modelo carcerário nas unidades de internação, com violações de direitos humanos acontecendo constantemente.

Observando o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 03/2016 temos o seguinte:

Art. 2º Compreende-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente que possuem como objetivos:

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

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento (PIA); e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. (BRASIL, 2016)

Com isso, notamos, mais uma vez, que a natureza da medida é pedagógica, buscando fazer com que o adolescente venha a refletir sobre a gravidade do seu ato, mas respeitando todos os seus direitos que não são alcançados pela sentença. No que diz respeito à educação, a Resolução aponta oito princípios que devem ser levados em consideração para o atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, que são analisados a seguir (BRASIL, 2016).

Contidos no art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 03/2016, oito são os princípios do atendimento escolar para esses adolescentes. O primeiro princípio indica a necessidade de prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar. Seu objetivo é justamente deixar claro o caráter pedagógico da medida socioeducativa, devendo ela ser encarada como uma chance e oportunidade de aprendizado e não apenas um encarceramento aleatório feito por parte do Estado através da justiça (BRASIL, 2016).

No segundo princípio, o texto da Resolução deixa claro que a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa deve ser encarada como uma verdadeira estratégia de reinserção social, devendo ser desenvolvida em conjunto com os projetos de vida e sempre com a garantia de direitos dos adolescentes. Por sua vez, o terceiro princípio versa sobre a progressão com qualidade através de investimento e ampliação das possibilidades educacionais, estando diretamente relacionado com o quarto princípio, cujo objetivo é que haja investimento em experiências educacionais voltadas para a aprendizagem

social e que sejam relevantes do ponto de vista cultural, sendo isso somado ao desenvolvimento das competências dos adolescentes (BRASIL, 2016).

Levando em consideração as possíveis dificuldades de aprendizagem, o quinto princípio tem como objetivo desenvolver estratégias pedagógicas que se adequem não só às necessidades dos jovens, como estejam em sintonia com o tipo de medida aplicada, uma vez que os adolescentes em internação têm um regime escolar diferenciado daqueles que se encontram em semiliberdade ou liberdade assistida, por exemplo (BRASIL, 2016).

Os princípios seis, sete e oito estão relacionados de forma mais concisa, posto que buscam falar sobre a necessidade de prioridade dos adolescentes em cumprimento de medidas nas eventuais políticas educacionais elaboradas e executadas, bem como a importância do reconhecimento das diferenças. Deve ser evitado todo e qualquer tipo de preconceito ou discriminação contra os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, bem como a valorização das suas identidades e o reconhecimento das suas singularidades (BRASIL, 2016).

Analizando os artigos 5º e 6º da Resolução (BRASIL, 2016), nota-se a preocupação com a intersetorialidade e a necessidade de cooperação entre os entes federativos e alinhamento necessário com as políticas públicas de todos os eixos do SINASE, como assistência social, de saúde, cultura, lazer, esporte, justiça e trabalho.

Em seu artigo 7º, a Resolução trata sobre o direito que o adolescente tem à matrícula sem qualquer forma de embaraço, discriminação ou preconceito de qualquer natureza. Essa matrícula deve ser realizada a qualquer tempo, sempre que houver demanda. Durante o tempo deste pesquisador atuando como advogado no Centro Socioeducativo Edson Mota, notei que os relatos de adolescente reincidentes e de funcionários era de que, quando da liberdade dos adolescentes, havia embaraço dos diretores na realização das matrículas, com muitos desistindo de estudar depois de deixar o contexto de cumprimento de medida, o que representa uma completa desobediência a todas as legislações e normativas sobre a matéria.

A Resolução, nos artigos 8 ao 13, vem a enfatizar o direito à permanência nas escolas com qualidade social. No artigo 14, vemos os seguintes aspectos:

- Art.14 A escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve atentar para os seguintes aspectos:
- I - oferta de educação integral em tempo integral;
 - II - oferta de Educação Profissional;
 - III - garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência;
 - IV - acompanhamento pedagógico específico, garantido o sigilo;
 - V - promoção de condições de acesso e permanência na Educação Superior;

VI - participação de adolescentes, jovens e suas famílias nos processos de gestão democrática da escola (BRASIL, 2016).

Se formos analisar o nosso campo de pesquisa, podemos afirmar que, de fato, aos adolescentes presentes no Estado da Paraíba há a oferta de educação profissional, bem como a educação integral em tempo integral, entretanto, com todas as suas dificuldades. A educação profissional é ratificada novamente no art. 18. Nos arts. 19 a 23, a Resolução fala um pouco sobre a Educação em Direitos Humanos como sendo componente curricular obrigatório nas formações dos professores que lidam com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, com o art. 24 versando sobre a necessidade de garantia de continuidade dos estudos para adolescentes egressos do sistema socioeducativo.

O estudo da Resolução CNE/CEB nº 03/2016 e do Parecer CNE/CEB nº 08/2015 nos possibilitou compreender um pouco sobre o contexto de como deve ser ofertada a educação para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Passamos agora para analisar o nosso campo, que diz respeito ao Centro Socioeducativo Edson Mota através da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha.

4.2 O CENTRO SOCIOEDUCATIVO EDSON MOTA (CSE)

O Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE) é, talvez, a principal unidade de execução de medidas socioeducativas do Estado da Paraíba. Fica localizada na Capital, no bairro de Mangabeira, rua Severino Macena Dantas, s/n. Apesar de ter um projeto arquitetônico que muito se aproxima daquilo que é proposto pelo SINASE, sua localização fica basicamente muro a muro com um Complexo Penitenciário composto por três unidades. O bairro de Mangabeira é uma verdade cidade em termos de tamanho e estrutura, são oito barros com essa denominação na cidade de João Pessoa.

O CSE teve sua inauguração realizada em 12 de novembro de 2013, sendo o resultado de uma cooperação entre os entes federativos, possuindo mais de 17 mil metros quadrados de área construída, quartos coletivos e individuais, quadra poliesportiva, campo gramado de futebol, salas de atendimento social, psicológico e jurídico, com os atendimentos sendo realizados por equipes multidisciplinares. Trata-se de uma unidade que é campo de diversos projetos de pesquisa e extensão universitária, bem como para teses e dissertações. São ofertadas

aos adolescentes as mais diversas atividades, desde as obrigatórias como atividades voluntárias. A unidade busca, através de sua gestão, impulsionar cada vez mais os adolescentes que lá se encontram internados a se ressocializarem e buscarem novas oportunidades. Quando falamos no CSE, estamos diante de uma unidade de internação definitiva, ou seja, uma unidade que abriga adolescentes que já foram sentenciados e tem menos de 18 anos, uma vez que aqueles que ainda se encontram ainda em fase de processo de conhecimento são levados ao CEA e aqueles que completam mais de 18 anos são transferidos para o CEJ.

Dentro de suas paredes, os adolescentes participam das atividades escolares através da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha (EAS). O regimento interno do CSE foi regulamentado e atualizado no ano de 2019, bem como o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em parceria realizada entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria Estadual de Desenvolvimento Humano através do Processo nº 1258/2019 (PARAÍBA, 2019a).

Analizando o item 7.1 do PPP podemos entender como funciona o Eixo Educação no CSE, senão vejamos:

Partindo do formato de gestão compartilhada existente entre FUNDAC/PB e Secretaria Estadual de Educação com objetivo de garantir o funcionamento da Escola Cidadã Integral Socioeducativa, esse eixo tem como finalidade propiciar condições adequadas aos socioeducandos para a produção do conhecimento. Deve-se redirecionar a estrutura e organização da Escola de modo que favoreça o desenvolvimento das atividades delineadas e que estimulem o aprendizado e convivência entre alunos e professores. Deve ainda garantir o acesso de todos os socioeducandos, a todos os níveis de educação formal através de uma Escola que desenvolva conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar. A Escola Socioeducativa implementada em 2017 pela FUNDAC/PB tem como modalidade a Educação de Jovens e Adultos permitindo atender as especificidades pedagógicas e escolares diante das defasagens existentes entre idade/série na maioria dos socioeducandos do CSE. (PARAÍBA, 2019a, p. 59-60).

Nota-se que existe uma cooperação entre a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC-PB). Há, também, a clara indicação de que a Escola que lá funciona é uma Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS), objetivando a produção e disseminação de conhecimento dos seus educandos. A ECIS desenvolve a sua função se utilizando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e todos os seus ciclos, apoiando os adolescentes, inclusive, na participação de exames nacionais como o ENEM e em processos seletivos para faculdades e universidades. Observa-se que já há a menção a um grande desafio enfrentado pela escola, que diz respeito à disparidade

entre idade/série dos estudantes, postos que muitos deles estão atrasados, o que gera essa defasagem.

O PPP continua para explicar como funciona o quadro de profissionais e a escola, como se observa a seguir:

A Escola possui seu quadro de profissionais que são vinculados à Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia, contudo, os pedagogos(as) da FUNDAC/PB devem trabalhar de forma integrada à equipe escolar buscando agregar ações e intervenções que promovam ao socioeducando espaços de acompanhamento sistemático sendo ele um elo entre a Escola e equipe técnica.

A partir da escola, dois eixos devem manter permanente diálogo e articulação nas ações implementadas nas Unidades. O eixo Esporte, Cultura e Lazer, em que as práticas esportivas devem dialogar com o eixo Educação, de forma permanente e contínua para que o processo de ensinamentos de valores, liderança, tolerância, disciplina, confiança e equidade possam ser trabalhados em todas as atividades e o eixo Profissionalização, em que a formação profissional constitui parte integrante do currículo escolar possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho (PARAÍBA, 2019a, p. 60).

É possível observar que a FUNDAC/PB se utiliza de pedagogos que buscam trabalhar junto aos professores da ECIS como forma de garantir um melhor processo de ensino e aprendizagem, bem como vê-se que a escola se mantém alinhada com o eixo de cultura, esporte e lazer através da realização de atividades conjuntas. Além disso, através do eixo Profissionalização, Trabalho e Previdência, o CSE busca inserir os adolescentes no mercado de trabalho através da disponibilização de cursos profissionalizantes que são ofertados aos internos através de parcerias com várias instituições públicas e privadas, tais como SINE, Empreender Paraíba, CIEE e outras instituições do ramo (PARAÍBA, 2019a).

Para poder ser feito o pedido de progressão de medida, algo que ocorre semestralmente, o adolescente precisa ser acompanhado por diversos profissionais ao longo do seu tempo na unidade. Dentre esses profissionais, destacam-se assistente social, psicólogo, advogado e pedagogo. Sim, o contato do socioeducando com a educação não se limita apenas às aulas e sala de aula, há contato direto com pedagogos, que são responsáveis por contribuir com o processo de acompanhamento do cumprimento da medida socioeducativa. A atuação do pedagogo se dá tanto nas atividades escolares, como em outras atividades pedagógicas e nos cursos profissionalizantes. Em seu atendimento, o pedagogo usa como parâmetro a identificação do nível de escolarização do adolescente, bem como o seu grau de compreensão acerca dos processos de ensino-aprendizagem durante sua vida escolar. Esse relatório é feito

através da coleta de informações em atendimentos individuais com os adolescentes. Para o atendimento inicial, a família leva os documentos do adolescente, bem como os históricos escolares. No caso de não entrega desses documentos, há o atendimento para poder emitir os documentos pessoais e resgatar os históricos. Ainda que não haja a entrega do histórico ou que o aluno nunca tenha sido introduzido ao ensino, isso não interferirá na inclusão escolar do adolescente.

Há, por parte do pedagogo, o acompanhamento da progressão escolar e profissional do adolescente, sendo essa mediação realizada em conjunto com os professores do adolescente, bem como os coordenadores pedagógicos e professores da unidade. Usando como base a Resolução nº 119/06 (CONANDA, 2006), o PPP aponta a dimensão pedagógica da medida, senão vejamos:

Dimensão Pedagógica: atenção no estabelecimento das metas relativas à: escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado. Enfoca os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Registra as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão a pactuação de novas metas. (PARAÍBA, 2019a, p. 97)

Ainda no PPP, há a previsão acerca dos parâmetros da Pedagogia da Presença e traz os seguintes dizeres:

IDENTIDADE - Compreender-se e aceitar-se.

AUTOESTIMA - Gostar de si próprio.

AUTOCONCEITO - Ter uma ideia real a respeito de si mesmo.

AUTOCONFIANÇA - Apoiar-se primeiro em suas forças.

VISÃO POSITIVA DO FUTURO - Olhar o futuro sem medo.

QUERER-SER - Desejar ardentemente ser alguma coisa.

PROJETO DE VIDA - Querer algo e saber o que é necessário para se chegar lá.

SENTIDO DA VIDA - O caminho que liga o ser ao querer ser.

AUTODETERMINAÇÃO - Assumir o controle sobre a sua própria vida.

RESILIÊNCIA - Resistir às adversidades e utilizá-las para o seu crescimento.

AUTORREALIZAÇÃO - Cada passo dado na direção do seu projeto de vida.

PLENITUDE HUMANA - Encontro do ser com o querer ser. (PARAÍBA, 2019b, p. 97-98)

Continuando a análise acerca do PPP, podemos identificar no item 9.4 qual é a rotina proposta para o dia a dia dos adolescentes, estando as atividades educacionais lá previstas como sendo obrigatórias. Vemos, então, que o PPP deixa bem definida qual deve ser a atuação da unidade em relação ao processo de educação dos adolescentes lá presentes. Entretanto, o PPP não é o único documento pelo qual o CSE se rege, sendo necessário, também, destacar as previsões legais pertinentes à educação e presentes no seu Regimento Interno.

No que diz respeito à atuação do Pedagogo, o §3º do Art. 14º traz o seguinte:

- I - realizar a avaliação educacional e o levantamento do histórico escolar do adolescente para compor os relatórios técnicos e o estudo de caso;
- II - efetuar o registro de documentação de alunos: matrícula e todos os registros sobre processo escolar, utilizando os devidos formulários;
- III - participar da recepção e acolhida dos adolescentes, buscando formas de integrá-los à rotina da Unidade;
- IV - avaliar e acompanhar a aplicação de medidas disciplinares;
- V - participar da elaboração do PIA;
- VI - identificar o adolescente com transtornos de aprendizagem e necessidades especiais para traçar um plano de intervenção individualizado;
- VII - orientar as famílias do adolescente para garantir a continuidade das atividades escolares após o desligamento;
- VIII - acompanhar e coordenar a execução das atividades de qualificação profissional;
- IX - analisar e verificar os avanços dos adolescentes na escolarização formal e informal;
- X - acompanhar o planejamento e execução dos planos de aula de professores e instrutores de oficina;
- XI - acompanhar as ações de voluntariado e espiritualidade;
- XII - elaborar prestação de contas mensal dos recursos obtidos com as vendas dos materiais produzidos pelos adolescentes, em oficinas profissionalizantes;
- XIII - visitar escolas em que os adolescentes se encontram matriculados;
- XIV - providenciar matrícula e contato com a escola que irá receber o adolescente;
- XV - providenciar matrículas, transferências, obtenção de históricos escolares, aproveitamento de estudos e certificação dos adolescentes;
- XVI - providenciar a avaliação diagnóstica do nível escolar do adolescente;
- XVII - realizar outras atividades específicas à profissão;
- XVIII - exercer outras atividades correlatas. (PARAÍBA, 2019b, p. 13)

Nota-se que, ao ler o documento, pouco falará sobre professor ou sobre docente, com este último termo não aparecendo nenhuma vez. Isso ocorre porque, como foi dito, há uma gestão conjunta feita entre a SEDH e a SEECT, com aquela fornecendo pedagogos que acompanham os adolescentes e participam na elaboração dos relatórios para progressão de medida, bem como acompanham o progresso deles, e a SEECT ficando a cargo de fornecer os professores que irão atuar diretamente na Escola Cidadã Integral Socioeducativa.

A seguir, passamos a descrever a ECIS, seu funcionamento e os documentos que a regem.

4.3 A ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL ESTADUAL ALMIRANTE SALDANHA (EAS)

Vimos, anteriormente, que o modelo adotado na Paraíba para a educação prestada nas unidades de cumprimento de medida socioeducativa é baseado na Escola da Escolha do ICE. Foi visto, também, que a denominação é de Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS). Até o ano de 2021 a escola (nas 4 unidades que atua), possuía 108 matriculados (PARAÍBA, 2022), sendo 32 desses alunos no CSE. Em termos de estrutura, o CSE conta com 13 salas de aula, 4 banheiros, 1 sala de professores com banheiro e uma sala de secretaria.

Nesse tópico, iremos discorrer sobre a identificação completa da ECIS, qual seja a Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha (EAS), bem como analisar os seus documentos formativos, o Regimento Interno, atualizado em 2021 e o Projeto Político Pedagógico, atualizado em 2022.

4.3.1 O regimento interno da EAS

De acordo com o artigo 1º do Regimento Interno, a Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha está inscrita sob a UTB de codificação 11.32 e apresenta o nº de CNPJ 08.000.130/0001-36 com sede localizada à situada a Avenida Santa Barbara, S/Nº, Jardim Cidade Universitária – João Pessoa – PB, CEP: 58052-580 (PARAÍBA, 2021).

Conforme sua apresentação, o foco da EAS é elevar o nível de escolaridade de seus educandos através do protagonismo e da (re)construção do Projeto de vida dessas pessoas que se encontram nas unidades de cumprimento de medida socioeducativa.

Além do que foi abordado ao falar do ICE, usamos aqui a definição de Projeto de Vida abordada por Vanessa Araújo Toscano de Brito sob a orientação da professora Janine Marta Coelho, que indica o Projeto de vida como sendo o foco da educação integral. Aponta a autora em sua dissertação a importância desse conceito para que o jovem possa perceber quem é, onde está e onde quer chegar ao longo de sua vida. Sua concretização é realizada através de aulas específicas sobre a matéria, auxiliando os adolescentes na elaboração dessas metas (BRITO, 2020).

Busca-se, com o Projeto de Vida, que a escola, através de seus atores, em especial os docentes, possam funcionar como facilitadores para que os educandos desenvolvam mais o autoconhecimento e a percepção da realidade social em que se encontram inseridos com o objetivo de capacitar o adolescente a elaborar seu próprio projeto. Com isso, a escola busca trazer experiências pessoais, elementos socioemocionais e elementos cognitivos que servirão como base para que os educandos possam usar como fonte para a elaboração de seus próprios projetos de vida (BRITO, 2020).

Com isso, almeja-se com o Projeto de Vida que a escola possibilite aos educandos uma formação que prima pela excelência acadêmica e que desenvolva valores fundamentais que irão servir como apoio e auxílio na tomada de decisão dos adolescentes. Tudo isso é feito com o intuito de garantir uma maior independência e motivação aos adolescentes para que, ao final das aulas, estejam prontos para criar esse projeto e conscientizados que isso poderá ser desenvolvido ao longo de sua vida (BRITO, 2020).

A EAS é responsável pelo complexo educativo de 4 unidades de cumprimento socioeducativa distribuídas em João Pessoa, quais sejam o Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE) o Centro Educacional do Jovem (CEJ), Centro Educacional do Adolescente (CEA) e o Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha. Entretanto, nosso foco se limita à atuação da escola diante da unidade CSE.

No que tange à gestão, de acordo com o artigo 3º (PARAÍBA, 2021), é realizada de forma compartilhada, havendo um gestor, secretária, técnicos administrativos, conselho de classe, conselho escolar, professores e o pessoal de apoio.

Em se tratando da modalidade de oferta, o artigo 4º (PARAÍBA, 2021), indica que é na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo dividida em ciclos de aprendizagem contendo:

- Ciclo I – 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental;
- Ciclo II – 4º e 5º anos do ensino fundamental;
- Ciclo III – 6º e 7º anos do ensino fundamental;
- Ciclo IV – 8º e 9º anos do ensino fundamental;
- Ciclo V – 1º e 2º anos do ensino médio;
- Ciclo VI – 3º ano do ensino médio.

Ainda no mesmo artigo, podemos observar quais são as prioridades elencadas, senão vejamos:

- I - A formação necessária ao desenvolvimento e integração do indivíduo na sociedade como elemento participativo, consciente e atuante.
- II - A formação política do educando num processo de transformação social preparando-o para o exercício da cidadania e prosseguimento nos estudos.
- III - O desenvolvimento de um projeto educativo comprometido e articulado com a realidade dos/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.
- IV - Promover ações educativas que possibilitem um trabalho significativo através de uma convivência harmoniosa e propícia à interação professor/educando.
- V - Despertar no educando a importância da educação para a construção do seu projeto de vida. (PARAÍBA, 2021, p.3)

Podemos observar que os objetivos elencados no Regimento Interno se coadunam com o que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no que diz respeito a uma educação voltada para o exercício da cidadania e que busca auxiliar o educando na construção do seu projeto de vida. O desenvolvimento dos adolescentes e a melhoria no seu nível de escolaridade durante o cumprimento de medida socioeducativa como forma de ressocialização é o ponto focal da EAS.

Para corroborar ainda mais com a LDB no que diz respeito ao exercício da cidadania, o art. 5º do Regimento Interno apresenta quais são os meios utilizados de forma a garantir que os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana que objetivam o desenvolvimento dos educandos, como podemos observar a seguir:

- I - Da compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- II - Do desenvolvimento integral do indivíduo e de sua participação na obra do bem comum;
- III - Da condenação de qualquer tratamento desigual por convicção filosófica, religiosa, de raça, nacionalidade, gênero e orientação sexual. (PARAÍBA, 2021, p. 4)

Nota-se que há um reforço na necessidade de reconhecimento dos direitos e deveres individuais dos adolescentes, que são cidadãos, não devendo haver a restrição nenhum tipo de direito que não esteja especificado na sentença, sendo garantido o seu desenvolvimento de forma que possa viver a vida em grupo. A EAS é contra todo e qualquer tipo de preconceito ou discriminação contra os seus educandos e atua através do ensino na modalidade presencial, em salas de aula dentro da própria unidade. Não há possibilidade de ensino compartilhado entre socioeducandos da EAS e socioeducandos que se encontram em unidades de semiliberdade ou liberdade assistida, posto que a EAS atende apenas a adolescentes que se encontram em medida de internação, ou seja, no regime fechado.

Os artigos 6º ao 20º tratam sobre a gestão da escola e quais são as atribuições administrativas do Conselho Escolar (arts. 7º a 9º), do Gestor (arts. 10 e 11), da Secretaria (arts. 12 a 16), dos serviços de apoio à escola (arts. 17 a 19), sendo esses serviços referentes à questão de limpeza e merenda dos estudantes. Por fim, o artigo 20 consiste na descrição de serviços de apoio técnico e a divisão de coordenadores de área para as áreas de ensino como Linguagens, Ciências Exatas, da Natureza e Humanas.

O artigo 21 traz algo de grande importância, a inspeção dos educandos. Nesse momento, faremos apenas a análise do texto do regimento interno, mas fizemos um embate entre o que prevê o Regimento Interno e o que acontece na prática no CSE. Observemos o texto do art. 21:

Artigo 21. Compete ao gestor da unidade socioeducativa e ao diretor do serviço de inspeção de educandos (Agentes Socioeducativos):
 I - Organizar a entrada e saída dos educandos para as salas de aulas, permanecendo com os educandos no atraso do professor, e fiscalizando o horário estabelecido;
 II - Zelar pela boa ordem no âmbito do estabelecimento;
 III - Tratar bem os educandos, pais e demais funcionários, respeitando-os e fazendo ser respeitado;
 IV - Comunicar ao diretor da unidade escolar as irregularidades disciplinares, não tomando providências sem permissão da Direção.
 (PARAÍBA, 2021, p. 10)

Vemos que o artigo 21 estipula que é uma atribuição dos agentes socioeducativos realizar a logística do início das aulas levando em consideração os horários estipulados entre a direção e a EAS para garantir um traslado seguro entre os alojamentos/quartos dos adolescentes e a sala de aula, tanto na ida como na volta. Além disso, devem os agentes auxiliarem a manter a ordem nas imediações das salas de aula, mas, de acordo com o regimento interno, não teriam autonomia para sanar irregularidades sem a devida permissão da Direção.

No art. 22, podemos observar a divisão entre corpo docente e corpo discente, com os direitos, deveres e atribuição de cada um desses sujeitos divididos da seguinte forma: corpo docente nos artigos 23 a 25 e corpo discente do 26 ao 30 (PARAÍBA, 2021).

As atribuições dos professores que compõem o corpo docente da EAS são bem semelhantes as atribuições comuns de professores, usando como base o artigo 13 da LDB (BRASIL, 1996), mas trazendo algumas especificidades como a necessidade de observação do plano de segurança da FUNDAC e inserir os diários no sistema SABER. Entre os direitos elencados para os professores no artigo 25, podemos observar o direito ao uso de materiais e

equipamentos nas instalações das escolas, o direito a férias remuneradas, a ser remunerado e a ser tratado com respeito digno e compatível com o exercício da sua função de educador.

Quanto aos discentes, estes são compostos pelos adolescentes internados nas unidades e que estejam devidamente matriculados. É interessante observar que, ao contrário de outras instituições de ensino, as EAS matricula durante o ano todo, devido à rotatividade de estudantes, posto que adolescentes são internados e liberados durante todo o, conforme artigo 32 do Regimento Interno.

Entre os deveres dos educandos, o Regimento Cita os seguintes:

- I. Ser assíduo e pontual, observando o horário de chegada: manhã: 07:30hs, tarde: 13:30hs.
- II. Ser respeitoso e atencioso às recomendações e solicitações no tratamento para com todos que compõem a Unidade Escolar, bem como para os colegas;
- III. Zelar pelo patrimônio da escola, não usando tintas, rabiscando inadequadamente nas contracapas dos cadernos, escrevendo em paredes, portas, carteiras, camisetas, equipamento ou qualquer superfície que não esteja destinada a esse fim;
- IV. Zelar pela limpeza e conservação da escola não soltando papeis no chão da sala de aula ou de qualquer dependência;
- V. Zelar pelo próprio material escolar, fazendo uso correto do mesmo;
- VI. Participar das atividades de comemoração de datas cívicas, festivas, culturais e comunitárias da Unidade escolar, promovendo o crescimento da mesma;
- VII. Agir com honestidade na execução dos exercícios de verificação e avaliação de aprendizagem;
- VIII. Frequentar no mínimo 75% de horas letivas conforme inciso VI do artigo 24 da lei. 9.394/96, a saber: 800 (oitocentas) horas/aulas;
- IX. Não portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física, sua e de outrem, como armas de qualquer tipo, instrumentos cortantes do tipo lâminas ou estiletes serras;
- X. Conhecer e cumprir as normas internas de conduta do acordo de convivência construído coletivamente em cada unidade;
- XI. Ter adequado comportamento social, tratando os servidores da escola, da unidade e os colegas com civilidade e respeito, mantendo a integridade de todos; (PARAÍBA, 2021, p. 13).

Observamos que os deveres do adolescente incluem a assiduidade, pontualidade, preservação do ambiente de estudo, do material escolar, respeito ao professor e aos demais funcionários da escola e da unidade, frequência mínima, cumprimento das regras internas da unidade de internação. Na prática, não são incomuns violações a esses deveres, como foi exposto no capítulo responsável pela observação do campo. Quanto aos direitos, esses estão previstos no art. 28, como podemos ler a seguir:

Artigo 28. São direitos dos educandos:

- I. Ser respeitado em suas limitações, considerado, valorizado em sua individualidade, sem comparações, nem preferências, pelos professores diretores e demais funcionários e colegas;
- II. Serão apuradas e tomadas as devidas providências em caso de atos, atitudes, omissões ou deficiências dos professores, funcionários ou colegas;
- III. Defender-se quando acusado de qualquer falta, assistido por seu representante legal se necessário;
- IV. Ser orientado em suas dificuldades assim como tomar conhecimento através dos meios cabíveis de suas notas, médias e frequência obtida;
- V. Receber cadernos, livros, trabalhos e avaliações corrigidos e avaliados em tempo hábil;
- VI. Ter asseguradas as condições de aprendizagem, devendo-lhes ser praticada ampla assistência por parte do professor e acesso aos recursos materiais e didáticos da escola;
- VII. Recorrer dos resultados das avaliações e seu desempenho;
- VIII. Ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades, na perspectiva social individual.

Os direitos do educando não poderiam ser diferentes, devem envolver o cuidado e esmero no processo de ensino/aprendizagem com respeito às suas individualidades, limitações e dificuldades, devendo ser garantido um ambiente adequado para que possa desenvolver todas as suas competências e habilidades de forma a possibilitar o seu crescimento pessoal e profissional. Possuem o direito a auxílio por parte do professor e dos demais profissionais da escola.

Como o artigo 29 trata sobre o tratamento diferenciado em relação à aluna gestante, não será abordado, tendo em vista a limitação dos nossos sujeitos de pesquisa.

Observando o texto do artigo 30, podemos verificar que, em caso de não alcance das notas mínimas para a progressão de ciclo, deverá haver avaliação individualizada acerca do aluno e do quanto ele progrediu ao longo do ano para, se possível encaminhar sua situação ao conselho de classe, que possui a competência para determinar se o estudante tem condições de progredir, ou não. São consideradas como atribuições do conselho de classe, também, a elaboração e aprovação do regimento interno da escola juntamente com o Conselho Escolar e a Gestão.

A utilização da modalidade de oferta EJA se encontra devidamente prevista no art. 31 do Regimento Interno, havendo a complementação da organização e funcionamento da escola através da citação acerca da necessidade de criação de projetos que possibilitem sanar os déficits de aprendizado dos estudantes, a diminuição da distorção entre idade/série e a construção do Projeto de Vida.

Matricular os estudantes é uma atividade corriqueira na EAS, posto que ocorre durante todo o ano letivo, mas deve haver uma ordem a ser seguida. Os estudantes são matriculados através do recebimento de seus documentos pessoais (xérox da certidão de nascimento para solteiros ou certidão de casamento para os casados) e histórico escolar (apenas o original) ou declaração, não sendo este um impedimento para a matrícula, posto que a EAS pode estar sendo o primeiro contato do estudante com o ensino formal. Após a matrícula, o educando é inserido no sistema SABER, não podendo a matrícula ser cancelada a não ser em caso de infração grave das normas internas, conforme parágrafo único do artigo 33 (PARAÍBA, 2021).

O planejamento se encontra previsto nos arts. 35 a 43 do Regimento Interno da Escola, devendo ser realizado de forma participativa e integrada através da coordenação conjunta da gestão e coordenadores pedagógicos, sempre ouvindo o corpo docente. Para o calendário escolar, deverá ser seguido aquele estabelecido pela SEECT, que estará afixado e visível nas imediações da EAS.

Quinzenalmente ocorrem reuniões de fluxo entre coordenadores de área e coordenadores pedagógicos (art. 37) e semanalmente ocorrem reuniões de planejamento, conforme estabelece o artigo 38. Nas reuniões de planejamento, haverá troca de ideias com parcerias realizadas entre professores e alunos e professores com os profissionais da unidade, o planejamento acerca do cumprimento da carga horária e ministração de conteúdos, avaliações semanais, questões disciplinares, um espaço para inserção de dados no sistema SABER, informações sobre metas não cumpridas e a elaboração do horário de aulas. Ainda no planejamento semanal, é nele que são encaminhadas ações que buscam diminuir as metas não alcançadas e ações relativas a questões disciplinares na relação professor/educando. Os profissionais da EAS irão se utilizar do calendário da SEECT para planejar as atividades que possam ser inseridas ao longo dos 200 dias letivos e cumprirem a carga de 1200 horas (PARAÍBA, 2021).

Para fins de avaliação, essas devem ser elaboradas pela própria escola e o processo avaliativo será realizado de forma contínua, buscando priorizar critérios qualitativos e quantitativos e almejando possibilitar aos educandos realizarem provas que auxiliem na determinação do seu progresso, das dificuldades encontradas. As avaliações devem conter feedbacks para poder orientar os educandos quanto aos déficits encontrados, conforme estabelecido nos arts. 44 e 45 do Regimento Interno. Para os alunos que necessitem de uma

recuperação, a escola não mede esforços para fornecer esse tipo de auxílio através de atendimentos individuais por tutoria, através do Projeto de Vida (PARAÍBA, 2021). A promoção para o ciclo seguinte virá para os alunos que obtiverem média 7,0 ao longo do ano letivo, tendo direito à realização de provas finais aqueles com média ponderada superior a 5,0 nessas modalidades de prova, conforme artigos 47 e 48. Os artigos 48 e 49 servem como um preâmbulo sobre o funcionamento do regime disciplinar.

Levando em consideração a extensão do documento, os artigos 51 e 52 propõem uma sintetização do regimento interno da escola, que deve servir como forma de orientação rápida e deverá conter os direitos, deveres, recomendações e providências cabíveis quando diante de determinadas situações.

No tocante às possíveis penalidades, elas levarão em consideração o comportamento dos docentes dos funcionários das unidades e diante de seus párias, podendo envolver advertências orais e escritas, suspensão das atividades, encaminhamentos profissionais e até devolução para a secretaria de origem, sem prejuízo de outros procedimentos administrativos e disciplinares, conforme exposto no art. 53.

A formação de turmas se encontra prevista no artigo 54 e envolve a separação dos adolescentes por ciclo EJA, devendo ser divididas conforme for melhor para a segurança dos professores, dos próprios adolescentes e funcionários da instituição, seguindo o plano de segurança.

Podemos verificar que estamos de uma regulamentação bastante completa, que se coaduna com o que prega o CONANDA, ECA, SINASE e LDB. Partimos agora para análise do PPP da EAS para, então, verificar o que foi observado em campo.

4.3.2 O Projeto Político Pedagógico da EAS

O PPP da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha tem início com a apresentação da escola, nos mesmos moldes do regimento interno, citando o objetivo de desenvolver os adolescentes elevando sua capacidade técnico-científica, humana e social com viés de ressocialização e exercício pleno da cidadania. Ainda na apresentação demonstra-se a oferta na modalidade EJA e a respectiva divisão em seis ciclos contendo o ensino fundamental e médio, bem como a afirmação de que a gestão da escola deve acontecer de forma democrática. (PARAÍBA, 2022).

Parte-se para a definição do PPP como sendo uma ferramenta de construção democrática formado com base no planejamento das vivências internas da escola e com o intuito de transformar as vidas das pessoas através da propagação de ideais de igualdade e justiça, bem como os demais objetivos da instituição. Seu objetivo tem repercussão direta no Plano de Ação da escola, que irá funcionar em sinergia com os Programas de Ação e Guias de Aprendizagem dos docentes. Assim, podemos ver que o objetivo é que tudo funcione de forma harmoniosa para garantir um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem.

Segue o PPP para expor que a educação será tomada por três dimensões distintas: como instituição social, produto e processo. Como instituição social uma vez que está inserida num momento político e histórico do Estado da Paraíba, na cidade de João Pessoa, nas unidades de cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado. Como um produto levando em consideração que essa educação é o resultado direto da aplicação de uma ação direta realizada através da aplicação de objetivos políticos e sociais visando ao desenvolvimento dos adolescentes. E, por fim, como um processo, tomando em conta que se trata de algo desenvolvido em fases e que apresenta grande dinamismo e possibilidades de modificações e adaptações, pois leva em consideração o desenvolvimento dos educandos e as próprias evoluções e transformações que estes sofrem ao longo do processo (PARAÍBA, 2022).

A apresentação termina com o desejo de ter uma escola que seja guiada por um funcionamento de acesso fácil a todos, com educação de qualidade que possibilitará a aquisição de conhecimentos para sujeitos que poderão exercer a cidadania e ter os seus direitos fundamentais protegidos (PARAÍBA, 2022).

Notamos que há uma concordância com aquilo que é previsto na LDB no sentido de buscar um crescimento pessoal e profissional dos adolescentes visando o exercício da cidadania através de uma educação voltada para os direitos humanos ao analisar a apresentação do PPP.

Seguindo o PPP, partimos para a introdução, e vemos que é um documento que se aproxima mais da realidade da escola do que o próprio regimento interno, posto que leva em consideração os desejos e aspirações da escola com base no contexto de atuação e o funcionamento, devendo ser considerado como um documento vivo e definidor da identidade da escola. Para tanto, o PPP se baseia em uma gestão democrática, conforme propõe o art. 14, I da LDB (BRASIL, 1996), devendo sempre ser revisitado, revisto e modificado para se encaixar na realidade da escola. O capítulo da introdução cita também o art. 1º, §2º da LDB ao

citar que o funcionamento escolar não deve ocorrer de forma estática, parada, mas sim levando em consideração as realidades intraescolares e extraescolares.

Ainda na introdução do PPP, este deixa claro que se trata de um projeto relativo a uma escola socioeducativa, o que por si só já limita os público-alvo da escola, que será restrito a adolescentes que cumpriram atos infracionais e, no nosso caso, que já se encontram sentenciados com medida socioeducativa de internação. Esses sujeitos, em sua maioria, vêm de um contexto em que há defasagem entre a idade/série e muitas vezes cometeram os atos ilícitos devido a um contexto social de vulnerabilidade. Os sujeitos, em alguns casos, ainda retornam à escola cidadã integral socioeducativa através da reincidência, demonstrando que o ambiente externo muitas vezes os condiciona às práticas de violência.

O PPP continua para afirmar que a logística de ensino é bastante corrida, demandando bastante dos professores, visto que o fluxo de mudança de alunos é constante com a entrada e saída de alunos ao longo de todo o ano letivo, o que tem como consequência a modificação dos horários de maneira relativamente corriqueira, o que se dificulta ainda mais quando a quantidade de alunos é maior e ultrapassa o limite de alunos nas salas de aula.

Em sua identificação, o PPP indica que se trata de uma Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha, de ensino fundamental, médio e profissional no modelo de Escola Socioeducativa localizada nas quatro unidades que compõe o complexo de meio fechado. Ainda que não com o mesmo nome, já havia o funcionamento da escola socioeducativa desde 1985 através do Programa Mutirão Escolar, passando a ser escola cidadã integral apenas no ano de 2017 através de decreto assinado pelo então governador do Estado João Azevedo. Para a realização das atividades a escola segue a Lei Estadual nº 11.100/2018, que estabelece o Programa de Educação Integral, bem como segue o que dispõe o ECA, SINASE, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica e a Resolução CNE/CEB nº 03/2016 que estabelece as diretrizes nacionais acerca do ensino de adolescentes que se encontram em privação de liberdade.

A missão apresentada pela EAS é o oferecimento de um ensino de qualidade e excelência para os sujeitos de direito que se encontram sob seus cuidados através de abordagens interdimensionais da educação e com utilização de temas transversais. Busca a EAS ressignificar o conceito de identidade dos adolescentes para que se reconheçam como sujeitos de direito que apenas se encontram em um contexto de cumprimento de medidas socioeducativas, mas que não são limitados a isso (PARAÍBA, 2022).

Em seu PPP, a EAS traz cinco objetivos que busca realizar, lembrando que, por se tratar de um documento “vivo” e em constante adaptação, esses objetivos podem ser cumpridos e novos podem ser adicionados. São eles:

1. Oportunizar e dar condições, nas diferentes etapas da Educação, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena.
2. Educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética.
3. Orientar o/a estudante para (re)construir e gerir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo e pós internação.
4. A sensibilizar e mobilizar, visando a uma tomada de consciência e a uma conduta responsável em relação ao ambiente;
5. Oportunizar espaços de formação para educadores, na perspectiva de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, objetivando a qualificação da ação pedagógica e o resgate da cidadania (PARAÍBA, 2022, p. 12).

No objetivo nº 1, vê-se que a EAS se preocupou deixar claro o seu objetivo de desenvolver os socioeducandos através da busca por uma formação plena, potencializando as capacidades dos adolescentes, estando esse objetivo coadunado com o de nº 2, que quer transformar a realidade social dos adolescentes através da valorização de suas vidas e da dignidade da pessoa humana. Podemos ver no objetivo nº 3 que se cita o Projeto de Vida, importante componente obrigatório do ensino integral que intenta viabilizar novos caminhos aos adolescentes, sendo o foco do Projeto de Vida os momentos pós internação. O objetivo de nº 4 se trata do respeito ao ambiente da sala de aula, o ambiente da unidade e a busca pela conscientização dos adolescentes através de sua sensibilização, algo que se alinha com o SINASE e com o ECA no sentido da responsabilização e reflexão do adolescente. Por fim, o objetivo de nº 5 versa sobre os educadores, sendo necessário criar oportunidades para que estes sujeitos se desenvolvam como profissionais críticos.

O PPP segue para falar um pouco sobre os princípios norteadores, citando, em especial, que se baseiam na pedagogia Freiriana, educando para tornar possível uma leitura crítica do mundo. Tendo em vista que essa educação dos adolescentes em cumprimento de medida busca potencializar suas competências e habilidades, esse pensamento se alia ao que preconiza Costa (2001). Assim, ressignificar os adolescentes através de uma educação emancipadora e da elaboração de um Projeto de Vida extramuros norteia a atuação da EAS.

Devido ao número relativamente pequeno de estudantes por sala de aula, há, de certa forma, um atendimento mais personalizado do docente, que tem mais contato direto e consegue dispensar mais atenção individual a cada estudante, algo que debatemos na observação prática. Todavia, apesar de haver esse contato mais individualizado, os professores possuem um grande

desafio, que diz respeito a prender a atenção dos adolescentes, despertando neles a vontade, o desejo de aprender, o fascínio pelo mundo escolar, levando ainda em consideração as próprias inconsistências da adolescência como fase de vida, citando as mudanças de humor, os problemas pessoais, o próprio contexto de cumprimento de medida socioeducativa.

Com base no exposto, podemos notar que o PPP da EAS é bem atualizado, com sua atualização mais recente em 2022, é um documento com propostas inovadoras e que apresenta a escola com todos os desafios advindos do seu contexto, trazendo destaque, em especial, para a necessidade de adaptação dos professores, funcionários e dos próprios alunos ao que eles têm que lidar no dia a dia.

4.4 O PLANO DE SEGURANÇA DA FUNDAC-PB E O ACOMPANHAMENTO DOS ADOLESCENTES DENTRO DA UNIDADE E NA ESCOLA

Para regular o acompanhamento dos socioeducando nas unidades, a FUNDAC-PB elaborou em 2018 o “Plano de Segurança para as Unidades de Internação e Execução de Medidas Socioeducativas no Estado da Paraíba” (FUNDAC, 2018).

O Plano de Segurança trata, basicamente, do estabelecimento de uma rotina para os funcionários e os socioeducandos dentro da unidade, de modo que esta funcione da melhor forma possível e sem maiores complicações, ao mesmo tempo que prevê os procedimentos operacionais padrões a serem seguidos caso algo não ocorra de acordo com o que está previsto ou que, de qualquer maneira, interrompa ou prejudique o bom funcionamento.

A definição de segurança usada pelo plano é aquela apontada por Konzen, Aginsky e Brancher, como se pode observar a seguir:

Segurança diz respeito ao ato ou efeito de tornar seguro, condição daquele ou daquilo que se confia. A palavra tem relação com a qualidade da satisfação de determinadas necessidades universais, como ser cuidado, ser protegido, amparado, garantido, abrigado, confiado, acolhido, acautelado, de estar livre ou fora de perigo. A noção de segurança na perspectiva jurídica está consolidada na Constituição Federal como um dos direitos fundamentais de toda pessoa humana. Em relação à segurança, somos todos, portanto, sem distinção de qualquer natureza, sujeitos de direitos (KONZEN; AGUINSKY; BRANCHER, 2015, p. 30).

Analisando o art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), pode-se dizer que o plano tem como um de seus principais objetivos prevenir qualquer tipo de negligência, exploração, violência, discriminação, opressão ou crueldade contra os adolescentes que se encontram sob os cuidados do Estado dentro das unidades de internação.

Instituir as diretrizes e protocolos de segurança é apontado como sendo o objetivo geral do Plano de Segurança, ao passo que apresenta como objetivos específicos os seguintes:

1. Estabelecer procedimentos operacionais de segurança preventiva e interventiva em todas as unidades de atendimento socioeducativo no Estado da Paraíba;
2. Subsidiar as equipes diretivas, técnicos, agentes socioeducativos e outros profissionais para a implantação de rotinas e protocolos de segurança preventiva e interventiva em unidades de atendimento socioeducativo como condição obrigatória para a execução dos serviços;
3. Implementar procedimentos de segurança nas unidades de atendimento socioeducativo com vistas ao planejamento e à prevenção, bem como ao arrefecimento de possíveis falhas na condução dos procedimentos no Sistema de Atendimento Socioeducativo da FUNDAC;
4. Implantar nas unidades práticas restaurativas como mecanismo de prevenção e autocomposição de conflitos com o intuito de subsidiar uma cultura de paz entre socioeducandos, agentes socioeducativos e demais membros da comunidade socioeducativa;
5. Estabelecer práticas democráticas no processo decisório de assuntos atinentes à regulação de demandas indicadas nesse Plano, como também no Plano Político Pedagógico Institucional; (FUNDAC, 2018, p. 17)

Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal, o Plano de Segurança reservou espaço específico para o reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direito. No caso do plano, esse espaço se encontra no tópico 4.1 em que aponta que os socioeducandos que se encontram internos na unidade são sujeitos de direito confiados ao Estado para que este possa cumprir o que prevê o SINASE no que diz respeito ao atendimento socioeducativo, sempre garantindo seus direitos e prerrogativas.

Além disso, o Plano reforça em seu texto a Proteção Integral como sendo necessária e prioritária na socioeducação. O direito à educação e a participação na escola vem definida no plano como fazendo parte dos procedimentos preventivos de segurança, com base no monitoramento e acompanhamento específico do traslado dos estudantes dentro das unidades.

De acordo com o tópico 5.2.6, o acampamento se desenvolve da seguinte forma:

Fazem parte do procedimento de acompanhamento:

- a)** Acompanhar os socioeducandos em todas as suas atividades internas e externas, desenvolvidas nas oficinas, nas **salas de aula**, nas atividades culturais e esportivas, solários, refeitórios, etc.;
- b)** Permanecer próximo, estando pronto para ouvir, apoiar, esclarecer, orientar, advertir, conduzir, retirar os socioeducandos das atividades desenvolvidas dentro ou fora da Unidade de Socioeducação;
- c)** Participar das atividades de forma atenta, ativa e interativa;
- d)** Conduzir os socioeducandos: em oitivas, audiências, exames periciais, depoimentos em Delegacias de Polícia, em transferências para outras unidades de internação, em todas as situações críticas que possam envolver tentativas de resgate, de fuga ou que coloquem em risco a integridade física dos socioeducandos ou terceiros; (FUNDAC, 2018, p. 37)

O Plano de Segurança também prevê a necessidade de vistoria de ambientes no item 5.3.9, que pode ser realizada com o intuito de apreensão de objetos ilícitos ou quaisquer tipos de danos estruturais, com as salas de aulas sendo uma das dependências que podem ser vistoriadas com essa finalidade, sendo analisada toda sua estrutura, bem como os corredores de acesso.

No que diz respeito ao desenvolvimento das aulas, há também a previsão específica no item 5.3.15.2 do Plano de Segurança acerca de como será o fluxo de material didático para as aulas e oficinas, como se pode observar a seguir:

O material pedagógico de uso diário nas oficinas e salas de aula deve ser diariamente conferido, adotando-se os seguintes procedimentos:

- a)** O instrutor ou professor deve preparar uma lista com o tipo e quantidade do material que está levando para a oficina ou sala de aula;
- b)** A lista deverá ser entregue ao responsável pela segurança ou agente socioeducativo por ele designado que fará a conferência;
- c)** Essa lista será anexada ou transcrita no livro de ocorrência da ala/módulo ou alojamento;
- d)** Ao final da atividade será realizada nova conferência dos materiais antes de guardá-los;
- e)** Constatada a ausência de um ou mais itens da lista o fato será imediatamente notificado ao Supervisor de Plantão e à direção.

O professor, instrutor ou a pessoa que tenha feito uso do material na área de segurança, deverá deixar a unidade somente após ter sido elucidada e resolvida a questão. (FUNDAC, 2018, p. 67)

Na prática, esses procedimentos prévios acabam sendo realizados muitas vezes de forma invasiva ou apressada, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento das aulas conforme os planos dos professores, atrasando as aulas e diminuindo o tempo que os professores têm disponível com os alunos.

Pudemos observar, também, em nossa pesquisa de campo que, por vezes, a correta execução do plano de segurança é usada como “desculpa” para o excesso de intervenção na rotina dos adolescentes, sendo o eixo educacional um dos mais prejudicados em virtude das constantes interrupções.

Isso não ocorre sempre, mas a utilização do plano de segurança como pressuposto de garantia do bem-estar acaba muitas vezes por prejudicar a própria convivência com os adolescentes, sendo-lhes tolhidos direitos que deveriam outrora serem garantidos, o que pode acabar, por si só, constituindo uma forma de opressão sobre os socioeducandos.

4.5 A PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA ALMIRANTE SALDANHA

A visita ao campo, de maneira mais forma, iniciou-se com a aprovação do pesquisador no processo seletivo de doutorado em 2018. O contato inicial com o Centro Socioeducativo Edson Mota, por sua vez, teve início em 2017, quando houve uma mudança de cargo que me levou a atuar como advogado na unidade.

Observar o campo foi algo que despertou muito a curiosidade do pesquisador, posto que não entendia bem como funcionava o processo de ensino e aprendizagem desses adolescentes, uma vez que o tempo de contato dos adolescentes com os professores as vezes poderia ser de menos de um semestre, podendo ir até 3 anos ou até que estes completassem 18 anos. Dessa forma, como ficava a educação desses sujeitos? Como isso ocorria?

Em 2017, o CSE contava com seis salas de aula, uma sala de professores e uma sala de coordenação. Após reformas nos últimos cinco anos, atualmente conta com a estrutura já citada de 13 salas de aula.

Durante as visitas às salas de aula e dos professores, pudemos constatar que quatro são os maiores desafios encontrados:

1. Manter um horário de aula fixo que possa abarcar toda a matriz curricular da Escola Cidadã Integral;
2. Conseguir estabilizar o tempo de aula;
3. Estrutura física e modificações no corpo discente;

Com base nos desafios acima expostos, iremos analisar cada um deles abaixo com fulcro no que foi observado em campo.

4.5.1 A manutenção constante dos horários de aula e a dificuldade de concluir a matriz curricular

A matriz curricular utilizada pela EAS se encontra exposta nas Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas Estaduais de 2019 (PARAÍBA, 2019c). Podemos observar a matriz a seguir. Se trata, até a presente data, do documento mais atualizado acerca da matéria.

As diretrizes foram elaboradas com o intuito de normatizar o funcionamento das escolas estaduais estabelecendo, entre outros detalhes, o tempo de hora/aula de acordo com a modalidade de ensino, a divisão no ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico, ensino socioeducativo.

Podemos verificar que se trata de um documento bastante completo, sendo utilizado como base em diversas formações dos professores da base estadual, de acordo com o que foi apurado na observação da escola, com o documento sendo citado diversas vezes.

Para os Ciclos EJA I e II, temos a seguinte matriz com as seguintes cargas horárias:

Figura 2 – Matriz Curricular da ECIS para Ciclos I e II

MATRIZ CURRICULAR – ESCOLA CIDADÁ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA					
1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – MODALIDADE EJA					
204 DIAS LETIVOS – MÓDULO DE AULAS DE 40 MINUTOS					
ÁREAS CURRICULARES	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL	
		Ciclo I	Ciclo II	Ciclo I	Ciclo II
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	164	164
	Educação Física	2	2	82	82
	Arte	1	1	41	41
	SUBTOTAL	7		287	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E EXATAS	Matemática	4	4	164	164
	Ciências	2	2	82	82
	SUBTOTAL	6		246	
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	82	82
	Geografia	2	2	82	82
	SUBTOTAL	4		164	
PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	2	2	82	82
	Disciplinas Eletivas/Eletivas em Libras	2	2	82	82
	Práticas Restaurativas e Educação Sociomocional	1	1	41	41
	Oficina de Leitura/Escrita em Libras	1	1	41	41
	Oficina Arte em Libras	2	2	82	82
	Oficina Música	2	2	82	82
	Práticas Esportivas	3	3	123	123
	SUBTOTAL	13		533	
TOTAL		30		1230	
TOTAL DE HORAS DO CURSO				1.200	

Fonte: Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais de 2019 (PARAÍBA, 2019c, p. 160)

No que diz respeito aos Ciclos III e IV, temos o seguinte:

Figura 3 - Matriz Curricular da ECIS para Ciclos III e IV

MATRIZ CURRICULAR – ESCOLA CIDADÁ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA					
2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – MODALIDADE EJA					
204 DIAS LETIVOS – MÓDULO DE AULAS DE 40 MINUTOS					
ÁREAS CURRICULARES	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL	
		Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo III	Ciclo IV
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	164	164
	Educação Física	2	2	82	82
	Arte	1	1	41	41
	Língua Estrangeira (Inglês)	1	1	41	41
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	41	41
	SUBTOTAL	9		369	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E EXATAS	Matemática	4	4	164	164
	Ciências	2	2	82	82
	SUBTOTAL	6		246	
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	82	82
	Geografia	2	2	82	82
	SUBTOTAL	4		164	
PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	2	2	82	82
	Disciplinas Eletivas/Eletivas em Libras	2	2	82	82
	Práticas Restaurativas e Educação Sociomocional	1	1	41	41
	Oficina de Leitura/Escrita em Libras	2	2	82	82
	Oficina Arte em Libras	1	1	41	41
	Oficina Música	1	1	41	41
	Práticas Esportivas	2	2	82	82
	SUBTOTAL	11		451	
TOTAL		30		1230	
TOTAL DE HORAS DO CURSO				1.200	

Fonte: Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais de 2019 (PARAÍBA, 2019c, p. 161)

Para os Ciclos V e VI, podemos observar o seguinte:

Figura 4 - Matriz Curricular da ECIS para Ciclos V e VI

MATRIZ CURRICULAR – ESCOLA CIDADÁ INTEGRAL SOCIOEDUCATIVA					
ENSINO MÉDIO – MODALIDADE EJA					
204 DIAS LETIVOS – MÓDULO DE AULAS DE 40 MINUTOS					
ÁREAS CURRICULARES	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL	
		Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo V	Ciclo VI
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	164	164
	Educação Física	2	2	82	82
	Arte	1	1	41	41
	Língua Estrangeira (Inglês)	1	1	41	41
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	41	41
	SUBTOTAL	9		369	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E EXATAS	Biologia	1	1	41	41
	Química	1	1	41	41
	Física	1	1	41	41
	Matemática	4	4	164	164
	SUBTOTAL	7		287	
CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	1	41	41
	Geografia	1	1	41	41
	Filosofia	1	1	41	41
	Sociologia	1	1	41	41
	SUBTOTAL	4		164	
PARTE DIVERSIFICADA	Projeto de Vida	2	2	82	82
	Disciplinas Eletivas/Eletivas em Libras	2	2	82	82
	Oficina de Leitura/Escrita em Libras	2	2	82	82
	Oficina Arte em Libras	1	1	41	41
	Oficina Música	1	1	41	41
	Práticas Esportivas	2	2	82	82
	SUBTOTAL	10		410	
TOTAL		30		1230	
TOTAL DE HORAS DO CURSO				1.200	

Fonte: Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais de 2019 (PARAÍBA, 2019c, p. 162)

Fazendo um breve comparativo com a LDB, podemos verificar que, em termos de previsão de carga horária, a matriz curricular disposta nas Diretrizes Operacionais prevê 400 horas a mais em relação ao mínimo estabelecido pelo artigo 24 da supracitada lei. A LDB estabelece pelo menos 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, estando a ECIS com uma previsão de 1200 horas.

Essa, entretanto, é a previsão legal. Para cumprir o que se encontra disposto tanto nas diretrizes quanto na legislação vigente, precisariam os professores e alunos a utilização efetiva dos 200 dias letivos e mais alguns tantos outros. Isso ocorre pelo seguinte motivo, que é o nosso desafio 1: há uma dificuldade em manter os horários por mais de um mês, tendo em vista as dinâmicas da unidade.

Durante o ano de 2022, quando pudemos realizar as visitas na escola, vimos 10 modificações de horário. Foram realizadas visitas semanais para acompanhar o cotidiano da sala de aula da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha, tendo início em fevereiro de 2022 as visitas de observação e finalizando em dezembro do mesmo ano.

Em fevereiro, tivemos o início do ano letivo na ECIS EAS. As aulas iam das 07h30 às 11h10 com intervalo de 10 min das 09h40 às 09h50 o horário utilizado até 28 de fevereiro foi o seguinte:

Figura 5 – Horário usado na ECIS EAS em 28/02/2022 (Turno Manhã)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

Nº LOCAL	SALA 01 Escola	SALA 05 B. Eletiva	SALA 02 Escola	SALA 06 B. Eletiva	SALA 07 B. Eletiva	SALA 03 Escola	SALA 04 Escola
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	GEO/RACHELL	PORT/JOELMA	PV/THAYZ	ART/WÊNIO	MAT/DIEGO	PORT/EMERSON	PV/LARISSA
08:20-09:00	ELETIVA/KÁTIA	GEO/RACHELL	CIÊN/EDSON	MÚS/GEIMISON	ART/WÊNIO	PV/LARISSA	FIS/FABIANA
09:00-09:40	CIÊN/RACHELL	MAT/JOELMA	ART/WÊNIO	PV/THAYZ	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
09:50-10:30	MÚS/GEIMISON	GEO/RACHELL	PV/THAYZ	CIÊN/EDSON	HIST/VERA	PORT/EMERSON	QUÍ/DOUGLAS
10:30-11:10	CIÊN/RACHELL	PV/THAYZ	HIST/VERA	ESPAN/CINTYA	CIÊN/EDSON	QUÍ/DOUGLAS	MAT/FABIANA
TERÇA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	MAT/JOELMA	E.F./JORDANE	GEO/WAGNER	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	HIST/FELIPE	ELETIVA/EMERSON
08:20-09:00	E.F./JORDANE	PORT/JOELMA	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON
09:00-09:40	MAT/JOELMA	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS	HIST/VERA	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON
09:50-10:30	MAT/JOELMA	ELETIVA/KÁTIA	E.F./THIAGO	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	E.F./JORDANE	ING/JÚNIOR
10:30-11:10	E.F./JORDANE	PORT/JOELMA	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS	E.F./THIAGO	ELETIVA/EMERSON	HIST/FELIPE
QUINTA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	MÚS/GEIMISON	HIST/RACHELL	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	ELETIVA/Chute	FIL/FRANKLIN	GEO/PAULO
08:20-09:00	GEO/RACHELL	MÚS/GEIMISON	ESPAN/CINTYA	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	SOCIO/FRANKLIN	ART/WÊNIO
09:00-09:40	ART/WÊNIO	HIST/RACHELL	MAT/CASSIANA	E.F./THIAGO	PORT/INGLITH	ESPAN/CINTYA	SOCIO/FRANKLIN
09:50-10:30	HIST/RACHELL	ART/WÊNIO	MÚS/GEIMISON	PORT/INGLITH	ESPAN/CINTYA	GEO/PAULO	FIL/FRANKLIN
10:30-11:10	HIST/RACHELL	MÚS/GEIMISON	ELETIVA/Chute	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	ART/WÊNIO	ESPAN/CINTYA
SEXTA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	PORT/JOELMA	CIÊN/RACHELL	PORT/INGLITH	PV/THAYZ	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO	PV/LARISSA
08:20-09:00	PORT/JOELMA	CIÊN/RACHELL	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	MÚS/PABLO
09:00-09:40	PV/THAYZ	MAT/JOELMA	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	PV/LARISSA	BIO/EDSON	CURSO/MATHEUS
09:50-10:30	PORT/JOELMA	PV/THAYZ	PORT/INGLITH	ELETIVA/Chute	MÚS/PABLO	MAT/FABIANA	BIO/EDSON
10:30-11:10	PV/THAYZ	MAT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	FIS/FABIANA	E.F./JORDANE

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Via de regra, pela manhã as disciplinas a serem abordadas seriam aquelas obrigatórias, com as eletivas sendo realizadas durante o turno da tarde, mas notamos ao longo da observação que as eletivas também acabavam sendo ofertadas no período da manhã, pois leva-se em consideração a disponibilidade dos professores e da unidade.

Assim, não é incomum verificar as disciplinas obrigatórias e aquelas que são eletivas sendo realizadas juntamente tanto no período da manhã quanto no período da tarde.

Além disso, basta fazer uma leitura acerca do conteúdo dos horários para verificar que ao longo das modificações de horários, houve bastante modificação de professores também, o que prejudica a continuidade do ensino dispensado aos estudantes e o próprio progresso do conteúdo da matéria.

Cada professor novo que chega acaba tendo que dar continuidade ao docente anterior, e isso acaba por afetar um pouco o rendimento do ensino, posto que acaba por ter que revisar o conteúdo previamente lecionado para poder dar continuidade com suas próprias metodologias e técnicas de ensino, levando em consideração que cada docente tem cátedra para lecionar conforme acredite ser necessário, usando sempre a legislação vigente e os ensinamentos da Pedagogia como base.

Pela tarde, tivemos os seguintes horário:

Figura 6 - Horário usado na ECIS EAS em 28/02/2022 (Turno Tarde)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE					
Nº	SALA 10	SALA 08	SALA 11	SALA 09	SALA 12
LOCAL	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva
SEGUNDA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	PV/THAYZ	E.F./ADEILSON	E.F./MILTON	FIS/FABIANA	PV/LARISSA
14:10-14:50	E.F./ADEILSON	PV/THAYZ	PV/LARISSA	PORT/EMERSON	FIS/FABIANA
14:50-15:30	E.F./ADEILSON	ESPAN/CINTYA	E.F./MILTON	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
15:40-16:20	ESPAN/CINTYA	PV/THAYZ	ELETIVA/Chute	PORT/EMERSON	QUÍ/DOUGLAS
16:20-17:00	PV/THAYZ	E.F./ADEILSON	ESPAN/CINTYA	QUÍ/DOUGLAS	ELETIVA/EMERSON
TERÇA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	ING/JÚNIOR	PORT/ELIANE	GEO/WAGNER	E.F./MILTON	PORT/EMERSON
14:10-14:50	GEO/WAGNER	ELETIVA/Chute	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS	E.F./MILTON
14:50-15:30	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON
15:40-16:20	ELETIVA/Chute	PORT/ELIANE	HIST/VERA	HIST/FELIPE	ING/JÚNIOR
16:20-17:00	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	PORT/ELIANE	ELETIVA/EMERSON	HIST/FELIPE
QUINTA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	MAT/CASSIANA	CIÊN/EDSON	PORT/ELIANE	FIL/FRANKLIN	ART/LUCIANO
14:10-14:50	PORT/ELIANE	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	SOCIO/FRANKLIN	ESPAN/CINTYA
14:50-15:30	ART/LUCIANO	PORT/ELIANE	CIÊN/EDSON	ESPAN/CINTYA	SOCIO/FRANKLIN
15:40-16:20	PORT/ELIANE	HIST/VERA	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO	GEO/PAULO
16:20-17:00	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO	GEO/PAULO	FIL/FRANKLIN
SEXTA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO	BIO/EDSON	MAT/FABIANA
14:10-14:50	MÚS/PABLO	MAT/DIEGO	CURSO/MATHEUS	MAT/FABIANA	BIO/EDSON
14:50-15:30	CIÊN/EDSON	CURSO/MATHEUS	MAT/DIEGO	MÚS/PABLO	PV/LARISSA
15:40-16:20	MAT/CASSIANA	MÚS/PABLO	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	HIST/VERA	MAT/DIEGO	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	MÚS/PABLO

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Se observamos os horários, veremos que não existem aulas nas quartas-feiras, isso acontece em virtude de ser o dia de visitas dos familiares. Todo o foco dos adolescentes se encontra em estarem apresentáveis e arrumados para receber seus entes queridos. Os dias de visita são bastante tranquilos na unidade em virtude disso, mas, também, bastante corridos. As

visitas ocorrem nas quartas e em alguns domingos do mês. São corridos porque os adolescentes primam muito por tentarem usar as melhores roupas (quando não há fardas disponíveis) e fazem questão de estarem todos asseados. Como as aulas começaram já quase no final de fevereiro, foi um mês de ajuste de rotinas.

O mês de março foi um mês mais lento no que diz respeito às aulas, ainda é o início do ano letivo, vários adolescentes estão chegando à unidade e alguns outros estão saindo em virtude do fim do recesso forense que aconteceu no dia 20 de janeiro de 2022, com alguns adolescentes sendo liberados. Esses horários foram utilizados até 25 de março de 2022, quando houve a necessidade de modificação por conta das dinâmicas da unidade.

Para tanto, começou-se a utilizar os seguintes horários:

Figura 7 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 25/03/2022 (Turno Manhã)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA MANHÃ

Nº	SALA 01	SALA 02	SALA 06	SALA 07	SALA 03	SALA 04
LOCAL	Escola	Escola	B. Eletiva	B. Eletiva	Escola	Escola
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	GEO/RACHELL	PV/EDSON	ART/WÊNIO	CIÊN/DOUGLAS	PORT/EMERSON	PV/LARISSA
08:20-09:00	ELETIVA/KÁTIA	CIÊN/DOUGLAS	PV/EDSON	ART/WÊNIO	PV/LARISSA	FIS/FABIANA
09:00-09:40	CIÊN/RACHELL	ART/WÊNIO	PV/EDSON	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	QUÍ/DOUGLAS
09:50-10:30	ART/WÊNIO	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	PV/LARISSA	PORT/EMERSON	ESPAN/CINTYA
10:30-11:10	CIÊN/RACHELL	HIST/VERA	ESPAN/CINTYA	MAT/DIEGO	QUÍ/DOUGLAS	BIO/LARISSA
TERÇA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	E.F./JORDANE	ELETIVA/EMERSON
08:20-09:00	E.F./JORDANE	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON
09:00-09:40	MAT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	HIST/VERA	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON
09:50-10:30	MAT/JOELMA	E.F./THIAGO	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	HIST/FELIPE	ING/JÚNIOR
10:30-11:10	E.F./JORDANE	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS	E.F./THIAGO	ELETIVA/EMERSON	HIST/FELIPE
QUINTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	HIST/RACHELL	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	ESPAN/CINTYA	FIL/FRANKLIN	GEO/PAULO
08:20-09:00	GEO/RACHELL	ESPAN/CINTYA	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	GEO/PAULO	ART/WÊNIO
09:00-09:40	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	E.F./THIAGO	PORT/INGLITH	ESPAN/CINTYA	SOCIO/FRANKLIN
09:50-10:30	HIST/RACHELL	MÚS/GEIMISON	PORT/INGLITH	ELETIVA/Chute	SOCIO/FRANKLIN	PV/LARISSA
10:30-11:10	MÚS/GEIMISON	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	PV/LARISSA	ART/WÊNIO	FIL/FRANKLIN
SEXTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	PORT/JOELMA	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	MAT/FABIANA	MÚS/GEIMISON
08:20-09:00	PORT/JOELMA	ELETIVA/Chute	CURSO/MATHEUS	PORT/INGLITH	BIO/EDSON	MAT/FABIANA
09:00-09:40	PV/EDSON	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	MAT/FABIANA
09:50-10:30	PORT/JOELMA	PORT/INGLITH	ELETIVA/Chute	MÚS/GEIMISON	MAT/FABIANA	CURSO/MATHEUS
10:30-11:10	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	MÚS/GEIMISON	HIST/VERA	FIS/FABIANA	E.F./JORDANE

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Observa-se que o número de salas diminuiu, passando a serem utilizadas apenas seis salas para o turno da manhã. O Horário de início das aulas permaneceu inalterado, mas podemos observar que a sala 05 deixou de ser utilizada, bem como houve um remanejamento dos docentes.

O tempo de hora-aula utilizado é o de 40min como hora/aula vigente as aulas foram ministradas sem um intervalo oficial entre uma e outra. Entretanto, parte do tempo de aula

sempre é gasto com o professor que encerra a aula apagando o quadro e o professor que inicia a nova aula introduzindo o conteúdo aos estudantes para depois dar seguimento e usar o quadro.

No turno da tarde, passou a haver a seguinte oferta:

Figura 8 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 25/03/2022 (Turno Tarde)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE					
Nº	SALA 10	SALA 08	SALA 11	SALA 09	SALA 12
LOCAL	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva
SEGUNDA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	CIÊN/DOUGLAS	E.F./ADEILSON	E.F./MILTON	MAT/FABIANA	PV/LARISSA
14:10-14:50	E.F./ADEILSON	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	QUÍ/DOUGLAS	PV/LARISSA
14:50-15:30	E.F./ADEILSON	CIÊN/DOUGLAS	E.F./MILTON	PV/LARISSA	FIS/FABIANA
15:40-16:20	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	CIÊN/DOUGLAS	MAT/FABIANA	E.F./MILTON
16:20-17:00	ESPAN/CINTYA	E.F./ADEILSON	PV/LARISSA	E.F./MILTON	QUÍ/DOUGLAS
TERÇA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	PORT/ELIANE	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	HIST/FELIPE	ING/JÚNIOR
14:10-14:50	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	ELETIVA/EMERSON	HIST/FELIPE
14:50-15:30	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON
15:40-16:20	ING/JÚNIOR	PORT/ELIANE	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	ESPAN/CINTYA
16:20-17:00	REFOR/NEI KÁT	ING/JÚNIOR	PORT/ELIANE	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON
QUINTA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	PV/LARISSA	FIL/FRANKLIN	ART/LUCIANO
14:10-14:50	ELETIVA/Chute	ART/LUCIANO	PORT/ELIANE	SOCIO/FRANKLIN	GEO/PAULO
14:50-15:30	ART/LUCIANO	PORT/ELIANE	ELETIVA/Chute	GEO/PAULO	BIO/LARISSA
15:40-16:20	PORT/ELIANE	ELETIVA/Chute	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO	SOCIO/FRANKLIN
16:20-17:00	REFOR/NEI KÁT	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO	PV/LARISSA	FIL/FRANKLIN
SEXTA	CICLO III/C	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/B	CICLO V/C
13:30-14:10	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO	PORT/EMERSON	MAT/FABIANA
14:10-14:50	MÚS/PABLO	MAT/DIEGO	CURSO/MATHEUS	BIO/EDSON	ELETIVA/EMERSON
14:50-15:30	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	MAT/DIEGO	MÚS/PABLO	MAT/FABIANA
15:40-16:20	PV/EDSON	MÚS/PABLO	MAT/DIEGO	PORT/EMERSON	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	HIST/VERA	MAT/DIEGO	CURSO/MATHEUS	FIS/FABIANA	MÚS/PABLO

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Abril foi um mês bastante marcado por animosidades entre os adolescentes em virtude de se declararem como aliados a determinadas facções criminosas, algo que é mais explorado no segundo desafio encontrado. Nota-se, inclusive, que uma turma foi desfeita momentaneamente, não havendo aula da turma de Ciclo II-B.

As animosidades entre os estudantes acabam por atrapalhar o progresso da aula e acaba por ter como consequência, muitas vezes, a presença do agente socioeducativo em sala de aula, algo que não é recomendado posto que causa uma situação de tensão tanto para os agentes como para os docentes e os estudantes.

Esses conflitos internos e essa pressão psicológica da presença do agente como fator punitivo em sala de aula, sempre pronto para agir no menor dos “descuidos” dos adolescentes acaba por descaracterizar a sala de aula como ambiente de aprendizado e fica a mesma apenas como mais um ambiente que busca apenas vigiar o adolescente.

Os horários foram usados nessa forma por menos de um mês, havendo nova modificação em 22 de abril de 2022, quando passaram a ser usados os seguintes horários:

Figura 9 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 22/04/2022 (Turno Manhã)


 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA MANHÃ

Nº	SALA 01	SALA 02	SALA 05	SALA 03	SALA 06	SALA 04	SALA 07
LOCAL	Escola	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	Audatório
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B
07:30-08:20	GEO/RACHELL	PV/EDSON	ART/WÊNIO	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	PORT/EMERSON	PV/LARISSA
08:20-09:00	CIÊN/RACHELL	HIST/VERA	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	PORT/EMERSON
09:00-09:40	ELETIVA/KÁTIA	ART/WÊNIO	HIST/VERA	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
09:50-10:30	GEO/RACHELL	CIÊN/DOUGLAS	PV/EDSON	MAT/DIEGO	ESPAN/CINTYA	ART/WÊNIO	BIO/LARISSA
10:30-11:10	ART/WÊNIO	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	ELETIVA/EMERSON	FIS/FABIANA
TERÇA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B
07:30-08:20	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	ESPAN/CINTYA	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	ING/JÚNIOR
08:20-09:00	O.F.L./Kátia	ESPAN/CINTYA	GEO/WAGNER	HIST/VERA	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON
09:00-09:40	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	HIST/VERA	ESPAN/CINTYA	HIST/FELIPE
09:50-10:30	O.F.L./Neide	PORT/INGLITH	GEO/WAGNER	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	ESPAN/CINTYA
10:30-11:10	MAT/JOELMA	PORT/INGLITH	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	HIST/FELIPE	ELETIVA/EMERSON
QUINTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B
07:30-08:20	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	GEO/WAGNER	HIST/VERA	ING/JÚNIOR	SOCIO/FRANKLIN
08:20-09:00	HIST/RACHELL	HIST/VERA	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	GEO/WAGNER	MÚS/GEIMISON	PV/LARISSA
09:00-09:40	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	ING/JÚNIOR	PV/LARISSA	FIL/FRANKLIN	ART/WÊNIO
09:50-10:30	HIST/RACHELL	MÚS/GEIMISON	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	ART/WÊNIO	SOCIO/FRANKLIN	GEO/PAULO
10:30-11:10	CIÊN/RACHELL	ING/JÚNIOR	MÚS/GEIMISON	ART/WÊNIO	GEO/WAGNER	GEO/PAULO	FIL/FRANKLIN
SEXTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B
07:30-08:20	PORT/JOELMA	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	FIS/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
08:20-09:00	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	MAT/FABIANA	MÚS/GEIMISON
09:00-09:40	PORT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	CIÊN/DOUGLAS	MÚS/GEIMISON	PORT/INGLITH	BIO/EDSON	MAT/FABIANA
09:50-10:30	PV/EDSON	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	CIÊN/DOUGLAS	MAT/FABIANA	CURSO/MATHEUS
10:30-11:10	PORT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	PORT/INGLITH	PV/EDSON	MÚS/GEIMISON	QUÍ/DOUGLAS	PORT/EMERSON

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Para o período da tarde, foi realizada a seguinte oferta:

Figura 10 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 22/04/2022 (Turno Tarde)


 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE

Nº	SALA 01	SALA 02	SALA 06	SALA 03	SALA 07	SALA 04	SALA 05
LOCAL	Escola	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	Escola
SEGUNDA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/C	CICLO VI/A
13:30-14:10	CIÊN/RACHELL	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	HIST/VERA	CIÊN/DOUGLAS	MAT/FABIANA	PV/LARISSA
14:10-14:50	O.F.L./KÁTIA	PORT/ELIANE	CIÊN/DOUGLAS	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON	PV/LARISSA
14:50-15:30	GEO/RACHELL	PV/EDSON	REFOR/NEI KÁT	CIÊN/DOUGLAS	PORT/ELIANE	PV/LARISSA	ELETIVA/EMERSON
15:40-16:20	GEO/RACHELL	PORT/ELIANE	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	PORT/EMERSON
16:20-17:00	O.F.L./NEIDE	PORT/ELIANE	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	PV/LARISSA	PORT/EMERSON	FIS/FABIANA
TERÇA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/C	CICLO VI/A
13:30-14:10	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	ING/JÚNIOR	PORT/ELIANE	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO
14:10-14:50	MÚS/PABLO	ESPAN/CINTYA	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	HIST/VERA	ING/JÚNIOR	ESPAN/CINTYA
14:50-15:30	MAT/JOELMA	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	HIST/FELIPE	ING/JÚNIOR
15:40-16:20	MAT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	REFOR/NEI KÁT	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	ELETIVA/EMERSON	HIST/FELIPE
16:20-17:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON
QUINTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/C	CICLO VI/A
13:30-14:10	ELETIVA/KÁTIA	ING/JÚNIOR	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN	BIO/LARISSA
14:10-14:50	HIST/RACHELL	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	MAT/DIEGO	GEO/WAGNER	GEO/PAULO	SOCIO/FRANKLIN
14:50-15:30	ART/LUCIANO	MAT/CASSIANA	GEO/WAGNER	HIST/VERA	PORT/ELIANE	SOCIO/FRANKLIN	GEO/PAULO
15:40-16:20	HIST/RACHELL	HIST/VERA	PORT/ELIANE	GEO/WAGNER	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	ART/LUCIANO
16:20-17:00	CIÊN/RACHELL	GEO/WAGNER	HIST/VERA	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN
SEXTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/C	CICLO VI/A
13:30-14:10	PORT/JOELMA	CIÊN/DOUGLAS	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO	PORT/EMERSON	MAT/FABIANA
14:10-14:50	PV/EDSON	MÚS/PABLO	MAT/CASSIANA	ART/LUCIANO	CURSO/MATHEUS	QUÍ/DOUGLAS	PORT/EMERSON
14:50-15:30	PORT/JOELMA	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	MAT/DIEGO	MÚS/PABLO	QUÍ/DOUGLAS
15:40-16:20	PV/EDSON	ART/LUCIANO	MÚS/PABLO	MAT/DIEGO	CIÊN/DOUGLAS	FIS/FABIANA	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	PORT/JOELMA	CIÊN/DOUGLAS	ART/LUCIANO	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	BIO/EDSON	MAT/FABIANA

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

O mês de maio foi um mês mais estável no que diz respeito à execução das aulas, o período já estava um pouco mais encaminhado. Os adolescentes que chegaram em janeiro/fevereiro já estavam mais habituados e aqueles mais antigos já conheciam a rotina da instituição. Nesse mês houve o retorno das aulas na turma de Ciclo II-B.

Em maio, no dia 19, houve nova modificação nos horários, que passaram a vigorar da seguinte forma:

Figura 11 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 19/05/2022 (Turno Manhã)



 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA - UTB 11.32

 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA MANHÃ

LOCAL	SALA 05 B. Eletiva	SALA 01 Escola	SALA 02 Escola	SALA 06 B. Eletiva	SALA 10 Auditório	SALA 03 Escola	SALA 07 B. Eletiva	SALA 04 Escola	SALA 08 B. Eletiva	SALA 09 Auditório
SEGUNDA	CICLO I/A	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B	CICLO V/C
07:30-08:20	GEO/NEIDE	GEO/RACHELL	PV/EDSON	ART/WÊNIO	CURSO/MATHEU	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	MAT/FABIANA	SOCIO/FRANKLIN	BIO/LARISSA
08:20-09:00	ART/WÊNIO	ELETIVA	CIÊN/DOUGLAS	CURSO/MATHEU	PV/EDSON	HIST/VERA	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	PORT/EMERSON	ESPAN/CINTYA
09:00-09:40	CIÊN/NEIDE	CIÊN/RACHELL	MÚS/GEIMISON	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	CURSO/MATHEU	ART/WÊNIO	MAT/FABIANA	PV/LARISSA
09:50-10:30	GEO/NEIDE	GEO/RACHELL	ART/WÊNIO	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEU	PV/EDSON	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	FIL/FRANKLIN	MAT/FABIANA
10:30-11:10	ELETIVA	ART/WÊNIO	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	MÚS/GEIMISON	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	ELETIVA/EMERSON	FIS/FABIANA	HIST/VERA
TERÇA	CICLO I/A	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B	CICLO V/C
07:30-08:20	MAT/KÁTIA	MAT/JOELMA	HIST/VERA	E.F/THIAGO	MAT/CASSIANA	ESPAN/CINTYA	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	CURSO/MATHEUS	ART/WÊNIO
08:20-09:00	MAT/KÁTIA	E.F./JORDANE	ESPAN/CINTYA	PV/EDSON	GEO/WAGNER	E.F/THIAGO	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	GEO/PAULO
09:00-09:40	PV/EDSON	MAT/JOELMA	E.F/THIAGO	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEU	ART/WÊNIO	ESPAN/CINTYA	GEO/PAULO	E.F/JORDANE
09:50-10:30	PV/EDSON	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEU	GEO/WAGNER	ING/JÚNIOR	E.F/THIAGO	PORT/INGLITH	GEO/PAULO	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON
10:30-11:10	MAT/KÁTIA	MAT/JOELMA	E.F/THIAGO	HIST/VERA	PORT/INGLITH	ART/WÊNIO	ING/JÚNIOR	E.F./JORDANE	ELETI/EMERSON	CURSO/MATHEUS
QUINTA	CICLO I/A	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B	CICLO V/C
07:30-08:20	E.F/JORDANE	MÚS/GEIMISON	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	E.F/THIAGO	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	HIST/VERA	PV/LARISSA	FIL/FRANKLIN
08:20-09:00	PORT/KÁTIA	HIST/RACHELL	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	ART/LUCIANO	GEO/WAGNER	ELETIVA/Chute	MÚS/GEIMISON	HIST/VERA	PV/LARISSA
09:00-09:40	E.F./JORDANE	CIÊN/RACHELL	MAT/CASSIANA	MÚS/GEIMISON	E.F/THIAGO	PORT/INGLITH	PV/LARISSA	ING/JÚNIOR	ART/LUCIANO	SOCIO/FRANKLIN
09:50-10:30	PORT/KÁTIA	HIST/RACHELL	GEO/WAGNER	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	ELETIVA/Chute	HIST/VERA	SOCIO/FRANKLIN	PV/LARISSA	MÚS/GEIMISON
10:30-11:10	CIÊN/NEIDE	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	E.F/THIAGO	HIST/VERA	PORT/INGLITH	E.F./JORDANE	FIL/FRANKLIN	BIO/LARISSA	ING/JÚNIOR
SEXTA	CICLO I/A	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/B	CICLO V/C
07:30-08:20	MÚS/GEIMISO	PORT/JOELMA	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEU	PV/EDSON	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	PORT/EMERSON	E.F./JORDANE	FIS/FABIANA
08:20-09:00	HIST/NEIDE	PV/EDSON	ELETIVA/Chute	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEU	CIÊN/DOUGLAS	MAT/FABIANA	MÚS/GEIMISON	PORT/EMERSON
09:00-09:40	PORT/KÁTIA	PORT/JOELMA	PORT/INGLITH	ELETIVA/Chute	MAT/CASSIANA	MÚS/GEIMISON	CURSO/MATHEU	BIO/EDSON	MAT/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
09:50-10:30	MÚS/GEIMISO	PV/EDSON	CURSO/MATHEU	PORT/INGLITH	ESPAN/CINTYA	MAT/DIEGO	E.F/JORDANE	QUÍ/DOUGLAS	PORT/EMERSON	MAT/FABIANA
10:30-11:10	HIST/NEIDE	PORT/JOELMA	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	ELETIVA/Chute	PV/EDSON	MÚS/GEIMISON	FIS/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS	ELETI/EMERSON

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Podemos observar que, em virtude da alta quantidade de alunos e da necessidade de divisão em mais turmas, houve a necessidade de utilização dos auditórios do CSE como sala de aula. Além disso, continuou-se com um pequeno intervalo para os alunos e professores que vigorava das 09h40 até as 09h50.

Foi necessária a criação de mais três turmas e utilização de um número total de 10 salas ao todo no turno da manhã. Essa quantidade de salas acabou por ter como consequência um aumento no número de “viagens” dos agentes para buscar os adolescentes e levá-los ao ambiente de estudo, algo que gerou atraso no início das aulas.

Pela tarde, no entanto, a quantidade de salas usadas permaneceu a mesma, mas também tivemos modificações no horário, com realocação de professores e a oferta ocorrendo da seguinte forma:

Figura 12 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 19/05/2022 (Turno Tarde)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE

Nº	SALA 01	SALA 02	SALA 06	SALA 03	SALA 07	SALA 04	SALA 00
LOCAL	Escola	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	Escola
SEGUNDA	CICLO II/B	CICLO III/D	CICLO III/E	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/D	CICLO VI/A
13:30-14:10	GEO/RACHELL	ESPAN/CINTYA	E.F./ADEILSON	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	E.F./MILTON	PV/LARISSA
14:10-14:50	CIÊN/RACHELL	E.F./ADEILSON	PV/EDSON	E.F./MILTON	PORT/ELIANE	QUI/DOUGLAS	PV/LARISSA
14:50-15:30	E.F./ADEILSON	PORT/ELIANE	ESPAN/CINTYA	CIÊN/DOUGLAS	E.F./MILTON	PV/LARISSA	FIS/FABIANA
15:40-16:20	GEO/RACHELL	PORT/ELIANE	E.F./ADEILSON	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	QUI/DOUGLAS
16:20-17:00	E.F./ADEILSON	CIÊN/DOUGLAS	PV/EDSON	E.F./MILTON	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	E.F./MILTON
TERÇA	CICLO II/B	CICLO III/D	CICLO III/E	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/D	CICLO VI/A
13:30-14:10	MAT/JOELMA	PV/EDSON	PORT/ELIANE	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	GEO/PAULO	ING/JÚNIOR
14:10-14:50	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS	ESPAN/CINTYA
14:50-15:30	MAT/JOELMA	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON
15:40-16:20	MAT/JOELMA	ING/JÚNIOR	MÚS/PABLO	PORT/ELIANE	HIST/VERA	ESPAN/CINTYA	GEO/PAULO
16:20-17:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR	ESPAN/CINTYA	ELETIVA/EMERSON	PORT/EMERSON
QUINTA	CICLO II/B	CICLO III/D	CICLO III/E	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/D	CICLO VI/A
13:30-14:10	ART/LUCIANO	GEO/WAGNER	ING/JÚNIOR	MAT/DIEGO	PORT/ELIANE	HIST/VERA	BIO/LARISSA
14:10-14:50	HIST/RACHELL	HIST/VERA	ELETIVA/Chute	PORT/ELIANE	ELETIVA/Chute	FIL/FRANKLIN	ART/LUCIANO
14:50-15:30	ELETIVA/KÁTIA	ELETIVA/Chute	PORT/ELIANE	ELETIVA/Chute	ART/LUCIANO	SOCIO/FRANKLIN	HIST/VERA
15:40-16:20	HIST/RACHELL	PORT/ELIANE	HIST/VERA	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	SOCIO/FRANKLIN
16:20-17:00	CIÊN/RACHELL	E.F./ADEILSON	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	E.F./MILTON	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN
SEXTA	CICLO II/B	CICLO III/D	CICLO III/E	CICLO IV/C	CICLO IV/D	CICLO V/D	CICLO VI/A
13:30-14:10	PORT/JOELMA	MAT/CASSIANA	CIÊN/DOUGLAS	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO	BIO/EDSON	MAT/FABIANA
14:10-14:50	PV/EDSON	ART/LUCIANO	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	MÚS/PABLO
14:50-15:30	PORT/JOELMA	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	MAT/DIEGO	MÚS/PABLO	MAT/FABIANA
15:40-16:20	PORT/JOELMA	PV/EDSON	MAT/CASSIANA	MÚS/PABLO	MAT/DIEGO	PORT/EMERSON	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	PV/EDSON	MAT/CASSIANA	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	CURSO/MATHEUS	FIS/FABIANA	ELETIVA/EMERSON

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

O mês de maio já começa, de alguma forma, a despertar cansaço em alguns adolescentes, eles já começam a sentir o desejo do recesso de São João e das férias. Desconsiderando o período de descanso e levando em consideração apenas a utilização e a modificação dos horários, esse horário se manteve até 30 de julho de 2022.

A quantidade de salas de aula utilizadas diminuiu novamente, passando a serem utilizadas 7 salas de aula ao invés de 10. O auditório deixou de ser usado como sala de aula por questões de logística para levar os adolescentes até o local.

Para tanto, ficou sendo utilizada uma das salas dos assistentes sociais como ambiente para ministrar as aulas.

Esse movimento teve certo impacto no atendimento dos adolescentes que acabam por serem realizados no horário das aulas, pois, apesar de tentarem trazer os adolescentes em horários em que não há aula, o ensino integral acaba por impossibilitar que isso ocorra, com os adolescentes sendo direcionados durante o horário das aulas.

Os adolescente prezam muito pelo atendimento jurídico, social e psicológico, já que é algo que deveria afetar diretamente a sua progressão de medida. Com isso, esse movimento de ter que sair para ser atendido acaba sendo algo necessário para o adolescente, mas considerado como um obstáculo para o ensino.

Nessa data, houve nova modificação, passando a vigorar a seguinte oferta pela manhã:

Figura 13 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/07/2022 (Turno Manhã)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA MANHÃ							
	SALA 01	SALA 02	SALA 06	SALA 03	SALA 07	SALA 04	SALA 08
LOCAL	Escola	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	Sala de Atendimento
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/C
07:30-08:20	GEO/RACHELL	PV/EDSON	ART/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	CIÊN/DOUGLAS	HIST/VERA	BIO/LARISSA
08:20-09:00	PV/EDSON	ELETIVA/WÊNIO	MAT/CASSIANA	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	HIST/VERA
09:00-09:40	CIÊN/RACHELL	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	HIST/VERA	ART/WÊNIO	PV/LARISSA
09:40-10:20	GEO/RACHELL	CIÊN/DOUGLAS	ELETIVA/WÊNIO	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
10:20-11:00	ELETIVA	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	HIST/VERA	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	ART/WÊNIO
TERÇA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/C
07:30-08:20	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	CURSO/MATHEUS
08:20-09:00	E.F./JORDANE	ESPAN/CINTYA	GEO/WAGNER	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	BIO/EDSON	GEO/PAULO
09:00-09:40	MAT/JOELMA	E.F./THIAGO	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON
09:40-10:20	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	PORT/INGLITH	GEO/PAULO	ESPAN/CINTYA
10:20-11:00	MAT/JOELMA	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	E.F./JORDANE	ELETIVA/ING
QUINTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/C
07:30-08:20	ART/LUCIANO	PORT/INGLITH	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	FIL/FRANKLIN
08:20-09:00	HIST/RACHELL	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	E.F./THIAGO	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN	PV/LARISSA
09:00-09:40	MÚS/GEIMISON	HIST/VERA	E.F./THIAGO	PORT/INGLITH	PV/LARISSA	ING/JÚNIOR	SOCIO/FRANKLIN
09:40-10:20	HIST/RACHELL	ART/LUCIANO	HIST/VERA	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	SOCIO/FRANKLIN	MÚS/GEIMISON
10:20-11:00	CIÊN/RACHELL	E.F./THIAGO	MÚS/GEIMISON	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	ELETIVA/ING	ING/JÚNIOR
SEXTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO V/C
07:30-08:20	PORT/JOELMA	MÚS/GEIMISON	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	FIS/FABIANA
08:20-09:00	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	MAT/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
09:00-09:40	PORT/JOELMA	PORT/INGLITH	PV/EDSON	MÚS/GEIMISON	ELETIVA/WÊNIO	FIS/FABIANA	E.F./JORDANE
09:40-10:20	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	QUÍ/DOUGLAS	MAT/FABIANA
10:20-11:00	PORT/JOELMA	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	MÚS/GEIMISON	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Se observamos o horário acima, iremos perceber que o intervalo de 10min de descanso foi suprimido para dar mais celeridade às aulas, uma vez que as mesmas já têm uma tendência natural de começarem atrasadas em virtude da logística de levar os adolescentes aos ambientes dentro da unidade.

Houve a continuidade na utilização de sala de atendimento dos assistentes sociais, bem como a realocação dos docentes em outros horários. Essa prática gerava desanimação por parte dos adolescentes, que preferiam uma continuidade dos atendimentos ao invés das aulas.

Para contornar a situação, a direção começou a usar outras salas de outros setores para poder atender os adolescentes perante os psicólogos, assistentes sociais e o atendimento jurídico, que também acaba ocorrendo durante o horário das aulas.

Quanto ao turno da tarde, podemos observar a seguir que também houve mudança de oferta. Houve também uma diminuição nas salas de aula utilizadas, com o número sendo reduzido de sete salas utilizadas para apenas quatro salas. Essas modificações se deram por conta do fluxo de entrada e saída dos adolescentes.

Assim, a oferta foi a seguinte:

Figura 14 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/07/2022 (Turno Tarde)


 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE

Nº	SALA 01	SALA 02	SALA 03	SALA 04
LOCAL	Escola	Escola	Escola	Escola
SEGUNDA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	GEO/NEIDE	E.F./ADEILSON	PV/EDSON	MAT/FABIANA
14:20-15:00	CIÊN/NEIDE	ELETIVA/WÊNIO	E.F./MILTON	MAT/FABIANA
15:00-15:40	E.F./ADEILSON	PV/EDSON	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA
15:40-16:20	GEO/NEIDE	MAT/CASSIANA	ESPAN/CINTYA	FIS/FABIANA
16:20-17:00	E.F./ADEILSON	ESPAN/CINTYA	CIÊN/DOUGLAS	E.F./MILTON
TERÇA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	MAT/KÁTIA	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS	GEO/PAULO
14:20-15:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	PORT/ELIANE	ESPAN/CINTYA
15:00-15:40	MAT/KÁTIA	E.F./ADEILSON	GEO/WAGNER	ELETIVA/INGL
15:40-16:20	MAT/KÁTIA	MÚS/PABLO	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR
QUINTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	CIÊN/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	HIST/VERA
14:20-15:00	HIST/NEIDE	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	FIL/FRANKLIN
15:00-15:40	ART/LUCIANO	HIST/VERA	E.F./MILTON	SOCIO/FRANKLIN
15:40-16:20	HIST/NEIDE	PORT/ELIANE	ART/LUCIANO	PV/LARISSA
16:20-17:00	ELETIVA	PORT/ELIANE	HIST/VERA	ART/LUCIANO
SEXTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	PORT/KÁTIA	MAT/CASSIANA	MÚS/PABLO	BIO/EDSON
14:20-15:00	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	MÚS/PABLO
15:00-15:40	PORT/KÁTIA	ART/LUCIANO	PV/EDSON	QUI/DOUGLAS
15:40-16:20	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON
16:20-17:00	PV/EDSON	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	PORT/EMERSON

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Assim como o mês de fevereiro, o mês de julho é considerado um mês “lento”, marcado pelo retorno às aulas. O horário acima descrito foi ofertado em virtude de novas alterações na rotina da unidade advindas de novo fluxo de adolescentes entrando e saindo.

Durante o mês de agosto, houve a necessidade de usar outras partes da unidade para ministrar aulas, tendo em vista problemas internos entre os adolescentes, o que levou os professores a se dividirem e se adaptarem, com outros espaços sendo usados como salas de aula, tais quais as salas de atendimento psicológico e social, como ocorreu com a turma do Ciclo V-C.

Em virtude dessas modificações na rotina, o horário que foi feito em 30/07 passou apenas duas semanas em uso, sendo modificado novamente em 15/08/2022. Com essa nova modificação, o número de salas usadas no turno da manhã continuou a ser de sete salas, mas houve um remanejamento nas salas utilizadas.

Podemos observar que, seguindo os pedidos dos adolescentes, não foram utilizadas salas de atendimento como espaço para aula, com o intuito de dar celeridade aos atendimentos dos internos.

Essa movimentação por parte da direção agradou aos adolescentes, que se sentiram mais prestigiados pelo fato dos atendimentos terem continuidade de forma mais célere.

Assim, o horário passou a vigorar da seguinte forma:

Figura 15 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 15/08/2022 (Turno Manhã)



 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32

 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA MANHÃ

	SALA 01	SALA 02	SALA 06	SALA 03	SALA 07	SALA 04	SALA 05
LOCAL	Escola	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	ART/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	CIÊN/DOUGLAS	HIST/PAULO	BIO/LARISSA
08:20-09:00	PV/EDSON	ELETIVA/WÊNIO	MAT/CASSIANA	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	HIST/PAULO
09:00-09:40	CIÊN/RACHELL	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	HIST/PAULO	ART/WÊNIO	PV/LARISSA
09:40-10:20	GEO/RACHELL	CIÊN/DOUGLAS	ELETIVA/WÊNIO	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
10:20-11:00	ELETIVA	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	HIST/PAULO	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	ART/WÊNIO
TERÇA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	PORT/INGLITH	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS
08:20-09:00	MAT/JOELMA	ESPAN/CINTYA	GEO/WAGNER	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	BIO/EDSON	ING/JÚNIOR
09:00-09:40	E.F./JORDANE	E.F./THIAGO	PORT/INGLITH	CURSO/MATHEUS	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON
09:40-10:20	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	ESPAN/CINTYA
10:20-11:00	MAT/JOELMA	PV/EDSON	ESPAN/CINTYA	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	GEO/WAGNER	ELETIVA/ING
QUINTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	ART/LUCIANO	PORT/INGLITH	E.F./THIAGO	ING/JÚNIOR	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	FIL/FRANKLIN
08:20-09:00	HIST/RACHELL	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	E.F./THIAGO	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN	PV/LARISSA
09:00-09:40	MÚS/GEIMISON	HIST/PAULO	E.F./THIAGO	PORT/INGLITH	PV/LARISSA	ING/JÚNIOR	SOCIO/FRANKLIN
09:40-10:20	HIST/RACHELL	ART/LUCIANO	HIST/PAULO	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	SOCIO/FRANKLIN	MÚS/GEIMISON
10:20-11:00	CIÊN/RACHELL	E.F./THIAGO	MÚS/GEIMISON	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	ELETIVA/ING.	GEO/WAGNER
SEXTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	FIS/FABIANA
08:20-09:00	PORT/JOELMA	MÚS/GEIMISON	PV/EDSON	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	MAT/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
09:00-09:40	PORT/JOELMA	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	MÚS/GEIMISON	ELETIVA/WÊNIO	FIS/FABIANA	E.F./JORDANE
09:40-10:20	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	QUÍ/DOUGLAS	MAT/FABIANA
10:20-11:00	PORT/JOELMA	PORT/INGLITH	CIÊN/DOUGLAS	ELETIVA/WÊNIO	MÚS/GEIMISON	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

O turno da tarde, por sua vez, ficou com a seguinte oferta:

Figura 16 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 15/08/2022 (Turno Tarde)



 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32

 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE

Nº	SALA 01	SALA 02	SALA 03	SALA 04
LOCAL	Escola	Escola	Escola	Escola
SEGUNDA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	E.F./MILTON	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	FIS/FABIANA
14:20-15:00	CIÊN/NEIDE	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	MAT/FABIANA
15:00-15:40	E.F./MILTON	ELETIVA/WÊNIO	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA
15:40-16:20	GEO/NEIDE	MAT/CASSIANA	E.F./MILTON	MAT/FABIANA
16:20-17:00	GEO/NEIDE	E.F./MILTON	PV/LARISSA	ESPAN/CINTYA
TERÇA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	MAT/KÁTIA	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS	E.F./MILTON
14:20-15:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	E.F./MILTON	GEO/WAGNER
15:00-15:40	MAT/KÁTIA	E.F./MILTON	CURSO/MATHEUS	ELETIVA/INGL.
15:40-16:20	MAT/KÁTIA	MÚS/PABLO	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	PORT/ELIANE	ING/JÚNIOR
QUINTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	CIÊN/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	PV/LARISSA
14:20-15:00	HIST/NEIDE	GEO/WAGNER	PORT/ELIANE	BIO/LARISSA
15:00-15:40	ART/LUCIANO	HIST/PAULO	PORT/ELIANE	SOCIO/FRANKLIN
15:40-16:20	HIST/NEIDE	PORT/ELIANE	GEO/WAGNER	HIST/PAULO
16:20-17:00	ELETIVA	PORT/ELIANE	HIST/PAULO	FIL/FRANKLIN
SEXTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/D
13:30-14:20	PORT/KÁTIA	MAT/CASSIANA	MÚS/PABLO	PORT/EMERSON
14:20-15:00	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	ART/LUCIANO	MÚS/PABLO
15:00-15:40	PV/EDSON	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	QUÍ/DOUGLAS
15:40-16:20	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	ART/LUCIANO
16:20-17:00	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	MAT/DIEGO	PORT/EMERSON

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Com as intervenções amistosas da direção, aliadas aos agentes, professores e à Coordenação Pedagógica, as animosidades foram acalmadas, o que permitiu com que os horários acima permanecessem ativos por aproximadamente 45 dias, quando houve uma nova modificação em 30 de setembro de 2022, dessa vez com base em questões tanto da unidade, como dos professores.

Assim, de 30/09 a EAS passou a ofertar o seguinte horário aos educandos:

Figura 17 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/09/2022 (Turno Manhã)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA - UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36
HORÁRIO DA MANHÃ

	SALA 01	SALA 05	SALA 02	SALA 06	SALA 09	SALA 03	SALA 07	SALA 04	SALA 08
LOCAL	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Sala de Atendimento	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	GEO/RACHELL	PV/EDSON	MAT/CASSIANA	ART/WÊNIO	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	CIÊN/DOUGLAS	HIST/PAULO	BIO/LARISSA
08:20-09:00	PV/EDSON	GEO/NEIDE	ELETIVA/WÊNIO	MAT/CASSIANA	CURSO/MATHEUS	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	HIST/PAULO
09:00-09:40	CIÊN/RACHELL	CIÊN/NEIDE	CIÊN/DOUGLAS	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	PV/EDSON	HIST/VERA	ART/WÊNIO	PV/LARISSA
09:40-10:20	GEO/RACHELL	ELETIVA	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	CIÊN/DOUGLAS	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
10:20-11:00	ELETIVA	GEO/NEIDE	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	ART/WÊNIO
TERÇA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	MAT/JOELMA	PORT/KÁTIA	GEO/WAGNER	PV/EDSON	E.F/HECTOR	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS
08:20-09:00	MAT/JOELMA	E.F./JORDANE	E.F/HECTOR	ING/JÚNIOR	PV/EDSON	PORT/EMERSON	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	ELETIVA/ING
09:00-09:40	E.F./JORDANE	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	E.F/HECTOR	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	SOCIO/FRANKLIN	ING/JÚNIOR
09:40-10:20	E.F./JORDANE	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	ESPAN/CINTYA	E.F/HECTOR	GEO/WAGNER	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON	SOCIO/FRANKLIN
10:20-11:00	MAT/JOELMA	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	E.F/HECTOR	PORT/EMERSON	E.F./JORDANE	ESPAN/CINTYA
QUINTA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	ART/LUCIANO	HIST/NEIDE	E.F/HECTOR	MÚS/GEIMISON	PORT/INGLITH	ING/JÚNIOR	MAT/DIEGO	ELETIVA/ING.	MÚS/GEIMISON
08:20-09:00	HIST/RACHELL	MÚS/GEIMISON	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	HIST/VERA	E.F/HECTOR	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN	PV/LARISSA
09:00-09:40	MÚS/GEIMISON	ART/LUCIANO	HIST/VERA	PORT/INGLITH	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON	PV/LARISSA	GEO/PAULO	FIL/FRANKLIN
09:40-10:20	HIST/RACHELL	HIST/NEIDE	PORT/INGLITH	HIST/VERA	MÚS/GEIMISON	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	BIO/LARISSA	PORT/EMERSON
10:20-11:00	CIÊN/RACHELL	CIÊN/NEIDE	ART/LUCIANO	E.F/HECTOR	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	GEO/PAULO
SEXTA	CICLO II/A	CICLO II/B	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	PV/EDSON	MÚS/GEIMISON	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	QUÍ/DOUGLAS	FIS/FABIANA
08:20-09:00	PORT/KÁTIA	MAT/JOELMA	MÚS/GEIMISON	PV/EDSON	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	MAT/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
09:00-09:40	PORT/KÁTIA	E.F./JORDANE	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	PV/EDSON	MÚS/GEIMISON	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON
09:40-10:20	MÚS/GEIMISON	MAT/JOELMA	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	ART/WÊNIO	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	PORT/EMERSON	MAT/FABIANA
10:20-11:00	PORT/KÁTIA	MAT/JOELMA	PORT/INGLITH	CIÊN/DOUGLAS	ELETIVA/WÊNIO	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	FIS/FABIANA	E.F./JORDANE

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Nota-se, que voltou-se a utilizar de sala de Atendimento para as aulas, dessa vez sendo ocupada pela turma do Ciclo III/C.

Essa movimentação voltou a gerar desconforto nos adolescentes, mas os atendimentos que não estavam sendo realizados na sala própria passaram a ser realizados em salas “emprestadas” como a secretaria da unidade, sala do setor jurídico e até a sala dos professores foram utilizadas.

O turno da tarde também sofreu modificações, apesar de continuar funcionando apenas com quatro salas de aula ocupadas.

Passou a vigorar a seguinte oferta:

Figura 18 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/09/2022 (Turno Tarde)



 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32

 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE

Nº LOCAL	SALA 01 Escola	SALA 02 Escola	SALA 03 Escola	SALA 04 Escola
SEGUNDA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA
14:20-15:00	E.F./MILTON	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
15:00-15:40	CIÊN/RACHELL	E.F./MILTON	E.F./FELIPE	PV/LARISSA
15:40-16:20	E.F./MILTON	MAT/CASSIANA	PV/LARISSA	E.F./FELIPE
16:20-17:00	GEO/RACHELL	E.F./MILTON	E.F./FELIPE	BIO/LARISSA
TERÇA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	MAT/JOELMA	ING/JÚNIOR	ESPAN/CINTYA	MÚS/PABLO
14:20-15:00	MÚS/PABLO	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	ELETIVA/INGL
15:00-15:40	MAT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	ESPAN/CINTYA
15:40-16:20	MAT/JOELMA	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO	ING/JÚNIOR
QUINTA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	CIÊN/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	SOCIO/FRANKLIN
14:20-15:00	HIST/NEIDE	PORT/ELIANE	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN
15:00-15:40	ART/LUCIANO	GEO/WAGNER	GEO/WAGNER	GEO/PAULO
15:40-16:20	HIST/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO
16:20-17:00	ELETIVA	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	HIST/PAULO
SEXTA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	PORT/KÁTIA	MAT/CASSIANA	PORT/ELIANE	FIS/FABIANA
14:20-15:00	PV/EDSON	HIST/VERA	PORT/ELIANE	MAT/FABIANA
15:00-15:40	CIÊN/DOUGLAS	CIÊN/DOUGLAS	HIST/VERA	PORT/ELIANE
15:40-16:20	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	PORT/ELIANE
16:20-17:00	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	PORT/ELIANE	QUÍ/DOUGLAS

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Esses horários acima foram ofertados até o dia 24 de outubro, quando houve novas modificações. Assim, em 24/10 passa a vigorar a seguinte oferta:

Figura 19 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 24/10/2022 (Turno Manhã)



 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32

 CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA MANHÃ

LOCAL	SALA 01 Escola	SALA 02 Escola	SALA 06 B. Eletiva	SALA 03 Escola	SALA 07 B. Eletiva	SALA 04 Escola	SALA 08 B. Eletiva
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	ART/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	CIÊN/DOUGLAS	HIST/PAULO	BIO/LARISSA
08:20-09:00	PV/EDSON	ELETIVA/WÊNIO	MAT/CASSIANA	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	HIST/PAULO
09:00-09:40	CIÊN/RACHELL	CIÊN/DOUGLAS	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	HIST/VERA	ART/WÊNIO	PV/LARISSA
09:40-10:20	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
10:20-11:00	ELETIVA	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	ART/WÊNIO
TERÇA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	MAT/JOELMA	PV/EDSON	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS
08:20-09:00	MAT/JOELMA	E.F./HECTOR	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	ELETIVA/ING
09:00-09:40	E.F./JORDANE	PV/EDSON	E.F./HECTOR	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	SOCIO/FRANKLIN	ING/JÚNIOR
09:40-10:20	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS	ESPAN/CINTYA	GEO/WAGNER	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON	SOCIO/FRANKLIN
10:20-11:00	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	PV/EDSON	E.F./HECTOR	PORT/EMERSON	E.F./JORDANE	ESPAN/CINTYA
QUINTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	ART/LUCIANO	E.F./HECTOR	MÚS/GEIMISON	ING/JÚNIOR	MAT/DIEGO	ELETIVA/ING	GEO/PAULO
08:20-09:00	HIST/NEIDE	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	E.F./HECTOR	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN	PV/LARISSA
09:00-09:40	MÚS/GEIMISON	HIST/VERA	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	PV/LARISSA	GEO/PAULO	FIL/FRANKLIN
09:40-10:20	HIST/NEIDE	PORT/INGLITH	HIST/VERA	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	PORT/EMERSON
10:20-11:00	CIÊN/NEIDE	ART/LUCIANO	E.F./HECTOR	PORT/EMERSON	MAT/DIEGO	BIO/LARISSA	MÚS/GEIMISON
SEXTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	QUÍ/DOUGLAS	FIS/FABIANA
08:20-09:00	PORT/KÁTIA	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	MAT/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
09:00-09:40	PORT/KÁTIA	PORT/INGLITH	PV/EDSON	MÚS/GEIMISON	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON
09:40-10:20	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	PORT/EMERSON	MAT/FABIANA
10:20-11:00	PORT/KÁTIA	PORT/INGLITH	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	FIS/FABIANA	E.F./JORDANE

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Para o período da tarde, também houve modificação, como podemos ver a seguir:

Figura 20 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 24/10/2022 (Turno Tarde)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

Nº	SALA 01	SALA 02	SALA 03	SALA 04
LOCAL	Escola	Escola	Escola	Escola
SEGUNDA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA
14:20-15:00	E.F./MILTON	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
15:00-15:40	CIÊN/RACHELL	E.F./MILTON	E.F./FELIPE	PV/LARISSA
15:40-16:20	E.F./MILTON	MAT/CASSIANA	PV/LARISSA	E.F./FELIPE
16:20-17:00	GEO/RACHELL	E.F./MILTON	E.F./FELIPE	BIO/LARISSA
TERÇA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	MAT/JOELMA	ING/JÚNIOR	ESPAN/CINTYA	MÚS/PABLO
14:20-15:00	MÚS/PABLO	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	ELETIVA/INGL
15:00-15:40	MAT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	ESPAN/CINTYA
15:40-16:20	MAT/JOELMA	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	CURSO/MATHEUS
16:20-17:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	MÚS/PABLO	ING/JÚNIOR
QUINTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	CIÊN/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	SOCIO/FRANKLIN
14:20-15:00	HIST/NEIDE	PORT/ELIANE	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN
15:00-15:40	ART/LUCIANO	GEO/WAGNER	GEO/WAGNER	GEO/PAULO
15:40-16:20	HIST/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO
16:20-17:00	ELETIVA	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	HIST/PAULO
SEXTA	CICLO II/B	CICLO III/C	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	PORT/KÁTIA	MAT/CASSIANA	PORT/ELIANE	FIS/FABIANA
14:20-15:00	PV/EDSON	HIST/VERA	PORT/ELIANE	MAT/FABIANA
15:00-15:40	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	HIST/VERA	PORT/ELIANE
15:40-16:20	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	PORT/ELIANE
16:20-17:00	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	PORT/ELIANE	QUÍ/DOUGLAS

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Assim, vemos que houve algumas modificações no horário da tarde, sem a utilização de salas de atendimento. As salas das eletivas sequer foram utilizadas, ficando as salas de aula que são usualmente reservadas para as disciplinas obrigatórias como sendo suficientes para abarcar a quantidade de estudantes no turno da tarde.

Em virtude de uma diminuição na quantidade de alunos, as salas de atendimento permanecem apenas com a sua função inicial.

Entretanto, o fato de terem poucos adolescentes não significa que o ambiente esteja livre de animosidades advindas de diferentes linhas de pensamento, com isso, o horário para o turno da manhã em novembro só vigorou até o dia 03, ou seja, pouco mais de uma semana em virtude dos conflitos internos nas salas de aula.

Essas animosidades se deram em virtude, mais uma vez, de questões relativas às facções criminosas das quais os adolescentes alegam fazer parte.

Assim, a partir de 03/11 o horário da manhã ficou vigendo da seguinte forma:

Figura 21 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 03/11/2022 (Turno Manhã)



 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA – UTB 11.32
 CNPJ 08.000.130/0001-36
HORÁRIO DA MANHÃ

	SALA 01	SALA 02	SALA 06	SALA 03	SALA 07	SALA 04	SALA 08
LOCAL	Escola	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva	Escola	B. Eletiva
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	CIÊN/DOUGLAS	HIST/PAULO	BIO/LARISSA
08:20-09:00	PV/EDSON	ELETIVA/WÊNIO	MAT/CASSIANA	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	PV/LARISSA	HIST/PAULO
09:00-09:40	CIÊN/RACHELL	CIÊN/DOUGLAS	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	HIST/VERA	ART/WÊNIO	PV/LARISSA
09:40-10:20	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
10:20-11:00	ELETIVA	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	PV/LARISSA	MAT/FABIANA	ART/WÊNIO
TERÇA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	MAT/OELMA	PV/EDSON	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS
08:20-09:00	MAT/OELMA	E.F/HECTOR	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	ELETIVA/ING
09:00-09:40	E.F./JORDANE	PV/EDSON	E.F/HECTOR	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	SOCIO/FRANKLIN	ING/JÚNIOR
09:40-10:20	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS	ESPAN/CINTYA	GEO/WAGNER	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON	SOCIO/FRANKLIN
10:20-11:00	MAT/OELMA	GEO/WAGNER	PV/EDSON	E.F/HECTOR	PORT/EMERSON	E.F./JORDANE	ESPAN/CINTYA
QUINTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	ART/LUCIANO	E.F/HECTOR	MÚS/GEIMISON	ING/JÚNIOR	MAT/DIEGO	ELETIVA/ING	GEO/PAULO
08:20-09:00	HIST/NEIDE	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	E.F/HECTOR	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN	PV/LARISSA
09:00-09:40	MÚS/GEIMISON	ART/LUCIANO	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	PV/LARISSA	GEO/PAULO	FIL/FRANKLIN
09:40-10:20	HIST/NEIDE	PORT/INGLITH	E.F/HECTOR	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	PORT/EMERSON
10:20-11:00	CIÊN/NEIDE	HIST/VERA	ART/LUCIANO	PORT/EMERSON	MAT/DIEGO	BIO/LARISSA	MÚS/GEIMISON
SEXTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO V/A	CICLO VI/A
07:30-08:20	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	QUÍ/DOUGLAS	FIS/FABIANA
08:20-09:00	PORT/KÁTIA	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	MAT/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
09:00-09:40	PORT/KÁTIA	PORT/INGLITH	PV/EDSON	MÚS/GEIMISON	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON
09:40-10:20	MÚS/GEIMISON	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	PORT/EMERSON	MAT/FABIANA
10:20-11:00	PORT/KÁTIA	PORT/INGLITH	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	FIS/FABIANA	E.F./JORDANE

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

A quantidade de salas de aulas utilizadas no turno da manhã continuou sendo sete. Houve apenas modificações nas aulas e realocação dos professores. Os atendimentos durante a utilização desse horário fluíram mais pelo fato de as salas estarem sendo utilizadas para a sua própria finalidade.

Nos aproximamos do final nos últimos meses do ano, época que é comumente marcada pela entrada de mais adolescentes nas unidades socioeducativas. Esse horário continuou sendo utilizado por 27 dias, até ser modificado.

A nova modificação do horário se deu no dia 30 de novembro devido a entrada de novos adolescentes e diante da mudança de dinâmica da unidade. O planejamento os professores se deu em duas reuniões distintas para elaborar esse novo horário.

Essa foi a última modificação de horário no turno da manhã no ano de 2022 e teve o aumento de número de salas de aula. Nove ambientes passaram a ser utilizados para acomodar os adolescentes, entre elas duas salas de atendimento.

Isso, mais uma vez, causou desconforto nos internos, em especial nos novatos, que já se sentiram prejudicados pela suposta falta de atendimento, apesar desses estarem serem realizados em outras salas.

Com isso, passou a vigorar da seguinte forma:

Figura 22 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 30/11/2022 (Turno Manhã)


 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
 1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA - UTB 11.32
 CNPJ 08.000.130/0001-36
HORÁRIO DA MANHÃ
Início: 8h00
Término: 11h20MIN

LOCAL	SALA 01 Escola	SALA 02 Escola	SALA 06 B. Eletiva	SALA 09 Atendimento	SALA 03 Escola	SALA 07 B. Eletiva	SALA 10 Atendimento	SALA 04 Escola	SALA 08 B. Eletiva
SEGUNDA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/A	CICLO VI/A
08:00-08:40	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	PV/EDSON	CURSO/MATHEUS	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA	HIST/CRISTIANO	MAT/FABIANA
08:40-09:20	PV/EDSON	ELETIVA/WÊNIO	MAT/CASSIANA	ESPAN/CINTYA	CIÊN/DOUGLAS	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	PV/LARISSA	HIST/CRISTIANO
09:20-10:00	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	ESPAN/CINTYA	MAT/CASSIANA	HIST/VERA	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	ART/WÊNIO	BIO/LARISSA
10:00-10:40	GEO/RACHELL	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	PV/EDSON	PORT/EMERSON	CIÊN/DOUGLAS	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
10:40-11:20	CIÊN/RACHELL	ESPAN/CINTYA	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	PV/EDSON	PV/LARISSA	PORT/EMERSON	MAT/FABIANA	PV/LARISSA
TERÇA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/A	CICLO VI/A
08:00-08:40	MAT/JOELMA	PV/EDSON	GEO/WAGNER	E.F/MILTON	ESPAN/CINTYA	PORT/EMERSON	E.F/JORDANE	ING/JÚNIOR	CURSO/MATHEUS
08:40-09:20	MAT/JOELMA	PV/EDSON	E.F/MILTON	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	GEO/WAGNER	E.F/JORDANE	ESPAN/CINTYA	ELETIVA/FRANKLIN
09:20-10:00	E.F./JORDANE	HIST/VERA	PV/EDSON	GEO/WAGNER	CURSO/MATHEUS	PORT/EMERSON	ESPAN/CINTYA	SOCIO/FRANKLIN	ING/JÚNIOR
10:00-10:40	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	PV/EDSON	GEO/WAGNER	ESPAN/CINTYA	HIST/VERA	PORT/EMERSON	SOCIO/FRANKLIN
10:40-11:20	MAT/JOELMA	GEO/WAGNER	PV/EDSON	HIST/VERA	E.F/MILTON	ING/JÚNIOR	PORT/EMERSON	E.F./JORDANE	ESPAN/CINTYA
QUINTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/A	CICLO VI/A
08:00-08:40	ART/LUCIANO	E.F/MILTON	MÚS/PABLO	PORT/INGLITH	PORT/EMERSON	MAT/DIEGO	ING/JÚNIOR	ELETIVA/FRANKLIN	MÚS/PABLO
08:40-09:20	HIST/NEIDE	ING/JÚNIOR	PORT/INGLITH	ART/LUCIANO	E.F/MILTON	MAT/DIEGO	PV/LARISSA	FIL/FRANKLIN	PORT/EMERSON
09:20-10:00	ELETIVA	ART/LUCIANO	PORT/INGLITH	E.F/MILTON	PORT/EMERSON	PV/LARISSA	MAT/DIEGO	MÚS/PABLO	FIL/FRANKLIN
10:00-10:40	HIST/NEIDE	PORT/INGLITH	E.F/MILTON	ING/JÚNIOR	ART/LUCIANO	MAT/DIEGO	MÚS/PABLO	PORT/EMERSON	PV/LARISSA
10:40-11:20	CIÊN/NEIDE	E.F/MILTON	ART/LUCIANO	MÚS/PABLO	ING/JÚNIOR	ART/LUCIANO	GEO/WAGNER	BIO/LARISSA	PORT/EMERSON
SEXTA	CICLO II/A	CICLO III/A	CICLO III/B	CICLO III/C	CICLO IV/A	CICLO IV/B	CICLO IV/C	CICLO V/A	CICLO VI/A
08:00-08:40	MÚS/GEIMISON	CURSO/MATHEUS	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	MAT/DIEGO	CIÊN/DOUGLAS	ARTE/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	GEO/PAULO
08:40-09:20	PORT/KÁTIA	MÚS/GEIMISON	CURSO/MATHEUS	PORT/INGLITH	ELETIVA/WÊNIO	CURSO/MATHEUS	MAT/DIEGO	MAT/FABIANA	QUÍ/DOUGLAS
09:20-10:00	MÚS/GEIMISON	PORT/INGLITH	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	MÚS/GEIMISON	E.F/JORDANE	MAT/DIEGO	QUÍ/DOUGLAS	FIS/FABIANA
10:00-10:40	PORT/KÁTIA	MAT/CASSIANA	PORT/INGLITH	CIÊN/DOUGLAS	MAT/DIEGO	MÚS/GEIMISON	ELETIVA/WÊNIO	GEO/PAULO	E.F/JORDANE
10:40-11:20	PORT/KÁTIA	PORT/INGLITH	CIÊN/DOUGLAS	MAT/CASSIANA	MAT/DIEGO	E.F./JORDANE	CURSO/MATHEUS	FIS/FABIANA	ART/WÊNIO

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Essa última modificação antes das férias teve um especial impacto porque houve a necessidade de utilização de duas salas de atendimento em virtude do crescimento de alunos. Além disso, houve uma mudança especial durante esse período: o horário de início das aulas. Elas passaram a começar às 08h00 e terminar às 11h20 ao invés de começar às 07h30 e terminar às 11h00. Durante esse período, ainda ficaram sem o intervalo institucional.

A questão do intervalo institucional nunca foi muito problema para os adolescentes, pois de acordo com os professores apenas alguns deles queriam direito a esse intervalo. Entretanto, como a logística de colocar esses adolescentes em outro ambiente para descansar seria inviável em termos de tempo de ida e vinda, ele acabou sendo dispensado e ficaram com as aulas dessa forma.

O horário da tarde, por sua vez, permaneceu o mesmo de 24 de outubro até 01 de dezembro, quando passou a vigorar da seguinte forma:

Figura 23 - Horário usado na ECIS EAS a partir de 01/12/2022 (Turno Tarde)



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
1ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.C.I.S. ALMIRANTE SALDANHA - UTB 11.32
CNPJ 08.000.130/0001-36

HORÁRIO DA TARDE
INÍCIO: 13H30
TÉRMINO: 17H

Nº	SALA 06	SALA 02	SALA 03	SALA 04
LOCAL	BLOCO DAS ELETIVAS	Escola	Escola	Escola
SEGUNDA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	GEOGRAFIA/RACHELL	MAT/CASSIANA	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA
14:20-15:00	E.F/FELIPE	ELETIVA/WÊNIO	PV/LARISSA	MAT/FABIANA
15:00-15:40	ART/WÊNIO	ESPAN/CINTYA	E.F/FELIPE	PV/LARISSA
15:40-16:20	E.F/FELIPE	MAT/CASSIANA	PV/LARISSA	ESPAN/CINTYA
16:20-17:00	GEO/RACHELL	E.F/FELIPE	ESPAN/CINTYA	BIO/LARISSA
TERÇA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	MAT/JOELMA	ING/JÚNIOR	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS
14:20-15:00	MÚS/PABLO	E.F/FELIPE	CURSO/MATHEUS	ELETIVA/FRANKLIN
15:00-15:40	MAT/JOELMA	CURSO/MATHEUS	ING/JÚNIOR	MÚS/PABLO
15:40-16:20	MAT/JOELMA	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	E.F/FELIPE
16:20-17:00	MÚS/PABLO	CURSO/MATHEUS	E.F/FELIPE	ING/JÚNIOR
QUINTA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	CIÊN/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	ART/LUCIANO
14:20-15:00	HIST/NEIDE	GEO/WAGNER	ART/LUCIANO	FIL/FRANKLIN
15:00-15:40	ELETIVA	ART/LUCIANO	GEO/WAGNER	SOCIO/FRANKLIN
15:40-16:20	HIST/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	GEO/PAULO
16:20-17:00	CIÊNCIAS/NEIDE	PORT/ELIANE	MAT/DIEGO	HIST/CRISTIANO
SEXTA	CICLO II/C	CICLO III/D	CICLO IV/C	CICLO V/B
13:30-14:20	PORT/KÁTIA	MAT/CASSIANA	PORT/ELIANE	FIS/FABIANA
14:20-15:00	PV/EDSON	HIST/VERA	PORT/ELIANE	MAT/FABIANA
15:00-15:40	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	HIST/VERA	PORT/ELIANE
15:40-16:20	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	CIÊN/DOUGLAS	PORT/ELIANE
16:20-17:00	PORT/KÁTIA	PV/EDSON	PORT/ELIANE	QUÍ/DOUGLAS

Fonte: CSE/Coordenação Pedagógica

Podemos afirmar que representa um grande desafio para a Coordenação Pedagógica e para os professores e funcionários da unidade as modificações constantes de horário para poder se adaptar às rotinas da unidade e ao fluxo contínuo de adolescentes atrapalha bastante a criação de uma rotina escolar mais parecida com as demais escolas cidadãs integrais. Para os adolescentes, a constante criação de turmas e modificações de horários podem representar um aspecto negativo no seu processo de ensino/aprendizagem justamente em virtude dessa falta de rotina.

Levando em consideração que os professores já possuem certa dificuldade de conseguir engajar os estudantes na vida de estudos diante do contexto de vida apresentado por muitos dos educandos, incentivar e manter os alunos animados e com vontade de aprender durante um ano letivo que busca a ordem dentro do caos é, de fato, uma atividade nobre, mas complexa e cheia de dificuldades. As constantes mudanças de turmas e a necessidade de sempre rearranjar até a ordem que os adolescentes entram em sala de aula ou em que turmas devem estudar dificulta ainda mais esse processo.

A educação almejada pela EAS muito se assemelha aquilo que é buscado por Freire, posto que se busca uma educação dialógica feita com o protagonismo do sujeito de direitos,

mas há, de certa forma, uma grande dificuldade em atingir esses objetivos na EAS devido aos constantes inícios e reinícios de diálogos feitos com os vários e vários sujeitos que passam pelas mãos de vários e vários professores ao longo do semestre letivo. Aquele relacionamento professor/estudante em que há o conhecimento do professor acerca do contexto dos estudantes existe, e muitas vezes se torna bastante forte em alguns casos, mas pode vir a ficar prejudicado em outros por causa das mudanças constantes que ocorrem diante de adolescentes que já vem de ambientes onde a constância de afeto e atenção por vezes já se encontra em falta.

O planejamento das aulas e da dinâmica das salas é algo de suma importância para os docentes, além de ser um requisito para poder lecionar. Gama e Figueiredo (2000) afirmam o seguinte:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELOS, 2000, p.79 apud GAMA e FIGUEIREDO, p. 3).

Nota-se que, mesmo quando o professor deixa claro os objetivos das aulas, esse planejamento acaba por ser alterado constantemente, seja pelas mudanças de dinâmica dentro das salas de aula, seja por conta do próprio tempo de aula. Isso leva a um constante retrabalho, realocação e retirada de professores.

Terminada a conclusão desse desafio, passamos ao próximo.

4.5.2 A dificuldade na estabilização do tempo de aula

Conseguir manter um tempo de aula estável na socioeducação talvez seja um dos maiores desafios. Sabemos que uma hora é o intervalo de tempo composto de 60 minutos, com cada minuto contendo 60 segundos. A hora/aula, por sua vez, apresenta algumas distinções. Segundo as Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais, a hora/aula ou módulo de aula é contada da seguinte forma (PARAÍBA, 2019):

- Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: 1h/aula = 60 minutos;
- Ensino médio Regular Matutino do 1º ao 3º ano: 1h/aula = 50 minutos;
- Ensino médio Regular Vespertino do 1º ao 3º ano: 1h/aula = 45 minutos;
- Ensino médio Regular Noturno do 1º ao 3º ano: 1h/aula = 40 minutos;
- Escola Cidadã Integral Técnica: 1h/aula: variação entre 45, 50 e 60 minutos a depender do curso escolhido pelo educando;

- **Escola Cidadã Integral Socioeducativa: 1h/aula = 40 minutos.**

É isso que dizem as Diretrizes, algo que está, nesse aspecto, um pouco diferente da prática. Tivemos a oportunidade de verificar que, ao longo do ano letivo de 2023 houve 11 (onze) modificações no horário da manhã e 10 (dez) modificações no horário da tarde. Por si só, já podemos considerar que essas constantes alterações causam certa inconsistência na rotina de sala de aula.

Vimos, também, que houve, inclusive, modificação no horário de início e de término das aulas, por vezes começando às 07h30 e indo até às 11h00 e em outros momentos iniciando às 08h00 e indo até às 11h20, com ou sem intervalo, a depender do mês que se está analisando.

Aliadas a todas essas modificações, existe um outro ponto que deve ser analisado: o verdadeiro início das aulas. Para que as aulas se iniciem realmente no horário planejado, é necessário que os adolescentes estejam prontos para serem levados às salas de aulas.

Como estamos tratando de vários adolescentes e o CSE não dispõe de um corpo de agentes socioeducativos tão extenso, levar os adolescentes para a sala de aula ocorre de forma bastante programada, existindo toda uma logística para esse traslado, que ocorre da seguinte forma:

- Os adolescentes são acordados e tem a oportunidade de tomar banho nesse momento. Isso ocorre por volta das 06h00 às 06h30;
- Após estarem despertos e higienizados, partem para tomar o café da manhã, que ocorre entre 06h30 e 07h00;
- Em seguida, os adolescentes vão sendo chamados nos quartos para formarem as filas e irem para as respectivas salas, sempre acompanhados dos agentes.
- Depois que os adolescentes entram em sala de aula e se alojam, outro grupo entra em outra sala e assim segue, podendo haver mais de um grupo por vez quando não há problema entre os adolescentes.

Esse momento matutino não é algo que acontece todos os dias no mesmo horário. Isso ocorre por conta de um efeito “bola de neve” que pode ocorrer. Por exemplo: a empresa de alimentos que leva as refeições dos adolescentes por vezes atrasa. Como o café da manhã atrasa, isso já influencia no início propriamente dito das aulas, fazendo com que elas comecem mais tarde do que o normal.

Tendo em vista que as refeições dos adolescentes são programadas, qualquer tipo de atraso irá fazer com que ocorra essa cascata de atrasos. O que atrapalha ainda mais é que não

tem como haver uma “compensação”, ou seja, se a aula começa às 07h30 e vai até às 11h00, ela não irá terminar ao 12h00 por ter começado de 08h30. Isso acontece porque os adolescentes têm aulas nos dois turnos e, entre um e outro, há o intervalo para o almoço. Assim, as aulas dos professores acabam por ficarem reduzidas em virtude dos atrasos advindos das refeições (café da manhã, almoço e lanche) e do próprio encaminhamento dos adolescentes para as salas. São diversos caminhos feitos para levar os adolescentes para as salas, depois retornar os adolescentes para os quartos para que possam comer (ou, quando tudo está tranquilo na unidade, levar quando puderem ir para o refeitório), retornar os adolescentes para o segundo turno de aula no período da tarde, fornecer o lanche dos adolescentes e depois aguardar o jantar deles.

Com base no exposto, vê-se que, ao longo do ano letivo de 2022, pudemos perceber que vários professores, em especial os das primeiras aulas e os das últimas aulas acabavam por ficar sem ministrar em alguns dias da semana ou, em outros casos, com suas aulas reduzidas em virtude. Dessa forma, se configura como um desafio, também de difícil solução, enfrentado diariamente pela Coordenação Pedagógica e pelos funcionários da unidade CSE. Como as aulas já são limitadas a 40 minutos por módulo, a redução desse horário em decorrência dos atrasos só traz prejuízos para os adolescentes.

Para que tudo funcione “como um relógio” ou seja, em perfeita harmonia, seria necessário que todas as demais logísticas estivessem sempre de prontidão, como as refeições já organizadas para os adolescentes e chegando na hora certa, um traslado mais tranquilo entre os quartos e as salas em grupos maiores (sempre que possível) podem auxiliar demais na manutenção da hora aula, aproveitando o máximo dos 40 minutos disponíveis para cada docente. Isso acontece, mas não ocorre todos os dias, sendo mais comum haver atrasos e cancelamentos de aula do que dias em que tudo corre bem.

4.5.3 Problemas com a estrutura física e as dinâmicas da unidade e sala de aula

Quando falamos de estrutura física nos referimos ao espaço de sala de aula para os adolescentes. O CSE possui atualmente 13 salas de aulas que são divididas entre salas para aulas obrigatórias e salas para aulas efetivas.

Ocorre, entretanto, que, por vezes, as salas de aula são “cedidas” para a realização de cursos profissionalizantes. Essas ofertas de cursos dessa natureza ocorrem de maneira menos periódica, com cursos diferentes sendo ofertados em épocas diferentes, o que faz com que ocorram parte das modificações de horário e alocações de sala que foram analisadas nos itens anteriores.

Além disso, a dinâmica da sala de aula também pode funcionar como um obstáculo. Cabe ao professor ministrar a sua aula no melhor da sua capacidade com o intuito de desenvolver da melhor forma possível as capacidades e potencialidades de seus alunos. Entretanto, esse rendimento almejado, por vezes, sofre diversos prejuízos em virtude das dinâmicas de sala de aula.

Mas o que seriam essas dinâmicas?

Os adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas no CSE são pessoas que cometeram atos infracionais, ou sejam são pessoas que cometeram atos ilícitos, que foram processadas pelo Ministério Público através de uma representação na Justiça da Infância e Juventude, foram condenados e tiveram contra si aplicadas medidas socioeducativas na modalidade de internação, ou seja, um regime fechado.

Como estamos lidando com pessoas que cometeram atos ilícitos e que vêm de situação, em sua maioria, de vulnerabilidade social, vivendo em comunidades e em locais muitas vezes desprovidos de políticas e serviços básicos. Além disso, muitos dos adolescentes convivem em lugares em que há a presença das chamadas facções criminosas, com destaque para a chamada “Okaida”, me homenagem à Al Qaeda e outra chamada Estados Unidos, havendo, ainda, algumas subdivisões entre essas e com possibilidade de surgimento de outras. Essas duas são as mais comuns dentro das unidades de João Pessoa e na Paraíba em geral. O que acontece é o seguinte, socioeducandos que são de uma facção não “se misturam” com socioeducandos de outra facção.

Quando usamos o termo não “se misturar” nos referimos ao fato de que são adolescentes que não dividirão o convívio, os quartos, dormitórios, atividades esportivas e a sala de aula com adolescentes advindos de facções rivais. Esse é um ponto que influencia diretamente na dinâmica de sala de aula. As vezes a gestão da EAS consegue manter, sem conflito, adolescentes de diferentes facções dentro da mesma sala, mas o clima muitas vezes fica tenso para os professores, para os agentes e para os adolescentes, não sendo incomum acontecerem provocações e até brigas decorrentes desse contato “forçado”. Quando não é possível manter vários adolescentes em uma única turma por conta de questões relativas a facções, as turmas acabam por serem modificadas, extintas ou divididas, surgindo turmas de dois alunos, três alunos, tendo havido caso de ter turma formada por um aluno só que ficou em uma sala de atendimento respondendo questões sob a supervisão do professor.

São esses tipos de dinâmica que acabam por afetar não só o que acontece em sala de aula como o tempo de sala de aula e o rendimento dos adolescentes. Por isso que foi citado que a dinâmica de sala de aula começa desde o momento que os alunos estavam sendo dirigido às

respectivas turmas e vai até o momento em que retornam aos dormitórios. Tudo isso deve ser feito seguindo as regras dos protocolos de segurança estabelecidos pela FUNDAC/PB no seu Plano de Segurança.

O fato de as salas de aula também serem cedidas para a realização de cursos profissionalizantes, como visto, também gera uma certa dificuldade. Mas aqui estamos diante de um fato atípico, pois conseguir convênios para a realização de cursos técnicos é algo de grande valia para a unidade socioeducativa e para os adolescentes. Estamos diante de um ensino voltado para o futuro sustento do adolescente, com o CSE conseguindo disponibilizar cursos de mecânico, eletricista, pintor, marceneiro, padeiro, entre outros. Esses cursos são altamente valorizados pelos adolescentes, em especial aqueles que estão mais avançados no processo de ressocialização como um todo pois poderá garantir um sustento fora das paredes, sustento esse que pode fazer com o que o adolescente mude de vida e não mais precise recorrer ao cometimento de atos infracionais.

Ao longo das visitas e da jornada do pesquisador como advogado da instituição, foi possível ter o contato com vários adolescentes que fizeram os cursos profissionalizantes, foram liberados e conseguiram diversas oportunidades de emprego quando se tornaram egressos da unidade.

Esse é o lado positivo desses cursos. Do ponto de vista técnico, ao ser aprovado para um curso dessa natureza, o adolescente não tem outra opção a não ser “abandonar” um dos turnos da escola. Assim, se o curso profissionalizante é durante a tarde, o adolescente fica “liberado” para poder assistir as aulas e retorna, caso acabem antes do dia letivo. Durante esse período, o adolescente ainda está adquirindo conhecimentos importantíssimos, mas são conteúdos distintos daqueles previstos no currículo da escola.

O que acontece, por vezes, é que o aluno ao retornar para o ensino durante o turno da tarde acaba por se deparar com horários diferentes, professores diferentes e o conteúdo mais avançando, o que pode atrasar o seu desenvolvimento em algumas das disciplinas que são ofertadas para ele durante a sua internação na unidade.

Podemos observar que as dinâmicas de sala de aula também representam um desafio de difícil solução para os gestores da EAS, seus professores, coordenação e para os funcionários do CSE. Tais dinâmicas podem ser responsáveis pela aglutinação ou separação de turmas, pela necessidade de usar salas emprestadas para dar aula ou ter que modificar constantemente o local de sala de aula. As próprias animosidades entre os adolescentes muitas vezes fazem com que tenham que ser tomadas rotas diferentes para ir para as salas de aula ou trocas repentinas para evitar algum tipo de conflito programado em virtude de os adolescentes terem “aprendido” a

rotina. Se observamos essa última colocação, vamos ver que já é difícil a criação de uma rotina de ensino e de estudo propriamente dita, e quando ela é alcançada acaba por ter que ser modificada por questões de segurança. Assim, também representa algo de complexa superação tendo em vista que as dinâmicas se tornam ainda mais fluidas quando levamos em consideração que ocorrem diante do fluxo de entrada e saída de adolescentes. A EAS funciona como um verdadeiro ser vivo, se movimentando sempre, procurando a melhor rota, se adaptando aos obstáculos e buscando a melhor solução para os vários problemas diários. A consequência desse constante movimento de sobrevivência, na opinião do pesquisador, é que gera cansaço tanto nos agentes, como nos professores e nos próprios adolescentes. Modificar a rotina pode segurança diversas vezes, em especial quando se chega perto de conseguir ter uma verdadeira rotina, é essencial para manter a incolumidade física e mental de todos os envolvidos, mas ao mesmo tempo causa nos adolescentes um sentimento de desconfiança. Todo dia uma mudança por conta da segurança de todos, “será que realmente acreditam que estou mudando e me ressocializando se o tempo todo se preocupam com o que eu posso ser capaz de fazer?”. Esse é um questionamento feito por vários adolescentes, com o pesquisador tendo a oportunidade de ouvir dizeres dessa natureza durante sua jornada como advogado da instituição.

4.5.4 Da conclusão do campo

Analisando o contexto do que foi observado durante a observação do campo, podemos aferir que, de fato, o Estado oferta uma educação aos adolescentes em contexto de cumprimento de medida socioeducativa na modalidade de internação. Essa educação é ofertada na modalidade EJA com aulas de 40 minutos que acontecem ao longo da manhã e da tarde com horário programado na manhã para começar às 07h30 até às 11h00, sofrendo variações e podendo iniciar às 08h00 e terminar às 11h20, o que ocorreu ao longo do ano de 2022.

Insta destacar que não devemos apenas nos limitar a citar a quantidade horas que são disponibilizadas para o ensino, é necessário compreender a qualidade dessas horas. Durante a pesquisa de campo, pudemos observar que a qualidade das aulas é diretamente afetada por vários fatores dentro da unidade. Desde a forma que os adolescentes são acordados, até a forma como são conduzidos, bem como o tratamento que lhes é oferecido pelos agentes socioeducativos. O próprio fluxo do material escolar para as salas de aula que é feito conforme o Plano de Segurança acaba prejudicando também o tempo e a qualidade da aula. Os adolescentes se veem como pessoas constantemente vigiadas ao invés de educandos que estão simplesmente se dirigindo ao local de ensino. Pudemos presenciar casos em que foi necessário

solicitar a retirada de agentes de dentro da sala de aula para poder garantir que os alunos se sentissem mais à vontade e pudessem participar mais das aulas, posto que ficavam o tempo todo sendo observados e observando os agentes, temerosos com movimentos bruscos e criando um ambiente de tensão na sala de aula. Além disso, como visto, seu horário já é reduzido em relação aos alunos da rede pública de outras escolas, cuja hora/aula é maior. Esse tempo de aula já naturalmente reduzido e previsto nas diretrizes de ensino integral associado à necessidade de obediência ao Plano de Segurança para que a unidade funcione de forma homogênea sem se atentar às nuances do processo educacional também pode ser apontada como um fator que interfere diretamente na qualidade do ensino que é disponibilizado aos adolescentes

Um grande desafio encontrado diz respeito ao fato de conseguir utilizar todo o tempo de aula de forma produtiva, tendo em vista que a alimentação e o preparo dos adolescentes para as aulas acaba por fazer com que as aulas atrasem sem a possibilidade de compensar aumentando o horário de saída. Os atrasos podem ocorrer desde um efeito cascata com a demora na chegada do café da manhã e podem ir até o traslado dos adolescentes entre os dormitórios e as salas de aula. A consequência é que vários professores ficam com suas aulas “cortadas” ou sem aulas e o conteúdo não só não é repassado da forma planejada, como a absorção do mesmo resta prejudicada em virtude da forma como a aula se desenvolve.

No que diz respeito à estrutura, vimos que, apesar de ser a unidade com mais salas de aula, o enorme fluxo de adolescentes entrando e saindo da unidade faz com o que as salas de aula tenham que ser trocadas e os professores têm que se adaptar constantemente a essas mudanças repentinas. E isso ocorre levando em consideração que durante o ano de 2022, durante todo o ano letivo, o CSE funcionou abaixo da sua capacidade máxima de adolescentes. No ano de 2017 a unidade chegou a quase 200 internos, mais de 3 vezes a sua capacidade, o que basicamente impossibilitava a oferta de aulas em virtude da falta de espaço físico. A falta de estrutura, apesar de ser uma unidade que atende ao que o SINASE espera em termos de construção, ocorre de tal forma que outras salas acabam sendo ocupadas, como as salas de atendimento que presta serviços de psicologia ou de serviço social, bem como os auditórios.

Por fim, mais uma vez em decorrência do constante fluxo de entrada e saída, a coordenação pedagógica tem que lutar para poder adaptar os horários com base nas disponibilidades dos professores e acaba por fazer com que não haja uma verdadeira rotina escolar. Ao longo de 2022 foram 11 modificações no horário da manhã e 10 no horário da tarde, com basicamente nenhum horário durando mais de 45 dias de utilização contínua, com constantes rearranjos de sala, criação e extinção de turmas e adaptação da matriz curricular para atender à LDB e às Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais.

Vemos que a oferta de educação que busca ser emancipadora ocorre por parte da unidade, mas que esse trabalho é realizado através da constante superação de adversidades no dia a dia da unidade, que se vê responsabilizada por garantir o cumprimento das medidas socioeducativas e lidar com esses adolescentes que se caracterizam como pessoas marginalizadas. A falta de um incentivo maior do governo, tendo em vista que o número de sujeitos é “pequeno” quando falamos de socioeducação, faz com que esse setor fique desprezado, sempre faltando verbas, precisando de reformas ou de recursos pessoais para tentar funcionar de uma forma que possa ser considerada pelo menos como estável.

Realizando um breve comparativo com aquilo que é proposto por Freire, podemos observar que o pensamento Freireano busca a formação de um professor que seja capaz de criar uma relação dialógica com os estudantes para que o processo de ensino-aprendizagem possa se desenvolver sem maiores entraves. De acordo com Cruz e Ferreira (2022), o pensamento de Freire estaria dividido em cinco princípios: ontológico, político, axiológico, gnosiológico e epistemológico. A abordagem desses princípios nos cursos de formação dos professores objetiva o desenvolvimento profissionais dos docentes.

Do ponto de vista ontológico, o docente deve ter consciência do que é, de quem é, deve buscar compreender sua relação com o mundo como um ser autônomo, de práxis, com ímpeto e responsabilidade social (CRUZ e FERREIRA, 2022).

No conceito político de Freire, o docente deve ser um profissional:

- Político, posto que deve saber se posicionar;
- Subjetivo, deve ser abordar o seu “eu”;
- Dialógico, pois é necessário que saiba interagir com os educandos;
- Transformador, uma vez que deve ter a capacidade de provocar mudanças;
- Problematicador, já que irá questionar a realidade quando preciso;
- Emancipador, posto que deveria possuir uma qualidade de postura libertária (CRUZ e FERREIRA, 2022).

Quanto ao quesito axiológico, o professor deve ser um profissional ético e de valor, já que deve apresentar uma postura que busca o bem de todos (ético) e faz-se necessário que compreenda a importância do papel que assume (de valor). Quanto ao princípio gnosiológico, o professor deve ser um ser:

- Finito e inconcluso: reconhece que é inacabado, que pode mudar;
- Um ser de ciclos gnosiológicos, reconhecendo que o novo pode ser valorizado sem o desprezo do velho;

- Profissional pesquisador, que busca sempre o conhecimento;
- Que aprende ao ensinar, pois troca conhecimentos com os educandos. (CRUZ e FERREIRA, 2022).

Na dimensão epistemológica, o docente deve ser alguém que apresente:

- Rigor metódico, exigindo disciplina na prática docente;
- Reconhecimento e valorização das diferentes culturas, pois deve enxergar a diversidade humana como um todo;
- Curiosidade;
- Em constante formação
- Colaborativo, estando aberto a trocar experiências dentro e fora da escola. (CRUZ e FERREIRA, 2022).

Os professores da Escola Almirante Saldanha são oriundos da Secretaria de Estado de Educação e passam por vários cursos de formação, inclusive formações voltadas para o ensino nas unidades socioeducativas. Entretanto, não podemos afirmar categoricamente que todos eles compreendem ou estão de acordo com os princípios Freireanos abordados acima sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Existem vários fatores, inclusive, que acabam dificultando o progresso da educação nas unidades de medidas socioeducativas. Vimos que há uma mudança constante no fluxo de alunos, mas há, também, uma mudança constante de docentes, algo que diminui a qualidade do ensino pela falta da constância. Essas constantes mudanças acabam por dificultar a solidificação da imagem do professor como alguém disponível para o verdadeiro diálogo com os estudantes, levando em consideração, ainda que esse diálogo na sala de aula ocorre, por muitas vezes, sob um olhar de vigilância exercido pelos agentes.

Assim, com muito esforço a educação fornecida pela Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha é ofertada no máximo de esforço do pessoal que compõe o corpo pessoal da instituição. Todavia, devido às constantes intempéries, mudanças de fluxo, entrada e saída de adolescentes, aulas reduzidas, animosidades dos adolescentes, dos agentes e outros problemas advindos do próprio funcionamento da unidade socioeducativa, essa educação acaba por não ter todo o impacto que poderia, caso a situação fosse melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou abordar um pouco sobre o funcionamento da educação ofertada pela Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha através de uma pesquisa dividida em três capítulos distintos. Nos cabe destacar que a tese pode até ter encontrado sua conclusão, para fins de apresentação, mas o trabalho e a pesquisa estão longe de acabar.

No que tange ao texto, em um primeiro momento, antes de adentrar aos tópicos principais, fizemos uma breve introdução e contextualização do tema, falando um pouco sobre a socioeducação, o direito à educação, a relevância e justificativa do tema e como seria a divisão do trabalho. Ato contínuo, partimos para falar um pouco sobre o pesquisador, como este chegou ao tema e sobre sua trajetória. Continuamos para explicar o percurso metodológico a definição da pesquisa como sendo uma observação não participante e sistemática.

Partimos, então, para a elaboração do primeiro capítulo, em que fizemos uma contextualização acerca das crianças e adolescentes como sujeitos de direito, com atenção especial no direito da criança, posto que primeiramente houve todo um processo histórico de reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direito para, só então, haver um reconhecimento da adolescência como fase específica posterior à infância. Interessante lembrar, também, que o Brasil é um dos poucos países que usa legalmente o termo adolescente em sua legislação, separando a criança como sendo a pessoa de 0 a 12 anos incompletos e o adolescente como sendo a pessoa de 12 anos completos a 18 anos incompletos. Esse destaque é interessante porque, para basicamente todos os outros países, a idade que vai de 0 a 18 anos incompletos é o período atribuído à fase da infância, sendo todas as pessoas dessa idade consideradas como crianças. Fizemos esse levantamento histórico partindo do Brasil Colônia e passando pela infância e adolescência como fases de vida.

Nesse capítulo, nos debruçamos, em especial, sobre os conceitos defendidos por Del Priore (1991) e Irene Rizzini (2008, 2009) quando abordam que a história caminhou a passos lentos para considerar a infância como sendo uma fase de vida que merece destaque. As autoras destacam que por muito tempo na história as crianças foram consideradas simplesmente como adultos em miniatura, não lhes sendo reservado nenhum direito especial que levasse em consideração a fase de vida que se encontram. Buscamos nesse capítulo inicial justamente compreender os sujeitos de direito que são alvo das políticas públicas educacionais em contexto de educação. Tornou-se necessária a realização desse contexto histórico para demonstrar a situação peculiar de pessoa em desenvolvimento que é vivenciada por esses adolescentes, demonstrando que a responsabilização penal no Brasil começa, de fato, aos 12 anos de idade,

uma fase que deveria ser mais associada ao brincar, aprender e se desenvolver mas que, por determinadas decisões de momento ou pressão de um contexto de vulnerabilidade e encurralamento acaba por ser uma fase interrompida na vida e desenvolvimento desses adolescentes.

Continuamos o texto no segundo capítulo, em que foi abordada uma contextualização acerca da construção dos direitos humanos para as crianças e adolescentes. Dessa vez, não falamos apenas do contexto histórico, mas, também, das legislações pertinentes, mostrando como a legislação nacional e internacional se desenvolveu acerca do tema, com o termo criança entrando no linguajar legal brasileiro apenas com a Constituição de 1988 que reconheceu oficialmente esses indivíduos como sujeitos de direito. Antes disso, usava-se apenas as terminologias “menor” somado à condição de vulnerabilidade (prostituição, situação de rua, “vadiagem”, entre outras). Ao longo desse capítulo também falamos sobre o Sistema de Garantia de Direitos e o seu funcionamento, para depois abordar um pouco acerca do sistema socioeducativo na Paraíba. Para falar sobre essa matéria, discorremos um pouco sobre o funcionamento da FUNDAC, Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida”, as unidades nas quais se divide ao longo do Estado, que tipos de medidas são cumpridas em cada unidade e limitamos o nosso universo de pesquisa mais uma vez para usar como amostra o Centro Socioeducativo Edson Mota, local no qual o pesquisador teve a oportunidade de trabalhar de 2017 a 2021. Esse capítulo foi finalizado com breves comentários acerca das espécies de medidas socioeducativas.

Para a consecução desse capítulo, bebemos das fontes legislativas e como elas abordam os direitos das crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos. Cambi (1999) foi fundamental para a elaboração desse Capítulo. Aponta o autor a necessidade de evolução de duas instituições distintas para a garantia de desenvolvimento dos adolescentes: a família e a escola. Destaca que os citados institutos são fundamentais na vida desses sujeitos e que sofreram grandes modificações ao longo do tempo, em especial no século XX com o acontecimento das duas grandes guerras. Para elaborar esse capítulo, nos utilizamos de uma escrita mais técnica, abordando momentos específicos no tempo e trazendo como a legislação buscou traduzir as necessidades daqueles tempos em leis. A conclusão que chegamos ao fim do capítulo é que o processo de elaboração de leis para poder resolver os problemas sociais ocorre de maneira bastante lenta e ineficaz e que, ainda que as leis sejam de fato promulgadas, não funcionam sozinhas como garantia de nenhum tipo de direito, posto que a devida execução das políticas públicas previstas em lei pode se encontrar décadas seguintes da promulgação das leis.

As colocações de Veronese (2011) também se fizeram importantes no segundo capítulo, em especial porque a autora aponta a invisibilização das crianças e adolescentes no que diz respeito às políticas públicas e promulgação de legislações. Observa Veronese que esses sujeitos por muito tempo foram apenas considerados como alvo de políticas públicas de forma indireta, como forma de controle societário, não sendo o seu bem-estar a prioridade do legislador. Essa invisibilização é algo presente e recorrente quanto aos adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas, posto que, em sua maioria, são adolescentes negros, moradores de comunidades mais vulneráveis, com problemas familiares e em situação financeira menos privilegiada. Aliando essas vulnerabilidades ao próprio desdém da sociedade perante esses adolescentes, nos encontramos diante de pessoas jovens, mas já calejadas pela crueldade de um sistema que o vê, sabe quem é, mas tem mecanismos ou não se preocupa em tirá-los dessa situação de vulnerabilidade.

Os adolescentes são sujeitos de direito, a legislação deixa isso bem claro. Eles devem ter suas prerrogativas garantidas pelo Estado, outro ponto legalmente indiscutível. Mas a prática difere bastante da teoria legislativa. Na prática, esses adolescentes acabam nas unidades de cumprimento de medida e, por muitas vezes, são mais marginalizados ainda pela sociedade, que além de não demonstrar interesse na sua (res)socialização, ainda acredita que o “sistema é muito leniente porque depois de sair ainda são réus primários”. Isso nos remete a uma discussão sobre a impossibilidade de aplicação de penas perpétuas no Brasil, mas que o simples histórico criminal ou infracional acaba por dificultar ou impossibilitar o acesso a outras formas de desenvolvimento por parte desses sujeitos que acabam carregando o estigma de “bandidinho”, “trombadinha” ou “cheira-cola”, tornado o fato de ter passado pelo sistema judiciário, por si só, uma pena perpétua no que diz respeito ao “julgamento societário”.

Frassetto (2012) ratifica o posicionamento acerca da marginalização dos adolescentes, bem como aponta a necessidade de melhor distribuição de recursos para a socioeducação, por se tratar de uma área pouco vista. Do nosso ponto de vista, a invisibilização da socioeducação se dá também pelo fato de não ser algo “politicamente” atrativo, no sentido de buscar votos, algo que estaria ligado ao fato de o sistema tratar mais com populações vulneráveis, em sua maioria adolescentes negros vindo de famílias pobres. Além disso, mesmo em época de superlotação, não chegamos em mais de 1000 adolescentes na Paraíba, de uma vez só espalhados em suas unidades. Levando esse “pequeno” alvo em consideração, não é de se impressionar que não haja mais investimento e aplicação de recurso nessas áreas, posto que não haveria tanto público para desfrutar de eventuais melhorias, o que, ao nosso ver, é um ponto de vista ultrapassado.

Há, ainda, quem concorde com a indisponibilização de recursos financeiros para aplicação na socioeducação, sob a mesma alegação que se usa para não investir no sistema carcerário, porque “só está lá quem quer” e que quem está internado ou preso não está em casa para descansar. Esse pensamento só marginaliza ainda mais os adolescentes, o que pode causar um maior descaso com a educação e as oportunidades ofertadas ao longo do processo de cumprimento de medida socioeducativa, posto que acreditam que irão sempre retornar para o mesmo contexto, com os mesmos preconceitos, concepções, os mesmos obstáculos e dificuldades. Quando vista e executada da forma como é prevista em lei, a socioeducação pode ser visualizada como uma maneira de realmente socializar aquele adolescente que está em cumprimento, sendo possível, inclusive, que tome domínio das rédeas da própria vida e assuma um protagonismo de uma maneira diferente, ou um protagonismo-outro como afirma Maria Roberta Alencar. Esses são os casos em que podemos afirmar que a socioeducação brilha, porque o adolescente não deve ser posto na internação para ser punido, até porque a natureza jurídica da medida socioeducativa não é de punição, ele entra para poder refletir e se responsabilizar pelos seus atos, bem como ter acesso à educação que muitas vezes não teve aqui fora, fortalecer os laços familiares, se profissionalizar e retornar ao convívio social.

No terceiro e último capítulo, abordamos o direito à educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na modalidade de internação. Para tanto, falamos inicialmente sobre a regulação acerca do tema, qual seja o Parecer nº 8/2015 e a Resolução nº 03/2016, ambos do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. O Parecer serviu como base para a elaboração das diretrizes nacionais de ensino para adolescentes em contexto de cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado. Fizemos uma breve análise sobre o Parecer e a Resolução. Falamos, também, sobre a Escola Cidadã Integral Socioeducativa de forma geral, comentado sobre o modelo escolhido para a educação ofertada, que foi o da Escola da Escolha baseado no ICE.

Ainda no terceiro capítulo, falamos sobre o Centro Socioeducativo Edson Mota, nosso campo de pesquisa, realizando uma pequena análise sobre o seu Regimento Interno e o seu Projeto Político Pedagógico. A unidade foi usada como campo por se tratar de uma unidade que fiscaliza o cumprimento de medidas socioeducativa em modalidade de internação de adolescentes homens de 12 a 18 anos incompletos. O CEJ foi excluído por se tratar de jovens de 18 anos completos a 21 anos incompletos, o CEA foi excluído por se tratar de unidade provisória que só mantém os adolescentes por no máximo 45 dias. A unidade Rita Gadelha foi excluída por ser uma unidade feminina mista cujo acesso seria mais difícil e ser uma unidade que tem semiliberdade e internação. Com isso, a amostra diante do universo foi a unidade CSE.

Em seguida, falamos sobre a Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha, que abarca quatro unidades do complexo socioeducativo na cidade de João Pessoa, tendo atuação no CEA, CEJ, CSE e Rita Gadelha, mas exploramos, também, a sua atuação apenas no CSE. Os documentos norteadores da escola também foram analisados, com comentários acerca das ideologias, da missão, filosofia, tudo com base em seu Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico. Fizemos uma breve análise sobre a modalidade de educação oferecida na escola, que se trata de utilizar de EJA com aulas de 40 minutos nos turnos manhã e tarde, se coadunando com o que preveem as Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais.

Para finalizar, inserimos os dados coletados ao longo da pesquisa de campo, que se caracterizou por visitas ao longo do ano letivo de 2022 na EAS para poder se apropriar dos acontecimentos da escola e verificar como a educação é ofertada. Pudemos observar que três foram os maiores desafios encontrados pela Escola Almirante Saldanha: aplicar a matriz curricular do ensino integral quando desafiados constantemente a terem que mudar os horários e a logística de sala de aula em relação ao tempo de cada aula; a estrutura física do CSE como empecilho para abarcar todos os estudantes; a logística de encaminhamento dos adolescentes para as salas de aulas, bem como o constante fluxo de entrada e saída ao longo do ano em virtude das constantes condenações de e liberações adolescentes.

Nesse diapasão, pudemos verificar que foram realizadas 21 mudanças de horário ao longo do ano, com quase nenhuma delas ultrapassando mais de 45 dias de uso. Novas turmas foram criadas e turmas antigas foram extintas com base na entrada e saída de adolescentes, bem como baseadas nas interações entre os mesmos, com salas se dividindo por conta de animosidades entre os estudantes.

Seguindo o que afirmam Gama e Figueiredo (2000), podemos observar o quão importante é o planejamento para buscar garantir um bom ano letivo, um bom ensino. Existe a necessidade de elaboração de um plano de ação por parte do professor, bem como a confecção do que será abordado em sala de aula. Sabemos que tudo está propenso a modificações, até pelas dúvidas do aluno ou pelo ritmo de sala de aula, mas geralmente os docentes organizam suas aulas já com isso em mente. Essas mudanças constantes de horário acabam por prejudicar o ensino dos adolescentes e colocar mais pressão nos professores que devem mudar constantemente os planos de aula e ficar em um constante ritmo de pressão e mudança.

Quanto à estrutura física, apesar de ser a unidade com mais salas de aula, pudemos observar que até o CSE ficava comprometido em virtude da quantidade de alunos e turmas que se formavam, e isso porque nos encontramos em um ano que o quórum de ocupação não se

encontra superando a capacidade máxima, como ocorreu em outros anos durante a jornada de trabalho do pesquisador, momentos esses em que a unidade quase chega a 200 internos.

Logo após, pudemos observar que o tempo de aula deveria ser de 40 minutos para cada aula, mas esse tempo acaba ficando reduzido, posto que os professores só podem operar dentro do horário de entrada (geralmente às 07h30) e de saída (geralmente às 11h00), com qualquer atraso ou intercorrência fazendo apenas com o que os horários dos professores sejam aglutinados, diminuídos ou apagados, devendo permanecer como prioridade o “bom funcionamento da unidade”. Entretanto, não devemos atentar apenas para a quantidade de tempo disponibilizada aos professores, mas à qualidade do tempo de aula. Esse aspecto fundamental resta por muitas vezes prejudicados pela própria falta de criação de um verdadeiro ambiente educacional, posto que a forma que os adolescentes são tratados pelos agentes acaba por prejudicar a própria absorção do conteúdo. Como visto, tivemos casos de agentes que tiveram que ser retirados da sala de aula, o que em várias instâncias melhorou o aprendizado, pois estava ocorrendo de forma mais natural e dialógica, com as trocas de conhecimento e experiência realizadas entre os professores e os alunos sem a necessidade do “olhar atento e constante” dos agentes. Entendemos que esse excesso de vigilância cria um ambiente mais hostil, visto que os adolescentes introjetam que estão sendo constantemente vigiados até dentro de sala de aula porque o comportamento que se espera deles não é o de pessoas que lá estão objetivando aprender, mas de simples peças de um relógio que estão sendo deslocadas de um ambiente para outro com o simples intuito de cumprir um item da agenda da unidade, de forma que essa possa justificar ao Estado que, sim, as aulas estão sendo disponibilizadas, quando a garantia do direito à educação vai bem além do que a simples ministração de aulas.

No que diz respeito ao quesito teórico, visualiza-se que o conteúdo disponibilizado para os estudantes é adequado, por se basear em uma educação cujo intuito é ser emancipadora e não apenas alfabetizadora. O processo de ensino e aprendizagem resta baseado no modelo da Escola da Escolha e busca o desenvolvimento de *soft skills*, uma vez que a comunicação e o aperfeiçoamento acerca da inteligência interpessoal e intrapessoal se faz de grande importância para o convívio em sociedade e o fortalecimento de outras modalidades de inteligência.

Quando observamos o que tenta ser passado para os adolescentes do ponto de vista pedagógico, vê-se que o objetivo não é a aplicação de uma escolarização bancária, repetida, conteudista e baseada em simples repetições. Os adolescentes que se encontram na ECIS Almirante Saldanha não devem ser expostos a uma educação nesse modelo industrial. Submeter os adolescentes a um modelo dessa natureza apenas iria servir para manter um status de subalternidade dos mesmos. Deve-se haver a compreensão do meio onde se encontravam, do

meio em que se encontram durante o cumprimento da medida, do meio em que se encontrarão quando saírem, que devem se responsabilizar sobre o que fizeram e aprender com o intuito de buscar novos caminhos. E isso pode ser alcançado através de uma educação verdadeiramente libertadora.

Realizando um breve comparativo com o que afirmamos no começo de nosso texto, apresentamos a seguinte tese: “O Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), umas das unidades de cumprimento de medidas socioeducativas de João Pessoa, não possui um programa de execução de políticas públicas educacionais relativas aos adolescentes internos que seja suficientemente eficaz, o que prejudica a garantia do direito à educação previsto no eixo educacional do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2015-2024) e nas Diretrizes Operacionais das Escolas Estaduais”.

Agora, nesse momento de conclusão (desse trabalho, não da pesquisa em si), podemos afirmar que, em parte, conseguimos provar nessa tese. O CSE apresenta sim um programa de execução de políticas públicas educacionais, fornecendo a educação aos adolescentes internos através de ações que buscam garantir esse direito por meio de uma modalidade de ensino baseada em diretrizes estaduais. Isso é feito através da Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS) Almirante Saldanha. Entretanto, através de nossa pesquisa de campo pudemos observar que, teoricamente, os métodos, metodologias e currículos propostos que são feitos com base na Escola da Escolha deveriam se mostrar suficientes para garantir uma educação emancipadora e que se encontra em perfeito diálogo com aquilo que se encontra previsto no SINASE, Constituição e demais documentos legais.

Ocorre que, na prática, o processo de ensino-aprendizagem resta prejudicado pela forma que é executado, havendo uma priorização por parte da unidade de cumprimento socioeducativo em garantir o funcionamento com plena segurança, em detrimento da garantia do direito à educação. Não queremos ser generalistas nesse aspecto, pois sabemos que a segurança dos adolescentes, assim como a dos funcionários é fundamental para o bom funcionamento da unidade. Entretanto, ocorre no CSE um claro prejuízo ao processo educacional, prejudicando o tempo e a qualidade de aula sob a justificativa de que tudo na unidade deve funcionar como um relógio, sempre da mesma forma, o que acaba por frear um processo que é de constantes mudanças: o desenvolvimento dos adolescentes lá internos, que são pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Essa primazia pela segurança acaba por criar um ambiente de constante vigilância sob os adolescentes, que, por sua vez, já entram na escola sob vigia, muitas

vezes, permanecem na escola vigiados, e depois são novamente escoltados para seus quartos. Ao nosso ver esse processo funciona como um teatro, de certa forma, em que todos os atores devem estar em suas posições em horas marcadas e exatas, sem se atentar para as nuances do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos dizer que provamos a tese no sentido que existe um programa de políticas educacionais executado, mas nos deparamos com um obstáculo: na teoria, aquilo que é proposto como modelo educacional deveria sim ser suficiente para garantir uma educação emancipadora, algo que não estava previsto em nossa tese, mas na prática não o é, devido à forma como essa teoria é posta em prática e levando em consideração todas as variáveis que envolvem a administração da unidade.

Assim, concluímos nosso estudo com a compreensão de que os funcionários da Escola Cidadã Integral Socioeducativa Almirante Saldanha lutam com as ferramentas que possuem, mas restam por vezes prejudicados pela própria vivência, falta de pessoal e pelas próprias dinâmicas advindas do dia a dia de uma unidade de cumprimento de medida, o que dificulta a criação de uma rotina de sala aula. Além disso, temos adolescentes que se encontram intensamente vigiados pelo Estado durante a sua medida de internação, vigiados de tal forma que se sentem como verdadeiras exposições de vitrine. A consequência dessa falta de rotina educacional para poder garantir uma rotina na unidade pode ter como resultado uma reprodução do que já acontecia na vida dos adolescentes fora das unidades, uma inconstância e/ou falta de segurança e sentimento de vulnerabilidade, podendo prejudicar a educação que tenta sempre ser prestada da melhor forma possível e com caráter emancipador e formador de pensadores críticos aptos ao exercício da cidadania, mas que muitas vezes fica limitada apenas aquilo que se encontra previsto em lei.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda, & KNOBEL. Maurício. (1980). **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas. Disponível em:

<https://psicoeducauff.files.wordpress.com/2018/09/aberastury-a-adolescc3a3c2aancia-normal.pdf> Acesso em: 30 abr 2020;

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, Página Aberta. 1994. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9395> Acesso em 28 abr 2020;

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário e Metodologia Científica: um guia para a produção de conhecimento científico**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986;

BANDEIRA, João Tancredo Sá. **Conselho tutelar: espaço público de exercício da democracia participativa e seus paradoxos**. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Pós-Graduação em Educação Brasileira [dissertação]. Fortaleza, 2006.

BASTOS, Núbia M. Garcia. **Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico**. 5. ed. Fortaleza: Nacional, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Atos Internacionais. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**.

Promulgação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm Acesso em 24 out 2019;

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 8/2015**: Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82015.pdf?query=M%C3%89DIO Acesso em 30 dez 2022;

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32016.pdf Acesso em 30 dez 2022;

BRASIL, **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. levantamento anual do sistema de atendimento socioeducativo (SINASE) 2020. Disponível em:

https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/SINASE_EIXO04.pdf Acesso em 03 jul 2021

BRASIL, **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acesso em 20 abr 2020

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 DE julho de 1990**, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 27 out 2019

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 30 ago 2020;

BRASIL, **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: 30 mar 2020;

BRASIL, **Decreto nº 3.799 de 05 de novembro de 1941**. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 30 mar 2020;

BRASIL, **Lei nº 4.513 de 1 de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm Acesso em 30 mar 2020;

BRASIL, **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
Acesso em 30 abr 2020

BRASIL, **Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm Acesso em: 30 mar 2020

BRASIL, **Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Promulgação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm
Acesso em 24 out 2019;

BRASIL, **Lei de 16 de Dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm Acesso em 24 out 2019;

BRASIL, **Decreto nº 10.088 de 5 de novembro de 2019**, Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5 Acesso em 24 out 2019;

BRASIL, **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871** [Lei do Ventre Livre]. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715> Acesso em: 25 abr 2020

BRASIL, **Lei nº 3.353 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm Acesso em 20 abr 2021

BRASIL, **Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso em 13 out 2021;

BRASIL, **Decreto nº 3.597 de 12 de setembro de 2000**, Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3597.htm Acesso em 24 out 2019;

BRASIL, **Decreto nº 5.006 de 8 de março de 2004**, Promulga o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5006.htm Acesso em 30 jun 2019;

BRASIL, **Decreto nº 5.007 de 8 de março de 2004**, Promulga o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5007.htm Acesso em 30 jun 2019

BRASIL, **Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Acessível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em 20 jan 2021

BRASIL, 2019d, **Lei nº 13.796 de 3 de janeiro de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm Acesso em 22 jan 2021;

BRASIL, 2019e, **Lei nº 13.798 de 3 de janeiro de 2019**. Acrescenta art. 8º-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para instituir a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13798.htm Acesso em 22 jan 2021

BRASIL, 2019f **Lei nº 13.803 de 10 de janeiro de 2019**. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13803.htm Acesso em 22 jan 2021

BRASIL, 2019g, **Lei nº 13.812 de 16 de março de 2019**. Institui a Política Nacional de Busca de Pessoas Desaparecidas, cria o Cadastro Nacional de Pessoas Desaparecidas e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13812.htm Acesso em 22 jan 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.824 de 9 de maio de 2019**. Altera o art. 132 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a recondução dos conselheiros tutelares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13824.htm#art1 Acesso em 28 abr 2021

BRASIL, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, **Resolução SEDH nº 139 de 17/03/2010**. Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares no Brasil, e dá outras providências. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-139-2010_112638.html Acesso em 25 abr 2021

BRASIL, Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, **Resolução nº 75 de 14 de novembro de 2001**. Dispõe sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares e dá outras providências. Disponível em https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-75-2001_96991.html Acesso em 17 abr 2021

BRASIL, **Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991**, Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm Acesso em 02 abr 2021

BRASIL, **Decreto nº 9.579 de 22 de novembro de 2018**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm#art126 Acesso em 02 abr 2021;

BRASIL, **Decreto nº 10.003 de 4 de setembro de 2019**. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10003.htm#art3 Acesso em 02 abr 2021;

BRITO, Vanessa Araújo Toscano de. Implementação da Educação em Tempo Integral nas Escolas Socioeducativas Paraibanas: Desafios e Perspectivas. Dissertação de Mestrado. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20668> Acesso em 15 abr 2023

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999

CASTELS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A INFÂNCIA – CIESPI. **“Menores” e Crianças**. Trajetória Legislativa no Brasil. Notas sobre a História sobre a Legislação voltada para Crianças e Adolescentes no Brasil (BASE LEGIS, 1824 – 2007), Disponível em <http://www.ciespi.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=58> Acesso em 22 fev 2020.

CHARLTON T. Lewis and Charles Short (1879) **A Latin Dictionary**, Oxford: Clarendon Press Disponível em <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=infans> Acesso em 22 fev 2020

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus, & MARCHESI, Álvaro (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva (v.1)**. Porto Alegre: Artes Médicas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/927785/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Desenvolvimento%20psicol%C3%B3gico%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Coll%20-%20Cap.%201.pdf Acesso em 26 mai 2020;

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**. Belo Horizonte: Modus Facied, 1997.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A Gestão do Trabalho Sócio-Educativo**. Instituto Ayrton Senna, 1998.19p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas: Conceitos e princípios norteadores.** / Coordenação Técnica Antônio Carlos Gomes da Costa, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: perspectivas e desafios.** / Coordenação Técnica Antônio Carlos Gomes da Costa, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **O adolescente como protagonista. Cadernos Juventude.** Disponível em:
<<http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap07/cap07.htm>>. Acesso em: 25/01/22.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da e VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006c.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Os princípios fundantes da pedagogia freireana e desenvolvimento profissional docente: enlaçando perspectivas teóricas. *Formação em Movimento* v.4, i.1, n.8, p. 68-93, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.68-93> Acesso em 20 abr 2023.

DIÓGENES, Glória; ALTAMIRANO e TEIXEIRA. **Os Sete Sentimentos Capitais: Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes.** Fortaleza: Annablume, 2008.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias.** Rio de Janeiro. Editora Graal, 1986;

ERIKSON, Erick. (1976). **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar. Em **Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos.** SALLES, Leila Maria. *Estud. psicol. (Campinas)* vol.22 no.1 Campinas Jan./Mar. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100005 Acesso em 28 abr 2020

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia Científica: noções básicas em pesquisa científica.** 6. Ed. São Paulo. Saraiva, 2017.

FRASSETTO, Flávio Américo et al. **Gênese e desdobramentos da Lei 12594/2012: reflexos na ação socioeducativa.** *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, n. 6, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Edição, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 30ª Edição, 2007.

FREUD, Anna. (1969). **La adolescencia en cuanto perturbación del desarrollo**. In L. Caplan (Org.). El desarrollo del adolescente. Buenos Aires: Paidós. Em Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. SALLES, Leila Maria. Estud. psicol. (Campinas) vol.22 no.1 Campinas Jan./Mar. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100005 Acesso em 28 abr 2020

FUNDAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ALICE DE ALMEIDA – FUNDAC. Acesso em set de 2022. Disponível em: <http://www.fundac.pb.gov.br/>

FUNDAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ALICE DE ALMEIDA – FUNDAC. PLANO DE SEGURANÇA PARA UNIDADES DE INTERNAÇÃO E EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ESTADO DA PARAÍBA. Disponível em: <https://ouvidoria.pb.gov.br/fundac/arquivos/plano-de-seguranca-1.pdf/view> Acesso em 15 abr 2023;

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner arfux de. O planejamento no contexto escolar. Disponível em: < <http://discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>> Acesso em 20 jan 2023

GADOTTI, Moacir. **Janusz Korczak precursor dos direitos da criança**. The Sixth International Janusz Korczak Conference, 1998. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf> Acesso em 31 mai 2020;

GALLATIN, Judith. **Adolescência e Individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência**. São Paulo: Harper & Row do Brasil. 1978;

GARCÍA, Margarita Bosch et al. **Sistema de Garantia de Direitos: um caminho para a proteção integral**. Recife: Cendhec, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo. Companhia das Letras. 2007;

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **A escrita da história da infância: periodização e fontes. Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares Gouvêa. Petrópolis. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2008;

HALL, Stuart. (2002). **A identidade cultural na pós-modernidade (7a. ed.)**. Rio de Janeiro: DP&A. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf Acesso em 30 abr 2020

HAMMARBERG, T. **The UN convention on the rights of the child** – and how to make it work. Human Rights Quarterly, 1990.

HOBBSAWM, Eric, 'The Machine Breakers', **Past and Present 1 (1952)**, Oxford. Disponível em: <http://web.csulb.edu/~ssayeghc/theory/wintertheory/machinebreakers.pdf> Acesso em 20 jun 2020

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. ESCOLA DA ESCOLHA – **Princípios Educativos do Modelo da Escola da Escolha**. Recife-PE, 2016a

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. ESCOLA DA ESCOLHA – **Caderno de Formação Ensino Médio/ TGE**. Recife-PE, 2016b

JOÃO PESSOA, Lei nº 11.407 de 07 de abril de 2008. **Institui diretrizes para a formulação da política municipal de proteção à criança e ao adolescente, dispõe sobre a estrutura dos conselhos, os instrumentos a ela inerentes e adota outras providências correlatas e complementares**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2008/1140/11407/lei-ordinaria-n-11407-2008-institui-diretrizes-para-a-formulacao-da-politica-municipal-de-protecao-a-crianca-e-ao-adolescente-dispoe-sobre-a-estrutura-dos-conselhos-os-instrumentos-a-ela-inerentes-e-adota-outras-providencias-correlatas-e-complementares> Acesso em 28 jul 2021

JOBIM E SOUZA, Solange. **“Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância”**. Em *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Sônia Kramer e Maria Isabel Leite (orgs). Campinas. São Paulo. Papirus. 1996.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Ed., 1981;

KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo, Perspectiva, 1984;

LASCH, Christopher. (1991). **Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?** (p.139). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/528> Acesso em 30 abr 2020;

LEAL, Angélica; ANDRADE, Patrícia; **Infância e Parlamento: Guia para Formação de Frentes Parlamentares da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Gabinete da Sen. Patrícia Saboya Gomes, 2005.

LEITE, Miriam Lifchitz. **O óbvio e o contraditório da Roda**. In. M. Del Priore, (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto. 1991;

LIDIA, Vera. **Redes de proteção: novo paradigma de atuação**. Experiência de Curitiba: Curitiba, 2002.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro**. In. Mary Del Priore (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto. 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645483> Acesso em 20 out 2020;

LIMA, Agnaldo Soares. **Guia para implantação do atendimento inicial ao adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional**. Editora Dom Bosco, Brasília, 2013. ISBN 978-85-7741-251-8. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/SINASE/SINASE_nai_nucleo_de_atendiment_o_integrado.pdf Acesso em 20 set 2022

LONDOÑO, Fernando Torres. **“A origem do conceito Menor”**. In. PRIORE, Mary del Priore (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto. 1991;

MATTOSO, Kátia de Queirós. **“O filho da escrava”**. In. Mary Del Priore (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo. Editora Contexto. 1991;

MAGALHÃES, Ednéa Teixeira. **A Função Institucional do Ministério Público e a Defesa dos Direitos Individuais Homogêneos**. Fortaleza: Pouchain Ramos, 2002.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. “**Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo**”. In. Mary Del Priore (org). *História da Criança no Brasil*. São Paulo. Editora Contexto. 1991;

MULLEY, Clare. (2009). **The woman who saved the children: a biography of Eglantyne Jebb founder of Save the Children**. Oxford: Oneworld. ISBN 9781851686575. OCLC 271080917

OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar. **O comportamento desviante como protagonismo-outro de adolescentes internos em unidades socioeducativas da paraíba**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23145/1/MariaRobertaDeAlencarOliveira_Tese.pdf Acesso em 05 jan 2022;

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, **Convenção nº 138 de 06 de junho de 1973. Sobre a idade mínima de admissão ao emprego**. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/documents/2237892/0/Conven%C3%A7%C3%A3o+138+da+OIT++Idade+m%C3%ADnima+de+admiss%C3%A3o+ao+emprego> Acesso em: 24 out 2019

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, **Convenção nº 182 de 1 de junho de 1999. Sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação**. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/documents/2237892/0/Conven%C3%A7%C3%A3o+182+da+OIT+sobre+Proibi%C3%A7%C3%A3o+das+piores+formas+de+trabalho+infantil+e+A%C3%A7%C3%A3o+imediata+para+sua+elimina%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 24 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 20 de novembro de 1959**. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf Acesso em 24 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **Declaração Universal de Direitos Humanos, Resolução nº 217 A (III) de 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 28 abr 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **International Years.** These are the international years currently observed by the United Nations. The United Nations designates specific days, weeks, years, and decades as occasions to mark particular events or topics in order to promote, through awareness and action, the objectives of the Organization. Usually, it is one or more Member States that propose these observances and the General Assembly establishes them with a resolution. On occasion, these celebrations are declared by the specialized agencies of the United Nations, such as UNESCO, UNICEF, FAO, etc., when they concern issues that fall within the scope of their competencies. Some of them may be later adopted by the General Assembly. Disponível em:

<https://www.un.org/en/sections/observances/international-years>

Acesso em 24 out de 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **Ano Internacional da Criança. Resolução nº A/RES/31/169. 1979a.** Disponível em:

https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/31/169

Acesso em: 24 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1979b, **Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher** Disponível em:

http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf Acesso em 15 jan 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1985, **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude Regra de Beijing.**

Disponível em: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Regras-M%C3%ADnimas-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Administra%C3%A7%C3%A3o-daJusti%C3%A7a-da-Inf%C3%A2ncia-e-da-Juventude-Regra-de-Beijing.pdf> Acesso em 15 jan 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989, **Convenção sobre os Direitos da**

Criança, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 15 jan 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990a, **Declaração Mundial Sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90** Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm Acesso em 15 jan 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990b, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)** Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 15 jan 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000a, **Protocolo Facultativo à Convenção referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil**, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000b, **O Protocolo Facultativo à Convenção referente ao envolvimento de crianças em conflitos armados**, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000c. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001, **Conferência Mundial Sobre o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/03/durban-2001.pdf> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007, **Assembleia Geral realiza sessão especial sobre crianças**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2007/12/1249671-assembleia-geral-realiza-sessao-especial-sobre-criancas> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2010, **Década da Cultura de Paz**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012, **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014, **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre um Procedimento de Comunicações**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf> Acesso em 26 out 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos**. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf> Acesso em 26 out 2019

PARAÍBA, **Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf> Acesso em 03 jul 2021

PARAÍBA, **Decreto nº 37.505 de 28 de julho de 2017, Cria o Programa de Educação Cidadã Integral para atendimento de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas – Janela para o futuro – e dá outras providências**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/07/Diario-Oficial-19-07-2017.pdf> Acesso em 04 jul 2021. 2018a

PARAÍBA, **Lei nº 11.100 de 06 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf> Acesso em 04 jul 2021. 2018b

PARAÍBA, **Anexo Único da Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf> Acesso em Ago 2021

PARAÍBA, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano da Paraíba, Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC/PB), **Projeto Político Pedagógico do Centro Socioeducativo Edson Mota**. 2019b

PARAÍBA, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano da Paraíba, Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC/PB), **Regimento Interno**. 2019a

PARAÍBA, Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia, **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas Estaduais** 2019. 2019c.

PARAÍBA, Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia, **Regimento Interno da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha**, 2021.

PARAÍBA, Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia, **Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã Integral Almirante Saldanha**, 2022.

PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira. 1976;

PRIORE, Mary del. **História da Criança no Brasil**. São Paulo. Editora Contexto. 1991;

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo. Editora Cortez. 2009;

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **O Século Perdido. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo. Cortez. 2008;

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões**. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010

SARACENO, Chiara. **Sociologia da Família**. Estampa. Lisboa. 1992;

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da criança: utopia ou realidade?** 1997. *Infância e Juventude*, Lisboa, nº.4 (Out.-Dez. 1997), p. 101-126. Disponível em:
<http://www.dgsi.pt/bisp2.nsf/585dea57ef154656802569030064d624/2230122362f7fd9480256cae004d8712?OpenDocument> Acesso em 12 abr 2021

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997;

SILVA, José Luiz Mônaco da. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 852 Perguntas e Respostas**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

SOUZA, Laura de Mello. **O Senado da Câmara e as crianças expostas**. In Mary Del Priore. História da Criança no Brasil. São Paulo. Contexto. 1991;

SEGUNDO, Rinaldo. **A invenção da infância**: pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente, 2002. Disponível em <http://jus2.uol.com.br/DOCTRINA/texto.asp?id=4542> Acesso em 23 jun 2019

TOURINHO, Márcia Selvátice. **A Assistência à infância desvalida no Espírito Santo – O Orfanato Cristo Rei (1957*1990)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp115144.pdf> Acesso em 23 nov 2020;

UNICEF, 2002, **Um mundo para as crianças**. Relatório da Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança As metas das Nações Unidas para o Milênio. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-09/um_mundo_para_as_crianças.pdf Acesso em: 30 out 2020

UNICEF, 2005, **Situação Mundial Da Infância em 2005 – Infância ameaçada**, disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2005_ameaca.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2006, **Situação Mundial Da Infância em 2006 – Excluídas e invisíveis**, disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2006_excluidas.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2007, **Situação Mundial Da Infância em 2007 – Mulheres e crianças, o duplo dividendo da igualdade de gênero**, disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2007_mulheres.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2008, **Situação Mundial Da Infância em 2008 – Sobrevivência infantil** disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2008_sobrevivencia.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2009a, **Situação Mundial Da Infância em 2009 – Saúde materna e neonatal**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2009_materna.pdf
Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2009b **Situação Mundial Da Infância em 2009 no Brasil – O direito de aprender**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_inf_brasil_2009_direitodeaprender_completo.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2010, **Situação Mundial Da Infância em 2010 – Celebrando 20 anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2010_ed_especial.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2011, **Situação Mundial Da Infância em 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2011_adolescencia.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2012, **Situação Mundial Da Infância em 2012 – Crianças em um mundo urbano**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2012_mundourbano.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2013, **Situação Mundial Da Infância em 2013 – Crianças com deficiência**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2013_deficiencia.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2014, **Situação Mundial Da Infância em 2014 – Every child counts**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2014_numeros_insg.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2015, **Situação Mundial Da Infância em 2015 – Reimagine o futuro: inovação para cada criança**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2015_reimagine_o_futuro_resumo.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2016, **Situação Mundial Da Infância em 2016 – A fair chance for every child (70 years for every child)**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2016.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2017, **Situação Mundial Da Infância em 2017 – Children in a digital world**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2017.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2019a, **Situação Mundial Da Infância em 2019 – Crianças, alimentação e nutrição**, disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sowc2019_informacoes_america_latina_caribe.pdf Acesso em 30 out 2019

UNICEF, 2019b, 30 anos da **Convenção sobre os Direitos da Criança: Avanços e desafios para meninos e meninas no Brasil**, disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf> Acesso em 30 out 2019

UNICEF. Arquivo de referência de Save the Children Fund. In: Fundo Das Nações Unidas Para a Infância. **The State of the World's Children 2000: a vision for the 21st century**. Nova Iorque: UNICEF, 1999.

UNESCO, **Educação um Tesouro A Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em 07 jul 2021

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Direito da Criança e do Adolescente**. Vol. 5. Coleção Resumos Jurídicos. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

VERONESE, J. R. P.; LIMA, Fernanda da Silva . **Os Direitos de Crianças e Adolescentes Negros no Brasil: Apontamentos para a Construção de uma Igualdade Racial na Sociedade Brasileira**. In: André Viana Custódio, Reginaldo de Souza Vieira. (Org.). Estado, Política e Direito Políticas Públicas e Direitos Sociais. 1ed.Crisciúma: Ed. Unesc, 2011, v. 3, p. 155-186

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

ZANONI, Daniela Matias. **Um olhar para a pedagogia da Educação Infantil: as contribuições teóricas para a educação das crianças**. FAAT – Faculdades Atibaia Faculdade de Educação – Pedagogia. 2005. Disponível em:
www.faat.com.br/painel/06infancia_pedagogia.doc Acesso em 20 out 2020;

ZIMMERMAN, Juliana. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha**. ICE, 2ª Ed., Recife, 2016.