

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LÉGITIMIDADES

SILVIA SANTOS GOMES

**O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida
socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-
19: a perspectiva dos educadores**

Versão Corrigida

São Paulo
2023

SILVIA SANTOS GOMES

O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19: a perspectiva dos educadores

Versão Corrigida

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Carvalho de Almeida.

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Bibliotecas e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

G633d Gomes, Silvia Santos
O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19: a perspectiva dos educadores. / Silvia Santos Gomes; orientador Marta Carvalho de Almeida - São Paulo, 2022.
141 f.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Direito à educação. 2. Escola. 3. COVID-19. 4. Ensino. I. Almeida, Marta Carvalho de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): **Silvia Santos Gomes**

Data da defesa: **27/02/2023**

Nome do Prof. (a) orientador (a): **Prof.^a Dr.^a Marta Carvalho de Almeida**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 19/04/2023.

Assinatura do (a) orientador (a)

Nome: SILVIA SANTOS GOMES.

Título: O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19: a perspectiva dos educadores.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Avaliado em: 27/02/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra.	Marta Carvalho de Almeida
Instituição:	Universidade de São Paulo (FM – USP)
Julgamento:	Aprovada
Profa. Dra.	Ana Paula Serrata Malfitano
Instituição:	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Julgamento:	Aprovada
Profa. Dra.	Marie Claire Sekkel
Instituição:	Universidade de São Paulo (IP - USP)
Julgamento:	Aprovada
Profa. Dra.	Patrícia Leme de Oliveira Borba
Instituição:	Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP)
Julgamento:	Aprovada

À minha mãe Maria Cecília Gomes (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me acompanhado até aqui e por ter passado com vida pela pandemia da COVID-19, contexto marcante da realização da pesquisa.

Ao apoio de minha família.

A compreensão e apoio do diretor da escola em que trabalho, Josué Leonardo dos Santos.

Ao Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, por ter representado a janela de oportunidades em minha vida acadêmica.

Às professoras Ana Paula Serrata Malfitano e Patrícia Leme de Oliveira Borba, participantes do meu exame de qualificação e à minha orientadora Marta Carvalho de Almeida, pelo aprendizado e confiança.

RESUMO

GOMES, S. S. **O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19: a perspectiva dos educadores.** 2022. Dissertação de Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A educação é um dos direitos que deve ser garantido aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com privação total de liberdade em instituição educativa. No estado de São Paulo a escolarização desses adolescentes é viabilizada mediante o trabalho educativo de escolas vinculadoras, que são unidades escolares da rede pública de ensino que atuam no interior dos Centros de Internação da Fundação CASA, a autarquia fundacional responsável pelo processo socioeducativo de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. No início do ano de 2020, a pandemia da COVID-19 motivou a necessidade de distanciamento físico para evitar a disseminação da doença e, dessa forma, as aulas presenciais foram suspensas em todas as unidades escolares do estado de São Paulo e substituídas pelo ensino de modo remoto. O estudo proposto teve por objetivo analisar a garantia do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação total de liberdade durante o contexto da pandemia da COVID-19, sob a perspectiva de professores e coordenadores pedagógicos das escolas vinculadoras do município de São Paulo-SP. Desenvolveu-se por meio da coleta e análise de dados provenientes de: a) normativas referentes à educação na pandemia; b) entrevistas presenciais com roteiro estruturado realizadas com coordenadores pedagógicos e aplicação de questionários on-line com professores, ambos de escolas estaduais vinculadoras da Divisão Regional Metropolitana Noroeste da Fundação CASA (DRMNO). Foram realizadas cinco entrevistas e obtidos dezenove questionários, respondidos por professores das quatro escolas participantes. A análise temática de conteúdo foi adotada como técnica de análise dos dados coletados. Os socioeducandos da Fundação CASA não tiveram acesso às plataformas, aplicativos ou a outros recursos digitais, diferentemente do que aconteceu com os demais estudantes do ensino regular no estado de São Paulo. As atividades pedagógicas dirigidas a eles se deram, fundamentalmente, por meio de roteiros de atividades impressos em papel e transmitidas por funcionários da Fundação CASA, uma vez que não houve contato direto com os professores das escolas vinculadoras. Segundo os participantes do estudo isso implicou em um conjunto significativo de problemas e limitações persistentes, tanto para o trabalho educativo quanto para o processo de aprendizagem dos socioeducandos. Na perspectiva dos educadores, as estratégias educativas adotadas prejudicaram a qualidade do ensino e não foram suficientes para evitar prejuízos importantes no processo educacional. Nesse sentido, a maior parte deles considera que o direito à educação não foi garantido, se levada em conta a qualidade da educação oferecida. Evidenciou-se que no histórico de segregação escolar desses adolescentes e jovens, a pandemia representou o aprofundamento das dificuldades de acesso ao direito à educação em condições de igualdade.

Palavras-chave: Medida Socioeducativa. Direito à Educação. Escolarização. Pandemia. COVID-19.

ABSTRACT

GOMES, S.S. **The right to education and adolescents under socio-educational measures with deprivation of freedom in times of the COVID-19 pandemic: the educators' perspective.** 2022. Master's Dissertation in Humanities, Rights and Other Legitimacies - Faculty of Philosophy, Literature and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

Education is one of the rights that must be guaranteed to adolescents and young people who are serving a socio-educational measure with total deprivation of freedom in an educational institution. In the state of São Paulo, the schooling of these adolescents is made possible through the educational work of the linking schools, which are public school units that operate inside the detention centers of the CASA Foundation, the foundation autarchy responsible for the socio-educational process of adolescents and youths under socio-educational measures. In the beginning of the year 2020, the pandemic of COVID-19 motivated the need for physical distance to avoid the spread of the disease and, thus, face-to-face classes were suspended in all school units in the state of São Paulo and replaced by remote teaching. The proposed study aimed at analyzing the guarantee of the right to education for adolescents under socio-educational measures with total deprivation of freedom during the context of the COVID-19 pandemic, from the perspective of teachers and pedagogical coordinators of the linking schools in the municipality of São Paulo-SP. It was developed through the collection and analysis of data from: a) norms referring to education in the pandemic; b) face-to-face interviews with structured script conducted with pedagogical coordinators and application of online questionnaires with teachers, both from state schools linked to the Metropolitan Regional Division Northwest Regional Division of the CASA Foundation (DRMNO). Five interviews were conducted and nineteen questionnaires were obtained, answered by teachers from the four participating schools. Thematic content analysis was adopted as a technique for analyzing the data collected. The socioeducados in the CASA Foundation did not have access to platforms, applications or other digital resources, unlike what happened to the other regular school students in the state of São Paulo. The pedagogical activities directed to them were done, fundamentally, by means of activity guides printed on paper and transmitted by employees of the CASA Foundation, since there was no direct contact with the teachers of the schools that are linked to them. According to the study participants, this implied a significant set of persistent problems and limitations, both for the educational work and for the learning process of the social-learners. From the educators' perspective, the educational strategies adopted harmed the quality of teaching and were not enough to avoid important losses in the educational process. In this sense, most of them consider that the right to education has not been guaranteed, if the quality of the education offered is taken into account. It became evident that in the history of school segregation of these adolescents and young people, the pandemic represented the deepening of the difficulties of access to the right to education on equal terms.

Keywords: Socio-Educational Measure. Right to Study. Schooling. Pandemic COVID-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo com os principais marcos para consolidação dos direitos de crianças e adolescentes	57
Figura 2 - SINASE e as relações mantidas no interior do Sistema de Garantias de Direitos	66
Figura 3 - Atividade de "Linguagens e suas tecnologias" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19.....	107
Figura 4 - Atividade de "Linguagens e suas tecnologias" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19.....	108
Figura 5 - Atividade de "Linguagens e suas tecnologias" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19.....	109
Figura 6 - Atividade de "Educação Física" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19	110
Figura 7 - Atividade de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID - 19.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Centros de Internação e escolas vinculadoras da Divisão Regional Metropolitana Noroeste	32
Quadro 2 - Centros de Internação e escolas vinculadoras da Divisão Regional Metropolitana Sudeste	33
Quadro 3 - Decretos antecessores do Código de Menores de 1927.....	59
Quadro 4 - Categorias e indicadores de qualidade nas medidas socioeducativas em meio fechado.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Situação escolar de socioeducandos antes da internação	83
Gráfico 2 - Motivos do abandono escolar de socioeducandos antes da internação ..	83

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEB	Câmara de Educação Básica
CI	Centro de Internação
CIP	Centro de Internação Provisória
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDAÇÃO CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
L.A	Liberdade Assistida
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRTE	Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SJDC-SP	Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO:	16
Inquietações e desejo de mudança	16
Estrutura e organização da dissertação	21
1. O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE POR AUTORIA DE ATO INFRACIONAL: o aprofundamento de desafios com a pandemia da COVID-19 23	
1.1 A medida socioeducativa com privação de liberdade no estado e no município de São Paulo	30
1.2 A situação educacional no país durante a pandemia da COVID-19	33
1.3 Objetivos da pesquisa	36
1.4 Metodologia	36
2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA SOCIOEDUCAÇÃO	42
2.1 O direito à educação de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa e no sistema socioeducativo brasileiro: o que dizem as normativas	56
2.2 Concepções basilares da Fundação CASA sobre a educação segundo documentos norteadores: o que dizem as normativas e estudos recentes ...	71
3. O TRABALHO EDUCATIVO E O DIREITO A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS INTERNOS DA FUNDAÇÃO CASA NA PANDEMIA DA COVID-19: O PONTO DE VISTA DE EDUCADORES DE UMA DIVISÃO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	85
3.1 O direito à educação na pandemia da COVID-19 no estado de São Paulo – Resoluções e Decretos	90
3.2 As mudanças no ensino durante a pandemia e a situação das escolas vinculadoras do estado de São Paulo em atuação na Fundação CASA	94
3.3 Características gerais do trabalho educativo nos Centros de Internação na perspectiva dos educadores de escolas vinculadoras	96

3.4 O trabalho educativo e as estratégias pedagógicas ofertadas no período da pandemia na perspectiva dos educadores de escolas vinculadoras	103
3.5 O direito à educação dos adolescentes internos na percepção dos educadores de escolas vinculadoras.....	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	136
Apêndice A – Roteiro de entrevista com coordenadores pedagógicos.....	136
Apêndice B – Questionário <i>online</i> enviado aos professores.....	137
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	139
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário <i>online</i>	142

APRESENTAÇÃO:

Inquietações e desejo de mudança

“Nos primeiros dias eles nem mesmo nos ofendiam, simplesmente nos ignoravam. À tarde, saíam livremente da colônia e voltavam de manhã, sorrindo contidamente diante da minha compenetrada reprimenda socioeducativa”.

Anton Makarenko

A Educação, para mim, pressupõe responsabilidade, compromisso, participação e construção compartilhada de conhecimento. Realizada em espaços institucionais, como a escola, e em espaços comunitários, como a família ou movimentos sociais, a educação é um princípio da humanização.

Segundo Libâneo (2006) a prática educativa possibilita que indivíduos compartilhem conhecimentos e experiências culturais, que os tornam aptos a atuarem no meio social e a transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) defende o diálogo entre as culturas, identidades e histórias, além da necessidade de que o conhecimento se articule com a realidade e que a educação se estabeleça como elemento de transformação em prol da justiça social. Essa concepção é a que norteia minha atuação profissional e todo meu percurso formativo.

Atualmente sou coordenadora pedagógica em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo-SP. Estou nessa rede de ensino há doze anos e a preocupação com a garantia do direito à educação me acompanha desde o início da graduação em Pedagogia, talvez pelo fato de minha mãe (1935 – 2022) não ter tido acesso à escolarização e não ter aprendido a ler e a escrever.

O papel que desempenho profissionalmente como coordenadora pedagógica possibilita que compartilhe com um grupo de educadores e com outros pares os desafios e as possibilidades de atuação dentro da escola. Do enfrentamento de tais desafios nasceu a proposta da presente pesquisa.

O coordenador pedagógico é um dos responsáveis pela formação em serviço dos professores da educação básica das redes municipal e estadual de ensino, fomentando reflexões, discussões, planejamentos e, além disso, acompanha o processo de aprendizagem dos estudantes. Pensar sobre a prática pedagógica é uma ação constante nesse cotidiano. Essa reflexão coletiva sobre conhecimentos

teóricos e práticos busca (re)significar a realidade educacional, aprimorar caminhos, descobrir acertos e erros, construir e trilhar novos rumos em direção a uma atuação pedagógica mais consistente.

No ano de 2015 a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na qual trabalhava recebeu um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida após ser verificada prática de ato infracional. O Artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal, praticado por criança¹ (até completar doze anos) ou adolescente (entre doze anos completos e dezoito anos incompletos). Após verificada a prática de ato infracional a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente uma das seis medidas socioeducativas previstas no Estatuto (BRASIL, 1990).

Como coordenadora, fui informada pela secretaria da unidade escolar que a escola deveria observar com atenção a frequência desse adolescente às aulas. Não compreendi bem qual deveria ser minha ação, está se mostrou como uma situação nova para mim, sobre a qual não tinha experiência prática, nem teórica.

Minha primeira atitude diante da necessidade de agir foi consultar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar para saber mais detalhes sobre situações dessa natureza, se havia algo específico sobre como agir junto a esses adolescentes². Não havia nada. Considerei que isso, talvez, significasse que não deveria acontecer qualquer diferenciação deste educando em relação aos outros, visto que todos compartilhavam do mesmo espaço, dos mesmos professores e currículo escolar e que estaria equivocada em pensar que deveria haver algo específico sobre esse tema no PPP. Assim, a participação desse estudante na unidade deveria seguir o curso comum a todos os demais.

Mas na realidade o que se mostrou foi um apagamento do sujeito e a visibilidade foi dada ao fato de a ele ter sido atribuído um ato infracional. Os professores quando se referiam a ele, em conversas entre si ou com os demais

¹ Quando o autor for criança, ou seja, pessoa até doze anos incompletos, não há apuração do ato, podendo-lhe ser impostas medidas protetivas, as quais estão descritas no Artigo 101 do Estatuto.

² Será adotada a classificação etária presente no Artigo 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, sujeitos de direitos, com fundamento na sua peculiar condição de desenvolvimento. Nos casos expressos em Lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990).

funcionários da escola não o chamavam pelo nome. Era o “L.A.” (sigla do tipo de medida socioeducativa que cumpria, a Liberdade Assistida), que ficava muitas vezes nos corredores, pouco falava e quando não entrava nas aulas não era convidado por professores, colegas ou outros funcionários para tal. Igualmente não perguntei suas razões para não entrar na aula. O que se ouvia entre os educadores da escola era que aquela situação “não tinha jeito” e que eu deveria “relaxar”. Hoje questiono a minha inércia, motivada talvez por ser nova na escola ou por falta de experiência.

Ele permaneceu pouco, em cerca de vinte dias foi transferido para uma escola mais próxima de sua residência. Não houve tempo nem de buscar informações, concretizar alguma ação ou mesmo conversar com a família. Realmente, diante dessa realidade, nós, educadores, não fizemos nada por ele. Não o acolhemos, não procuramos saber como fazer. Talvez por preconceito, medo, falta de vontade ou por não acreditar que algo poderia ser feito.

Em um exercício de autodefesa, considerações do tipo: “foi pouco tempo”, “o CREAS³ que não fez seu papel”, “a família que não nos procurou”, foram usadas pela equipe escolar como justificativas para a imobilidade. Isso incomodou e me trouxe até aqui, em busca de melhorar minha atuação enquanto educadora e formadora de professores. Em minha memória ficou seu nome: Vinícius⁴.

Recordo-me a época desse acontecimento de 2015 de uma leitura realizada na graduação: “Poema Pedagógico”, de Anton Makarenko (1888 – 1939). Busquei novamente essa leitura, agora com outras experiências vividas e com outro olhar. A obra, de 1933, retrata a experiência educativa (ou socioeducativa, como diz o autor) concretizada com meninos e meninas em uma colônia para “delinquentes juvenis”, órfãos de guerra e “menores” abandonados (MAKARENKO, 1985), tendo como pano de fundo a Revolução Russa de 1917.

Makarenko foi um educador soviético que via na “coletividade educativa” um dos principais motores para a transformação de vidas. Coletividade não limitada ao convívio e relações entre os estudantes, mas sim indissociável dos laços da coletividade com o exterior da unidade educativa, cuja riqueza e diversidade são capitais. Enfrentando desafios estruturais e pedagógicos frente à Colônia Maxim

³ Centro de Referência de Assistência Social que oferece o serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

⁴ Nome fictício.

Gorki, Makarenko narra, quase em forma de diário de campo, suas impressões objetivas e subjetivas da realidade.

De acordo com Amboni, Neto e Bezerra (2013) foi depositada sobre os ombros de Makarenko a responsabilidade de gerir a colônia e assegurar pedagogicamente a reintegração social dos “jovens delinquentes”. Tudo estava para ser construído, tanto o local quanto o método de trabalho pedagógico. As dificuldades do trabalho, a sensação de impotência em certas ocasiões, os conflitos com as autoridades, a falta de recursos (até mesmo de roupas de inverno) são alguns dos entraves vividos na Colônia. Identifiquei-me com Marakenko, com suas dificuldades e dúvidas.

De acordo com o estudo de Luz (2020) a ação pedagógica de Makarenko causava admiração e repulsa ao mesmo tempo: acusado de valer-se de uma metodologia de ensino militar, teve seu trabalho colocado em dúvida constantemente. Esse é um exemplo, mesmo que distante do tempo e da realidade brasileira, que a educação de adolescentes que adentram o sistema socioeducativo pode ser permeada por ambiguidades, dúvidas e desafios.

Com os estudos realizados para a construção deste trabalho, deparei-me com a informação de que os escritos de Makarenko inspiraram, de alguma forma, a construção do sistema socioeducativo brasileiro, pelo menos no que se refere à adoção do termo “socioeducativo”.

Édio Raniere (2014) questiona como a socioeducação veio à tona no Brasil, transformando-se em política pública destinada aos adolescentes em conflito com a lei e, de acordo com a pesquisa realizada pelo autor, foi Antônio Carlos Gomes da Costa (1949 - 2011), um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que inspirado pela leitura do “Poema Pedagógico” expôs o conceito, não sem antes fazer uma espécie de releitura e enquadrar a pedagogia contemporânea à Revolução Russa e às concepções liberais da década de 1990.

Acredito que garantir efetivamente o direito à educação escolar de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas é mais do que garantir vaga ou frequência. É proporcionar, como dito anteriormente, a construção coletiva e compartilhada de conhecimentos e experiências culturais para a atuação social. E isso vale para todos os estudantes.

A relação entre o sistema educacional e o sistema socioeducativo reflete o paradigma da incompletude institucional, segundo o qual a política de aplicação das medidas socioeducativas não é suficiente para garantir todos os direitos do adolescente, devendo, portanto, articular-se com outros serviços que visem atender a esses direitos, tais como a escola (BRASIL, 2006; 2012). Dessa forma, compreende-se que a escola é integrante do Sistema de Garantia de Direitos. Instituído a partir da Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e melhor normatizado pela Resolução nº 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), o Sistema de Garantia de Direitos “constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal” (CONANDA, 2006, Art.1).

O estudo de Cunha e Dazzani (2016), que se propôs a elencar e discutir possíveis razões das dificuldades relacionais vividas entre a escola e o socioeducando, considerou que a instituição escolar ainda apresenta dificuldades de se ver e de se compreender como parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes e, por muitas vezes, reproduz preconceitos e hostilidades que circulam na sociedade, principalmente os relacionados às camadas mais vulneráveis da população, sendo que a maioria dos adolescentes em questão advém desse grupo. Hostilidade, dificuldades para permanência e discriminação são algumas das situações vivenciadas pelos adolescentes na instituição em que deveriam ser respeitados e acolhidos.

Minha atuação enquanto coordenadora pedagógica escolar coloca o compromisso de refletir sobre o sistema educacional brasileiro como um todo, questionar constantemente a quem educamos, por que educamos e a serviço de quem educamos. Nessa direção, me propus o desafio deste estudo, interrogando se o direito à educação vem sendo assegurado a adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade. Tendo em vista

que a instalação da pandemia da COVID-19⁵ trouxe novos desafios e aprofundou outros já existentes no sentido de garantir o acesso à educação no Brasil - conforme ficou demonstrado em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), o estudo se desenvolveu no sentido de buscar apreender aspectos dessa nova realidade em relação aos adolescentes e jovens privados de liberdade⁶ no município de São Paulo. Em especial, buscamos compreender o problema a partir do ponto de vista dos educadores que trabalham cotidianamente imersos nesses desafios, bem como nas estratégias elaboradas para o seu enfrentamento.

Estrutura e organização da dissertação

O texto da dissertação está organizado em quatro capítulos: 1) O direito à educação e os adolescentes que cumprem medida socioeducativa com privação de liberdade por autoria de ato infracional: o aprofundamento de desafios com a pandemia da COVID-19; 2) O direito à educação no Brasil e suas implicações no campo da socioeducação; 3) O trabalho educativo e o direito à educação de adolescentes e jovens internos da Fundação CASA na pandemia da COVID-19: o ponto de vista de educadores de uma Divisão Regional do município de São Paulo; 4) Considerações finais.

O título da dissertação: “O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19: a perspectiva dos educadores” expressa a concepção que a privação de liberdade não é a medida em si, mas sim o contexto de aplicação da medida que visa a responsabilização do adolescente quando verificada a autoria de ato infracional. Em documentos importantes (1990, 2006) e estudos podemos encontrar o uso de “medida de internação”, “medida privativa de liberdade”, “medida de privação de liberdade”. Dessa forma, quando nos referirmos a esses documentos e estudos, será mantida a terminologia que apresentam.

⁵ Doença de elevada transmissibilidade, causada pelo novo coronavírus SARS-Cov-2, com espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves que podem levar à morte (BORGES, 2020).

⁶ Ao longo do trabalho, o termo se refere aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação total de liberdade e permanência em Centro de Internação.

No primeiro capítulo se apresenta o tema e o problema da pesquisa, sua contextualização e sua justificativa, além de aspectos básicos sobre o atendimento socioeducativo em meio fechado no Estado de São Paulo e no município de São Paulo.

No segundo capítulo são apresentados os seguintes tópicos: um breve histórico do direito à educação no Brasil; histórico do sistema socioeducativo brasileiro, com a passagem da Doutrina de Situação Irregular para a Doutrina de Proteção Integral (BRASIL, 1988) e a lei do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com as concepções basilares da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), relativas à educação escolar e estudos sobre a educação escolar no sistema socioeducativo, com destaque para os conflitos escolares vivenciados pelos estudantes anteriormente à medida e que continuam no cumprimento destas e o histórico de evasão escolar. Buscou-se articular a construção do sistema educacional brasileiro, historicamente marcado pelas dificuldades de acesso e a luta constante das classes marginalizadas por tal direito.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados e as discussões do estudo de campo, com a análise das percepções dos professores e coordenadores pedagógicos de escolas vinculadoras da Divisão Regional Metropolitana Noroeste sobre o trabalho educativo com adolescentes privados de liberdade na Fundação CASA e o direito à educação dos socioeducandos no período do ensino remoto emergencial praticado durante a pandemia.

No quarto e último capítulo apresentam-se algumas considerações finais, levando em conta que, para mim, refletir sobre a trajetória e as relações escolares de adolescentes em conflito com a lei traz, em seu bojo, o necessário questionamento da concepção de educação e de suas formas de operacionalização na contemporaneidade.

1. O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE POR AUTORIA DE ATO INFRACIONAL: o aprofundamento de desafios com a pandemia da COVID-19

Pode-se dizer que o direito à educação é o direito de se apropriar da cultura, sendo inerente à condição humana e necessário para o pleno usufruto da vida, conforme afirma Cara (2019). O conteúdo da educação é a cultura humana em sua inteireza, compreendida como tudo que o homem produz e transforma a natureza. Para tornar real o processo educativo são necessários dois trabalhos, o de ensinar e o de aprender, realizados mutuamente por educador e educando. Dessa forma, garantir as condições necessárias para a realização desses trabalhos faz parte da garantia do direito à educação. Mais do que se apropriar de um conteúdo histórico, de uma herança de humanidade, a educação oportuniza que sujeitos participem dos destinos de sua sociedade e colaborem com a transformação desta em direção à justiça social.

De acordo com Saviani (2003) a humanidade se constituiu a partir do momento em que a espécie humana adaptou a natureza às suas necessidades. Ao se apropriar da natureza e transformá-la, o ser humano produz sua própria existência e sem isso perece. A permanência e legado da humanidade, da vida humana em sociedade, se desenvolvem pela mediação da educação, sendo que a experiência é um processo de aprendizagem no qual o mais experiente transmite ao menos experiente elementos de interesse para continuidade da espécie, para a existência. Tudo que não existe naturalmente é cultura e cada nova geração se apropria da cultura histórica por meio da educação.

Sendo um direito fundamental de todos a educação extrapola limites individuais, representando uma forma de inserção no mundo da cultura humana e por isso um bem comum, “[...] já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar” (DUARTE, 2007, p.697).

O direito à educação é um dos direitos humanos, expresso tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, Art.26) quanto no Pacto

Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais⁷ (ONU, 1966, Art.13). Na recomendação da UNESCO (1974) sobre a “Educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais” a palavra “educação” é usada para designar todo o processo de vida social, por meio do qual se toma o conhecimento da cultura humana construída.

A escola é uma das instituições criadas para o acesso e para produção de novas culturas, que busca concretizar um processo de ensino, aprendizagem e (re)construção. A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborada em 2015, colocou como objetivo das nações “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS 4), evidenciando que a pauta da efetividade do direito à educação é necessária.

Retomando a história, Saviani (2003) refere que dos modos de produção escravista e feudal com a apropriação privada da terra surge uma nova classe que vive do trabalho alheio, uma classe ociosa, que sente necessidade de preencher seu tempo livre e em consequência disso se desenvolve um novo tipo de educação para além da transmissão do saber de experiência, típica daquele período; uma nova educação destinada à elite, à classe dominante. Preencher o tempo livre de “forma digna” (SAVIANI, 2003, p.2) é a função dessa educação diferenciada, centrada em exercícios físicos, música, arte da palavra e atividades intelectuais, desenvolvida de forma sistemática por meio de instituições específicas.

É nesse quadro que se situa a origem da palavra escola, “[...] que em grego significa lazer, tempo livre, ócio, ocupação dos que dispõem de lazer”, bem como a palavra “ginásio”, que em grego define o local dos exercícios físicos e dos jogos que eram praticados por aqueles que dispunham de tempo livre (SAVIANI, 2003, p.2). Enquanto isso, a parcela de pessoas que garantia a existência própria e de seus senhores continuava a ser educada de maneira assistemática, por meio da experiência de vida, cujo centro era o trabalho. Desse modo, “[...] a educação escolar era uma forma secundária que se contrapunha como não-trabalho à forma de educação generalizada, determinada pelo trabalho” (SAVIANI, 2003, p.2).

⁷ No Brasil promulgado pelo Decreto n. 591 de 06 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 29 dez 2022.

Com a constituição da sociedade burguesa e dessa nova classe que detém a propriedade privada dos meios de produção e não é considerada uma classe ociosa, que tende a converter o produto do trabalho em valor de troca, cuja mais valia é incorporada ao capital que se amplia, se generaliza o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura. A “[...] esse processo corresponde à exigência da generalização da escola, com a defesa da escolarização universal e obrigatória” (SAVIANI, 2003, p.2). Isso porque a vida urbana industrial é regida por normas de caráter convencional, contratuais, de modo formalizado e sistemático, que se expressam em termos escritos. Não se pode participar plenamente da vida na cidade sem o domínio da expressão escrita como forma de linguagem:

Para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada, reclamado pelos membros da sociedade moderna (SAVIANI, 2003, p.3).

Sendo assim, na sociedade moderna a educação escolarizada passa a ser a forma dominante de educação, o espaço institucional para apropriação da cultura e, dessa forma, torna-se uma questão de interesse público, a ser abordada pelo Estado. A educação seria, segundo Saviani (2003), mais do que um tipo de direito, configura-se como uma condição necessária para o exercício de todos os outros direitos: civis, políticos, sociais e econômicos, exatamente pelo fato de a sociedade se organizar em normas escritas. Sendo por isso a escola erigida como principal e dominante forma de educação, logo o domínio do código escrito tornou-se condição necessária para a participação social, cabendo à escola fornecer elementos que permitam que as informações recebidas de diversas formas sejam avaliadas e transformadas em conhecimento.

No entanto, há discordâncias sobre tal supremacia da escola, pelo menos levando-se em conta como a instituição tem se apresentado nas últimas décadas. Ivan Illich (1926 - 2002) é um dos autores que defende uma “sociedade sem escolas”, pois considera a organização burocrática como um limite à aprendizagem (ILLICH, 1985). Currículos seriam formas de manter as pessoas presas no ideário dominante das elites e a escola como uma mercadoria a ser consumida. O autor propõe uma revolução e, sem as escolas, seriam organizadas “redes de

aprendizagem”, nas quais as pessoas aprenderiam em todos os lugares, a todo o momento, com diversas outras pessoas com interesses em comum. Apesar da aparente utopia de criar uma sociedade sem escola, alguns pontos da reflexão de Illich são atuais, como a necessidade de currículos descentralizados, que tragam outras visões de mundo e de cultura; uma renovação na forma de construir conhecimento coletivamente, não apenas de forma transmissiva.

A legislação brasileira também aborda o direito à educação. No Capítulo VII da atual Constituição Federal Brasileira, o qual versa sobre a proteção da criança, do adolescente, do jovem e do idoso, o Artigo 227 determina que:

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, Art.227, grifos nossos).

Na seção específica dedicada à educação (Seção I do Capítulo III, “Educação, da Cultura e do Desporto”) a Constituição estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios, dos quais destacam-se: (i) o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (ii) a garantia de padrão de qualidade; (iii) a universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental e a (iv) vinculação orçamentária de 18% para União e 25% para estados, Distrito Federal e municípios.

Saviani (2003) mencionou uma resistência brasileira histórica a investir na educação, se valendo das palavras de Louis Agassiz (1807 – 1873) para ilustrar a situação “nenhum país tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente”.

Orientada pelo texto constitucional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) em vigor no país enfatiza no parágrafo primeiro que a referida Lei disciplina a “[...] educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, Art.1). Ou seja, a LDBEN em vigor reconhece que a educação se dá de diversas formas, “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art.1), mas o que é alvo da Lei e de

regulamentação, o alvo das políticas públicas (pelo menos no atual momento histórico) é a educação escolar.

O direito à educação também é tema do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes brasileiros e instaura na esfera normativa a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos que vivenciam a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Em seu Artigo 3 o Estatuto refere que lhes são assegurados, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades necessárias para facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Acrescenta que cabe à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público assegurar-lhes, com absoluta prioridade, um conjunto de direitos, dentre os quais se integra o direito à educação.

Na mesma normativa (o Estatuto é instituído pela Lei 8069/1990), encontram-se as referências que alteram a situação de crianças e adolescentes a quem foi atribuído um ato infracional, sob uma perspectiva construída a partir da crítica ao Código de Menores, conforme esclarece Vogel (2011). Diferentemente do que vigia até então, quando sob uma perspectiva menorista as crianças, adolescentes e suas famílias eram abordadas essencialmente por meio da repressão e da correção, o Estatuto estabelece novas referências. Mediante o devido procedimento legal apuratório, adolescentes entre doze e dezoito anos incompletos que tenham cometido atos infracionais devem ser responsabilizados por meio do cumprimento de medidas socioeducativas de maneira proporcional à gravidade do dano gerado. A natureza da medida é essencialmente educativa, portanto, varia de intensidade no que diz respeito à restrição de direitos do adolescente, conforme a seguinte discriminação:

- I. Advertência: aplicação de repreensão verbal ao adolescente;
- II. Obrigação de reparar o dano: quando percebida a pertinência, o prejuízo da vítima será ressarcido de alguma forma compensatória pelo adolescente;
- III. Prestação de serviços à comunidade: o adolescente realizará trabalho voluntário de interesse geral em jornada máxima de oito horas semanais sem prejuízo às atividades escolares, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas ou programas comunitários e governamentais e sob o acompanhamento de um orientador social devidamente capacitado;

- IV. Liberdade assistida: o adolescente será acompanhado por um orientador social da medida socioeducativa designado por autoridade, que deve promover socialmente o adolescente e sua família, promover e supervisionar sua frequência e aproveitamento escolar, bem como sua profissionalização e demais aspectos definidos em programa de atendimento pedagógico;
- V. Inserção em regime de semiliberdade: o adolescente tem sua liberdade restringida, permanecendo em um estabelecimento educacional sob orientação de uma equipe profissional, podendo participar de atividades formativas externas ao longo do dia com regresso ao estabelecimento no período noturno, bem como permanecer com a família aos finais de semana;
- VI. Internação em estabelecimento educacional: o adolescente é privado de sua liberdade e permanecerá em unidade educacional exclusiva para adolescentes, devendo-se respeitar os princípios de brevidade e excepcionalidade.

Dessa forma caracterizada, a internação é considerada o último recurso entre as medidas aplicáveis, devendo ocorrer apenas nos casos em que o ato infracional foi cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves ou devido ao descumprimento reiterado e injustificável de uma medida anteriormente imposta (BRASIL,1990). Nessas circunstâncias, o adolescente deve ter seu direito à educação - como a todos os demais - igualmente respeitado, devendo ser criadas as condições adequadas para garantir o acesso a todos os níveis de educação formal, de acordo com sua necessidade, pois sua situação não restringe a aplicação do princípio constitucional de prioridade absoluta, atribuída a crianças e adolescentes (BRASIL, 2006). Para que isso aconteça, as normativas atuais (BRASIL, 2006) referem que pode haver uma unidade escolar localizada no interior da entidade ou programa socioeducativo, realizar a inclusão do adolescente em rede pública externa ou, ainda, estabelecer vínculo com unidade escolar existente na comunidade. Esta última é a forma adotada no estado de São Paulo, uma vez que, no Brasil, as medidas socioeducativas de internação são de responsabilidade das esferas estaduais de governo.

O Artigo 35 do SINASE (BRASIL, 2006) estabelece: “[...] a execução das medidas socioeducativas rege-se pelos seguintes princípios: [...] VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou *status*.

A Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências estabelece vinte metas que devem ser cumpridas até 2024 (BRASIL, 2014), das quais destacam-se as seguintes metas e estratégias que fazem menção ao sistema socioeducativo:

- a) Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:
 - Estratégia 7.24: implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios do ECA;
- b) Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional:
 - Estratégia 9.8: assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

Apesar da estratégia 9.8 se referir a “estabelecimentos penais” e o sistema socioeducativo pretender se distanciar da ideia de pena, a meta 9 foi aqui destacada por determinar a idade de quinze anos como marco para elevação da taxa de alfabetização, justamente a idade de grande parte dos socioeducandos da Fundação CASA, que é composta por unidades que recebem os adolescentes privados de liberdade em todo o estado de São Paulo. Segundo o Boletim da Fundação CASA de 04/11/2022 entre doze e quatorze anos havia 314 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação total de liberdade na data; entre quinze e

dezessete anos se situam 3442 adolescentes; e os de dezoito anos e mais somavam 1079.

1.1 A medida socioeducativa com privação de liberdade no estado e no município de São Paulo

No Estado de São Paulo a Fundação CASA é a instituição executora de medidas socioeducativas com privação de liberdade, compreendendo a responsabilidade pela internação e a internação provisória (que é aplicada antes da sentença julgada), bem como pela medida de semiliberdade (considerada restritiva de liberdade). É uma autarquia fundacional, está vinculada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania (SJDC) e atende adolescentes e jovens na faixa etária de doze a vinte e um anos (SÃO PAULO, 2017). A atual denominação da antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo (FEBEM/SP) foi estabelecida pela Lei Estadual nº 12.469/06.

Para o atendimento aos adolescentes em privação de liberdade, ou seja, em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, a instituição mantém os Centros de Internação Provisória (CIP - internação prevista por até 45 dias, em cumprimento ao Artigo 108 do Estatuto da Criança e do Adolescente) e os Centros de Internação (CI – internação prevista por um período de até três anos, conforme Artigo 122 do Estatuto da Criança e do Adolescente). A articulação regional da Fundação CASA no estado de São Paulo está organizada em oito divisões: Divisão Regional Litoral (DRL - Praia Grande); Divisão Regional Campinas (DRMC - Campinas); Divisão Regional Norte (DRN - Ribeirão Preto); Divisão Regional Oeste (DRO - Marília); Divisão Regional Sudoeste (DRS - Iaras); Divisão Regional Vale do Paraíba (DRVP - Jacareí); Divisão Regional Metropolitana Noroeste (DRMNO - Vila Maria) e Divisão Regional Metropolitana Sudeste (DRMSE - Brás). As duas últimas divisões – Noroeste e Sudeste – contemplam unicamente o município de São Paulo-SP, abrangendo diferentes bairros. A primeira abrange bairros das zonas norte e oeste, tais como: Pirituba, Vila Maria, Vila Leopoldina, Parque Ipê e Raposo Tavares. A segunda abrange os bairros do Brás, Bom Retiro e Itaquera, entre outros.

A Fundação CASA divulga semanalmente em seu sítio eletrônico o Boletim Estatístico com os dados referentes ao gênero, raça/etnia, idade, tipo de ato infracional e série de referência dos adolescentes atendidos. Considerando o boletim aqui apresentado referente a 04/11/2022, destaca-se que os dados constantes são flutuantes, o que justifica a periodicidade semanal das informações:

- a) A faixa etária majoritária dos adolescentes internos se concentra em torno de quinze e dezessete anos;
- b) O boletim aponta 58 adolescentes em atendimento inicial; 776 em internação provisória; 81 em internação sanção; 3747 em internação; 165 em semiliberdade;
- c) Os principais atos infracionais dos adolescentes internos, apontado como motivo da internação, são o tráfico de drogas (43,14%) e, em segundo lugar, o roubo qualificado ou simples (39,69%);
- d) Quanto à cor da pele 56,09% se declaram pardos, 15,26% pretos e 28,21% brancos. Indígenas, amarelos e não declarados, somados, não chegam a 1%;
- e) 96,11% dos internos são do sexo masculino e 3,89 % do sexo feminino (o boletim não apresenta dados de outros gêneros);
- f) Os dados escolares apontam que as séries educacionais de referência estão concentradas no Ensino Fundamental Ciclo II (6º ao 9º ano);
- g) A regional Noroeste apresenta taxa de ocupação de 77% (687 adolescentes para as 888 vagas) e na regional Sudeste a ocupação é de 75% (859 adolescentes para as 1143 vagas), sendo as duas divisões localizadas no município de São Paulo.

Esses dados parecem confirmar as palavras de Carvalho (2015), para quem existe um encarceramento seletivo da juventude brasileira, principalmente gerada pela ação do poder judiciário, já que “[...] é a juventude negra a vítima preferencial da seletividade criminalizante das agências penais, conforme é possível perceber na análise dos dados de prisionalização” (CARVALHO, 2015, p.627). O autor também menciona os dados oficiais que apontam que a imputação pelo Artigo 33 da Lei de Drogas⁸ é, depois da imputação pelo Artigo 157 do Código Penal (roubo), a que

⁸ Segundo a Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, configuram crime as condutas de adquirir, guardar, ter em depósito, transportar ou trazer consigo drogas. A diferenciação entre tráfico e

mais fomenta o encarceramento nacional, o que coincide com os números do sistema socioeducativo e permite constatar que há um encarceramento massivo de jovens negros e pobres no país, como também é discutido em estudos de Silva e Guerresi (2003), Malvasi (2011), Borba (2012), Bonalume e Jacinto (2019) e Arruda (2021), entre outros.

Nos Centros de Internação (CI) da Fundação CASA a educação básica dos adolescentes é realizada nas dependências dos Centros por meio de uma parceria da Fundação com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). As unidades escolares responsáveis pela oferta da educação básica aos adolescentes privados de liberdade são designadas pelas Diretorias de Ensino (DE), de acordo com a proximidade geográfica das unidades; atendimento à demanda das etapas da educação básica e atendimento do disposto pelas normativas específicas sobre gestão escolar, coordenação pedagógica e procedimentos administrativos de certificação e registro escolar (SÃO PAULO, 2017).

De acordo com a Resolução Conjunta SEDUC-SP-SJDC nº 2 de 10/01/2017 caberá à unidade escolar vinculadora adotar os procedimentos relativos à matrícula, ao acompanhamento pedagógico, à realização de reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e apoio ao trabalho docente no CI, efetuar os registros escolares, a guarda de prontuários e a expedição dos documentos escolares dos estudantes matriculados nas classes a ela vinculadas.

Nos quadros 1 e 2 se apresentam os Centros de Internação, suas respectivas escolas vinculadoras e as Diretorias de Ensino a que estão ligadas administrativamente, considerando exclusivamente a abrangência do município de São Paulo - SP.

Quadro 1 - Centros de Internação e escolas vinculadoras da Divisão Regional Metropolitana Noroeste

CENTRO DE INTERNAÇÃO	ESCOLA VINCULADORA	DIRETORIA DE ENSINO
CASA VILA LEOPOLDINA	E.E. Professor José Monteiro Boanova	Centro-Oeste

consumo pessoal atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente.

CASA NOVA AROEIRA, CASA IPÊ (Raposo Tavares)	E.E. Professor Oswaldo Walder	Centro-Oeste
CASA PIRITUBA	E. E. Ermano Marchetti	Norte 1
CASA JARDIM SÃO LUIZ I e II	E. E. Comendador Alfredo Vianello Gregório	Sul 2
CASA ÔNIX, SÃO PAULO, VL GUILHERME, GOV. MÁRIO COVAS, JOÃO DO PULO, OURO PRETO, PAULISTA, NOVA VIDA (Vila Maria)	E. E. Profª Florinda Cardoso	Leste 05

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Quadro 2 - Centros de Internação e escolas vinculadoras da Divisão Regional Metropolitana Sudeste

CENTRO DE INTERNAÇÃO	ESCOLA VINCULADORA	DIRETORIA DE ENSINO
Juquiá (Brás)	E.E. Padre Anchieta	Centro
Rio Paraná (Brás)	E.E. Padre Anchieta	Centro
Rio Tâmis (Brás)	E.E. Padre Anchieta	Centro
Topázio (Brás)	E.E. Padre Anchieta	Centro
Bom Retiro – Feminino	E.E. Padre Anchieta	Centro
Chiquinha Gonzaga – Feminino	E.E. Oswaldo Cruz	Centro-Sul
Itaquera	E.E. Maria Ferraz de Campos	Leste 4

Fonte: Elaboração própria, 2022.

1.2 A situação educacional no país durante a pandemia da COVID-19

Com o advento da pandemia da COVID-19 em março de 2020 a situação da educação escolar foi profundamente transformada em todo o país. Devido às

informações de que se deveria evitar as aglomerações entre pessoas a fim de frear a propagação da contaminação pelo novo coronavírus, causador da doença, não sem controvérsias as aulas presenciais foram totais ou parcialmente suspensas, dando lugar às discussões e tentativas de reduzir o impacto de tal decisão no processo educativo. Conforme Barreto (2021) a palavra de ordem daquele momento era “reinventar-se”, fazer algo inusitado em condições excepcionais, com vistas à sobrevivência. Nesse caminho, as aulas remotas com incorporação de Tecnologias e Informação e Comunicação (TICs) ganharam lugar.

No que diz respeito às medidas socioeducativas, foram elaboradas normativas e resoluções, como a Recomendação nº 62, de 17 de março de 2020 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a qual recomendou aos magistrados a reavaliação das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade para aplicação preferencial de medidas socioeducativas em meio aberto, além da revisão das decisões que determinaram a internação-sanção, sobretudo quando destinadas a adolescentes lactantes, gestantes e indígenas. A preferência pelo meio aberto se dirigiu tanto ao sistema prisional quanto ao sistema socioeducativo e levantou questões importantes sobre as condições a que estão submetidas pessoas em privação de liberdade.

Na normativa leva-se em conta que devem ser considerados o alto índice de transmissibilidade do novo coronavírus e o agravamento significativo do risco de contágio em estabelecimentos prisionais e socioeducativos, tendo em vista fatores como a aglomeração de pessoas, a insalubridade dessas unidades, as dificuldades para garantia da observância dos procedimentos mínimos de higiene e isolamento rápido dos indivíduos sintomáticos, insuficiência de equipes de saúde, características inerentes ao “[...] estado de coisas inconstitucional” do sistema penitenciário brasileiro reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347 (BRASIL, 2020, p.2).

O texto da norma expõe, dessa forma, as condições degradantes a que as pessoas podem estar submetidas em instituições totais⁹. Além disso, a recomendação de “[...] aplicação preferencial de medidas socioeducativas em meio aberto e a revisão das decisões que determinaram a internação provisória,

⁹ Estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral (GOFFMAN, 1987).

notadamente em relação a adolescentes” (BRASIL, 2020, p.4) alerta para o fato de que o ambiente de privação de liberdade potencializa vulnerabilidades, expõe a saúde física e psicológica do adolescente a um risco que poderia ser evitado, se observadas as recomendações de excepcionalidade da medida privativa de liberdade. As Recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) para a proteção integral de crianças e adolescentes durante a pandemia da COVID-19 (CONANDA, 2020) corroboram a Recomendação do CNJ e acrescentam que sejam garantidos os direitos dos adolescentes em cumprimento de medida, dentre outros aspectos, por meio de atividades culturais e educacionais, ainda que *on-line*, para que a medida socioeducativa não seja descaracterizada.

Ao analisarem os desafios para a cidadania dos adolescentes em internação durante a pandemia, Sposato e Moitinho (2021) consideraram que foram evidenciados problemas estruturais, principalmente no que se refere a efetivação e garantias de direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Com isso, afirmam que muitas adequações ainda se fazem necessárias para avançar no cumprimento dos ditames legais no campo de aplicação e execução de medidas socioeducativas de internação, compreendendo que a internação, por si, vulnerabiliza a pessoa, tendo em vista a restrição do contato familiar, o sofrimento gerado pela retirada do convívio comunitário e o abalo psicológico causado pela restrição de locomoção. As autoras destacam que a privação de liberdade, mesmo sob o verniz da socioeducação, impõe sequelas físicas, emocionais e sensoriais que são imensuráveis, significando uma série de efeitos estigmatizantes.

Como se garantiu, então, o direito à educação desses educandos que já se encontram em condições tão restritas de aprendizagem, na medida em que estão institucionalizados? Quais foram as estratégias de ensino adotadas num campo tão singular de atuação educacional, como mostraram os estudos de Gallo e Willians (2008); Cella e Camargo (2009); Conceição (2013); Antão (2013); Padovani e Ristum (2013); Albuquerque (2015); Cunha e Dazzani (2016) e de Neves (2018).

Em tempos de crise, a educação é essencial para oferecer às crianças um sentimento de esperança. Assim, levando em conta a necessidade de garantir a todas as crianças e adolescentes o direito à educação durante uma emergência sanitária como a que se instalou por ocasião da pandemia da COVID-19, o estudo

proposto indagou se essa garantia abrangeu os adolescentes privados totalmente de liberdade na Fundação CASA no município de São Paulo-SP e quais processos se desenvolveram nessa direção. Como anteriormente mencionamos, focou sua atenção particularmente na perspectiva de coordenadores pedagógicos e professores das escolas responsáveis pela educação escolar de adolescentes e jovens privados de liberdade, sobre o trabalho educativo realizado e a garantia do direito à educação nesse período e seus desafios. Esses participantes foram tomados enquanto atores sociais essenciais na produção cotidiana desse direito junto aos adolescentes.

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral proposto pelo presente trabalho foi analisar a garantia do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade com internação no município de São Paulo-SP durante o contexto da pandemia da COVID-19, sob a perspectiva de professores e coordenadores pedagógicos das escolas vinculadoras.

Dentre os objetivos específicos buscou-se: conhecer as mudanças causadas pela pandemia da COVID-19 na educação oferecida aos socioeducandos, bem como conhecer e discutir as estratégias adotadas pelo governo do Estado de São Paulo para garantir a educação desses adolescentes.

1.4 Metodologia

Trata-se de uma proposta de pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (1994) responde a questões particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com um “[...] universo de significados, motivos, apropriações, crenças, valores e atitudes, aprofunda-se no mundo de significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p.21). É um tipo de investigação que considera aspectos subjetivos que não podem ser traduzidos em números, envolve estudo, interpretação e compreensão dos dados levantados, com objetivo de aprofundar o conhecimento e trazer novas informações e abordagens sobre o tema.

De acordo com Godoy (1995), segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado a partir de uma perspectiva integrada. Para isso, os pesquisadores entram em campo, tentando captar o fenômeno em estudo do ponto de vista das pessoas envolvidas, levando em consideração os pontos de vista relevantes. Diferentes tipos de informações podem ser coletados e analisados para compreender a dinâmica do fenômeno.

Tendo em vista os objetivos propostos e a exequibilidade do estudo no tempo previsto para os estudos em nível de mestrado, a pesquisa se desenvolveu a partir da delimitação de uma região no município de São Paulo: a Divisão Regional Metropolitana Noroeste¹⁰ (DRMNO) da Fundação CASA, cujas características estão apresentadas no Quadro 1. Abrangeu dois conjuntos de fontes, além de pesquisa bibliográfica pertinente ao tema:

- a) Os documentos que estabeleceram a normatividade do funcionamento da educação dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa com privação de liberdade no contexto da pandemia da COVID-19 (2020/2021) e;
- b) Os sujeitos envolvidos na execução das ações de ensino no período em que as aulas presenciais foram suspensas, particularmente os coordenadores pedagógicos e professores de unidades escolares com atuação pedagógica junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade com internação da Divisão Regional Metropolitana Noroeste (DRMNO) da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), independentemente do tempo que cumpriam essas funções.

Decorrente do objeto e dos objetivos do estudo, a metodologia partiu da compreensão de que coordenadores e professores das escolas vinculadoras estão diretamente ligados ao trabalho pedagógico desenvolvido nos Centros de Internação da Fundação CASA, o coordenador enquanto articulador do processo educativo realizado entre as duas instituições e os professores enquanto sujeitos ativos das/nas propostas planejadas.

¹⁰ A DRMNO foi definida como campo de pesquisa em razão da maior disponibilidade das escolas vinculadoras em participar da pesquisa e colaborar com o estudo desenvolvido.

A coleta de informações documentais se deu por meio do sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), bem como do sítio eletrônico da Fundação CASA, sendo complementada por duas solicitações feitas diretamente via telefone pessoal à chefe de seção da DRMNO. Esse pedido de informação consistiu na lista de Centros de Internação que compõem a Divisão Noroeste e suas respectivas escolas vinculadoras, dado que não foi encontrado no sítio da Fundação na ocasião da pesquisa. O pedido foi atendido na segunda solicitação.

A coleta de informações junto aos educadores foi realizada de duas formas: (i) entrevistas presenciais com os coordenadores pedagógicos das seguintes escolas vinculadoras pertencentes à Divisão Regional Metropolitana Noroeste (DRMNO¹¹): E.E José Monteiro Boanova; E.E Professor Oswaldo Walder; E.E Ermano Marchetti e E.E Professora Florinda Cardoso e (ii) envio de um questionário *on-line* aos professores dessas mesmas escolas que lecionaram aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade com internação durante o período da pandemia da COVID-19 (2020/2021), por meio do *Google Forms*.

As entrevistas presenciais com os coordenadores pedagógicos das escolas vinculadoras referidas totalizaram cinco colaborações. Na E.E José Monteiro Boanova os dois coordenadores da escola atuam em parceria e compartilham suas responsabilidades junto aos professores e estudantes da escola (inclusive os da Fundação CASA), razão pela qual ambos foram entrevistados. Nas outras escolas participantes os coordenadores agem separadamente, sendo um coordenador para o Ciclo II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e outro para o Ensino Médio e Fundação CASA. Nessas foram entrevistados somente os coordenadores que trabalham com a Fundação CASA.

A realização de entrevistas se configura como uma prática comum de pesquisa, pois pode fornecer dados valiosos para interpretação da realidade, mas como esclarece Poupert (2012) esse instrumento de pesquisa guarda muitas ambiguidades, dentre elas a possível interpretação e distorção da realidade por

¹¹ A Escola Estadual Comendador Alfredo Vianello Gregório, responsável pelo CI Jardim São Luís I e II não retornou às diversas tentativas de contato realizadas para agendamento das entrevistas (ligações, mensagens via e-mail).

parte dos entrevistados e ainda a interpretação do entrevistador sobre esse discurso. A principal justificativa para o uso das entrevistas, e de acordo com a leitura de Poupart (2012), é que tal recurso une a ordem ética e política com a ordem metodológica – a entrevista do tipo qualitativo parece necessária porque abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais e ainda se destaca entre as ferramentas de informação capazes de elucidar realidades sociais, principalmente como instrumento privilegiado de acesso às experiências dos atores.

As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2022, nas dependências das escolas vinculadoras mencionadas, em dias e horários agendados em comum acordo entre pesquisadora e participantes: cada sessão durou de vinte a trinta minutos. Buscou-se interferir minimamente na rotina dos participantes e foi possível perceber que os coordenadores são constantemente requisitados por professores, estudantes, diretores e familiares dos estudantes, evidenciando uma rotina intensa de trabalho. Os cinco coordenadores foram solícitos e atenciosos em suas participações, deixando contatos particulares caso surgissem dúvidas referentes às informações.

A entrevista estruturada com roteiro (apêndice A) organizado pelas orientações de Gil (2008) foi gravada em áudio após a devida autorização dos participantes. A entrevista teve foco nas mudanças ocorridas no período da pandemia em relação à oferta de atividades de ensino aos estudantes que cumpriam medida socioeducativa privativa de liberdade com internação e a apreciação do coordenador quanto ao direito à educação dos socioeducandos. O depoimento foi gravado e posteriormente transcrito.

O questionário eletrônico (apêndice B) contou com a mesma temática da entrevista realizada com os coordenadores, visando, porém, a obtenção de respostas redigidas em linguagem escrita e a obtenção de dados ligados ao exercício profissional dos professores junto aos estudantes, tais como as estratégias que desenvolveram em suas práticas educativas, bem como as dificuldades enfrentadas no período da pandemia no exercício de suas funções. O uso de questionário eletrônico foi uma estratégia utilizada para favorecer o acesso a esses professores, na medida em que os participantes poderiam responder de acordo com sua disponibilidade e diminuía os riscos implicados nos contatos presenciais durante

a pandemia da COVID-19. Em sua maior parte, foi composto por perguntas abertas, havendo uma delas em modo de múltipla escolha. O questionário foi enviado pelo coordenador de cada escola vinculadora somente para os professores que atuaram junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com internação no período pandêmico e que continuavam na unidade escolar à época da realização da pesquisa, usando os endereços eletrônicos disponibilizados e cadastrados na instituição de ensino. Dessa forma, somados os professores das escolas que atendiam a essas duas condições, o número previsto de participantes (e de respostas ao questionário) era de quarenta. O questionário começou a ser enviado em maio de 2022 e recebeu respostas até julho do mesmo ano. Foram recebidos dezenove questionários respondidos pelos professores.

A análise dos dados provenientes dos documentos, das entrevistas e dos questionários se deu pela análise de conteúdo. No livro “Análise de conteúdo” Bardin (1977) traz diversas técnicas de análise de conteúdo: análise categorial; análise de avaliação; análise de enunciação; análise proposicional do discurso; análise de expressão; análise das relações; análise temática (subdividida em semântica, estrutural e sequencial). No presente estudo será utilizada a análise categorial por se adequar de maneira mais satisfatória aos objetivos propostos. Essa técnica de análise de conteúdo prevê três etapas fundamentais para sua realização: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira etapa - etapa de pré-análise – foi feita a organização dos dados e das informações, com leitura inicial do material disponível (todas as entrevistas, respostas do questionário, documentos e resoluções normativas); seleção do material após a leitura e determinação de quais comunicações do conjunto de informações coletadas seriam analisadas, direcionada de acordo com os critérios e objetivos estabelecidos pela pesquisa; levantamento de indicadores (palavras-chave ou frases similares), que permitiam o agrupamento das respostas e a extração da mensagem, seguida da preparação formal e edição dos textos.

A segunda etapa - etapa de exploração do material – levou à criação de três categorias de análise. Nesse sentido, tendo em vista o processo de identificação das perspectivas dos educadores sobre a garantia do direito à educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade com internação, foram adotadas as seguintes categorias de análise: (i) Estratégias para a

oferta de atividades pedagógicas a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com internação, diante da necessidade do distanciamento físico imposto pela emergência sanitária (2020-2021); (ii) Percepções dos educadores sobre o trabalho educativo do período; (iii) O direito à educação na percepção dos educadores.

Na terceira e última etapa, a de tratamento, foram abordadas as inferências, o que as comunicações permitiram deduzir, quais as mensagens explícitas e implícitas, que culminaram nos resultados da pesquisa. Esta modalidade de análise trabalhou as informações e a sua significação, que se desprenderam do texto, permitindo sua interpretação. Propiciou conhecer uma realidade por meio das comunicações de educadores. Nas palavras de Bardin “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p.32).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e aprovado em 19 de abril de 2022, sob número do parecer: 5.357.542.

No estado de São Paulo a Fundação CASA é a instituição vinculada à Secretaria Estadual da Justiça e Cidadania que aplica as medidas socioeducativas com internação e de semiliberdade de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A instituição possui um instrumento legal que regulamenta as pesquisas em seu âmbito; trata-se da Portaria Normativa nº 155/2008. Mesmo que a pesquisa não tenha envolvido diretamente os profissionais da instituição ou os socioeducandos, foi considerado mais adequado submeter a proposta de pesquisa à apreciação do setor responsável (UNICASA), como forma de esclarecer aos educadores das escolas vinculadoras que a sua participação era de conhecimento público e aprovada. Após o envio de toda documentação exigida, o pedido de autorização para a pesquisa foi deferido pela Fundação CASA.

Para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários *on-line* foi apresentado presencialmente ou de maneira virtual o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice C) e após a leitura os participantes concordaram e assinaram o documento.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA SOCIOEDUCAÇÃO

O direito à educação previsto no Artigo 6 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), considerado como um direito fundamental de natureza social, está detalhado no Título VIII, Da ordem social. É atribuído ao Estado papel essencial na efetivação dos direitos fundamentais de natureza social elencados, como por exemplo o direito à saúde, ao trabalho e à educação, os quais devem ser prestados sem diferenciação e sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art.3, inciso IV). De acordo com Duarte (2007), “[...] o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas” (p.698). Essa observação é necessária porque no Brasil historicamente o direito à educação não foi caracterizado pela universalidade e inclusão. A educação era reservada a uma elite dominante, prezava pela perpetuação do *status quo* e pela manutenção da exclusão social.

Demerval Saviani na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” (2021), além de apresentar uma síntese das principais ideias pedagógicas e das práticas educacionais difundidas ao longo da história, analisando como essas concepções se materializam em práticas e políticas educacionais, traz um importante panorama sobre como a concretização do direito à educação foi sendo encaminhada no país. Essa obra será a principal fonte da exposição a seguir.

Antes da chegada das esquadras portuguesas, populações já estavam estabelecidas nas terras que viriam a se chamar Brasil e sua forma de organização coletiva, sem classes, com uma economia natural (sem trocas) e de subsistência (para suprir necessidades) caracterizava um “comunismo primitivo” (SAVIANI, 2021, p.33). A educação se mostrava geracional, um processo por toda a vida. Era a forma educacional da fase anterior à consolidação da sociedade burguesa e do surgimento da instituição escolar.

Tanto os rapazes como as moças se envolviam diretamente nas atividades laborais, conforme a divisão de sexo: os rapazes participando ativamente de expedições guerreiras, na caça, na pesca, na fabricação de flechas e prestando serviços nas reuniões dos velhos; as moças, auxiliando as famílias nas atividades femininas e assimilando, de forma prática, as vivências e os papéis femininos (SAVIANI, 2021, p.37).

A cultura era transmitida por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestre, com posição de destaque para os maiores de quarenta anos, a idade da experiência, ocupantes de postos-chave na vida social. Não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins educacionais, marcando uma educação espontânea, vivida na prática da vida, uma educação integral. Educação em ato apoiada na força da tradição, constituída por um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; à força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo e à força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto - e particularmente os mais velhos - ficava imbuído da necessidade de considerar suas ações como modelares, “[...] expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal” (SAVIANI, 2021, p.38). É com essa forma de organização social e esse tipo de educação que vieram a se chocar os conquistadores europeus. Já que essa forma de educação já não era mais valorizada nas sociedades europeias burguesas e para que fossem conquistadas as terras e os povos nativos foram acionadas formas específicas de intervenção na prática educacional e, por consequência, na vida dos povos: “O Brasil entra para a História da chamada “civilização ocidental” exatamente ao abrir-se o século XVI. Sua história coincide, pois, com o período caracterizado pelo surgimento e desenvolvimento da educação pública” (SAVIANI, 2003, p.4).

De acordo com Saviani (2021), em 1549, a ação dos jesuítas tinha a missão de catequizar e ganhar as almas dos indígenas das terras recém-dominadas. José de Anchieta (1534 - 1597) e outros jesuítas aprenderam o tupi para depois sobrepôr, não somente a língua, como toda a cultura indígena. As crianças, consideradas mais moldáveis que os adultos, perante a ação pedagógica catequética, receberam maior dedicação nas ações. Em contrapartida, os filhos dos colonos portugueses recebiam ensinamentos mais aprofundados, não só o ensino religioso. Outras ordens e denominações se envolveram em algumas atividades educativas, mas sem a expressão e força dos jesuítas, como os franciscanos; beneditinos; carmelitas; mercedários; capuchinhos.

Segundo Saviani (2021) no século XVIII o ideário iluminista ganhava força entre os portugueses residentes em países do exterior ou com alguma ligação com

outros países europeus, como Inglaterra, Itália e França. O contraste entre religiosidade e racionalidade, entre fé e ciência, o desejo por mudanças e o peso das tradições, estava cada vez mais presente entre os portugueses. Com o desejo de libertar a educação do obscurantismo religioso e do monopólio dos jesuítas, reformas passam a ser defendidas também no Brasil em especial com a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal¹², como Secretário de Estado dos Negócios do Reino ou “ministro plenipotenciário” (SAVIANI, 2021, p.80) em 1756.

Dentre ações diversas no campo das artes, do comércio, da indústria - fortemente influenciadas pelo Iluminismo e por modelos econômicos e políticos vivenciados em Londres e Viena – no campo da instrução o primeiro-ministro por meio do Alvará de 28 de junho de 1759 “determina o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo as aulas régias mantidas pela Coroa” (SAVIANI, 2021, p.82) e em 03 de setembro de 1759 os jesuítas são expulsos do país.

Na primeira fase da reforma as chamadas aulas régias, ministradas por docentes concursados e pagos pela coroa, versavam sobre gramática latina, grego e retórica (humanidades - nível secundário). O primeiro concurso no Brasil aconteceu em 1760, no Recife-PE e no Rio de Janeiro-RJ, mas em 1765 ainda nenhum professor havia sido nomeado (SAVIANI, 2021).

Com base no trabalho “As luzes da educação: fundamentos, raízes, históricas e práticas de aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834), de Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso (2002), Saviani (2021) esclarece que esse não foi o único entrave vivido nessa primeira fase da reforma, outros fatores como (i) a insuficiência de professores; (ii) a falta de aulas de retórica; (iii) a falta de livros didáticos; (iv) a escassez de verbas; (v) os baixos salários dos professores e o (vi) atraso nos pagamentos foram considerados por Dom Tomás de Almeida, diretor geral de estudos do Reino e Ultramar, como motivos do fracasso da reforma. Pode-se compreender que durante quase dez anos houve uma espécie de hiato, de vazio educacional, enquanto a remodelação do ensino não se efetivava na colônia.

Em novembro do mesmo ano as aulas régias de primeiras letras foram o alvo da reforma, com a consideração de que aos empregados nos serviços rústicos e nas

¹² Em junho de 1759 Sebastião José de Carvalho e Melo recebe o título de Conde de Oeiras e em 1769 torna-se o Marquês de Pombal.

artes fabris bastavam as instruções religiosas, ou seja, as explicações dominicais do catecismo. Observa-se, ainda, que mesmo as pessoas com habilidade para os estudos também estavam sujeitas a grandes desigualdades: “[...] bastará a alguns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar; a outros bastará a língua latina” (SAVIANI, 2021, p.96).

Saviani (2021) aborda as ideias pedagógicas que influenciaram a reforma pombalina e aponta que um intelectual que exerceu grande influência no período foi Antônio Nunes Ribeiro Sanches (1699 – 1783), que tendo estudado em Coimbra, Salamanca, Gênova, Londres, trazia uma concepção iluminista e burguesa, muito próxima das ideias de Bernard Mandeville (1670 – 1733)¹³. Afirmações como: “[...] o saber ler, escrever e contar consiste em arte muito nociva para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”, o que significa que “[...] cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade” e “[...] para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que em circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante” mostram a crueza das posições defendidas sem disfarces por esse pensador conforme Saviani (2021). Provavelmente nenhum outro formulou com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville, um dos grandes influenciadores da reforma pombalina (SAVIANI, 2021).

Com a independência da colônia brasileira em 1822 não houve muitos avanços. Não houve investimento em construção de escolas ou contratação de professores bem formados ou uso de métodos e materiais aprofundados. Essa falta de prioridade prejudicou os mais pobres, já que os ricos tinham acesso facilitado ao colégio e poderiam cursar universidades em Portugal. A elaboração e promulgação de uma Constituição era o primeiro passo na busca por firmar mudanças.

Na inauguração e instalação da Assembleia Constituinte em 03/05/1823 o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública, ou um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” para organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum a ser

¹³ Filósofo e economista político, autor de “A fábula das abelhas: ou os vícios privados, benefícios públicos” (1723). Nessa obra é possível perceber sua crítica à educação das classes trabalhadoras de sua época.

implantado em todo o território do novo Estado. Mas as discussões não avançaram como esperado e o projeto foi deixado de lado. A Assembleia foi dissolvida por D. Pedro I em 12/11/1823 e em 25/03/1824 o imperador outorgou a primeira Constituição do Império do Brasil, que em seu Artigo 179, Inciso 32, determinava que a “[...] instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, no entanto, essa mesma Constituição oficializa a proibição da instrução aos escravizados, ou seja, não eram considerados cidadãos. Foi esse o resultado da discussão.

Em 1827 a primeira lei educacional do país (Lei de 15 de outubro de 1827) cria escolas de primeiras letras, com o ensino mútuo¹⁴ como metodologia de ensino, com o intuito de massificar de forma rápida a alfabetização e escolarização básica no país, com escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos. A Lei previa escolas de meninas, mas com um currículo diferente, em matemática as garotas tinham lições limitadas às quatro operações fundamentais. Não foi estipulada a duração de tempo do ensino. Saviani (2021) destaca que ainda predominavam os professores régios da Reforma Pombalina e os considerados pouco qualificados deveriam buscar sua capacitação, não cabendo isso ao Estado, dessa forma, o governo se isentou de investir e capacitar os profissionais. Só em 1834 o governo monárquico inaugurou a primeira escola de formação de professores em Niterói (Escola Normal de Niterói), que durante seus primeiros cinquenta anos de funcionamento foi frequentada exclusivamente por homens.

Nesse mesmo ano são criados dois cursos de Direito no país, em São Paulo-SP e Recife-PE, destinados tanto à formação da elite escravocrata brasileira, quanto para a perpetuação da hegemonia das elites e conservação da unidade territorial e ideológica no Brasil, formando assim uma ilha de letrados com educação e profissão comuns como base e unificação ideológica da elite. Portugal sentia que o estudo podia fomentar a emancipação da colônia, por isso as restrições (SAVIANI, 2021).

Por força de um Ato Adicional, é transferido às províncias (hoje estados) o encargo de financiar a criação de escolas primárias e gratuitas a todos os cidadãos e se responsabilizar pela formação de professores. Descentralização que gerou consequências, como as discrepâncias que existem até hoje entre os estados, porque as diferenças entre as províncias fizeram com que a educação ficasse refém

¹⁴ Aproveitamento de estudantes mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.

da realidade econômica de cada região. O Brasil passava por uma crise financeira, gerada pela abdicação de Dom Pedro I e não foi dessa vez que a educação foi estendida ao povo, continuando a ser um privilégio de poucos.

O processo lento rumo à consolidação da instrução pública do período enfrentou críticas, como a insuficiência quantitativa e falta de preparo dos professores, a pouca remuneração e pouca dedicação docente, a ineficácia do ensino mútuo, a falta de instalações adequadas, a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que gerou uma nova reforma, a de Couto Ferraz (ministro do império) em 1853. Couto baixou o Decreto nº 1.331-A de 17/02/1854¹⁵, que aprovava o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, buscava alavancar a instrução pública das províncias por meio do mapeamento das informações dadas pelos presidentes e apresentar relatório do progresso comparativo entre as províncias e o Município da Corte. O decreto obrigava a inserção de crianças a partir de sete anos nas escolas de primeiras letras, contudo, existiam restrições para a matrícula dessas crianças nas escolas públicas e gratuitas, onde elas não podiam ser portadoras de doenças contagiosas e nem serem escravas. Apresentavam-se, portanto, empecilhos para que todas as crianças tivessem acesso à educação.

Durante a segunda metade do século XIX ganharam força os debates sobre a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre¹⁶. Era considerado necessário formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem da antiga forma de organização do trabalho se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de pessoas escravizadas, que dominavam a economia do país. A educação foi chamada a participar do debate.

Conforme Saviani (2021) a ideia central das discussões de 1868 a 1888 era a ligação entre emancipação e instrução. Foram criadas as escolas agrícolas com o objetivo de transformar a infância abandonada, especialmente crianças libertas em

¹⁵ O Decreto nº 1.331-A de 17/02/1854, está disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20para%20a,secundario%20do%20Municipio%20da%20C%C3%B4rte>>. Acesso em: 29 dez 2022.

¹⁶ Debate fomentado pelo fim do tráfico de pessoas escravizadas em 1856; Lei do Ventre Livre em 1871; Lei dos Sexagenários em 1885; Abolição em 1888.

consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis a este fim, a fim de evitar a “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres. Mesmo com os trabalhadores agora submetidos às regras do capital, essa escola voltada para o treinamento não se efetivou e as discussões cessaram. Quando ocorreu a Abolição em 1888, a imigração europeia, principalmente italiana, supriu a carência de mão de obra e à medida que a produção era garantida os apelos à criação de colônias agrícolas e fazendas escolas deixaram de ecoar.

Na Pós-Proclamação da República, durante o período da República Velha (1889 – 1930), a educação no Brasil ganha contornos de laicidade, mas continua sob monopólio das elites e a educação de massa ainda não era discutida. Existiram algumas reformas como a de Benjamin Constant em 1890, com foco no ensino superior, já que escolas de base não eram a prioridade, mantendo assim a dualidade: boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade duvidosa para os demais, com estrutura carente e professores com baixa qualificação. Em 1920 mais da metade da população paulista entre sete e doze anos estava fora da escola. A taxa de analfabetismo na referida década para pessoas a partir de quinze anos era de 65%.

Segundo Saviani (2021) já durante a chamada primeira era Vargas (1930-1945), com o propósito de tornar o Estado forte e poderoso, a educação foi um dos meios usados para a construção desse desejo e iniciou-se um movimento em direção à criação de um sistema organizado de ensino. É criado o Ministério da Educação e da Saúde que passa a ditar a política nacional de educação, ao contrário do poder pulverizado nos estados.

Com o Manifesto dos Pioneiros de 1932 a intenção era mudar a situação educacional do país tentando tornar a educação mais moderna. Anísio Teixeira (1900 - 1971), um dos defensores dessa escola renovada, entendia a educação como um direito de todos, jamais um privilégio (TEIXEIRA, 1956). Encontrou obstáculos decorrentes das resistências das forças sociais ainda dominantes no Brasil, que se contrapunham às transformações da sociedade que visassem superar a desigualdade que sempre marcou essa realidade. E esse grau de desigualdade refletia na educação, por sua vez tratada como um objeto de privilégio da elite. Setores resistentes às mudanças continuavam controlando a sociedade brasileira,

com utilização do poder público como instrumento de defesa de interesses privados, que conduzia a uma política clientelista e personalista.

Um dos princípios do Manifesto de 1932 era que o Estado deveria organizar a escola e torná-la acessível em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais. O Estado não poderia impedir que as classes mais privilegiadas recorressem a escolas privadas para oferecer educação aos seus filhos, mas deveria garantir a escola pública única que asseguraria uma educação comum, igual para todos. A proposta do Manifesto foi considerada anticristã e alvo de críticas oriundas principalmente de intelectuais ligados à Igreja Católica por dar poder ao Estado sobre a família e à igreja.

Em 1942 a Reforma Capanema reorganizou a estrutura educacional e foi regulamentado o ensino industrial, ocasião em que surgem as escolas SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). De caráter centralista, fortemente burocratizado e dualista, o ensino secundário era, como fruto da Reforma, destinado às elites e o ensino profissional destinado ao povo. Aproximado novamente da Igreja Católica, as críticas ao chamado monopólio estatal do ensino diminuíram, a Igreja admitiu a presença ativa do Estado na educação e Vargas se dispôs a apoiar a inclusão das teses católicas na Constituição de 1934, por receber em troca o apoio político da Igreja aos seus projetos.

Já sob o governo de Dutra uma nova Constituição é promulgada em 18 de setembro de 1946, e na área dedicada à educação traz elementos que integram o programa de reconstrução da Escola Nova, com a necessidade de elaborar diretrizes e bases da educação nacional com caráter descentralizador e apoiadas nas ideias reformistas. Gustavo Capanema, então líder do governo na Câmara, insurgiu-se contra o novo documento vendo no projeto uma posição política antigetulista, mais do que uma preocupação pedagógica. O projeto foi arquivado, voltando às discussões em 1957 (SAVIANI, 2021).

A figura central da educação brasileira na década de 1950, Anísio Teixeira proferiu a conferência “A escola pública, universal e gratuita” durante o Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária em setembro de 1956 e foi chamado de comunista por suas ideias. Reiterando que jamais defendeu o monopólio estatal da educação, ao insistir em seu respeito pela escola privada, mesmo assim continuava

sendo atacado pela sua luta em defesa da implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita (TEIXEIRA, 1956). A Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que ao universalizar a escola pública e gratuita ela se estenderia e atenderia a todas as necessidades educacionais da população e não haveria espaço para outro tipo de escola e por isso via nas ideias de Anísio a defesa do monopólio estatal e uma ligação com o comunismo.

Finalmente em dezembro 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do país (BRASIL, 1961), com um núcleo de disciplinas comum a todos os ramos e crescente participação das mulheres no ensino público. De acordo com Saviani (2021) Anísio Teixeira considerou a LDB de 1961 uma “meia vitória”, já que ainda foi insuficiente em relação às necessidades educacionais brasileiras. A orientação liberal de caráter descentralizador que prevaleceu no texto da Lei foi bem-vista por Anísio Teixeira, mas as concessões feitas à iniciativa privada não, já que a defesa era pela construção de um sólido sistema público de ensino. Há também a vitória do tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional.

Enquanto os debates se concentravam na organização do ensino, polarizando os defensores do ensino público e do ensino privado, o desenvolvimento nacional trazia novas exigências para o campo educacional. O clima de “nacionalismo desenvolvimentista” (SAVIANI, 2021, p.313) irradiou-se por toda a sociedade brasileira na década de 1950, inclusive na educação. Qual seria o caminho brasileiro em sua arrancada rumo ao desenvolvimento industrial? Conforme Saviani (2021) Anísio Teixeira se vale dos estudos da organização¹⁷ *"Inter-University Study of Labor Problems in Economic Development"* criada pelos economistas Clark Kerr, John Dunlop, Frederick Harbinson e Charles Myers, em 1954, para elucidar as diferentes estratégias que conduziram o processo de industrialização, nos diferentes países, segundo o tipo de elite que passa a comandar a grande transformação com influência também no campo educacional:

- a) Elite dinástica: educação que preserva valores tradicionais; ensino superior voltado à elite; trabalhadores com ensino elementar; papel reduzido da universidade no processo de industrialização;

¹⁷ Destinada a investigar o fator humano no processo do desenvolvimento econômico.

- b) Elite de classe média: concepção liberal e universal da educação; sistema educacional é o grande instrumento de mobilidade vertical para os trabalhadores e suas famílias;
- c) Intelectuais revolucionários: educação ligada à ideologia revolucionária; altamente prioritária para a ciência; deve propiciar treinamento especial aos trabalhadores;
- d) Administradores coloniais: educação deve ser adaptada à metrópole; ensino superior limitado a poucos nativos, devendo ser ministrado no país metropolitano;
- e) Líderes nacionais: sistema educacional planejado para promover independência e conferir prestígio; dilema entre educação geral e preparação de mão de obra altamente qualificada.

Para Anísio Teixeira apenas duas elites acreditam na educação para todos: a classe média e os intelectuais revolucionários, pois consideram a educação essencial ao desenvolvimento econômico, conectam o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial, fazem da educação um método de ascensão social. E no Brasil a industrialização era liderada por uma composição da elite dinástica, de classe média e nacionalista, sendo que só o grupo da classe média contava com a doutrina de democracia liberal, no qual Anísio Teixeira entendia que a industrialização avançava a despeito da educação e que construía novas estruturas econômicas no país.

A política populista e o desejo pelo desenvolvimento nacional incitavam à mobilização das massas e os dirigentes políticos dependiam disso para seu sucesso no processo eleitoral. Como na época o direito ao voto era condicionado à alfabetização, grandes campanhas foram realizadas no período de 1940 a 1963 buscando alfabetizar jovens e adultos, tanto das zonas rurais quanto da crescente população urbana. Com uma concepção de educação elementar relativa à instrução pública, ou seja, ensino primário para as crianças e programas de alfabetização para adultos.

Na primeira metade dos anos 1960 uma nova mobilização das massas toma corpo no que se refere à educação, centrada na “[...] preocupação com as participações políticas das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira” (SAVIANI, 2021, p.317). A educação popular assume um sentido de

educação do povo, pelo povo e para o povo. Saviani (2021) aponta que tal metamorfose conceitual foi possível pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu e pelas mudanças que o Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja.

A expressão mais acertada dessa concepção e difundida entre nós, com repercussão no exterior, é dada pela concepção de Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997). Seu ponto de partida é o entendimento do ser humano como um ser de relações, o qual se identifica como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com outras pessoas, o que define com um ser dialogal e crítico (SAVIANI, 2021). Mas essa vocação de sujeito esbarra em uma realidade social que a contradiz, já que às forças dominantes interessa manter a maioria das pessoas em situação de alienação e dominação. O dilema da educação aos olhos de Freire é estar a serviço da alienação e domesticação ou da conscientização e da libertação. Freire defende que a passagem da consciência ingênua para a crítica não se dá automaticamente, depende de um trabalho educativo voltado intencionalmente para esse objetivo (FREIRE, 1967, 1987, 1996). O golpe militar de 1964 minou esse processo de mobilização que ganhava corpo no campo educacional brasileiro e Paulo Freire foi perseguido, preso por setenta dias e posteriormente exilado por dezesseis anos no Chile.

Com a segunda LDB, em 1971 (BRASIL, 1971), fica obrigatória a conclusão do ensino primário, fixado em oito anos, com os termos 1º Grau e 2º Grau, estrutura que permanece até 1996, quando a LDB muda a nomenclatura para Ensino Fundamental e Médio – etapas da Educação Básica – e integração da educação infantil ao sistema educacional.

Na década de 1980, já no contexto de grande mobilização popular contra a ditadura civil-militar, houve a necessidade de se construir pedagogias que se articulassem com os interesses dos dominados; pedagogias contra hegemônicas, nas palavras de Saviani (2021). A economia brasileira estava em recessão, um clima negativo tomava conta da sociedade e se projetou no campo educacional. Década de efervescência política no país, contou com um forte movimento de organização sindical dos profissionais da educação, não sem contar com ambiguidades e contradições, como a defesa de interesses de caráter corporativo, com reivindicações feitas por meio de grandes greves e a preocupação com uma escola

pública e de qualidade, aberta a todos, voltada para as necessidades da maioria, ou seja, da classe trabalhadora. Houve ampliação da produção acadêmica no período, com publicação de revistas e livros na área. Isso significou um amadurecimento e trouxe reconhecimento da comunidade científica aos estudos desenvolvidos.

Um tipo de educação que se volte aos interesses da maioria, em outras palavras, uma escola para a maioria, não pode ser definida pela minoria dominante. O ponto de partida para tal transformação é a escola que temos, da prática que nela se realiza, para caminhar rumo à educação que questiona e constrói uma nova prática. O cenário apresentado para essa luta por mudanças é o processo de abertura democrática, como prefeitos e governadores opostos ao governo militar sendo eleitos; a campanha pelas eleições diretas; organização e mobilização de educadores; conferências brasileiras de educação; produção científica crítica:

Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2021, p.415).

A primeira vertente pode ser sintetizada na ideia de “[...] educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição à ideia dominante de educação da elite, pela elite, para o povo e contra o povo” (SAVIANI, 2021, p.415). No quadro da segunda vertente, encontra-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta formulada por José Carlos Libâneo (2006), que implica garantir a ligação dos conhecimentos universais com as experiências dos estudantes, para ajudá-los a ultrapassar os limites da experiência cotidiana; uma forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

Saviani (2021) considera que se pode entender a década de 1980 como fecunda para as discussões e defesa de uma educação como direito para transformação, mas não alcançaram o sucesso esperado com a ascensão do neoliberalismo na década de 1990. Uma onda conservadora ganha força revestida de modernidade em virtude do apelo às novas tecnologias, com centralidade no mundo da comunicação, máquinas eletrônicas. No neoliberalismo a defesa é do estado liberal e ataque ao estado regulador e para isso são adotadas medidas como

o equilíbrio fiscal (reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias; cortes de gastos públicos); desregulação de mercados; abertura de economias nacionais; privatização de serviços públicos; crítica às democracias de massa. Na educação se instala o discurso do fracasso da escola pública. Justificando sua decadência pela inerente incompetência do Estado em gerenciar, advoga a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado sobre a educação.

A obtenção do máximo resultado com o mínimo de gasto era o objetivo perseguido pelo Estado na década de 1970. Em 1990 o apelo é pela redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público, com valorização dos mecanismos do mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, com empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) emergem na discussão como sujeitos de direitos os grupos antes marginalizados do direito à educação, mas apesar dessa forte característica a constituição apresenta alguns limites para a real efetivação desse direito. O ensino superior e a educação profissional não estão circunscritos no direito à educação. Embora exista uma rede de instituições estaduais, municipais e federais que ofereça essa formação, o acesso se dá pelo mérito individual (SILVA, 2010).

Como discutido por Silva (2010), o Estado para cumprir seu dever deve garantir condições para concretização do direito à educação: “[...] construção e manutenção de prédios escolares, material didático, equipamentos, professores, realização de concursos, qualificação profissional, oferta de vagas e de todos os elementos concretos, regimentais, institucionais” (SILVA, 2010, p.74) e o cidadão exercita seu direito sendo sujeito ativo no usufruto e na busca e defesa de sua garantia.

A atual LDB do país (BRASIL, 1996) normatiza o ensino escolar, dispõe sobre o direito à educação e sobre o dever de educar. Inspirada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) deixa claros os seus princípios, dos quais destacam-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida¹⁸. Em sua análise sobre o texto da LDB de 1996 Saviani (2003) aponta como pontos positivos da nova Lei a inclusão da educação de

¹⁸ Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018.

jovens, adultos e trabalhadores, a educação especial, a educação de populações indígenas, a formação técnico-profissional e educação à distância, que mereceram um tratamento articulado com a educação regular. Destaca-se que a atual LDB não menciona a educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

De acordo com Saviani (2001) a política educacional que vem sendo implantada no Brasil pós década de 1990 manifesta um dualismo ao propor para a rede pública um ensino baseado no mecanismo da promoção automática dos estudantes e conduzido por professores formados em cursos de curta duração, com grande ênfase no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente. Esta última alternativa estaria reservada às escolas destinadas às elites que recrutam os seus professores dentre aqueles formados nos cursos de licenciatura longa, preferentemente oriundos dos centros de excelência constituídos pelas universidades públicas que preservariam a exigência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O autor chama atenção para o fato de o Brasil ter aderido ao “modelo americano” de educação, sendo que um dos principais vetores dessa política educacional é a redução de custos, sob o aspecto econômico.

O direito à educação no Brasil vem sendo fortalecido ao longo do tempo. De acordo com Cury (2020), são necessários esforços contínuos para que se efetive o direito à educação no Brasil devido à forte tradição elitista que tradicionalmente reservava apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. O autor acrescenta que as precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada. Tal conclusão é importante para a compreensão de que esse direito precisa ser constantemente defendido.

Lacerda e Amaral (2018) consideram que se por um lado cresceu o acesso, de outro, a permanência é dificultada por inúmeros fatores. Parece que pouco se tem investido no sentido de qualificar políticas públicas voltadas a este novo contingente de estudantes que chegam nas escolas, os que anteriormente não tinham acesso. Aumentam-se as vagas sem que se aumente o investimento material e humano. Tal situação excludente pede novas formas de conceber a educação,

tanto no sistema socioeducativo quanto no sistema escolar, uma escolarização coerente com uma proposta inclusiva e transformadora.

2.1 O direito à educação de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa e no sistema socioeducativo brasileiro: o que dizem as normativas

O Artigo 228 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) capítulo VII, determina que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas de legislação especial. Como forma de proteção aos adolescentes autores de atos infracionais, a Constituição estabelece o direito à proteção especial abrangendo os seguintes aspectos,

Garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica; obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade (BRASIL, 1988).

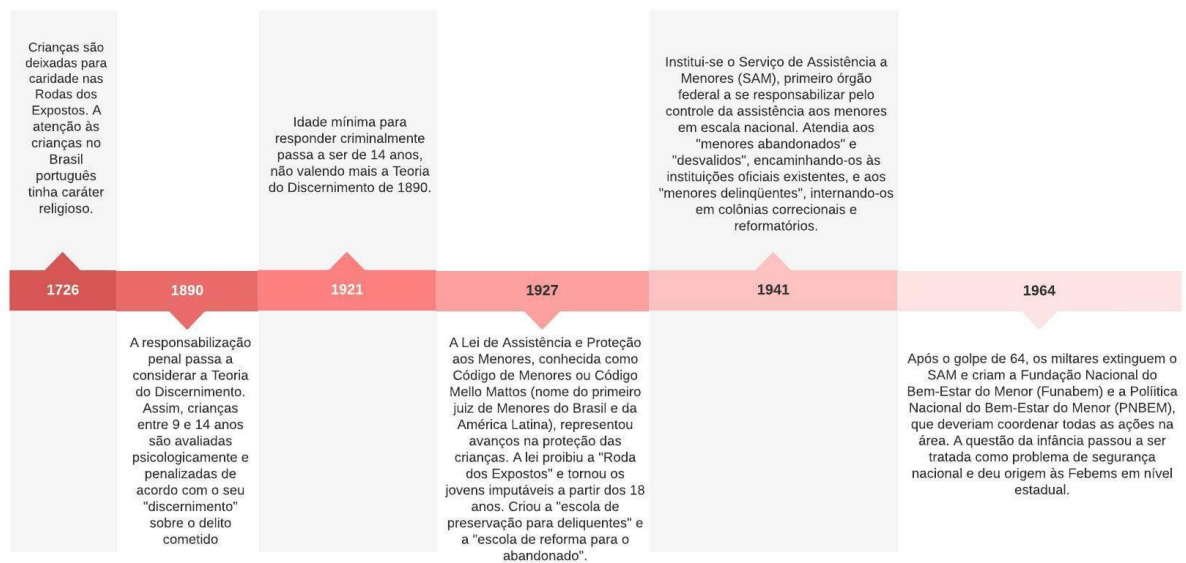
Sendo que o direito à liberdade é um dos direitos humanos (ONU, 1948, Art.3) ninguém poderá ser privado de sua liberdade, salvo por motivos previstos em lei e em conformidade com procedimentos neles estabelecidos¹⁹ (ONU, 1966, Art.9). Dessa forma, no caso da medida socioeducativa com privação de liberdade o direito de ir e vir livremente foi perdido, mas não os demais direitos e cidadania, os quais devem ser resguardados. O direito à educação é um desses direitos a serem protegidos.

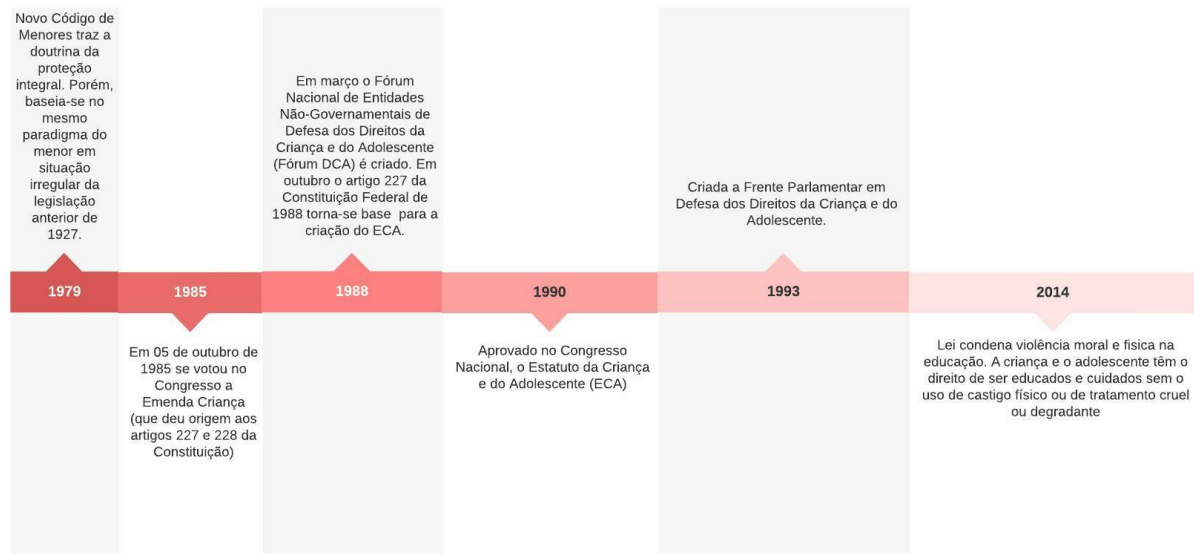
Para regulamentar o previsto na Constituição, pela busca da garantia de direitos e justiça social em benefício da população infantojuvenil, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 13 de julho de 1990, que confere à criança e ao adolescente o *status* de sujeito de direitos e a proteção especial e preventiva (BRASIL, 1990).

¹⁹ No Brasil promulgado pelo Decreto nº 592 de 06 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 29 dez 2022.

A história da legislação brasileira referente à infância e juventude é marcada pela “proteção”, mas é difícil precisar se é a proteção do sujeito nessa faixa etária ou de uma sociedade que se sente ameaçada por um perigo iminente. No livro “A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil” (2011a), a socióloga Irene Rizzini, uma das organizadoras da obra, escreve um capítulo sobre o histórico da legislação para a infância no Brasil, que servirá como referência das reflexões a seguir. São apresentados brevemente os principais decretos, leis e projetos dos anos de 1900, com o intuito de compreender o que é vivenciado hoje com a Doutrina de Proteção Integral. Com isso não se defende uma ideia de linearidade ou de evolução, mas sim uma tentativa de compreensão frente ao que ainda se considera presente no ideário coletivo: a juventude empobrecida e vulnerável vista como uma ameaça.

Figura 1 - Linha do tempo com os principais marcos para consolidação dos direitos de crianças e adolescentes





Fonte: Elaboração própria, 2022.

De acordo com Rizzini (2011a), o século XX foi profícuo no debate acerca da questão da infância e juventude no Brasil. Cita, por exemplo, um projeto de lei de 1906 cujo objetivo seria “regular a situação da infância moralmente abandonada e delinquente” do país e cujo conteúdo, considerando a discussão apresentada pela autora, pode ser sintetizado da seguinte forma:

Todo menor em situação de abandono moral ou maus tratos fica sob a proteção da autoridade pública; o responsável pelo menor sob tal proteção pode requerê-lo de volta após aprovada sua capacidade legal e moral; a idade criminal será fixada em 12 anos; criação de “depósito de menores” destinado ao recolhimento, localizado na zona urbana; a criação de “escolas de prevenção” na zona suburbana, para os moralmente abandonados; a criação de “escolas de reforma”, com seção industrial para os menores absolvidos e uma seção agrícola para os menores delinquentes condenados (RIZZINI, 2011a, p.121).

Dois anos mais tarde, o Decreto nº 6.994, de 19/06/1908, mostrou a preocupação por parte do governo em incentivar a criação de colônias correccionais, com participação policial na administração. Essa colônia seria destinada “[...] aos maiores de 14 anos e menores de 21 anos condenados, vadios, mendigos, capoeiras e desordeiros” (RIZZINI, 2011a, p.123). Esse agrupamento tão diverso ilustra o pensamento corrente que via no “menor” um potencial perigo para o futuro da nação.

A autora aponta que após o projeto de lei de 1906 e o decreto de 1908 tem destaque o Projeto de Lei nº 94, de 17/07/1912, que as providências sobre a

“infância abandonada e criminosa”. De acordo com essa lei os “menores” que estivessem sob a tutela da União ou dos Estados, em regime hospitalar ou educativo, seguiam a classificação de meninos e meninas materialmente e moralmente abandonados, mendigos e vagabundos e que tivessem delinquido. O grande diferencial dessa nova legislação estava na proposta de existirem juízes e tribunais especiais para os menores de vinte e um anos. As discussões caminharam lentamente, seja pela não priorização do tema, seja pelo momento histórico vivido com as duas grandes guerras mundiais. De 1923 a 1927 avolumam-se capítulos, artigos e incisos para organização da assistência e proteção à infância:

Quadro 3 - Decretos antecessores do Código de Menores de 1927

ANO	DECRETO	PRINCIPAL AÇÃO
1923	16.273	Reorganiza a justiça do Distrito Federal incluindo a figura do Juiz de Menores na administração da justiça.
1924	16.300	Institui a Inspeção de Higiene Infantil, como parte do Departamento Nacional de Saúde Pública.
1924	16.388	Regulamenta o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores, que viria a ser embutido no Código de Menores.

Fonte: Rizzini e Pillotti (2011).

O primeiro decreto voltado especificamente para a população infantojuvenil brasileira foi o 17.943A (BRASIL, 1927), que institui o Código de Menores de 1927 (ou Código Melo Mattos), cuja discussão levou cerca de vinte anos para ser concluída, já que seu germe pode ser considerado o decreto de 1906, mencionado anteriormente.

De acordo com Marcilio (1998) o Código de Menores foi revolucionário pelo fato de obrigar o Estado a cuidar dos abandonados e reabilitar os “delinquentes”, uma vez que antes as crianças e jovens flagrados em ação conflituosa com a lei não eram tratados de modo distinto dos adultos. Porém, a autora ressalta que há uma distância muito grande entre a lei e a prática. O Código trouxe avanços, mas não conseguiu garantir que as crianças sob a tutela do Estado fossem efetivamente tratadas com dignidade e protegidas.

Rizzini (2011a) destaca a minúcia do Código, que contém 231 artigos, destoando dos demais projetos e decretos antecessores, mas seguindo a mesma ideologia anterior conhecida como Paradigma da Situação Irregular. O detalhamento do texto do Código deriva provavelmente da redação conjunta de vários juristas, ansiosos, segundo a autora, por elaborar uma lei a mais completa possível. No entanto, Rizzini aponta que com a promessa protetiva o que se concretiza é o desencanto da internação desmedida. Já na década de 1930 havia falta de estabelecimentos para atender todos os recolhidos, devido ao grande número de internos.

No início da década de 1940 o governo federal inaugurou uma política de diferenciação, representada pela criação de órgãos federais que se especializaram no atendimento a duas categorias agora distintas: a criança e o “menor” (RIZZINI, 2011b). Em 1941 foi criado o órgão que centraliza a assistência ao menor, inicialmente no Distrito Federal e, em 1944, sua ação se estende a todo o território nacional pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM), a fim de controlar as ações dirigidas aos menores carentes, abandonados e infratores, subordinado ao Ministério da Justiça. Já a criança ficava sob a proteção da esfera médico-educacional.

O SAM era o responsável pela triagem e internação dos “menores” encaminhados pelo Juízo de Menores nos estabelecimentos oficiais e nos particulares contratados. Alvo de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) em 1955, que não representou ameaça a sua existência, o órgão continuou vigorando, tendo passado por mais uma sindicância para apurar irregularidades até sua extinção. Considerado perante a opinião pública como repressivo e desumanizante, além de corrupto, a proposta de extinção do serviço foi retomada após o golpe Militar de 1964, sendo nomeada uma comissão para elaborar o anteprojeto de criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), aprovado em 01/12/1964 e transformado na Lei nº 4.513 (RIZZINI, 2011b). Mudou-se a sigla, mas a concepção continuava a mesma, assim como a equipe profissional, o espaço físico e toda a estrutura organizacional do SAM.

Avançando um pouco no tempo e nas discussões referentes às ações da FUNABEM, a Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979) instituiu o “novo” Código de Menores que, de acordo com Vogel (2011), se constituiu em uma

revisão do Código de Menores de 1927. O novo Código destinado a crianças e adolescentes considerados negligenciados pela família, abandonados, com desvio de conduta ou autores de infração penal (série de situações caracterizadas como irregulares - Doutrina da Situação Irregular), levava ao tratamento com crianças e adolescentes a sua ideologia de encarceramento e vigilância, com políticas de fiscalização e, muitas vezes, tortura. Conforme Quinelatto (2022) a função principal do novo Código era estabelecer controle sobre determinados grupos de crianças e adolescentes afastados do processo de produção capitalista. Mudaram as denominações conceituais, o julgamento passou a ser denominado como tutela e a prisão transformou-se em internamento, entretanto mudanças de ação não foram identificadas, as alterações mantiveram-se apenas no âmbito da nomenclatura, mantendo a natureza punitiva.

Arno Vogel (2011) considera o Código de Menores uma herança da ditadura militar, que mostrava sua concepção repressora ao denominar crianças e adolescentes excluídos socialmente como “menores abandonados”, vistos como riscos e prejudiciais à sociedade. A política defendida pelo Código era a retirada dessa população do convívio social para recuperação e restituição futura à vida social de um cidadão útil.

O autor constata que, tendo em vista que os “menores” eram relegados à exclusão e invisibilidade, as políticas públicas voltadas para esse grupo considerado desviante e irregular eram a repressão e a internação em abrigos ou asilos. Não necessariamente precisavam cometer delitos para serem vítimas de tais sanções, bastava que suas famílias fossem consideradas inaptas para lidar com seus cuidados. Dessa forma, a qualquer momento crianças e adolescentes poderiam ser retirados de suas famílias e levados a instituições fechadas, por decisões dos juízes de família que na época eram as únicas autoridades que emitiam encaminhamentos legais sobre o assunto.

No fim da década de 1980, o documento “Compromisso Político e Diretrizes Técnicas 1987-1989”, reforçou a constatação de que a política de controle social e compensação não surtiu o efeito pretendido de reinserção de crianças e adolescentes à sociedade de maneira responsável após a internação. Uma solução precisaria ser encontrada. O momento sócio-histórico do país demandava uma nova

política de transição: do controle social para o desenvolvimento social-democrático com defesa de direitos (VOGEL, 2011).

Segundo Faleiros (2011), tais discussões colaboraram para que os direitos da criança e do adolescente tenham sido incorporados na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Faleiros (2011) ainda argumenta que a passagem do “domínio sobre a criança” para o “direito da criança” não foi tranquila nem livre de conflitos de interesses. As polêmicas relativas às políticas para a infância, com visões conflituosas sobre os caminhos a serem seguidos revelavam dicotomias, que de um lado defendiam a punição e de outro privilegiavam o diálogo, a negociação, as medidas educativas.

De acordo com Faleiros (2011) durante o processo de democratização do país, ainda antes da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o debate constituinte mobilizou desde os *lobbies* conservadores e de grandes empresas até as organizações populares. Os direitos das crianças foram colocados em evidência por inúmeras organizações, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor e entidades de direitos humanos, que propuseram emendas para defender os direitos das crianças e adolescentes. A política voltada para a cidadania, que vinha sendo defendida pelos setores que buscavam mudanças substantivas na legislação, deveria implicar com outra relação da sociedade civil com o Estado, baseada no direito e na participação efetiva, combinando a autonomia com a solidariedade social e o dever do Estado em propiciar e defender direitos.

A Comissão Nacional Criança e Constituinte, instituída em agosto de 1986 por Portaria interministerial com vários órgãos do governo e da sociedade, conseguiu 1.200.000 assinaturas para sua emenda e participou das discussões constitucionais, tendo suas ações divulgadas pela imprensa da época. Os direitos da criança perpassam diferentes áreas, mas ficam bem estabelecidos nos Artigos 227, 228 e 229 da nascente Constituição brasileira (FALEIROS, 2011).

De acordo com Vogel (2011), dessa demanda democrática, nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), ancorado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, como dito anteriormente, prevê que somente pessoas maiores de dezoito anos sejam penalizadas nos termos

do Código Penal. O modelo apresentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente se chama modelo de responsabilização penal; caso um adolescente entre doze e dezoito anos tenha cometido algum ato infracional, ele deve ser responsabilizado de maneira proporcional à gravidade do dano que gerou por meio de medidas socioeducativas.

No século XXI e, de acordo com Gobbo e Muller (2011), compreende-se que o olhar lançado sobre a situação de crianças e adolescentes no Brasil sofreu alterações significativas com a adoção da Doutrina da Proteção Integral que, superando a Doutrina da Situação Irregular, passou a considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com fundamento na sua peculiar condição de desenvolvimento. No entanto, pesquisas revelam as contradições presentes nesse cenário, como a manutenção de uma visão ainda “menorista”, ou seja, de uma perspectiva que atribui a crianças e adolescentes um lugar social de sujeição. Da Doutrina da Situação Irregular para a efetivação da Doutrina de Proteção Integral o caminho ainda está sendo construído.

Especificamente sobre a medida de internação o Artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabelece que “[...] a internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” e somente deve ser aplicada em caso de “[...] ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (Art.122). Ainda no mesmo Artigo é destacado que “[...] em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada” e o Artigo 123 preconiza que “[...] a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração” (BRASIL, 1990, p.55).

A medida deve ser reavaliada a cada seis meses, sendo a internação pelo prazo máximo de três anos com liberação compulsória do jovem aos vinte e um anos. No entanto, o que se percebe no Brasil é uma contrariedade ao que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente no que se refere à excepcionalidade da medida de internação,

[...] apesar das propostas garantidoras do Estatuto, a prática forense nem sempre está com ela alinhada, sendo possível constatar que a medida de internação é sistematicamente imposta com baixa fundamentação legal e, em muitos casos, sem a devida consideração dos requisitos legais exigidos pelo ECA (SPOSATO; MOITINHO, 2021).

Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto o Estatuto (BRASIL, 1990) são essenciais para a compreensão do histórico das medidas socioeducativas no Brasil e, mais recentemente, a Doutrina de Proteção Integral à criança e ao adolescente conta com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que “[...] é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006, p.22). Anteriormente ao SINASE, que teve um primeiro documento elaborado em 2006, o Brasil não contava com uma clara definição nacional acerca das responsabilidades das diferentes esferas governamentais, nem de um pacto federativo que regulamentasse o relacionamento entre as distintas instâncias e atores envolvidos nas medidas socioeducativas.

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituiu o SINASE (BRASIL, 2012) e regulamentou a execução das medidas destinadas aos adolescentes que pratiquem atos infracionais. A Lei trata das competências dos diferentes níveis de governo, de diferentes setores que o compõem, bem como de instituições e de agentes, da natureza dos programas de atendimento em meio aberto e fechado, da avaliação e gestão do atendimento, do financiamento, da execução das medidas, dos direitos, dos Planos Individuais de Atendimento (PIA), da atenção à saúde e cuidados e capacitação para o trabalho desses adolescentes (BRASIL, 2012).

De acordo com Moreira *et al.* (2015), a partir do que é apresentado pelo SINASE, o Plano Individual de Atendimento (PIA) reflete a importância do atendimento individualizado, considerando as especificidades de cada sujeito, trata-se de um “[...] instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo” (BRASIL, 2006, p.46).

O Capítulo IV da Lei do SINASE (BRASIL, 2012) estabelece que “[...] o cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá da elaboração do PIA, instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (Art.52). O PIA é elaborado por técnicos

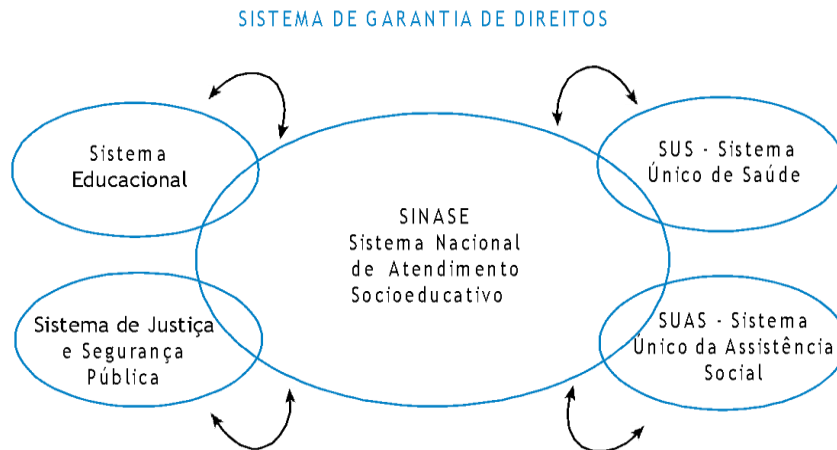
da medida socioeducativa, com o adolescente e sua família e outros responsáveis, na tentativa de construir uma rede pessoal de apoio que o auxilie na realização deste plano (Art.53).

O documento do SINASE institui que a composição da equipe técnica para construção do PIA junto ao adolescente deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência (MORAIS; MALFITANO, 2014). Moreira (2015) estudou a elaboração do PIA junto a profissionais que orientam a medida socioeducativa em semiliberdade e salientou que há a necessidade de cuidado para que o plano não se transforme em um instrumento a ser preenchido, burocrático, traçado segundo as expectativas de outras pessoas (MOREIRA *et al.*, 2015). Atenção também para o fato de que somente anotar o que o adolescente responde frente as questões do formulário que apoia a elaboração do PIA não podem ser consideradas como efetiva participação ou reflexão. A estratégia de escuta, diálogo, atenção e cuidado é o que singulariza e contribui para a construção de um efetivo projeto de vida e isso não pode se perder em favorecimento de exigências técnicas.

Segundo seu documento base o SINASE (BRASIL, 2006) é fruto de uma “[...] construção coletiva que envolveu diversas áreas de governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o País” (BRASIL, 2006, p.13) e a sua criação partiu do reconhecimento da necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem arbitrariedades. Ademais reafirma-se a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa.

Dessa forma, conforme sua apresentação, o SINASE é uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que relaciona e requer iniciativas das diferentes políticas setoriais. Diferentes subsistemas e políticas públicas devem se manter em permanente relação intersetorial, com a intenção de garantir a formam a política de a proteção integral de crianças e adolescentes, como demonstra a figura 2 (BRASIL, 2006).

Figura 2 - SINASE e as relações mantidas no interior do Sistema de Garantias de Direitos



Fonte: BRASIL, 2006, p.23.

Cabe lembrar que, de acordo com as diretrizes do SINASE (BRASIL, 2006), a responsabilidade pela concretização dos direitos básicos é da pasta responsável pela política setorial e de seu sistema, em conformidade com a distribuição de competências e atribuições de cada um dos entes federativos e de seus órgãos, o que coloca para o sistema educacional a responsabilidade pela oferta escolar a esses adolescentes. Mas é por meio da articulação entre as várias políticas e ações que se pode construir resultados efetivos no campo da socioeducação, segundo o SINASE. Espera-se, portanto, que as Secretarias de Educação e os órgãos responsáveis pela execução das medidas socioeducativas sejam copartícipes nesse processo.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o SINASE (BRASIL, 2012) as medidas socioeducativas aplicadas têm os objetivos de (i) a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; (ii) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; (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.

A educação é um dos eixos do sistema socioeducativo, e de acordo com Bisinoto *et al.*, (2015) o termo socioeducação é de difícil consenso e complexa definição. De acordo com as autoras a ideia de socioeducação no Brasil nasce com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), contudo o Estatuto não apresenta nenhuma formulação teórica conceituando essa ideia; sendo que o termo

“socioeducação” não aparece no texto, apenas sua forma adjetiva, em expressões como programa socioeducativo e medida socioeducativa.

Um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente, Antônio Carlos Gomes da Costa, considera que a educação de caráter socioeducativo prepara os adolescentes para o convívio social, busca a não reincidência no ato infracional e a garantia de direitos, bem como a segurança de todos (COSTA, 1997).

Raniere (2014) problematizou essa falta de definição teórica e conceitual no Estatuto ao considerar que mesmo na Doutrina de Situação Irregular e em seus documentos norteadores as “medidas” de encaminhamento já estavam presentes, interrogando: o Estatuto passando a denominar as medidas como “socioeducativas” estaria somente criando um eufemismo para aperfeiçoar, reordenar, fortalecer um dispositivo presente no passado?

A Lei do SINASE (BRASIL, 2012) busca um direcionamento para a organização estrutural e para o funcionamento das instituições de atendimento, entretanto, não se constituiu como um referencial teórico da socioeducação (BISINOTO *et al.*, 2015). Na falta dessa conceituação formal é possível direcionar a socioeducação para uma educação comprometida com a emancipação e transformação dos sujeitos e é essa concepção defendida aqui. A socioeducação não é uma exclusividade da execução de medidas socioeducativas, é uma das práticas do campo das diversas educações possíveis, para além da escolar, ou seja, na arte, cultura, convivência, na promoção da autonomia e protagonismo.

No entanto, Raniere (2014) compreende a proposta socioeducativa atual como sendo coadunada a ideais de conformação e adaptação aos valores e normas vigentes. Se tal visão conformista observada pelo autor pode ser considerada descompromissada com uma real mudança nas condições de vida do socioeducando, também é possível constatar em alguns casos a presença de uma visão repressiva e violenta dentro do sistema. Recentemente, a jornalista Fernanda Mena ressaltou em matéria para o jornal Folha de São Paulo de 15 de junho de 2021 o fato do Brasil ter sido denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) por ausência de respostas a “crimes de tortura” cometidos contra adolescentes e jovens dentro de uma unidade da Fundação CASA da capital, nos anos de 2015 a 2017 (MENA, 2021). A repressão e as violências institucionais no âmbito da Fundação CASA também foram tratadas em trabalhos como os de Olic

(2009), Mallart, (2019) e Gisi (2022), além de serem reconhecidos como elementos estruturais do sistema socioeducativo brasileiro em diagnósticos realizados por organismos como o Conselho Nacional do Ministério Público (BRASIL, 2019) e o Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2012).

Os parâmetros da ação socioeducativa são apresentados no documento base do SINASE (BRASIL, 2006) e estão organizados em oito eixos estratégicos, “[...] suporte institucional e pedagógico; diversidade étnica, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade; segurança” (BRASIL, 2006, p.54).

Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas para as entidades e/ou programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social (BRASIL, 2006, p.46).

A escola é um dos eixos organizativos do sistema e, de acordo com os objetivos da dissertação, será abordado mais profundamente tal eixo, no entanto a compreensão é de que a educação perpassa todo o sistema. Além disso, a escolarização é um dos indicadores para a avaliação da qualidade das medidas socioeducativas em meio fechado com outros indicadores agrupados em categorias, apresentados no quadro 4.

Quadro 4 - Categorias e indicadores de qualidade nas medidas socioeducativas em meio fechado

Categoria 1 – Direitos humanos	Categoria 2 – Ambiente físico e infraestrutura
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação • Vestuário • Higiene pessoal • Documentação civil • Documentação escolar • Escolarização • Profissionalização/trabalho <ul style="list-style-type: none"> • Esporte • Cultura • Lazer • Atenção integral à saúde <ul style="list-style-type: none"> • Assistência espiritual • Respeito e dignidade • Direitos sexuais e direitos reprodutivos <ul style="list-style-type: none"> • Direitos políticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade física <ul style="list-style-type: none"> • Salubridade • Refeitório • Dormitórios • Banheiros • Espaço para a escolarização • Espaço para atendimento à saúde • Espaço para prática de esportes, cultura e lazer • Espaço para atendimento jurídico, social e psicológico <ul style="list-style-type: none"> • Espaço para a profissionalização • Espaço para visita íntima • Espaço ecumênico • Equipamentos • Segurança
Categoria 3 – Atendimento Socioeducativo	Categoria 4 – Gestão e Recursos Humanos
<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento familiar • Atendimento jurídico • Atendimento técnico • Encaminhamento para a rede de atendimento • Atendimento ao egresso no caso de internação <ul style="list-style-type: none"> • Plano Individual de Atendimento (PIA) 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de gestão <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e Projeto pedagógico • Formação e capacitação de recursos humanos <ul style="list-style-type: none"> • Plano de Cargos e salários • Supervisão e apoio de assessorias externas • Coleta e registro de dados e informações <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação • Parcerias

Fonte: BRASIL, 2006, p.82.

No detalhamento do parâmetro “escola”, específico às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e a medida socioeducativa de internação é entendida como,

[...] garantia na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares; construção de sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação; garantia de acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver unidade escolar localizada no interior do programa; unidades vinculadas à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa (BRASIL, 2006, p.59).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 13/05/2016, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e descreve as diferentes modalidades de atendimento e suas implicações para a escolarização (internação, internação provisória, semiliberdade e meio aberto). Destaca, ainda, aspectos formativos de professores e outros profissionais que atuam/atendem os adolescentes no sistema socioeducativo.

Em seu Artigo 4 a Resolução expressa os princípios do atendimento escolar no sistema socioeducativo, dos quais destacamos a primazia da dimensão educativa sobre o regime disciplinar e a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos (BRASÍLIA, 2016). A Resolução destaca a necessidade de cooperação, colaboração e intersetorialidade, articulando as políticas públicas de assistência social, saúde, esporte, cultura, lazer, trabalho e justiça, entre outras.

O estudo de Antão (2013), da área do Direito, pretendeu analisar o direito à educação do adolescente em privação de liberdade por meio da legislação referente ao direito à educação da “juventude em conflito com a lei”, confrontando o direito formulado e a jurisprudência relativa à aplicação desse direito. Baseada em suas pesquisas a autora apontou que a distorção idade-série²⁰ da maioria dos adolescentes que cumpriam medida de internação era uma forte característica da trajetória escolar dos socioeducandos e que, ao longo da medida, permaneceram

²⁰ A distorção idade-série é um dado sobre estudantes que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, ou seja, que se encontram numa situação de atraso escolar. A criança deve ingressar na Educação Infantil aos quatro anos, no Ensino Fundamental I aos seis anos e no Ensino Médio aos quinze anos.

apresentando dificuldades de aprendizagem e com “[...] atitudes aquém da proposta ressocializadora e educacional” (ANTÃO, 2013, p.06).

A autora apontou dificuldades em encontrar registros nos sítios do Superior Tribunal Federal (STF) e do Superior Tribunal de Justiça (STJ) referentes diretamente a garantia do direito à educação em estabelecimentos de privação de liberdade questionando se tal dificuldade estaria relacionada à falta de demanda educacional nos ambientes de privação de liberdade, à falta de acesso dessa população ao judiciário ou se tais demandas não chegam aos tribunais superiores. Dentre os registros encontrados foi apontado o quanto os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente não foram aplicados de maneira adequada, por exemplo, negando ordens de *habeas corpus* e dificultando a inserção do adolescente em medida socioeducativa de liberdade (ANTÃO, 2013).

Por fim a autora conclui que existe um abismo entre as finalidades da medida socioeducativa e o que é realizado com os adolescentes privados de liberdade, que a internação só terá eficácia quando “[...] passar a ser verdadeiramente educativa, visando processos internos e externos de aprendizagem e de ressignificação, mais do que ressocialização (ANTÃO, 2013, p. 159).

2.2 Concepções basilares da Fundação CASA sobre a educação segundo documentos norteadores: o que dizem as normativas e estudos recentes

Para a apresentação das informações a seguir, que caracterizam o atendimento escolar na Fundação CASA, foi utilizado o “Documento Orientador Conjunto – Procedimentos para a garantia de acesso à educação básica aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado (SÃO PAULO, 2017)²¹”. O atendimento escolar nos CI é oferecido de modo a dar continuidade aos estudos do adolescente privado de sua liberdade, além dos cursos profissionalizantes e das atividades esportivas e artísticas. A oferta da Educação Básica é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) com o apoio da Fundação CASA para seu funcionamento, reforçando

²¹ Documento elaborado conjuntamente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de Estado, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, Núcleo de Inclusão Educacional e Gerência Escolar da Fundação CASA.

a “[...] educação como direito e não como benefício ou privilégio” segundo Resolução Conjunta entre Secretaria da Educação e Secretaria da Justiça e Cidadania (SÃO PAULO, 2017, p.06).

O trabalho pedagógico na Fundação é coordenado pela Gerência de Governança da Educação, da Superintendência Pedagógica da Fundação CASA. As salas de aula nos CI ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); os anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. O Artigo 1 da Resolução Conjunta SEDUC-SP-SJDC nº 2, de 10/01/2017, estabelece que para atender às especificidades dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa com internação – especificidades que variam desde a rotatividade e heterogeneidade dos agrupamentos até o histórico de exclusão escolar – o atendimento escolar será desenvolvido por meio do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar²² (PRTE), cujo objetivo declarado na Resolução consiste em ofertar cursos de educação básica com vistas ao atendimento das peculiaridades de tempo e espaço da medida socioeducativa, voltado à continuidade do processo de escolarização de adolescentes e jovens já matriculados ou que subsidie a reconstrução da trajetória escolar daqueles que se encontram fora da escola. Antes do PRTE a Resolução SEDUC-SP nº 109, de 13/10/2003, ainda com a denominação FEBEM em seu texto, estabelecia que nos CI, a escolarização se dava por meio do ensino regular, classes de aceleração, educação de jovens e adultos ou projetos específicos que atendessem às características próprias dos estudantes.

Ainda de acordo com a Resolução as propostas didático-pedagógicas planejadas para as classes em funcionamento nos CI são orientadas pelos materiais didáticos da rede estadual de ensino, tratando-se dos materiais do Programa “Ler e Escrever”, “São Paulo Faz Escola” e pelo “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (PNLD), distribuídos à rede estadual pelo Governo Federal.

A escolarização segue as orientações da oferta regular do ensino fundamental e de ensino médio, a partir do Currículo do Estado de São Paulo, inclusive na organização curricular que se estrutura em anos/séries anuais, com duração de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos. A Resolução Conjunta SEDUC-

²² Instituído pela Resolução SEDUC-SP nº 15, de 03/02/2010 e redirecionado pela Resolução SEDUC-SP nº 06, de 28/01/2011.

SP-SJDC nº 1, de 10/01/2020, altera a Resolução anteriormente referida no que diz respeito à duração de cada hora-aula: de 50 minutos para 45 minutos.

Quando necessário, as classes podem ser constituídas por estudantes de diferentes anos/séries do mesmo segmento de ensino e, considerando a rotatividade de alunos e a necessidade de atendimento à demanda e garantia do direito à educação, as classes em funcionamento poderão ser abertas ou fechadas no decorrer de todo o ano letivo, a qualquer tempo (essa seria a justificativa para os professores serem contratados e não efetivos). As matrículas e inserção escolar ocorrem ao longo de todo o ano letivo, dada à rotatividade em relação ao cumprimento da medida de internação. Quando houver transferência de unidade ou finalização da medida (liberdade) o CI é responsável por encaminhar as baixas à Secretaria Escolar ou escolas vinculadoras. Os documentos escolares devem ser fornecidos aos estudantes de imediato no momento de desligamento ou transferência do CI, considerando que o estudante pode não residir na região e visando a continuidade dos estudos, incluído apenas o código e nome da escola vinculadora, não fazendo menção ao local de internação em que esteve (SÃO PAULO, 2017).

De acordo com a Resolução Conjunta SEDUC-SP-SJDC nº 2/2017 no caso de não haver documentação que retrate a trajetória escolar do adolescente, este deve ser submetido a uma avaliação para o diagnóstico em Língua Portuguesa e Matemática, aplicada pelo professor e acompanhada pela coordenação pedagógica da escola vinculadora, “[...] cujos resultados constituirão indicadores das condições e da capacidade do estudante em interagir com os conteúdos e aprendizagem requeridos para a classe do ano/série e segmento de ensino em que terá definido sua classificação” (SÃO PAULO, 2017, p.10); mesmo nos casos em que o adolescente conte com a documentação escolar deve haver essa avaliação para o diagnóstico e, assim, revelar a necessidade de atividades de apoio à aprendizagem ou até mesmo a inserção em classe “[...] que o auxiliará na superação da defasagem diagnosticada, por tempo determinado pela coordenação pedagógica da escola vinculadora com o setor pedagógico do CI, e em caráter de absoluta provisoriedade” (SÃO PAULO, 2017, p.10).

Os docentes são contratados para atuarem nas classes dos CI, sendo observado o disposto na legislação pertinente, como a Lei Complementar nº 1093,

de 16/07/2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (SÃO PAULO, 2009). De acordo com a Resolução Conjunta SEDUC-SP-SJDC nº 2/2017 os docentes que atuarão nos CI devem atender requisitos, tais como: conhecer a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado; saber utilizar metodologias flexíveis; ser assíduo e pontual; observar os procedimentos de segurança a serem cumpridos; ter disponibilidade em participar de trabalho em equipe, de reuniões e formações realizadas pela escola vinculadora; de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria da Educação e/ou por entidades conveniadas; possuir conhecimentos básicos de tecnologia de informação e comunicação e participar da avaliação periódica de desempenho docente. Para além da formação acadêmica e profissional é recomendável que os docentes atuantes estejam atentos à condição peculiar de desenvolvimento do adolescente e à compreensão de que é direito do adolescente em privação de liberdade o acesso à Educação Básica e que é dever do Estado garanti-lo (SÃO PAULO, 2017).

O Documento Orientador (SÃO PAULO, 2017) enfatiza que os professores atuantes nas classes dos CI passam por um processo avaliativo trimestral, o qual deve buscar melhorias na atuação docente. A avaliação é baseada em indicadores de assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, responsabilidade, comprometimento com a administração pública, eficiência e produtividade. Tal avaliação é realizada por representantes da gestão da escola vinculadora com a coordenação pedagógica do CI, com posterior ratificação da avaliação por uma Comissão de Avaliação instituída pela Diretoria de Ensino (DE) composta por um representante da DE e um representante da Divisão Regional da Fundação CASA. Caso a Comissão não ratifique a avaliação feita pela escola e Centro, deverá indicar, em parecer, alterações que julgar necessárias para os profissionais envolvidos. Esta avaliação tem a função de acompanhar o trabalho dos docentes e proporcionar um diálogo para seu aprimoramento, bem como servir de indicador para a recondução ao final do ano letivo, segundo a Resolução (SÃO PAULO, 2017).

Caso o docente não atinja o mínimo de 50% do total de pontos na avaliação, não poderá assumir aulas, devendo ser informado do fato por escrito e com direito a “ampla defesa” (SÃO PAULO, 2017, p.28).

As orientações pedagógicas presentes no Documento Orientador destacam uma abordagem educacional baseada na educação como direito de todos e a importância de “[...] garantir a oferta de educação escolar pública e de qualidade” (SÃO PAULO, 2017, p.29) por meio da valorização das diferenças, da promoção de uma educação que considera as implicações éticas e políticas do trabalho educativo e do fortalecimento de uma cultura de educação em direitos humanos.

O trabalho pedagógico caminha lado a lado com as normas de segurança. O Documento Orientador explica quais são os procedimentos necessários para o acesso dos professores aos CI: ter cadastro de acesso; apresentar identificação na entrada; revista externa quando na entrada e saída do CI; não é permitido portar aparelhos de telefonia móvel celular, filmadoras, máquinas fotográficas ou qualquer outro aparelho eletrônico que possa representar risco para a segurança (excepcionalmente pode ser autorizado o ingresso desses aparelhos mediante justificativa de uso para as práticas pedagógicas); não fornece nenhum material ao socioeducando que não esteja previsto no plano de aula; não fornecer informações acerca dos adolescentes em diferentes Centros que, eventualmente, possa conhecer; o professor deve fazer a conferência de todos os materiais a serem utilizados antes e após as atividades escolares, fazendo a contagem e o registro dos mesmos, para garantir a entrada e saída de todos os materiais (contagem de lápis, canetas, borrachas).

De caráter mais conceitual - pode-se dizer - o “Caderno Técnico da Superintendência Pedagógica Educação e Medida Socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos” (2020) apresenta as bases teóricas, as diretrizes de cada uma das Gerências e o PIA com a “[...] finalidade de organizar o atendimento prestado aos adolescentes, aproximando objetivos amplos e específicos à realidade da execução das medidas socioeducativas no dia a dia dos Centros de Atendimento” (p.84). As três gerências participam da elaboração do documento: Gerência de Arte, Cultura e Ensino Profissionalizante; Gerência de Educação Física e Esporte e Gerência de Governança da Educação.

A Superintendência Pedagógica²³ da Fundação CASA tem a competência de estabelecer e implementar diretrizes e políticas de atendimento pedagógico para

²³ Além da pedagógica, a instituição conta com as Superintendências de Saúde e de Segurança.

internação provisória e às medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. Cabe a essa Superintendência trabalhar para o acesso à educação, cultura, esportes e lazer tanto nos CI e CIP quanto nas medidas de semiliberdade. São citados desafios enfrentados, como o acesso à educação de qualidade e às ações complementares (educação profissional, esportes e cultura) e a adequada articulação entre as ações desenvolvidas. Para melhor organização e potencialização dessa necessária articulação estas especialidades são representadas administrativamente por quatro gerências, (i) Escolar; (ii) Educação Profissional; (iii) Arte e Cultura e (iv) Educação Física e Esporte. Destaca-se que “[...] as gerências se organizam de modo a desenvolver e implementar, direta ou indiretamente, políticas de educação, a fim de orientar o trabalho educativo desenvolvido com os adolescentes” (SÃO PAULO, 2020, p.34).

São alvo de esclarecimentos do Caderno Técnico (SÃO PAULO, 2020) as opções conceituais acerca da adolescência e da educação adotadas pela Fundação. No capítulo I é apresentado um panorama sobre o ser social e as relações entre educação e ser social, educação e adolescência e educação e medida socioeducativa. O texto afirma que as concepções adotadas tomam as contribuições do filósofo húngaro marxista Georg Lukács (1885 – 1971), que considera que o ser humano, de natureza orgânica, se diferencia do animal pela sua capacidade de projeto, pensar finalidades, planejar, formar, de solucionar necessidades, ou seja, pela mediação do trabalho transformar realidades e a si mesmo segundo suas necessidades.

No tópico que relaciona a “Educação e ser social” (p.19), o documento aborda que o ser humano nasce com uma bagagem genética, mas não com uma bagagem cultural, a qual deve ser compartilhada com as novas gerações via educação. Com as contribuições de Newton Duarte - professor titular do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP - o texto defende a ideia de que o ser humano, por meio da interação, do convívio com os seres da espécie, “[...] adquire traços de sociabilidade que o elevam ao mesmo nível social em que se encontra o gênero humano de sua época histórica” (SÃO PAULO, 2020, p.17). O papel da educação é possibilitar esse contato com a produção cultural que nos torna humanos, educação que se realiza tanto no espaço escolar quanto no não escolar.

Citando também Paulo Freire e suas concepções, o texto enuncia que o acesso às diversas instâncias do saber é influenciado pela condição econômica de cada indivíduo, pois condições de vida degradadas impactam o desenvolvimento pleno das potencialidades. Dessa forma, a educação - além dos conteúdos formais - deve ser orientada a transformar vidas.

No tópico “Educação e adolescências” (SÃO PAULO, 2020, p.24) a insegurança é citada pelo texto como uma marca desta fase da vida humana. A insegurança em se reconhecer e de se sentir aceito, o que leva o adolescente a buscar conforto nas relações de grupos reunidos em torno de gostos comuns, como um estilo de música, de roupa, de esporte, mesmo na prática de atos ilícitos a influência de grupos é conhecida no atendimento socioeducativo. Introspecção e isolamento, expansividade e agitação, podem se alternar em períodos da vida do adolescente, segundo o documento. O documento afirma que juridicamente a Lei (compreende-se que seja a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente) estabelece como sendo adolescentes as pessoas com idade entre doze e dezoito anos de idade incompletos, sendo pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Assim, pode-se considerar este como sendo um período de passagem com incorporação e adequação às normas culturais daquela sociedade. Em uma sociedade capitalista e globalizada como a atual “[...] o sentimento de pertencimento do jovem à sociedade passa a estar condicionado às roupas que veste e aos objetos que porta e exhibe” (SÃO PAULO, 2020, p.24). Mais especificamente refere que

A reflexão sobre o adolescente na sociedade atual e mais especificamente o adolescente infrator, não pode acontecer sem que sejam consideradas as influências das informações virtuais mundializadas, numa sociedade marcada pelo consumo e pela produção de um grande número de marginalizados (SÃO PAULO, 2020, p.24).

Ainda de acordo com o documento, o atendimento socioeducativo não está restrito aos adolescentes pertencentes a camadas sociais excluídas da sociedade de consumo, mas é com essa realidade que a maioria se identifica. A ação pedagógica-educativa deve possibilitar a leitura das letras e do mundo, agir para transformar realidades pessoais e coletivas.

Em “Educação e medida socioeducativa” (SÃO PAULO, 2020, p.32) é considerado que há poucos estudos acadêmicos e pouco se escreve sobre a importância e finalidade das atividades pedagógicas na privação de liberdade, então

essa é a principal reflexão do tópico apresentado. Da natureza opressora característica da Doutrina de Situação Irregular para a natureza ético-pedagógica assegurada pela legalidade da Doutrina de Proteção Integral as medidas socioeducativas representam as mutações na forma de tratar o adolescente autor de atos infracionais. Reconhecido como sujeito de direitos o adolescente interno na Fundação CASA, portanto, tem direito de acesso às atividades pedagógicas, as quais devem “[...] possibilitar uma reflexão ética, dar instrumentos para que amplie o conhecimento que tem sobre ele próprio; sobre os afetos e desafetos da relação familiar; as relações sociais e os papéis assumidos; sobre o trabalho que constrói a sociedade humana e a exploração do trabalhador; sua relação com o pacto social, com as leis etc”. (SÃO PAULO, 2020, p.29). As medidas socioeducativas juridicamente têm forma sancionatória que restringe direitos, já seu conteúdo é ético-pedagógico, com a prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios. Finalmente, o documento questiona se é possível educar para a cidadania pessoas privadas de liberdade, já que ancorados no pensamento de Paulo Freire consideram que educação pressupõe liberdade. Para essa resposta a escola de tempo integral é citada como uma possibilidade de ação, com articulação da educação formal com a não formal, com os conteúdos formais e não formais entrelaçados.

Na temática educação escolar o documento considera que

O acesso dos adolescentes ao Ensino Básico é direito assegurado legalmente. Historicamente pode-se observar que a escola não tem colaborado para essa inclusão e torna-se pouco representativa para adolescentes que, via de regra, apresentam defasagem idade/ano/série e conseqüentemente dificuldades de aprendizagem. A maioria dos alunos que cumprem medida socioeducativa, embora identificados com escolaridade nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio encontram-se em processo de consolidação da alfabetização (São Paulo, 2020, p.34).

Sobre a educação profissional²⁴, esta pode ser de nível técnico, tecnológico, universitário e de qualificação profissional básica. Dependendo do perfil do adolescente, do tempo disponível, de regulamentações e possíveis dificuldades relacionadas à escolarização, a qualificação profissional básica é a que mais tem acontecido nos CI. O texto chama a atenção para a busca pela superação de

²⁴ Cursos com duração mínima de 50 horas e que são ministrados por parceiros. Todos os cursos devem ser orientados pela trimestralidade, prever planejamento e certificação.

práticas de qualificação profissional vista como “[...] treinamento, adestramento, imediatista, segmentada e pragmática” (SÃO PAULO, 2020, p.38), que não considera as dificuldades, o perfil dos adolescentes e não dialoga com a realidade do mundo globalizado que demanda uma formação reflexiva, crítica.

Nas atividades de arte e cultura estruturalmente as Oficinas Artístico-Culturais têm duração trimestral e são constituídas por dois encontros semanais de noventa minutos cada e, se devidamente organizadas e planejadas, podem acontecer visitas a exposições, museus e teatros. O objetivo das oficinas não é formar artistas, nem ensinar técnicas de pintura, modelagem, canto, dança etc. (ainda que façam parte das propostas), mas sim buscar os conhecimentos, habilidades e sensibilidades gerais (o que nos auxilia para a vida social) adquiridas ou desenvolvidas durante esse processo artístico/criativo, cujo resultado material pode ser um quadro, um poema, uma peça teatral. A arte tem o poder de nos suspender do cotidiano, de remeter a outros lugares e realidades e no contexto da privação de liberdade.

A Educação física “[...] pode ser entendida como uma área que interage com o ser humano em sua totalidade, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais e a relação entre estes” (SÃO PAULO, 2020, p.44), a totalidade indivisível, que visa o aprimoramento humano.

Esclarecidas as concepções pedagógicas presentes nos documentos citados, é necessário conhecer as pessoas que têm a função de colocar em prática as ações embasadas por tais percepções. Ainda com o apoio do que está expresso no Caderno Técnico da Superintendência Pedagógica (SÃO PAULO, 2020) será descrita a seguir a composição da equipe que representa a organização de trabalho nos Centros de Internação.

O coordenador pedagógico faz parte da equipe de gestão do CI. Consciente da complexidade do processo educacional, deve articular criticamente as “[...] relações entre educadores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e comprometido” (SÃO PAULO, 2020, p.58). Enquanto articula saberes, práticas educativas, as parcerias, as necessidades formativas, as relações humanas, os resultados e as demandas organizacionais, o coordenador exerce suas atividades de forma intencional à melhoria do fazer pedagógico.

O pedagogo é o profissional parceiro do coordenador pedagógico, com atuação importante tanto nas questões estruturais e de funcionamento do setor pedagógico quanto na organização da rotina das atividades pedagógicas diárias, como o controle de matrículas; organização de documentos escolares dos adolescentes; solicitação de abertura de classes nos Centros; controle de verbas; planejamento de atividades pedagógicas para serem utilizadas em caso de ausência dos parceiros; planejamento, execução e avaliação de oficinas de alfabetização, letramento e reforço escolar; acompanhamento do controle do material das atividades pedagógicas escolares (SÃO PAULO, 2020).

O profissional de educação física é referência da área dentro dos Centros e o responsável por “[...] realizar a avaliação de cada adolescente, analisar os dados coletados, planejar suas ações de acordo com as necessidades e possibilidades, registrar de acordo com suas observações sobre a participação individual dos alunos em sua atividade específica, sendo que estas observações comporão as discussões do PIA, com as avaliações das demais atividades realizadas” (SÃO PAULO, 2020, p.62).

O agente educacional é o profissional de referência para o adolescente e para as áreas atuantes dentro dos Centros (área escolar, de educação profissional e de arte e cultura). Está ligado ao setor pedagógico e fornece informações pertinentes ao setor e faz os encaminhamentos necessários, pois ouve as demandas dos adolescentes e das diversas áreas, exercendo uma função de interlocução. O agente educacional de referência para o adolescente acompanha seu desenvolvimento, suas avaliações nas diversas atividades, suas dificuldades e possibilidades, “[...] discutindo os casos com o Pedagogo e propondo as ações necessárias para atender as demandas de cada um dos adolescentes em sua individualidade” (SÃO PAULO, 2020, p.64). Já o agente educacional de referência das áreas faz a intermediação entre as áreas²⁵ e os demais setores, auxiliando na inserção dos profissionais externos ao CI e fortalecimento de suas relações.

Já o agente de apoio socioeducativo está ligado à área de segurança, sua ação é disciplinar, com intervenção subsidiária no acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas, já que segundo o documento a disciplina é de responsabilidade do profissional que conduz ou ministra a atividade. A atuação do

²⁵ Educação Escolar; Educação Profissional; Arte e Cultura; Educação Física e Esporte.

agente de apoio socioeducativo é baseada “na prevenção para que as aulas ou atividades ocorram de maneira adequada” (SÃO PAULO, 2020, p.80).

O documento destaca a importância do planejamento para o bom andamento das atividades dentro dos Centros, segundo o qual é por meio da atuação profissional planejada que a ação da Fundação CASA como executora de medidas socioeducativas se efetiva. De competência do coordenador pedagógico do CI, o planejamento do atendimento deve traduzir os pressupostos legais que embasam as medidas (Estatuto da Criança e do Adolescente, SINASE, LDB, Resolução CONANDA), os referenciais teóricos defendidos e o Plano Individual de Atendimento (PIA) do adolescente.

As atividades das quatro áreas (Escolar; Educação Profissional; Arte e Cultura e de Educação Física e Esporte) seguem as diretrizes elaboradas pelas Gerências responsáveis e os padrões específicos das áreas. As atividades são planejadas trimestralmente, com avaliação constante do processo, com olhar voltado para o sucesso ou insucesso das atividades e análise baseada em diversos fatores, como o domínio do conteúdo por parte do educador, estrutura física, material disponível, possíveis encaminhamentos etc. (SÃO PAULO, 2020, p.67).

Esse planejamento abrange desde a escolha dos cursos profissionalizantes até a organização prática, atendendo às especificidades da medida, do território onde está localizado o Centro e o perfil do adolescente alvo. Todas as ações devem ser registradas, de maneira tanto a auxiliar na construção histórico-reflexiva do processo como para acompanhamento dos adolescentes.

Para adequada articulação do trabalho desenvolvido é recomendado que cada Centro de Internação tenha o seu próprio Projeto Político Pedagógico, que é o instrumento que orienta a estruturação de todos os demais documentos institucionais da unidade de atendimento socioeducativo, tais como regimento interno, normas disciplinares, os planos individuais de atendimento etc. Deste modo, não só o funcionamento de cada estabelecimento, como também a operacionalização das rotinas e atividades e o monitoramento dos processos e resultados da intervenção socioeducativa, dependem da elaboração de projeto(s) pedagógico(s) (BRASIL, 2006).

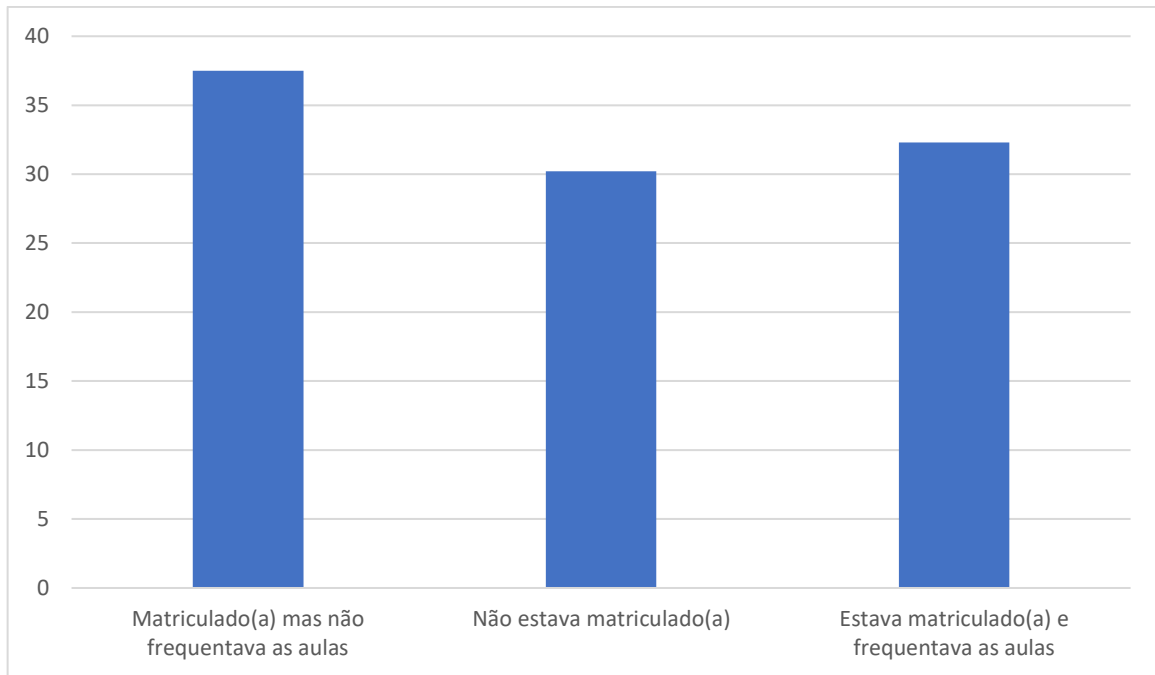
A “Pesquisa de avaliação do SINASE 2020” (UFRGS, 2020), cujo objetivo foi avaliar a implementação da referida política no que tange à execução das medidas

com privação de liberdade e semiliberdade no Brasil, apontou a nota média nacional de 0,76 de unidades com privação de liberdade e semiliberdade que fundamentam sua intervenção socioeducativa em Projeto Político Pedagógico em relação a pontuação mínima obrigatória de 1 ponto, revelando um quadro insatisfatório no cumprimento da norma pelas unidades pesquisadas . A pesquisa destaca a não participação do estado de São Paulo, o que exclui da pesquisa o estado com a maior população de adolescentes na socioeducação. Dentre as justificativas para a não participação, a última manifestada foi a de que a urgência da pandemia não permitiria a participação em uma pesquisa, frente às atividades prioritárias e urgentes do cotidiano das gestões estaduais e locais (UFRGS, 2020).

Reestabelecer vínculos entre os adolescentes e a instituição escolar também parece ser importante dentro da medida socioeducativa privativa de liberdade com internação. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Sou da Paz, nos anos de 2016 e 2017 - voltada a revelar o perfil do adolescente em conflito com a lei em São Paulo-SP e as variáveis associadas à prática infracional - adolescentes que cumprem medidas socioeducativas com internação apresentam um histórico de relacionamento conflituoso com a instituição escolar. Além do impacto da vulnerabilidade social e da exposição à violência no comportamento infracional entre adolescentes privados de liberdade, há forte correlação entre a evasão escolar e o envolvimento infracional, no qual apenas 1/3 dos entrevistados relatou frequentar a escola antes da internação e metade dos reincidentes sequer estavam matriculados. Dessa pesquisa resultou o documento “Aí eu voltei para o corre”, do Instituto Sou da Paz (2018).

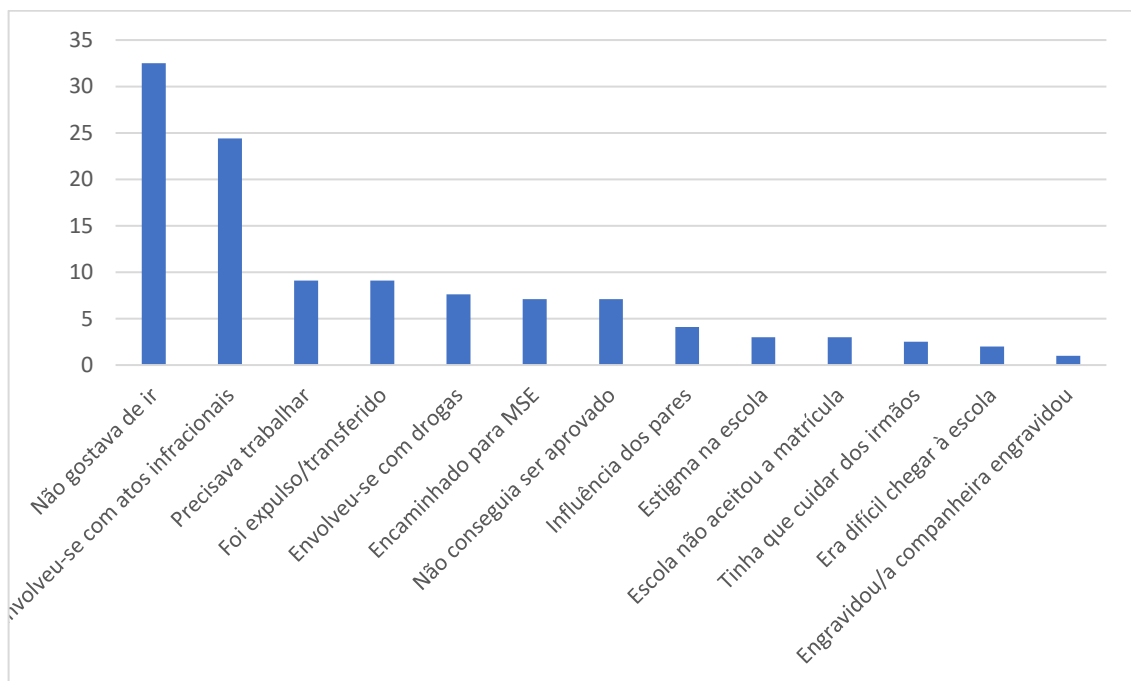
Nos gráficos 1 e 2 são apresentadas duas situações evidenciadas pela pesquisa do Instituto: a situação escolar dos adolescentes antes da medida de internação e os motivos para o abandono escolar anterior à internação.

Gráfico 1 - Situação escolar de socioeducandos antes da internação



Fonte: Instituto Sou da Paz (2018).

Gráfico 2 - Motivos do abandono escolar de socioeducandos antes da internação



Fonte: Instituto Sou da Paz (2018).

Com a análise dos dados dos gráficos é possível depreender que a trajetória escolar anterior à medida privativa de liberdade com internação, na maioria dos casos, é marcada pela evasão (não efetivação de matrícula), abandono (deixa de

frequentar as aulas durante o ano) ou defasagem. Os adolescentes ouvidos pela pesquisa revelam que a experiência escolar negativa mais marcante foi a repetência, reportada por 80,1% dos 291 participantes, seguida pela dificuldade em entender o conteúdo exposto (54,6%). Exclusão e fracasso escolar fazem parte da realidade vivenciada por esses adolescentes, mas também por tantos outros estudantes que não encontram no espaço escolar o devido acolhimento aos seus saberes. Nas palavras de Perrenoud (2001), o fracasso escolar é também fabricado pela própria escola devido à necessidade do aluno se adaptar ao currículo, fazendo com que a educação adquira, muitas vezes, um caráter elitista.

A pesquisa de Quinelatto (2022) focaliza as histórias de vida de adolescentes em conflito com a lei, com o objetivo geral de compreender o significado que atribuem ao ato transgressor e às práticas socioeducativas. Em sua análise a autora ressalta que a trajetória escolar dos adolescentes participantes da pesquisa evidencia a disparidade existente entre as propostas das políticas públicas e a realidade vivenciada, visto que os relatos são de não pertencimento à instituição escolar. A busca pelo trabalho e sua consequente remuneração também é apontado pela autora como fator de afastamento da escola, assim como a dificuldade em compreender qual o sentido da escola em suas vidas, um ambiente que não acolhe, destituído de significado frente às diversas necessidades primárias não contempladas. Dificuldades e percalços de ordem econômica, social, familiar e educativa podem levar o adolescente a “abdicar de seus estudos, na busca por caminhos alternativos, entre eles, a transgressão” (QUINELATTO, 2022, p. 22).

3. O TRABALHO EDUCATIVO E O DIREITO A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS INTERNOS DA FUNDAÇÃO CASA NA PANDEMIA DA COVID-19: O PONTO DE VISTA DE EDUCADORES DE UMA DIVISÃO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

No início do ano de 2020 o mundo começou a enfrentar a pandemia da COVID-19, uma doença de alta transmissibilidade que apresenta um espectro clínico que pode variar de infecções assintomáticas e leves a quadros respiratórios graves que podem levar à morte (BORGES *et al.*, 2020). De acordo com o *e-book* “Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais” (2020), fruto de estudos realizados por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Fiocruz da Bahia, o mais novo coronavírus descrito, o SARS-CoV-2, causador da COVID-19 (do acrônimo em inglês – COronaVirus Disease 2019 – doença coronavírus do ano 2019), se desenvolveu a partir de mutações provavelmente resultantes de seleção natural sofridas em uma estirpe viral originária de morcegos. Os primeiros casos podem ter ocorrido devido ao contato direto com animais hospedeiros intermediários ou ao consumo de animais selvagens. Ainda que, no momento, os resultados de muitos estudos não sejam conclusivos, estima-se que a pandemia tenha se iniciado no final de novembro de 2019, na China. Após os primeiros casos, notificados na província de Wuhan, a transmissão de pessoa para pessoa foi facilitada pelo alto poder de contágio do vírus, que ocorre principalmente pelo contato pessoal com secreções contaminadas, como gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro (OMS, 2020). Ou seja, o contágio é facilitado devido ao contato físico próximo com casos sintomáticos ou assintomáticos.

Diante da grande variação de manifestações clínicas em seres humanos, seu início foi marcado por profundas incertezas quanto ao impacto que geraria. De imediato, a instalação da pandemia desacelerou a todos, “parou” o mundo e criou uma nova realidade. Os segmentos da saúde (com exceção dos hospitais), da educação, do trabalho etc., foram afetados com restrições de movimentos e atividades. Mas logo na sequência exigiu ação, respostas de governantes, de políticas públicas, da população, dos sistemas de saúde, dos cientistas, dos serviços humanitários relacionados com a saúde e educação, entre outras. Orientar as ações

educacionais no período era necessário, tanto como uma forma de garantir o direito à educação como para representar um porto seguro diante de uma situação incerta e desconhecida.

Atualmente, pode-se compreender que, no Brasil, a pandemia afetou profundamente a área da saúde, mas também a educação, a economia, a política. Para toda a população do país a crise sanitária trouxe dificuldades ou as acentuaram: desemprego, sofrimento psíquico, medo, são alguns exemplos dessas dificuldades e, claro, o enorme número de vidas perdidas (OLIVEIRA, 2020; BIRMAN, 2020, BITTENCOURT, 2020).

Pesquisar seus impactos ainda durante seu curso pode ser frutífero, na medida em que as ações podem ser observadas de perto, os atores envolvidos podem ser ouvidos, e tais registros podem fortalecer o papel da ciência e da importância da pesquisa num período em que cientistas são atacados constantemente, seja pelo corte de recursos ou pelo negacionismo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir das evidências disponíveis e da experiência, ficou claro que limitar o contato próximo entre pessoas infectadas e não infectadas era fundamental para interromper a cadeia de transmissão do vírus que causa a COVID-19. A melhor forma de prevenir a transmissão seria por meio da identificação de casos suspeitos o mais rápido possível, da testagem e isolamento dos casos com infecção. No estado de São Paulo, o Decreto nº 64.879 reconheceu, logo em 21/03/2020, o estado de calamidade pública em decorrência da escala nacional da infecção pelo Novo Coronavírus e deliberou a suspensão até 30 de abril de 2020 das atividades de natureza não essencial. Posteriormente, outras medidas legais seriam implementadas no sentido de regulamentar atividades e o distanciamento físico.

Segundo Lima *et al.*, (2020), o distanciamento físico acarretou muitas mudanças, as medidas restritivas foram empregadas em todos os setores sociais, levando em conta o nível de ocupação dos hospitais, convergindo para um ambiente de estresse, incertezas e restrições econômicas decorrentes ou agravadas pela crise sanitária.

Mesmo com a gravidade da situação enfrentada no Brasil, um discurso negacionista, presidido principalmente por alguns políticos, ganhou adeptos e tornou-se corrente. Segundo o artigo “Brasil: o negacionismo da pandemia como

estratégia de fascistização” (CALIL, 2020), em 15 de março de 2020 o presidente Jair Bolsonaro (2019 - 2022), em entrevista à CNN Brasil²⁶, declarou que havia um interesse econômico por trás do que ele chamou de “histeria” dos segmentos preocupados com a doença, argumentando que a economia do país era a principal preocupação no momento e não poderia parar. Além de não apoiar o distanciamento social, o então presidente recomendou que deveriam ser testados apenas pacientes internados em estado grave, o que liquidou qualquer possibilidade de uma política nacional de contenção, em um momento em que o número de casos confirmados ainda era baixo²⁷. Ainda que em diferentes intensidades, os governos estaduais contrariaram as orientações do presidente e estabeleceram medidas de isolamento social (CALIL, 2020). O autor considera que é possível que o presidente já contasse com essa ação dos governadores, o que impediria o colapso total do sistema de saúde, enquanto poderia responsabilizar governadores pelo agravamento da crise econômica.

De acordo com Calil (2020) o presidente apresentava argumentos falhos, que confundiam a população, como a afirmação de que a doença não colocava a maior parte da população em risco e logo estaria sob controle, que a vida deveria continuar, que a pandemia estava superdimensionada e somente os maiores de sessenta anos deveriam permanecer em isolamento (isolamento vertical), algo praticamente inviável em um país onde a média de habitantes por residência é elevada, além da defesa sem fundamentos científicos do tratamento feito pelo uso da cloroquina (e posteriormente da Hidroxicloroquina²⁸). As atitudes do governante articulavam “[...] pronunciamentos públicos, atos concretos (como o uso incorreto da máscara) e divulgação de informações falsas em redes sociais” (CALIL, 2020, p.40).

O autor considera que mesmo o presidente defendendo a denominada *imunidade de rebanho* e ter havido um grande número de mortes (em 27/12/2022 o número de óbitos no país era de 693 mil), uma parte da população continuou

²⁶ CNN Brasil é um canal de televisão por assinatura com programação voltada ao jornalismo. Inaugurado em 15 de março de 2020, opera por meio de licenciamento de marca com o canal estadunidense CNN.

²⁷ Em 17 de março de 2020 eram 346 casos confirmados.

²⁸ O Conselho Nacional de Saúde (CNS) em nota pública alertou sobre os riscos do uso da Cloroquina e Hidroxicloroquina no tratamento da COVID-19, já que resultados de pesquisas demonstravam que esses medicamentos poderiam não ser eficazes para tratar pacientes com a doença, incluindo pacientes com sintomas leves. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1194-nota-publica-cns-alerta-sobre-os-riscos-do-uso-da-cloroquina-e-hidroxicloroquina-no-tratamento-da-covid-21>>. Acesso em: 19 abr 2023.

apoiando suas ações, provavelmente motivada pelo auxílio emergencial²⁹ e pelo fato dessa camada mais vulnerável da população estar acostumada a uma política de banalização da morte “[...] como a naturalização do sistemático assassinato de jovens negros na periferia das grandes cidades, justificados por um discurso criminalizador” (CALIL, 2020, p.48). Pode-se caracterizar a situação como uma guerra contra a população empobrecida do país que

(...) fundamenta a política de estímulo à contaminação geral da população, cujas vítimas, assim como as vítimas da violência policial e miliciana, se concentram sobretudo entre os setores mais pobres e periféricos. E é por isso que os grupos mais abastados, que se alarmaram com a pandemia nas primeiras semanas (quando o perfil dos infectados se concentrava nos grupos socialmente dominantes), passaram a naturalizar as mortes assim que os casos e óbitos passaram a se concentrar nas periferias do país (CALIL, 2020, p.48).

Calil (2020) acrescenta que Bolsonaro passou a criticar a proposta de vacinação obrigatória e garantir que não permitiria seu estabelecimento, ao mesmo tempo em que politizou a questão afirmando que não compraria uma “vacina chinesa”, ou seja, de um país comunista, inclusive estimulando seus adeptos a recusá-la. Um ato negacionista que provocou atrasos na vacinação da população e, por consequência, no controle do número de infectados.

Quanto ao acesso à educação, o contexto de pandemia fez emergir uma série de desafios e entraves, sendo que estes não são exclusivamente oriundos do quadro sanitário, mas sim resultados de uma trajetória política-institucional que não colocou a educação como prioridade de Estado (SILVA; SOUSA, 2020). A suspensão das aulas presenciais devido à necessidade de distanciamento físico para evitar a disseminação da doença foi uma das medidas tomadas por vários governantes, embora algumas polêmicas e disputas políticas em torno dessa medida tenham sido permanentes, causando diferenças importantes entre as localidades brasileiras. A população foi orientada por alguns governantes, parte da mídia, médicos e especialistas a permanecer em casa e, de acordo com Joye *et. al* (2020), procurar trabalhar, estudar e fazer demais atividades de maneira remota, adotando a *internet*, por meio de computadores, celulares, tabletes e demais ferramentas. Evidentemente, estas orientações não poderiam ser seguidas por

²⁹ O Auxílio Emergencial foi um benefício financeiro criado para garantir renda mínima aos brasileiros em situação vulnerável durante a pandemia do COVID-19.

longos períodos por trabalhadores de vários setores, o que exigiria políticas e ações de Estado mais centralizadas e bem planejadas para o gerenciamento da crise sanitária, o que não ocorreu (BITTENCOURT, 2020).

Nesse processo, a suspensão das aulas presenciais e a instalação do ensino remoto emergencial nos levou a repensar práticas pedagógicas e curriculares e, como afirmaram Sales e Evangelista (2020), somente após uma análise apurada será possível conferir seus efeitos em longo prazo. De imediato pode-se afirmar que a situação foi difícil e desafiadora (JOYE *et al.*, 2020). Com as aulas presenciais suspensas, todo o sistema educacional passou por uma grande e inesperada mudança. Assim, embora venha sendo identificado um extenso conjunto de problemas (PALU *et al.*, 2020; BARROS e VIEIRA, 2021), a pandemia da COVID-19 foi também, de algum modo, um momento privilegiado de reconhecimento das fragilidades e das potencialidades do direito à educação no país (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

A reflexão sobre o período vivido, juntamente aos desafios apresentados, pode proporcionar transformações nos modos de ver e de concretizar a educação. Certamente, os direitos de crianças e jovens não são suspensos durante uma situação emergencial. Isto inclui também o direito à educação. Uma educação de qualidade protege o desenvolvimento cognitivo e apoia o bem-estar psicossocial.

O sentido de tentar manter as aulas, mesmo diante do enorme número de mortes no país e no mundo, reside na importância de compreender o mundo em que se vive. Sentido é diferente de finalidade, como esclarece Carvalho (2020). Finalidade é o fim aparente, o “para que serve” algo, externo a ele. Pode-se dizer que objetos/coisas têm finalidade. Já o sentido está na essência, na razão de ser de algo, e para o autor a razão de ser da educação reside na sua capacidade de possibilitar aos educandos habitar outros mundos, que são estranhos ao tempo e ao espaço que nos foi dado viver. De acordo com o autor, interpretar os signos e símbolos que chegam do passado e, a partir deles, romper com toda sorte de determinações e começar algo novo é, por assim dizer, conferir à experiência escolar um sentido. Dessa forma, as ações educativas desse período podem encontrar sentido na medida em que trazem a reflexão e a construção de novas formas de pensamento.

No Parecer nº 5/2020, de 28/04/2020 (BRASIL, 2020), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia. O CNE listou uma série de atividades não presenciais que poderiam ser desenvolvidas durante o período de afastamento: videoaulas; conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e de aprendizagem; redes sociais; correio eletrônico; *blog*; programas de televisão ou rádio; adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos ou responsáveis; orientação de leituras; projetos; pesquisas; atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. O parecer estabeleceu que estados e municípios, cada rede, sistema ou instituição de ensino, teria autonomia para elaborar seu calendário, computando os dias não presenciais como letivos, diminuindo, assim, a futura carga horária de aulas a serem repostas.

3.1 O direito à educação na pandemia da COVID-19 no estado de São Paulo – Resoluções e Decretos

No estado de São Paulo uma vasta legislação buscou organizar e gerir essa nova realidade que se apresentou para, segundo os documentos, tentar diminuir as perdas geradas pela suspensão das aulas presenciais. O governo de São Paulo³⁰ reúne as normas legais de autoria do Executivo paulista elaboradas para dar andamento às ações de combate e prevenção à pandemia do novo coronavírus no estado. São Deliberações, Resoluções, Decretos e Leis, nas áreas da economia, da saúde, da educação, da administração, das finanças e da assistência. Destacam-se, em ordem cronológica, os seguintes Decretos - Medidas relacionadas à educação:

- a) Decreto nº 64.862, de 13/03/2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 bem como sobre recomendações no setor privado estadual.

³⁰ Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus/legislacao>>. Acesso em: 29 dez 2022.

- b) Decreto nº 64.864, de 16/03/2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 e dá providências correlatas.
- c) Decreto nº 64.891, de 30/03/2020. Trata do atendimento dos alunos da rede pública estadual, ou em situação de extrema pobreza, com pagamento de benefício financeiro para alimentação, pago ao responsável do estudante.
- d) Decreto nº 64.982, de 15/05/2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo.
- e) Decreto nº 65.061, de 13/07/2020. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas.
- f) Decreto nº 65.140, de 19/08/2020. Altera a redação do Decreto nº 65.061, de 13 de julho de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas.
- g) Decreto nº 65.384, de 17/12/2020. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas.
- h) Decreto nº 65.588, de 24/03/2021. Altera os dispositivos do Decreto nº 64.891, de 30 de março de 2020, que dispõe sobre o atendimento de necessidade inadiável de alunos da rede pública estadual de ensino em situação de pobreza ou de extrema pobreza, no contexto da pandemia da COVID-19 e dá providências correlatas.
- i) Decreto nº 65.597, de 26/03/2021. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas.

Das Resoluções específicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) destacam-se as seguintes, que normatizam o ensino emergencial remoto e o teletrabalho dos professores: Resolução SEDUC-SP nº 44, de 20/04/2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das

atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus e dá providências correlatas; Resolução SEDUC-SP nº 45, de 20/04/2020, que dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia da COVID-19.

As Resoluções e os Decretos citados expressam o intuito de frear o avanço da doença e continuar de alguma forma com as aulas. A suspensão das aulas presenciais na rede estadual, a implantação da prestação de jornada laboral mediante teletrabalho/*homeoffice*, a aprovação da realização de atividades pedagógicas por meio do ensino emergencial remoto junto aos estudantes do ensino fundamental e médio durante o período de suspensão, o adiantamento de férias e recesso de estudantes e docentes, o pagamento de subsídios e distribuição de cestas básicas para os estudantes mais vulneráveis, a reorganização e replanejamento do calendário e atividades escolares e o reconhecimento da educação como serviço essencial no Decreto nº 65.597, de 26/03/2021, foram as medidas expressas na legislação.

Além destes, o “Documento orientador atividades escolares não presenciais” (SEDUC-SP, 2020), que foi elaborado pela SEDUC-SP expressa o intuito de orientar as ações docentes diante o desafio do ensino não presencial.

O documento apresentou as premissas para o período de atividades não presenciais, o funcionamento (calendário, plataformas, avaliação etc.), o acompanhamento das aprendizagens, as atribuições dos educadores. Elencou estratégias possíveis para a realização de atividades não presenciais como as plataformas *on-line* e materiais digitais, os quais são distribuídos via rede, via televisão, aulas *on-line*, uso de redes sociais, envio e/ou entrega de material impresso e o apoio do Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), instituído pelo Decreto nº 64.982. No Decreto estava previsto como ações do CMSP a (i) exibição de videoaulas síncronas, preferencialmente com interatividade em tempo real; (ii) a exibição de videoaulas assíncronas; (iii) a exibição de palestras e de programas complementares; (iv) a realização de cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação. De

acordo com o Decreto o CMSP visa apoio à aprendizagem dos estudantes e a formação dos professores.

Documentos como o da SEDUC-SP, que elencam as estratégias tecnológicas como formas de chegar aos estudantes no período da suspensão das aulas presenciais, foram criticados e debatidos em estudos que levantaram diferentes pontos críticos sobre a questão. Silva e Sousa (2020) questionam se todas as escolas, especialmente as da rede pública, têm infraestrutura tecnológica para implementar aulas, exercícios e atividades no ciberespaço; se todas as disciplinas podem ser lecionadas remotamente; se todos os professores têm expertise para utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e ainda se os estudantes conseguiriam acompanhar os conteúdos autonomamente e à distância, enfrentando condições de vulnerabilidade social, educacional e econômica.

Os autores apontam que havia obstáculos significativos que se acirraram ainda mais durante a pandemia, principalmente para estudantes da rede pública. Dentre as razões para esse acirramento destaca-se o fato de que poucas instituições de ensino público detêm infraestrutura tecnológica adequada para o ensino à distância, principalmente em áreas rurais onde o acesso à internet é dificultado e limitado (SILVA; SOUSA, 2020). Assim como o acesso às ferramentas tecnológicas a falta de familiaridade dos educadores com esse novo modo de ensinar se mostrou como um fator crítico que contribuiu para o aprofundamento da problemática da falta de acesso à educação durante a pandemia.

Como falar em educação universal se existirem alunos sem acesso à internet e a recursos digitais de aprendizagem continuada? A educação é direito de todos e o Poder Público deve desenvolver políticas públicas educacionais contemplando os diferentes contextos, com ou sem crise(s) (SILVA; SOUSA, 2020, p.968)

Para compreender a dinâmica de como as diretrizes oficiais foram aplicadas nas escolas a Fundação Carlos Chagas realizou a pesquisa “Ensino remoto: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares” (2022). A pesquisa considera que houve esforços da Secretaria de Educação de São Paulo para orientar as ações educacionais no contexto pandêmico, desde o funcionamento dos prédios escolares até as ações pedagógicas e de formação. A atuação da SEDUC-SP ocorreu especialmente nos dois primeiros meses de pandemia (março e abril de 2020) e nos momentos de

mobilização para o retorno das aulas presenciais (final de 2020 e início de 2021). Apesar dos esforços oficiais, os dados evidenciam que muitas normativas estabelecidas foram baseadas em tentativa e erro, com indefinições e com baixa efetivação. Um exemplo é o fato de que parcela considerável das escolas não passou por readequação de infraestrutura para cumprir os protocolos sanitários previstos para o atendimento presencial aos estudantes (MARTINS, 2022).

3.2 As mudanças no ensino durante a pandemia e a situação das escolas vinculadoras do estado de São Paulo em atuação na Fundação CASA

A fim de possibilitar a reflexão sobre o caso específico do direito à educação de socioeducandos em medida de internação, destaca-se como foi organizado o ensino no âmbito específico da Fundação CASA diante das condições já restritivas de interação da medida de internação, impedimentos e limites do sistema socioeducativo brasileiro.

A ação das escolas vinculadoras que atuam nos CI seguiu o comum à rede regular de ensino, com algumas especificidades expressas no “Documento orientador atividades escolares não presenciais” (SEDUC-SP, 2020). As orientações para a educação nas prisões e no sistema socioeducativo compartilham do mesmo tópico, sendo a “[...] educação em contextos de privação de liberdade” (SEDUC-SP, 2020, p.43) denominada como uma modalidade educacional que deve seguir as mesmas diretrizes indicadas para todas as escolas da rede, resguardadas as especificidades dos públicos atendidos. As orientações para os Centros de Internação e escolas vinculadoras são apresentadas sinteticamente a seguir:

- a) As atividades escolares não presenciais devem ser organizadas em roteiros de estudos elaborados para os Centros de Internação e levar em consideração a heterogeneidade das turmas, pois muitas são multisseriadas³¹;
- b) Nos roteiros de estudo devem constar: número de aulas a que equivalem; habilidades a serem trabalhadas; atividades a serem realizadas (incluindo o

³¹ As salas são multisseriadas por nível, sendo estruturadas em Nível I – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental; Nível II – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Nível III – 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio.

- tempo previsto para cada uma); instrumentos para verificação da aprendizagem;
- c) As atividades a serem encaminhadas em papel para os estudantes devem ter uma explicação objetiva e simples, com informações precisas dos conteúdos a serem desenvolvidos, lembrando que “em muitos Centros não haverá interação entre os docentes e os estudantes nesse momento” (SEDUC-SP, 2020, p.45);
 - d) Todas as atividades devem ser impressas pela escola vinculadora (ou diretoria de Ensino) e encaminhadas aos Centros da Fundação CASA, semanalmente;
 - e) É necessário o estabelecimento de um fluxo entre os Centros da Fundação CASA e a unidade escolar para o envio e recebimento dos roteiros, lembrando que as atividades também serão utilizadas para o registro de carga horária dos alunos;
 - f) Os docentes que atuam no Sistema Prisional e no âmbito do Atendimento Socioeducativo poderão utilizar o Centro de Mídias SP como recurso para elaboração dos roteiros de estudos.

Com a análise dos cinco parágrafos do documento dedicados ao sistema socioeducativo depreende-se que não foi previsto pelo documento que os socioeducandos tivessem contato com plataformas digitais de ensino, *internet* ou computadores, sendo a atividade impressa a principal possibilidade de ensino, “[...] pois existe uma limitação aos estudantes para o uso de recursos tecnológicos dentro das unidades prisionais”, conforme apontado (SEDUC-SP, 2020, p.44). Não foi especificado o procedimento para retirada/entrega dos roteiros/atividades impressas, nem quem deveria aplicar/explicar aos socioeducandos as propostas recebidas dos professores das escolas vinculadoras. Acredita-se que coube a cada escola se organizar em relação ao fluxo de atividades e a cada CI determinar quem aplicaria as atividades dentre os servidores que não estavam em teletrabalho naquele momento.

Nota-se que o documento prevê que “**em muitos** Centros não haverá interação entre os docentes e os estudantes nesse momento” (SEDUC-SP, 2020, p.45, grifo nosso), mas não esclarece se é interação presencial ou à distância, assim

como não esclarece se para alguns Centros estava prevista a interação entre professores e estudantes nem quais Centros seriam esses.

Mais uma vez destaca-se que os dois sistemas, prisional e socioeducativo, são tratados sem distinção pelas normativas considerando, unicamente, a sua característica de cerceamento da liberdade, não identificando as distinções entre os grupos populacionais que os frequentam, como faixa etária e, principalmente, o fato de que, conforme se apresenta em outras normativas, os CI se destinam a "pessoas em condição peculiar de desenvolvimento". Os adultos do sistema prisional também estão em desenvolvimento, com diferentes necessidades.

3.3 Características gerais do trabalho educativo nos Centros de Internação na perspectiva dos educadores de escolas vinculadoras

Com as orientações recebidas passaram a ser executadas as estratégias das escolas vinculadoras e dos educadores para a oferta de atividades pedagógicas e o estudo se propôs a investigar a perspectiva de professores e coordenadores pedagógicos das escolas vinculadoras do município de São Paulo-SP sobre o processo educativo realizado. De acordo com Cella e Camargo (2009) ingressar na reflexão sobre o caráter pedagógico do trabalho desenvolvido na medida socioeducativa de internação pelo enfoque do educador pode esclarecer outros educadores, repercutir na formação docente, fomentar a sensibilização e auxiliar na informação de outros profissionais e da sociedade.

Não foi possível determinar quantos adolescentes foram atendidos pelas escolas vinculadoras participantes da pesquisa no período delimitado, devido principalmente à rotatividade de internos no sistema socioeducativo. Coordenadores e professores que atenderam à solicitação de responder ao questionário e de conceder entrevistas não conseguiram apontar com precisão esse dado quantitativo, mas perceberam que houve uma queda significativa no número de internações durante a pandemia.

Conforme apresentado anteriormente, além das cinco entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos das escolas vinculadoras, foram obtidas dezenove respostas ao questionário *on-line* dirigido aos professores, dentre os quarenta questionários que solicitamos aos coordenadores o encaminhamento,

tendo em vista ser esse o número total de docentes que atuavam com adolescentes da Fundação CASA naquele momento e que continuavam nas escolas por ocasião da pesquisa, segundo informações de cada um dos coordenadores dessas unidades escolares. Assim, as respostas às nossas questões foram apresentadas por um total de vinte e quatro participantes.

Levando em conta que algumas questões foram especificamente dirigidas aos componentes de cada um dos dois grupos abordados, dado o diferente lugar de decisão e de execução que ocupam no sistema educativo, tratamos de modo diferenciado os resultados obtidos junto a cada um deles quando isto se faz pertinente, ainda que, com a finalidade de apresentarmos o perfil do conjunto de educadores participantes do estudo, bem como a apreciação dos participantes sobre questões comuns aos dois grupos não tenhamos realizado essa diferenciação.

No que diz respeito ao perfil dos participantes do estudo a faixa etária se situa entre 38 e 52 anos; o tempo de atuação junto aos adolescentes da Fundação CASA é de dois a sete anos e com mais de 20 anos de atuação há dois professores. Referente à identidade de gênero doze participantes do grupo docente se identificaram como mulheres e sete como homens; no grupo de coordenadores quatro se identificaram como mulheres e um como homem.

Sobre as características gerais do trabalho educativo, os professores participantes do estudo apontam que a sala de aula no Centro de Internação (CI) é o principal ambiente no qual se dá o seu contato com os adolescentes privados de liberdade. Apenas uma professora indicou que antes do período da pandemia e fora da unidade escolar teve contato com adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa, citando atividades culturais, artísticas ou profissionalizantes enquanto contextos do contato. Desse modo, nota-se que o contato da quase totalidade dos professores com adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa se dá por meio das atividades pedagógicas que realizam com os que estão cumprindo a medida de internação e são seus alunos, frequentando as salas de aula dos CI. Nesse sentido, as possibilidades de reconhecimento das identidades desses adolescentes por parte dos educadores parecem estar circunscritas às interações que se dão, especificamente, no contexto da relação educador-educando em uma instituição que a regra com limites e rigor.

Sobre o trabalho educativo todas as respostas indicam que há diferenças significativas entre o que é praticado na Fundação CASA e o ensino regular. Essas peculiaridades podem ser sintetizadas na seguinte resposta³²

“Devido à grande defasagem escolar, faz-se um trabalho voltado ao resgate de conteúdo de anos anteriores, pois os alunos que cumprem medida socioeducativa, em sua grande maioria, tiveram pouca vivência escolar. É constantemente necessário um trabalho diferenciado, voltado para cada necessidade. Muitas vezes inclusive, é feito um trabalho voltado à alfabetização, voltado à leitura, escrita, interpretação e cálculos, contendo as Operações Fundamentais mais simples. Atividades paralelas ao conteúdo do planejamento, são realizadas constantemente em sala” (professor 1).

A percepção do participante do estudo é que há defasagem de aprendizado e falta de experiência escolar para grande parte do socioeducandos. Pesquisas confirmam tal percepção, como o estudo realizado por Borba (2012) no município de São Carlos-SP. A pesquisadora analisou os históricos escolares de adolescentes egressos do Núcleo de Atendimento integrado (NAI) da cidade, no período de 2000 a 2009, ao lado das histórias de vida de um grupo menor de egressos desse Núcleo. O NAI é o primeiro contato do adolescente com o sistema jurídico-assistencial na cidade de São Carlos-SP, trata-se de um núcleo formado por um conjunto de instituições: Fundação CASA, Prefeitura Municipal, Salesianos São Carlos-SP (organização católica) e a Vara da Infância e da Juventude. Essas instituições articulam suas ações desde a apreensão do adolescente até o encaminhamento jurídico para o cumprimento da medida socioeducativa.

Da análise dos históricos escolares e histórias de vida dos adolescentes egressos a autora constatou que o sistema educacional não garantiu uma base formativa sólida e, dessa forma, muitos desses adolescentes acabaram por não concluir o Ensino Fundamental II ou sequer chegaram ao Ensino Médio e, quando alcançaram essas etapas de ensino, a trajetória escolar foi marcada por repetência, evasão e transferências, que a autora afirma ser uma “trajetória escolar típica” (BORBA, 2012, p.218) dos adolescentes que passaram pelo sistema socioeducativo da cidade no período analisado.

³² Para manter a identidade dos participantes em sigilo, como foi expresso no TCLE, os participantes do estudo serão identificados por números.

A autora aponta que, muitas vezes, esses dados tornam-se estigmas, culpabilizam os estudantes e os responsabilizam pela trajetória escolar repleta de percalços. Conferem aos estudantes selos de incapacidade e incompetência, eximindo-se a escola da responsabilidade por não ofertar as condições necessárias para a efetiva progressão escolar. Esses meninos carregam o fardo do processo histórico educacional brasileiro: estamos próximos à universalização da educação básica, mas ainda de forma precária, que não garante permanência, tampouco a qualidade formativa para todos que a tem como direito (BORBA, 2012).

Nas entrevistas e nos questionários os participantes citaram outras particularidades do trabalho, tais como: a resistência dos adolescentes aos conteúdos que consideram não saber, as salas multisseriadas que dificultam o planejamento do trabalho didático-pedagógico, o fluxo constante de entradas e saídas dos estudantes, o que prejudica a continuidade de conteúdos e inviabiliza a formação de uma turma com certa permanência ao longo do tempo e a criação de vínculos, a falta de recursos tecnológicos para a pesquisa acadêmica de estudantes (*internet*) e o espaço físico “hostil, triste, sem ventilação” (professor 3).

Um dos professores participantes (professor 7) respondeu que a brevidade da medida é um diferencial da ação docente realizada junto aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime fechado (questão 5 do questionário), mas não elucidou a razão de sua resposta. Pode ser que considere que a medida deveria ser mais longa; acreditar que o processo de aprendizagem deveria determinar a duração da medida, ou, ainda, estar apontando que alguns adolescentes ficam pouco tempo e não conseguem acompanhar o aprendizado.

Em diferentes pontos das entrevistas e entre as questões que requeriam dos professores e coordenadores a apresentação de dificuldades durante a pandemia, foram apresentadas apreciações sobre aspectos que não se limitavam ao período pandêmico, com destaque para problemas crônicos no trabalho desenvolvido junto aos adolescentes internos.

“Bom é a maior proximidade com os alunos por serem em número menor que as escolas [sala de aula regular]” (professor 2).

“Os materiais pedagógicos são todos contados, como os lápis, folhas de caderno, porque tudo vira arma lá dentro” (coordenador pedagógico 1).

“Não tem tecnologia, é tudo antigo, precário” (coordenador pedagógico 2).

“O planejamento deve ser feito a curto prazo, nada muito longo, por causa da rotatividade, alguns ficam bem pouco internados. Isso é bom!” (risos) (coordenador pedagógico 3).

Os apontamentos feitos pelos educadores corroboram o estudo de Conceição (2013), que baseado em conversas com professores indicou que o número reduzido de estudantes por sala é um fator visto como positivo, mas consideravam existir dificuldades com a falta de materiais e outros recursos pedagógicos e as condições psicológicas dos socioeducandos. Considerando que o estudo foi realizado há aproximadamente 10 anos, nota-se que os problemas que vem sendo apontados pelos professores no que diz respeito a essas condições materiais de trabalho são persistentes.

Um dos coordenadores relatou algumas características atuais específicas do Centro de Internação ao qual sua escola é vinculada, afirmando que houve uma troca de direção no Centro e o perfil do novo diretor é mais rígido e controlador, o que gera dificuldades para o trabalho pedagógico. O coordenador informa que há uma sala de informática no Centro, mas os professores não têm tido acesso e não podem fazer uso com os estudantes; há uma biblioteca, mas os socioeducandos somente podem entrar quando acompanhados do professor, que deve apresentar o planejamento e as motivações para uso da biblioteca. Ademais relata que os professores não têm um armário para guardar qualquer material pedagógico ou pertences pessoais: quando levam algo consigo todos os materiais precisam ficar no porta-malas do próprio carro. Essas considerações do coordenador apontam para as interferências sofridas pelas unidades escolares e seus educadores dos gestores dos CI. Mais até, indicam que o processo pedagógico, independentemente da pandemia, está subordinado a uma lógica ligada a questões institucionais da Fundação CASA, particularmente aquelas identificadas como “de segurança”, embora não seja possível que o coordenador as justifique com base nesse critério. Ele afirma:

“É um trabalho difícil, precarizado. Os professores têm medo de que fechem as turmas, porque não tem aluno; a questão da segurança se sobrepõe à questão educativa. Os alunos não podem se levantar da cadeira para nada, só andam com a mão para trás, para evitar agressão. São coisas que a gente nem consegue entender, explicar, são enigmas. A escola fez uma parceria com a Companhia das Letras, para distribuir livros para os alunos; conseguimos até levar para Fundação, mas o projeto não foi para frente. Não podem ter livro na cela, mas têm a Bíblia. E a justificativa é que eles têm curso à tarde, do SENAI, do SENAC, e eles podem não ir para o curso

dando a desculpa de que estão lendo. Mas, se é tudo feito na base da ordem era só mandar o menino para o curso, né?” (coordenador pedagógico 3).

A percepção do coordenador participante do estudo referente ao destaque dado à segurança em detrimento do pedagógico pode ser confirmada pelo estudo de Albuquerque (2015) que buscou investigar as ações da gestão escolar de uma Unidade de Internação Socioeducativa do Distrito Federal³³ na promoção do direito à educação dos adolescentes privados de liberdade. A partir de pesquisa bibliográfica, documental e de entrevistas com gestores, professores, servidores da unidade, usuários e organizações de defesa dos direitos dos socioeducandos o estudo constatou, dentre outras coisas, que embora o Estatuto da Criança e do Adolescente considere o caráter pedagógico como o diferencial das medidas socioeducativas da noção de pena aplicada aos adultos e que o SINASE (BRASIL, 2006) proponha a concepção pedagógica e socioeducativa para os programas de internação, o cotidiano revelou a contradição entre o fenômeno educativo e o fenômeno punitivo/restritivo, configurando-se uma disputa em torno da concepção minorista e da concepção socioeducativa.

Sobre o trabalho desenvolvido entre escola vinculadora e CI e o trabalho realizado dentro da própria escola, o mesmo coordenador entrevistado trouxe outras importantes informações, que revelam fragmentações em diferentes dimensões:

“Não é um trabalho articulado, da escola com o setor pedagógico do Centro. Me parece que o pedagógico deles é muito mais administrativo. Eles não falam com a gente, não há troca. Não há comunicação do que acontece lá dentro. A sensação é de que o pedagógico não é critério para nada, vem a reboque. Desculpa falar assim, mas é o que sinto. É mais punição do que educação. Mas aqui na escola também é difícil, só neste ano [2021] que estamos fazendo reuniões todos juntos, [nota-se que] os professores da Fundação são mais fechados também. A gente precisa se aproximar mais. Agora, uma vez por semana, toda quinta feira, a gente reúne todo mundo aqui na escola e na última quinta do mês eu vou lá na Fundação e faço reunião lá com os professores. Interessante que lá eles ficam mais quietos, não falam tanto como quando estão aqui na escola” (coordenador pedagógico 3).

O relato do coordenador mostra a falta de articulação pedagógica, tanto entre as duas instituições (Fundação CASA e escola vinculadora) quanto internamente, na

³³ Diferentemente do modelo de escola vinculadora que foi adotado em São Paulo-SP, no Distrito Federal instituiu-se uma escola pública no interior das unidades de internação e uma gestão escolar que exerce suas funções e executa a política de escolarização.

escola. Mas essa não é uma situação isolada ou característica dessa escola, o estudo de Cella e Camargo (2009) trouxe à discussão os sentimentos, responsabilidades e contribuições de professores que trabalhavam com adolescentes privados de liberdade na Fundação CASA e nos depoimentos os participantes revelaram preconceitos e sentimento de exclusão vivenciados tanto dentro da escola vinculadora, portanto entre os pares, quanto na sociedade que não conhecia como o trabalho pedagógico era realizado no interior dos Centros de Internação. Vistos como “loucos, diferentes ou santos” os professores relataram que não contavam com apoio da classe profissional, ao mesmo tempo em que eram cobrados pela contenção da criminalidade.

Segundo o coordenador pedagógico somente em 2022 (ou seja, pós ensino remoto) passaram a acontecer reuniões envolvendo todos os educadores da escola, por meio das quais os professores que trabalham na Fundação podem trazer suas angústias, compartilhar planejamentos e participar de intercâmbio de experiências educacionais a favor de qualificar suas ações e o processo de aprendizagem dos estudantes. Essas reuniões acontecem às quintas-feiras na escola vinculadora.

Esses momentos de encontro entre coordenadores e docentes são denominados na rede estadual de ensino como Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e conforme o disposto pela Resolução SEDUC-SP nº 133 de 29/11/2021 destinam-se à formação, planejamento e estudo de caráter coletivo, bem como para atendimento aos responsáveis por estudantes. Esse espaço de discussão, reflexão e construção coletiva de conhecimento não pode existir sem a participação de todos, de maneira a contribuir para o fortalecimento de uma educação inclusiva e humanitária, segundo a Resolução. Nesse sentido, pode-se considerá-los como oportunidades essenciais, na medida em que a educação dialógica (FREIRE, 1987) deve acontecer também entre os professores: um encontro de sujeitos, uma rede de conhecimentos que se forma nas trocas. Deve ser um momento de fala e escuta, de reflexão sobre a prática, que busca transformar.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um

fator decisivo de socialização e de afirmação de valores próprios da formação docente.

Assim, considerando as respostas de professores e coordenadores das escolas vinculadoras participantes do estudo, é possível concluir que referente às características gerais do trabalho educativo nos CI a percepção é que a sala de aula é o principal lugar de interação entre professores e socioeducandos. Os adolescentes apresentam um histórico de dificuldades de aprendizagem não solucionadas ao seu tempo e que, dessa forma, foram se acumulando, gerando uma suposta falta de interesse por assuntos que acreditam não compreender/saber. A sala multisseriada é vista como uma dificuldade: os professores não percebem o potencial construtivo dessa turma diversificada, não a entendem como um rico ambiente de aprendizagem, de troca de experiências e saberes, para construção compartilhada de conhecimentos, talvez devido a forma como a educação escolar é concebida nos CI, não favorecendo esse diálogo com a primazia da questão da segurança sobre a formação educativa. A falta de recursos também parece ser um entrave para o aprendizado dos estudantes e trabalho dos professores, e mesmo no CI que conta com biblioteca e sala de informática, o uso depende da permissão do diretor do Centro.

3.4 O trabalho educativo e as estratégias pedagógicas ofertadas no período da pandemia na perspectiva dos educadores de escolas vinculadoras

Sobre as estratégias pedagógicas ofertadas no período da pandemia os participantes do estudo indicaram os roteiros impressos elaborados por eles como a principal estratégia adotada, além do apoio do livro didático e de apostilas da rede estadual de ensino, que poderiam servir de base para a elaboração dos roteiros e serem utilizados pelos socioeducandos nos horários de estudo. Além do material impresso, quatro professores afirmaram que gravaram vídeos curtos no celular com a explicação dos roteiros, com a finalidade de que fossem acessados pelos adolescentes por meio da televisão do Centro de Internação. Mas essa não foi uma ação generalizada e contou com a disponibilidade voluntária dos professores e com seus recursos próprios, na medida em que não parecem ter sido sugeridos como parte dos trabalhos planejados. Houve também a possibilidade de uso dos

televisores nos CI para exibição de documentários selecionados pelos professores e enviados em *pen drive*:

“Alguns professores selecionavam documentários para passar na TV do Centro, gravavam no *pen drive* e mandavam” (coordenador pedagógico 5).

“Durante o período da pandemia trabalhei com livros didáticos (material utilizado pela rede), apostilas e videoaulas gravadas por mim mesma, para auxiliar no aprendizado e desenvolvimento das atividades, uma vez que os alunos não tiveram acesso à *internet*. Os alunos assistiam os vídeos e em seguida trabalhavam com o material enviado ao Centro de Internação. As atividades realizadas pelos alunos eram encaminhadas de volta para a Escola, eram corrigidas e utilizadas de parâmetro para os próximos trabalhos” (professor 1).

“Busquei elaborar atividades que os adolescentes conseguissem resolvê-las sem a presença do professor” (professor 6).

Sobre o fluxo estabelecido para o envio dos roteiros impressos, contendo as atividades que deveriam ser realizadas pelos adolescentes, não havia uma determinação a respeito disso nas normativas ou documentos orientadores. Dessa forma os participantes indicaram diferentes modos de proceder quanto a entrega dos roteiros: poderiam ser retirados na escola por um funcionário da Fundação ou serem levados por funcionários da escola até o CI (até mesmo pelo professor), a depender da organização estabelecida entre a escola vinculadora e o CI. Professores e coordenadores também apontaram dificuldades de operacionalização da proposta e dos constrangimentos envolvidos:

“É bem desgastante separar atividade, imprimir tudo isso. Os professores ou eles imprimem aqui na escola e levam lá e depois o pessoal da Fundação traz de volta ou eles [os professores] vão imprimir na Diretoria de Ensino, que tem uma impressora melhor, mais rápida, porque é muita coisa, e também tem o meio ambiente” (coordenador pedagógico 3).

“As impressões de atividades eram feitas por professores na Diretoria de Ensino, e não recebíamos nem o dinheiro da gasolina pelo governo, porque estávamos em EAD. Isso causava constrangimento” (professor 4).

“Eles [os adolescentes] não têm acesso à *internet*. Os professores faziam os roteiros impressos e enviavam. Sei que uns iam lá levar, mas também vinha funcionário da Fundação pegar aqui na escola. Não teve um padrão para seguir” (coordenador pedagógico 3).

De acordo com um dos participantes da pesquisa a aplicação dos roteiros, ou seja, a comunicação das atividades a serem realizadas pelos adolescentes, era de

responsabilidade do Setor Pedagógico de cada Centro de Internação. O Setor Pedagógico é orientado pelo coordenador pedagógico do CI e responde pela implantação e desenvolvimento das ações/atividades, visando cumprir as diretrizes estabelecidas pela política pedagógica da Superintendência Pedagógica. A equipe do Setor Pedagógico é composta por profissionais de instituições parceiras (professores da rede estadual, arte-educadores, instrutores de educação profissional etc.), e por servidores da Fundação CASA (Pedagogo, Profissional de Educação Física, Analista Técnico, Agente Educacional e Agente Técnico³⁴) (SÃO PAULO, 2020).

No entanto, grande parte dos participantes da pesquisa considera que não havia uma explicação adequada dos roteiros aos estudantes. Na medida em que não havia articulação entre professores da escola vinculadora e o Setor Pedagógico do CI, havia dúvida sobre quem orientava os adolescentes sobre as atividades recomendadas e como se fazia isso. Um dos entrevistados disse que “os carcereiros davam as atividades” (coordenador pedagógico 4). A detecção de dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem, quando acontecia, permanecia sem uma clara identificação dos motivos que as causavam. Desse modo, propostas para solucionar tais dificuldades específicas nos parecem não ter existido ou, pelo menos, ser uma ação rotineira:

“Os professores enviavam as atividades que eram impressas e não tinha quem direcionasse a explicação na Fundação CASA, uma orientação mínima, por exemplo. Então foram atividades muito simples, autoexplicativas, que acompanhavam a apostila e muitas vezes quem aplicava essa atividade era a pessoa responsável na Fundação pela disciplina e não pela parte pedagógica, porque o professor não ia. Ele não foi lá. Então a atividade impressa ficava sem o direcionamento pedagógico durante grande parte da pandemia” (coordenador pedagógico 4).

“As atividades retornavam sem serem resolvidas. A direção da unidade alegava que era por falta de funcionários da secretaria de segurança (professor 4).

“Não sei como era feito lá dentro. A gente não foi informado de nada” (coordenador pedagógico 3).

Em síntese, as estratégias pedagógicas adotadas no período da pandemia com os adolescentes totalmente privados de liberdade na Fundação foram, em sua

³⁴ Este último com função específica para o desenvolvimento de cursos de qualificação profissional básica.

maioria, aquelas que não envolviam recursos tecnológicos e não implicavam com o acesso à *internet*. As atividades impressas, os roteiros de aprendizagem, o livro didático e as apostilas - como recomendado pelo Documento Orientador - foram as principais medidas adotadas. Alguns professores, por iniciativa própria, gravaram vídeos para a explicação das atividades pedagógicas propostas, que foram exibidos nos televisores dos Centros. Dessa forma, considerando o fato de não haver nenhuma interação em tempo real entre professores e estudantes, as denominadas “atividades de ensino à distância” ou “ensino remoto” desenvolvidas para esses adolescentes foram distintas daquelas realizadas com os demais estudantes da rede regular de ensino, diferenciando-se por sua natureza exclusivamente assíncrona e por não contarem como meios facilitadores como as plataformas digitais, os aplicativos e os ambientes virtuais. Ainda que tenham sido usadas estratégias comuns à rede estadual, o principal diferencial foi o acesso negado à *internet*, mesmo diante da situação emergencial.

Tal diferencial foi apontado pelos participantes da pesquisa como uma desigualdade de condições. A pandemia deixou clara e potencializou as desigualdades. Os estudantes da rede estadual de ensino de São Paulo, assim como de todo o país, enfrentaram dificuldades de acesso relacionadas a equipamentos, potência de *internet* e uso de dados móveis para acompanhar as aulas, evidenciando uma diferenciação como no início da escolarização do país, quando pensada e destinada à elite, como se viu no estudo de Cunha; Silva; Silva (2020). Já no caso dos socioeducandos privados de liberdade, mais vulneráveis sob diferentes perspectivas, conforme já discutido, percebemos uma maior suscetibilidade à apartação do direito à educação, como uma espiral que mantém nas bordas extremas quem já está à margem e sofre todo tipo de marginalização. O que parece se evidenciar é que a responsabilidade do Estado com educandos que estão sob sua tutela não se realiza de modo integral.

Ao observarmos as Figuras³⁵ 3 e 4 (abaixo) percebe-se que os estudantes compreenderam a proposta de redação de uma notícia de jornal. A questão da COVID-19 e um assalto foram os temas escolhidos pelos adolescentes, em recortes de realidade e experiências de vida. Em uma aula presencial ou mesmo síncrona

³⁵ As Figuras (fotos) 3, 4, 5, 6 e 7 apresentadas a seguir foram oferecidas de maneira circunstancial por uma das coordenadoras participantes do estudo, como exemplos dos roteiros impressos.

online esses temas poderiam ser debatidos coletivamente, em educação dialogada (FREIRE, 1987), forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz e sem o qual não se pode ensinar.

Figura 3 - Atividade de "Linguagens e suas tecnologias" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19

ATIVIDADE – PRODUÇÃO DE TEXTO

Escreva uma **notícia** cujo assunto tenha como tema, um aspecto que interfira no modo de vida da sociedade.

Você pode abordar questões relacionadas à saúde da população, ao meio ambiente, entre tantas outras. Utilize o modelo abaixo, não se limitando à pequena quantidade de linhas apresentadas.

JORNAL De carapicuíba

São Paulo, 7 de maio de 2020 | Ano 8 Nº | 2ª edição, 12 h

Manchete Plantão covid-19

No dia 6 de maio no Brasil morreram mais de 2000 pessoas mortuárias com a covid-19 e isso é muito triste por isso temos que se prevenir usando máscara, usar álcool em gel para não pega doença que muito dar zebra não tem cura e quando tem nem os 7 regras que a pessoa fica muito diferente de como era antes da doença, para não causar mais mortes problemas, se se prevenir principalmente evita de sair para uma só vai para necessaria e logo logo passa a pandemia.

Fonte: Escola vinculadora da DRMNO-SP participante do estudo.

Figura 4 - Atividade de "Linguagens e suas tecnologias" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19

ATIVIDADE – PRODUÇÃO DE TEXTO

Escreva uma **notícia** cujo assunto tenha como tema, um aspecto que interfira no modo de vida da sociedade.

Você pode abordar questões relacionadas à saúde da população, ao meio ambiente, entre tantas outras. Utilize o modelo abaixo, não se limitando à pequena quantidade de linhas apresentadas.

JORNAL fundação casa

São Paulo, 07 de maio de 2021 | Ano 9 Nº | 2ª edição, 4 h

Manchete

O surto de covid


Na noite de 4 de Abril de 2020
uma equipe com cerca de 9 indiv-
iduos autamente preparados, com
coletes e fuzis, pararam a o mu-
nicipal de Durinho, com mais de
32 regiões fecharam o quarteirão
do local escolhido, caixa eletrônica
da cidade. Desperando tirar para o
alto para mostrar seu forte
equipamento a polícia da cidade
nem se que apareceu no local e
assim eles sumiram do local.

Fonte: Escola vinculadora da DRMNO-SP participante do estudo.

Figura 5 - Atividade de "Linguagens e suas tecnologias" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19

ATIVIDADE – TEXTO VISUAL

Delete essa ideia!



Busque outras conexões!

a) Observe atentamente o texto não verbal. O que você vê nessa imagem?
 pessoas segurando celular com a mão.

b) Qual o efeito de sentido expresso pelos pulsos atados ao celular?
 masturando

c) O verbo deletar é amplamente utilizado na esfera virtual. No anúncio publicitário, ele foi empregado com o mesmo sentido?
 deletar as ideias

d) Qual ideia deveria ser deletada de acordo com o contexto do anúncio?
 do celular

e) A que se refere a frase "Busque outras conexões"?
 busca outras coisas

f) Qual o efeito de sentido do emprego do enoje em substituição à vogal "o"?

Fonte: Escola vinculadora da DRMNO-SP participante do estudo.

Na imagem acima pessoas estão acorrentados ao celular. Percebe-se um pouco de dificuldade no entendimento das questões escritas, o que poderia ser resolvido com uma explicação do enunciado em processo de interação que abrangesse perguntas e respostas, dialogia e apoios ou estímulos para interpretação e análise da imagem.

Figura 6 - Atividade de "Educação Física" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID -19

Conheça alguns tipos de exercícios físicos?

1. Exercícios de resistência aeróbia
Esse grupo de exercícios também é conhecido como exercícios aeróbicos. Tratam-se daqueles movimentos rápidos e cansativos, que forçam o coração e os pulmões a realizarem um grande esforço. Dessa forma, eles fortalecem o músculo cardíaco, além de garantir outros benefícios, como a redução da gordura corporal e consequente emagrecimento.
2. Exercícios de resistência muscular localizada
Trata-se da capacidade de fazer um esforço repetitivo de intensidade média baixa sem se cansar. No dia a dia, nós usamos muito essa capacidade.
3. Exercícios de flexibilidade
Os exercícios de alongamento ensinam os músculos a se esticarem e depois voltarem ao formato inicial. Dessa forma, quando acontece qualquer situação no dia a dia que exige esse estiramento, o músculo está preparado para fazer esse movimento sem sofrer. Isso é flexibilidade.
4. Exercícios de força
Ao contrário do que muitas pessoas ainda pensam, os exercícios de força não são apenas para quem quer ficar com um corpo todo musculoso. Todos nós precisamos da força para realizar uma série de atividades. O treino de força nada mais é que um estímulo para levar o músculo à sua capacidade máxima para peso ou carga.
5. Exercícios de velocidade
Em primeiro lugar, é importante destacar que a velocidade não é necessária apenas para esportistas. Ela envolve a capacidade de reação ou contração do músculo, fazendo com que a pessoa consiga reagir a um estímulo prontamente para correr ou movimentar-se rapidamente.

Hoje você irá realizar os exercícios abaixo e nomeá-los
Esses exercícios devem ser realizados 3 vezes de 10 repetições.

Resistência abdominal ~~Cardio~~ Flexão de braço Polichinel aerobia

Achofamento

Em paz me deito e logo adormeço, pois só tu, Senhor me faz viver em segurança. Salmos 4:8

Fonte: Escola vinculadora da DRMNO-SP participante do estudo.

A Educação Física também esteve presente nas atividades remotas. Nesse exemplo, o texto explicativo é acompanhado da proposta de realização dos exercícios físicos. Interessa dar destaque aqui, também, à mensagem bíblica deixada pelo professor em nota de rodapé, contrariando o caráter laico da educação. Parece indicar uma tentativa de consolo ao adolescente em face da situação vivenciada no período.

Figura 7 - Atividade de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" proposta por escola vinculadora durante a pandemia da COVID - 19

África: o meio natural

Desenhe uma linha para conectar cada par de caixas

Com 30.216.362 km² — cerca de 20% das terras emersas do ___ terrestre (150.377.393 km²)

A maior parte do continente africano se localiza na zona ___

No relevo da África destacam-se extensos planaltos, cortados por rios caudalosos que formam planícies - ___

Quilimanjaro — este situado na Tanzânia, com 5.895 m de altitude, é ___ culminante do território da África

Dois grandes desertos se destacam na ___ africana: o Saara e o Kalahari

Com a maior parte do território localizada na zona de baixa latitude ou intertropical, a África se caracteriza, de modo geral, pelo clima ___

O clima desértico apresenta as maiores amplitudes ___ no continente diárias

Assim como na Ásia e na América, as florestas tropicais e equatoriais da África sofreram grande ___

O uso inadequado do solo é evidenciado na evolução dos processos de erosão, assoreamento de rios e destruição de ecossistemas, o que intensifica a ___ de desertificação

Congo, Nilo e Niger são exemplos de grande ___ africanos

Fonte: Escola vinculadora da DRMNO-SP participante do estudo.

Essa proposta (Figura 7) consistia em completar frases com a palavra correta, elucidando um conceito. Aparentemente, houve dificuldades para o estudante entender o exercício sem uma explicação para além da linguagem escrita.

Sobre o processo avaliativo, os educadores apontaram que, com o retorno dos roteiros concluídos, as atividades realizadas eram corrigidas. Os participantes mostraram dificuldades em avaliar. Suas respostas sugerem que, talvez pela dificuldade de concretizar um processo avaliativo real e justo diante das condições

nas quais as atividades eram feitas, sem a interação adequada, os educadores participantes da pesquisa apresentaram respostas mais evasivas:

“As atividades devolvidas eram corrigidas” (coordenador pedagógico 1).

“Os professores depois corrigiam” (coordenador pedagógico 2).

“Dentro da realidade de nossos alunos que estão cumprindo medida socioeducativa e privados de sua liberdade, conseguimos sim um trabalho que trouxe resultados significativos para o aprendizado nesse período. Nota não significa nada” (professor 1).

“Não conhecê-los acaba gerando uma avaliação comum a todos” (professor 7).

O processo avaliativo deve estar estritamente ligado aos processos de ensino e aprendizagem, localizando-se bem no centro, entre um e outro. Preocupar-se apenas com notas e não com todo o processo faz com que a avaliação perca o foco de sua natureza, uma natureza que a princípio é multifacetada.

O Documento Orientador Atividades Escolares Não Presenciais (2020) indicou diferentes estratégias avaliativas para a rede regular de ensino durante o período de ensino remoto, entre elas a participação dos estudantes nas aulas *online* e enquetes, a entrega de atividades, interações via redes sociais, envio de vídeos, áudios etc. Segundo o documento passou-se a observar como é a participação do estudante, seu engajamento, motivação, resiliência e autonomia. Mas no caso dos participantes da pesquisa, o processo avaliativo do processo educativo dos adolescentes privados de liberdade considerou muito mais as condições externas: como atribuir certo, errado ou uma nota em uma atividade na qual o estudante provavelmente teve dificuldades de compreensão? Não é somente considerar o erro, mas compreender o que há por trás da resposta que o estudante deu, pois acertar também não garante que ele aprendeu.

As percepções dos participantes sobre o trabalho educativo expressam que a presença do professor junto ao educando é fator importante, como uma relação de afeto e confiança, sendo indicado que um ponto positivo do período de ensino remoto foi a valorização docente por parte dos socioeducandos:

“Os meninos sentiam falta da presença do professor” (coordenador pedagógico 3).

“O ponto positivo é a valorização do professor lá dentro, da figura docente, principalmente na volta às aulas” (coordenador pedagógico 4).

Cury (2020), considera que um dos desdobramentos do ensino remoto foi evidenciar a figura e o valor do profissional do magistério em contraste com a muito anunciada perda de prestígio da profissão. Para o autor foi revelada a importância da figura e do valor profissional docente e ficaram evidentes os limites de um ensino doméstico ou *home schooling*.

De acordo com Conceição (2013), em contextos de privação de liberdade os educadores que conseguem estabelecer um vínculo com os adolescentes são extremamente respeitados, sendo frequente que no caso de algum adolescente apresente conduta que lhe falte com o respeito, os próprios colegas o repreendam. O vínculo estabelecido entre esses dois sujeitos do processo educativo promove um espaço para o diálogo, “[...] o qual não se dá de um sobre o outro, mas com o outro, sendo necessário exercitar a humildade e estar livre de relação de opressão” (CONCEIÇÃO, 2013, p.85).

Para os participantes do estudo, não poder tirar dúvidas dos estudantes privados de liberdade e explicar-lhes o que estava sendo solicitado nas atividades foram dois fatores tidos como dificultadores de todo o processo educacional do período. A educação em diálogo é vista pelos participantes como condição essencial para a construção de conhecimento, sendo o debate e o respeito entre professor e aluno imprescindíveis. A distância e a falta de contato foram vistas por professores e coordenadores como um problema no processo didático-pedagógico.

Na perspectiva de Paulo Freire (1967, 1987, 1996), a razão de ser da educação está na interação entre educador e educando, a partir de uma relação na qual os saberes de ambos devem ser considerados na concretização do ato pedagógico, fomentando assim uma educação cidadã, emancipadora, dialógica e para a liberdade, pautada na conscientização crítica dos educandos. O autor propõe a educação problematizadora. Tal prática rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária (FREIRE, 1987), superando, justamente por meio da dialogicidade, a contradição entre educador e educando.

Na percepção dos professores a *internet* poderia ter auxiliado na criação desse momento dialógico, pois proporcionaria uma conversa, uma aula ao vivo, uma

interação mediada pela tecnologia. Essa foi apontada como uma melhor abordagem pedagógica em relação ao uso de material impresso ou vídeos gravados, sendo esta, inclusive, a principal sugestão de mudança apresentada pelos participantes do estudo para a implementação da educação nos Centros de Internação:

“Aulas mais dinâmicas onde os alunos pudessem ter mais acesso à internet para realização de pesquisas e utilização de aplicativos matemáticos” (professor 4).

“A modernização do sistema pode ser o primeiro passo para uma educação de qualidade. Uma lousa para escrever com canetas pode fazer muito a diferença. A hierarquia da secretaria de Segurança afeta diretamente no sistema educacional, pois não temos oportunidades para reinventar a metodologia da educação atual” (professor 1).

“Montaria uma sala com Internet controlada pelos agentes para transmissão das aulas ao vivo” (professor 6).

“Ter acesso a tecnologia minimizaria essa dificuldade no entendimento das atividades” (professor 3).

3.5 O direito à educação dos adolescentes internos na percepção dos educadores de escolas vinculadoras

Sobre o direito à educação dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa privativa de liberdade com internação não há unanimidade entre os participantes do estudo se este foi garantido ou não. Uma parte dos professores considera que o direito não foi garantido, respondendo simplesmente que “não” a esta pergunta do questionário, sem detalhar sua percepção. Outra parte dos professores considera que foi garantido, apontando que os roteiros de atividades foram enviados, ou seja, fizeram o que lhes cabia fazer. Os coordenadores são mais enfáticos ao responderem que o direito não foi garantido ou foi garantido sem qualidade:

“A imagem que a gente tem é que hoje em dia a população tem direito à educação, e muitas vezes não é uma educação de qualidade. Se for pensar assim eles tiveram sim, porque eles continuaram tendo ensino, aí eles tiveram direito à educação. Eles não pararam nenhuma semana de receber atividade impressa. Então eu acho que o direito fundamental à educação mínima, que eu acho que é o que a nossa sociedade infelizmente tem, o mínimo, sim. Agora, o direito a uma educação de qualidade como a Constituição diz, de qualidade, acho que não, porque não foi proporcionado uma mudança, um olhar diferenciado para a educação desses jovens. Será que não dava pra colocar uma televisão? Será que não dava pra fazer um Meef? Os professores só entrariam e conversariam com eles. Mas não foi

permitido que a *internet* entrasse mesmo no meio da pandemia. Então, daí eu acho que não foi da melhor forma como poderia ter sido. Aconteceu e está acontecendo, mas não da melhor forma. Eu já não vejo uma educação de qualidade no geral, eu acho que a gente sofre muito com a educação ainda. A gente é mal remunerado, então a gente tem muitas vezes uma dificuldade de cobrar o professor, de questionar o trabalho, de perguntar se um determinado projeto ou trabalho poderia ser feito de uma outra forma. Tudo o que demande mais esforço parece uma cobrança que não é equiparada ao salário. Então a gente tem essa dificuldade. Eu acho que não foi só a pandemia que problematizou isso, o que é educação de qualidade. Acho que a educação de qualidade independente se na escola ou na Fundação deve priorizar muito a necessidade do aluno, o que meu aluno sabe e o que ele precisa saber e isso demanda projetos, sondagens, onde você vai verificar isso e vai trazer um pouco da vivência do aluno, conversas que trazem o significado (coordenador pedagógico 4).

“Formalmente sim, o direito foi garantido porque teve professor, teve tarefas, teve avaliação, as horas foram computadas, mas para além do formal isso tem uma amplitude grande. Se for pensar na formação dos professores, no desgaste, na falta de recursos, na precariedade, não foi garantido. O ensino a distância foi desastroso, apesar de todos os esforços, principalmente nossos (risos). Foi tudo prejudicado” (coordenador pedagógico 3).

“Não tiveram [o direito à educação garantido]” (professor 2).

“Sim [o direito à educação foi garantido], apesar das dificuldades, todas as atividades chegaram aos alunos de todos os modos e foram corrigidas”. (professor 4).

Referente à percepção se foi satisfatório o resultado alcançado com as estratégias, metodologias e recursos usados para minimizar os efeitos da pandemia sobre o processo de escolarização dos socioeducandos, os educadores também ficaram divididos em suas respostas. A maioria das respostas ficou limitada a “sim” e “não”, sem considerações. Foram cinco respostas afirmativas, quatro negativas, seis responderam não ter opinião definitiva naquele momento, três consideraram o resultado parcialmente satisfatório. Apenas uma resposta foi mais completa, mas ainda sem apontar justificativas efetivas para a sua percepção:

“Foi satisfatório. Dentro da realidade de nossos alunos que estão cumprindo medidas socioeducativas e privados de sua liberdade, conseguimos sim um trabalho que trouxe resultados significativos para o aprendizado nesse período” (professor 4).

Observa-se quase de modo subliminar um desencanto pela escola nas respostas dos participantes, em especial ao tratarem das escolas da rede pública. É como se o fracasso da educação pública fosse, ao mesmo tempo, o seu sucesso, ou

seja, ao oferecer educação sem qualidade, a escola pública torna-se bem-sucedida na manutenção das desigualdades.

Considerando a argumentação apresentada pelos educadores em face da pergunta se durante a pandemia teria ou não havido a garantia do direito à educação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, nota-se que a qualidade do ensino ofertado foi o alvo principal da problematização que empreenderam. Ao mencionarem de diversas formas que a qualidade é tão relevante quanto o acesso, os educadores parecem convergir com as ideias de Acácia Kuenzer (2002), para quem a inclusão excludente é uma estratégia da concepção pedagógica dominante. Esta consiste em incluir estudantes no sistema escolar em diferentes níveis e modalidades de ensino que não atendem aos padrões de qualidade exigidos para o posterior ingresso no mercado de trabalho, por exemplo. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais, porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. Porém, embora incluídos no sistema escolar, esses estudantes poderão permanecer excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida em sociedade.

Como discutido anteriormente, durante muito tempo a luta brasileira se deu com foco no acesso à educação, com a busca por construção de escolas, ampliação do número de vagas e matrículas de todos. Contudo, a qualidade tem sido apontada como uma meta organicamente associada à concretização do direito à educação (BRASIL, 1988, 2014; SAVIANI, 2021).

Cabe lembrar que, no Brasil, o inciso IX do Artigo 3 da LDB (BRASIL, 1996) estabelece a qualidade como um princípio e o título III da referida lei - Do direito à educação e do dever de educar - determina que, entre outras coisas, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de

[...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (BRASIL, 1996, Art.4, inciso IX).

Contudo, melhorias e investimentos educacionais esbarram em interesses políticos e econômicos ultraliberais e/ou ultrarreacionários, com a redução da educação a um insumo econômico ou a uma estratégia doutrinária, o que não permite o investimento adequado (CARA, 2019).

De acordo com Cara (2019), a implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ) - prevista pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) - preconizou o investimento de 10% do PIB em políticas educacionais. O CAQi determina que todas as escolas públicas de educação básica devem contar com profissionais bem remunerados, com plano de carreira e formação continuada; número adequado de alunos por sala; água potável; energia elétrica; biblioteca; laboratórios de ciências e de informática; internet rápida; quadra poliesportiva coberta e todos os recursos necessários para a concretização do Projeto Político Pedagógico. O CAQ aproxima o Brasil do padrão de investimento dos países desenvolvidos em termos educacionais:

O CAQi e o CAQ representam uma inversão na lógica do financiamento das políticas educacionais no Brasil: o investimento, antes subordinado à disponibilidade orçamentária mínima prevista na vinculação constitucional de recursos alocados para a área, passa a ser pautado pela necessidade de investimento por aluno para que seja garantido, de fato, um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p.11).

Portanto, ao se alargar a perspectiva sobre a questão da qualidade da educação, compreende-se que o investimento adequado também faz parte da garantia do direito humano à educação. Oliveira e Araújo (2005) chamam a atenção para a “[...] necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental” (p.05).

De acordo com Oliveira e Araújo (2005), é necessário “[...] traduzir o padrão de qualidade num conjunto de indicadores passível de exigência judicial” (p.21), pensar numa política de melhoria de qualidade de ensino que articule insumos e processos. O autor cita estudo da UNESCO realizado em 1998 que propõe elementos que podem configurar uma escola eficaz, envolvendo insumos e processos.

Biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes; professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou

mais escolas; professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes; prática formal de avaliação de desempenho dos alunos; agrupamento de alunos por critérios de heterogeneidade; ambiente de aula adequado com respeito e convivência harmônica; envolvimento dos pais no cotidiano escolar (UNESCO, 1998, apud OLIVEIRA; ARAÚJO 2005, p.20).

Já para Gadotti (2010), qualidade é um conceito dinâmico e político, que se altera historicamente, conforme um conjunto de variáveis, intra e extraescolares (concepções de ensino, formação de professores, investimentos, políticas públicas, políticas de governos etc.). A qualidade para poucos é um privilégio e não qualidade efetiva de um sistema educativo. O autor considera a qualidade um fator marcadamente social, pois capacita a todos para participarem da vida comunitária, para praticarem a cidadania e considera, ainda, que não há qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola.

Assim, pensar os direitos em educação implica considerar que as conquistas são frutos de lutas e reivindicações, que as transformações apresentam relações com processos que não são lineares, e que a legislação nem sempre abarca todos os grupos sociais como deveria. A democratização do ensino implica colocar em xeque mecanismos de seleção que promovem a exclusão de determinados segmentos do sistema educacional e concretizar a qualidade como um direito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, desde a colonização persiste em algumas esferas da sociedade a ideia de que a educação seria um bem destinado a alguns poucos escolhidos: uma elite detentora de poder e desejosa de manter privilégios e benefícios acima do restante da população. A educação seria um desses privilégios, visto que o domínio de seus conteúdos por parte da totalidade da população – incluindo suas parcelas socialmente marginalizadas – poderia representar uma ameaça à manutenção de uma ordem social que se estabelece sobre e com o apoio das desigualdades sociais.

No âmbito normativo, os marcos legais no país legislaram sobre a oferta da educação à população desde a formação do Brasil enquanto Estado independente, estabelecendo avanços graduais na direção de uma maior amplitude do acesso, sob responsabilidade do Estado. As conjunturas políticas, entretanto, representaram impedimentos e, muitas vezes, impuseram retrocessos para a concretização do acesso de parcelas mais amplas da população à educação.

A luta política de movimentos sociais e educacionais, bem como parte da produção acadêmica sobre a educação, integram o campo de disputas que se dão em torno do direito à educação no Brasil, sendo esse um campo que contou com expoentes como Paulo Freire. Para o autor, a educação é um instrumento fundamental para transformar o sujeito ingênuo em sujeito ativo e crítico na sociedade. A educação é o caminho da conquista da liberdade e, por esta razão, é fundamental para a emancipação das camadas sociais desprivilegiadas e oprimidas. Nesse sentido, ampliar o acesso à educação e garanti-la como um direito universal interessaria à sociedade como um todo, tendo em vista os processos de hominização e humanização promovidos por ela, essenciais para a concretização de um projeto de sociedade livre de dominações.

Adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, como se viu, são em sua maioria meninos negros, em situação de vulnerabilidade social, marginalizados em uma sociedade que os enxerga como ameaça. Assim, quando “livres” a escola os excluiu de processos educativos orientados para a emancipação, e quando “presos” recebem mais uma vez o ensino precarizado que

os educadores participantes da pesquisa evidenciam, atentando para a agudização dessa condição, que foi exposta no momento da pandemia.

Em relação ao objetivo central desta pesquisa, que foi analisar a garantia do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade com internação durante o contexto da pandemia de COVID-19, sob a perspectiva de professores e coordenadores pedagógicos das escolas vinculadoras do município de São Paulo-SP, o estudo apontou que o tema do direito à educação é complexo, os participantes demonstraram essa dificuldade ao apontarem que os adolescentes privados de liberdade tiveram direito à educação, mas sem qualidade. Foram enviados os roteiros de atividades, foram computadas as frequências, foram feitas avaliações, no entanto como apontou um dos participantes: “eles tiveram o mínimo, porque não foi proporcionada uma mudança, um olhar diferenciado para a educação desses jovens”. Ora, se o processo de socioeducação visa realmente uma retomada da atuação desses adolescentes na sociedade com base em novas referências para a vida - culturais, sociais, comportamentais - a qualidade de sua educação escolar deveria ser uma prioridade do processo.

Os educadores apontaram dificuldades de diversas ordens durante o período pandêmico: (i) estruturais (falta de ventilação e ambientes adequados nos CI, por exemplo); (ii) organizacionais (falta de orientações quanto ao fluxo de entrega de atividades impressas e comunicação entre profissionais das escolas e dos CI); (iii) materiais (falta de impressoras, papel para impressão dos roteiros, uso de celulares particulares etc.); (iv) formativas (ausência de formação para o ensino remoto direcionada aos professores); (v) pedagógicas (dificuldades de ensino e aprendizagem); (vi) psicológicas (falta que os socioeducandos sentiram da relação com os professores). Compreende-se que esses fatores, somados, influenciaram na qualidade almejada pelos educadores.

A impossibilidade de acesso à *internet*, não sendo seu uso previsto em normativas e tendo o Documento Orientador Atividades Escolares Não Presenciais apenas mencionando que “há limitação aos estudantes para o uso de recursos tecnológicos dentro das unidades prisionais” (SÃO PAULO, 2020, p.44), mostram que houve falta de ações que privilegiassem a educação ao invés da repressão. Um dos participantes afirmou que dentro do Centro de Internação havia uma sala de

informática com computadores, mas que seu uso era dificultado pela direção do Centro.

O estudo indicou que, sob a análise técnica e eticamente amparada de educadores envolvidos diretamente no trabalho educativo de adolescentes e jovens internos, as estratégias educativas adotadas parecem não terem sido adequadas para evitar prejuízos no processo educacional e para garantir o direito à educação desses adolescentes.

Assim, a síntese das perguntas elaboradas por alguns participantes faz sentido, diante da óbvia falta de qualidade da educação ofertada a esses adolescentes no período da pandemia: não seria possível ter feito algo mais, diante dos evidentes prejuízos causados ao processo de aprendizagem, notados cotidianamente? Algo que representasse, ao menos, um esforço no sentido de oferecer condições mais apropriadas para o desenvolvimento do trabalho educativo. Algo que incluísse a adoção de estratégias facilitadoras e motivadoras. A observação de que houve redução no número de internações na Fundação CASA no período da pandemia – indicando possivelmente uma melhor aplicação da noção de excepcionalidade da medida de internação durante a crise sanitária - não suspende a necessidade de se evidenciar que, na condição de estudantes, os adolescentes internos foram mais prejudicados que a maioria dos estudantes brasileiros. Não apenas pelo fato de estarem sob restrição de liberdade, o que por si só acarreta consequências para o seu desenvolvimento integral, mas porque foram discriminados negativamente no acesso à educação.

Não é intenção destas considerações finais tecer críticas (ou condenação) ao uso de roteiros educativos impressos em papel, com proposição de atividades a serem realizadas pelos estudantes sem a utilização de tecnologias digitais, e enaltecer o uso da *internet* na educação. Não se considera que a metodologia adotada durante a pandemia seja a única causadora dos prejuízos no processo educacional dos socioeducandos, já que o uso da *internet* e de ferramentas digitais por si não garante uma educação dialógica. O que nos parece importante apontar é que esses estudantes não tiveram garantidas as melhores condições de acesso aos conteúdos escolares durante a crise sanitária, independentemente do fato de que as fragilidades do modelo implementado se tornaram notáveis ao longo do período. O estudo não discriminou ter havido por parte do poder público responsável pelo

processo socioeducativo desses adolescentes um movimento que abrangesse tentativas de reformulação de planos e metodologias ou a adoção de novas estratégias que buscassem enfrentar as limitações que se tornavam claras. Como relataram coordenadores e professores, as poucas iniciativas ocorridas se deram no plano individual e voluntário, partindo de educadores sensibilizados, e não de uma clara política educacional comprometida com a educação desses adolescentes para além da dimensão formal da oferta, instituída no plano normativo. De outro modo, garantir efetivamente o direito à educação escolar desses adolescentes e jovens é prover meios adequados de acesso, proporcionar a construção coletiva e compartilhada de conhecimentos e experiências culturais, visando à atuação consciente e crítica com a consequente transformação do meio social em direção à justiça e equidade social.

Também se faz necessário realizar a defesa da escola pública, pois ao lhe direcionar críticas, reafirmam-se seus valores e defendem-se projetos para sua melhoria. A escola pública é uma das mais caras invenções da sociedade, foi e continua sendo projetada, criada, imaginada por uma sociedade e destinada há diferentes sociedades. Cabe a nós questionar a qual sociedade a nossa escola pública serve: à elite ou aos marginalizados, a quem detêm o poder ou a quem busca lugar nessa sociedade. Ressalta-se que o estudo realizado não culpabiliza os educadores, pelo contrário: reconhece que foi devido ao esforço de professores que os socioeducandos não ficaram totalmente desassistidos durante o ensino remoto.

Parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação da totalidade de crianças, adolescentes e jovens brasileiros, persiste sendo fazê-lo ser, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência do estudante na escola, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social, e que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de discriminação e de exclusão social.

Com a discussão da prática, apoiada em dados e pesquisas, devem ser criadas condições para que, com o auxílio de educadores capacitados, o adolescente possa, sentindo-se acolhido, compreendido e aceito, responsabilizar-se não somente pelo seu passado, mas, também, pelo presente e futuro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade**. Dissertação (Mestrado) 204 fls – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19337>>. Acesso em 07 fev. 2021.

AMBONI, Vanderlei; NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; Anton Semiônovitch Makarenko: a razão materialista na construção da escola socialista do trabalho. **Estudos do Trabalho**. Ano VI – Número 12 – 2013. Edição Eletrônica. Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho. Disponível em: <http://www.criticadocapital.org/RRET%2012/RRET12_10.pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

ANTÃO, Renata Cristina do Nascimento. **O direito à educação do adolescente em situação de privação de liberdade**. 2013. Dissertação. 228 fls. (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-12022014-145037/pt-br.php>>. Acesso em 07 fev. 2021.

ARRUDA, Jalusa Silva de. Breve panorama sobre a restrição e privação de liberdade de adolescentes e jovens no Brasil. **O Social em Questão** - Ano XXIV – n. 49 - Jan a Abr/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e243136, 2021.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 826–849, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-056. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2259>> Acesso em 27 dez. 2022.

BIRMAN, Joel. O trauma na pandemia do Coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BISINOTO, Cynthia; OLIVA, Olga Brigitte; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo Galli de; STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2871/287145780007.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2021.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. Revista Espaço Acadêmico. 2020, v.19 n° 221, 168-178. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827> Acesso em 27 dez. 2022.

BONALUME, Bruna Carolina; JACINTO, Adriana Giaqueto. Encarceramento juvenil: o legado histórico de seletividade e criminalização da pobreza. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 160-170, jan./abr. 2019 ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n1p160/39139>>. Acesso em 18 dez. 2022.

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. **Juventude marcada**: relações entre ato infracional e a escola pública em São Carlos – SP. Tese. 250 fls. (Doutorado em Educação). São Carlos-SP: UFSCar, 2012.

BORGES, Alessandra Abel. SUZUKAVA, Andreia A. ZANLUCA, Camila. SANTOS, Cláudia N. Duarte dos. SARS-CoV-2: origem, estrutura, morfogênese e transmissão. In: NETTO, Manoel Barral et al. (Org.). Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais. Volume 1. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32370/22/vol1_livrocompleto_construcao%20de%20conhecimento%20no%20curso%20da%20pandemia%20de%20COVID-19.pdf> Acesso em 27 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Panorama Nacional: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação** – Programa Justiça ao Jovem. Conselho Nacional de Justiça, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/handle/123456789/111?mode=full>>. Acesso em 14 dez. 2022.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação n. 62**, de 17 de março de 2020. Recomenda aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07 jan.2021.

_____. **Decreto n. 6.994**, de 19 de junho de 1908. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6994-19-junho-1908-518089-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 dez. 2022.

_____. **Decreto n. 17.943-A**, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em 04 dez. 2022.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC, 1990.

_____. **Lei n. 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979->

365840-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=A%20not%C3%ADcia%20que%20se%20publique,%C3%A0%20localiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20menor%20desaparecido.&text=Art.,-4%C2%BA>. Acesso em 04 dez. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, Brasília-DF: MEC, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 23 nov. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília-DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 07 jan.2021.

_____. **Lei do Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília-DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em 07 jan.2021.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n. 5/2020**, de 28/04/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 27 jun. 2021.

_____. **Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros**. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 08 out. 2021.

_____. **Projeto de Lei n. 94**, de 17 de julho de 1912. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f1d4ea91bc4d711ecbe6e5141d3afd01c/PROJ%20LEI%2094_17_JUL_1912.pdf>. Acesso em 04 dez. 2022.

_____. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <<http://conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347**. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>>. Acesso em 05 jun. 2022.

BRASÍLIA. **Resolução CNE/CEB 3/2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2016, Seção 1, p. 6.

CALIL, Gilberto. Brasil: o negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização. **Rivista Materialismo Storico**, nº 2/2020 (vol. IX). Università di Urbino – Italia.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2HQ8OEs>>. Acesso em 23 jan. 22.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Alessandro Mariano (et al); organização Fernando Cássio. São Paulo. Boitempo, 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109144>> Acesso em 02 jun. 2021.

CARVALHO, Sallo de. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do poder judiciário. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 67, p.623 - 652, jul./dez. 2015.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Educação à Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 9, n. 6, p.1-26, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699/3909> Acesso em 05 set. 2021.

CELLA, Silvana Machado. CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 30, n. 106, p.281-299, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 mar. 2021.

CONANDA. **Recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente para a proteção integral de crianças e adolescentes durante a pandemia da COVID-19**. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/recomendacoes_conanda_covid19_25032020.pdf>. Acesso em 10 out. 2022.

CONANDA. **Resolução n.º 113**, de 19 de abril de 2006, dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, Brasília, SEDH/CONANDA, 2006. Disponível em: <<https://www.mpam.mp.br/attachments/article/1984/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20113%20do%20Conanda.pdf>>. Acesso em 04 dez. 2022.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Escola e privação de liberdade: um diálogo em construção. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2013 (9):72-88.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte-MG: Modus Faciendi, 1997.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte-MG, v. 32, n. 1, p.235-259, mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/sYMstrTgsHSjnNjZZfKNKjr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 06 mar. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em 03 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte-MG. Vol. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761>>. Acesso em 22 maio 2022.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Ensino remoto**: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares. 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/377/243>>. Acesso em 23 nov. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo-SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010 (Cadernos de Formação, 5).

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, v. 38, n. 133, p.41-59. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 fev. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. - São Paulo-SP: Atlas, 2008.

GISI, Bruna. **A racionalidade prática da privação de liberdade**: um estudo da execução da medida socioeducativa de internação em São Paulo. São Paulo: Blucher, 2022.

GOBBO, Edenilza; MULLER, Cristina Maria. A prática pedagógica das medidas socioeducativas. **Emancipação**, Ponta Grossa-PR, 11(2): 175-187, 2011. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em 12 fev. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo-SP, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVvyDBgdb/?lang=pt>>. Acesso em 20 nov. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Brasília, 8 de julho de 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em 08 out. 2022.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Aí eu voltei para o corre**: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo. São Paulo: Instituto Sou da Paz; CONDECA: Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, 2018. 58 p. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/ai_eu_voltei_pro_corre_2018.pdf> Acesso em 05 fev.2021.

JOYE, Cassandra. MOREIRA, Marília Rodrigues. ROCHA, Sinara Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, 9(7), e521974299, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>> Acesso em: 01 dez. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LACERDA Miriam Pires Corrêa de; AMARAL, Márcio de Freitas do. Juventudes e direito à educação: aproximações a um tema complexo. **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos? / organizadores Maurício Perondi et al.** Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2018. 1 Recurso online, 260 pg. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/download/livros/1314.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo-SP: Cortez Editora. 2006.

LIMA Nísia Trindade. BUSS, Paulo Marchiori. PAES-SOUZA, Rômulo. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cad. Saúde Pública**, 2020; 36(7): e00177020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n7/e00177020/pt> Acesso em 02 dez. 2021.

LUZ, Leonardo Marcelino. 100 anos de Colônia Gorki: sofrimento e resistência na práxis educativa de Makarenko. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 2, p.372-383, out. 2020. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/35236/23149>>. Acesso em 20 jun. 2021.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema Pedagógico**. São Paulo-SP: Editora Brasiliense. 1985.

MALLART, Fábio. **Cadeias dominadas: a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos**. Editora Terceiro Nome, 2019.

MALVASI, Paulo Artur. Entre a frieza, o cálculo e a vida loka: violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde e Sociedade**, vol. 20 (1), jan-março, p. 156-170, 2011.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo. Hucitec. 1998.

MARTINS, Angela Maria (Coord.) Ensino remoto: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares (vol. 1) /. São Paulo-SP: FCC, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/377/243>>. Acesso em 12 nov. 2022.

MENA, Fernanda. **Brasil é denunciado a comissão de direitos humanos por crimes de tortura**. Folha UOL, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/brasil-e-denunciado-a-oea-por-nao-solucionar-crimes-de-tortura.shtml?pwgt=k9ecxhnt8aov274l9rvhry2xz8l6vnujs80gvrh3juz7kjcj&utm_sourc>

e=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwagift>. Acesso em 01 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes. Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Aline Cristina de; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Medidas socioeducativas em São Paulo: os serviços e os técnicos. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v.26, n.3, p.613-621, Dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/bFZwzX3x57dtCLW4G3CpGZh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 05 jan.2021.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ALBUQUERQUE, Bruna Simões de; ROCHA, Bianca Ferreira; ROCHA, Paula Melgaço da; VASCONCELOS, Maria Aparecida Marques. Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo-SP, n. 122, p.341-356, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/W7mk6FLPgpGsk8wCWNm4qhx/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 31 jan. 2021.

NEVES, Taísa de Pádua. **Medidas socioeducativas e educação escolar**: um balanço da produção acadêmica. 2018. Dissertação. 94 fls. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2018.

OLIC, Mauricio Bacic. “A CASA está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de unidades de internação destinada a jovens infratores”. In: **Cadernos de campo**, volume 18. São Paulo: USP, 2009, p.107-126.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, Jan/Fev/Mar/Abr 2005, n. 28, p.5-23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 10 nov. 2022.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Modos de transmissão do vírus que causa a COVID-19: implicações para as recomendações de precaução para a prevenção e controle de infecções**. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOV1920089_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 24 de maio de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030**. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/>>. Acesso em 12 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 23 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em 10 out. 2022.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo-SP, v. 39, n. 4, p.969-984, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 mar. 2021.

PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) **Desafios da Educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2001.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean Pierre; GROULX, Lionel; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

QUINELATTO, Rúbia Fernanda. A relação escolar de adolescentes em conflito com a lei: socioeducação e direitos humanos a quem se destina? **Cenas Educacionais**, Caetité-Bahia -Brasil, v.5, n.e12070, p.1-27, 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12070/9876>>. Acesso em 27 nov. 2022.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. Tese de doutorado. 196 fls. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87585/000911217.pdf?sequenc>>. Acesso em 18 jun. 2021.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2011a.

RIZZINI, Irene. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3ª. edição. São Paulo-SP: Cortez, 2011b.

SALES, Shirlei Rezende. EVANGELISTA, Gislene Rangel. Amor, coragem! dilemas e possibilidades na relação com estudantes em tempos de pandemia. **Revista**

Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 858-875, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em 02 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Caderno Técnico da Superintendência Pedagógica Educação e Medida Socioeducativa: conceitos, diretrizes e procedimentos**. Fundação CASA/Superintendência Pedagógica. 2020.

_____. **Decreto nº 64.862, de 13/03/2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 bem como sobre recomendações no setor privado estadual.

_____. **Decreto nº 64.864, de 16/03/2020**. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 e dá providências correlatas.

_____. **Decreto nº 64.864, de 16/03/2020**. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/193318>>. Acesso em 11 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 64.879, de 20/03/2020**. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.

_____. **Decreto nº 64.891, de 30/03/2020**. Trata do atendimento dos alunos da rede pública estadual, ou em situação de extrema pobreza, com pagamento de benefício financeiro para alimentação, pago ao responsável do estudante.

_____. **Decreto nº 64.982, de 15/05/2020**. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

_____. **Decreto nº 65.061, de 13/07/2020**. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas.

_____. **Decreto nº 65.140, de 19/08/2020**. Altera a redação do Decreto nº 65.061, de 13 de julho de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas.

_____. **Decreto nº 65.384, de 17/12/2020**. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas.

_____. **Decreto nº 65.588, de 24/03/2021**. Altera os dispositivos do Decreto nº 64.891, de 30 de março de 2020, que dispõe sobre o atendimento de necessidade inadiável de alunos da rede pública estadual de ensino em situação de pobreza ou de extrema pobreza, no contexto da pandemia da COVID-19 e dá providências correlatas.

_____. **Decreto nº 65.597, de 26/03/2021.** Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas.

_____. **Documento orientador - Atividades a distância.** 2020. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf>>. Acesso em 10 maio 2021.

_____. **Lei Complementar nº 1093,** de 16/07/2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.

_____. **Lei nº 12.649, de 22/12/2006.** Altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, e dá providências correlatas.

_____. **Procedimentos para a garantia de acesso à educação básica aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado:** Orientações gerais aos servidores da SEE e da Fundação CASA. Documento Orientador SEE/CGEB – Fundação CASA/Gerência Escolar. Agosto de 2017.

_____. **Resolução Conjunta SEDUC-SP-SJDC-2, de 10/01/2017.** Dispõe sobre o atendimento escolar a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação nos Centros de Internação - CI da Fundação CASA, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE-SJDC-2,%20DE%2010-1-2017.HTM?Time=17/02/2022%2022:53:16>>. Acesso em 21 out. 2022.

_____. **Resolução Conjunta SEDUC-SP-SJDC-1, de 10/01/2020.** Altera a Resolução Conjunta SEDUC-SP-SJDC 02, de 10/01/2017, que dispõe sobre o atendimento escolar a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação nos Centros de Internação - CI da Fundação CASA, e dá providências correlatas.

_____. **Resolução SEDUC-SP nº 109, de 13/10/2003.** Dispõe sobre o atendimento escolar dos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação-UI e Internação Provisória-UIP da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - Febem-SP.

_____. **Resolução SEDUC-SP nº 15, de 03/02/2010.** Institui o Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, e dá providências correlatas.

_____. **Resolução SEDUC-SP nº 06, de 28/01/2011.** Redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA,

instituído pela Resolução SEDUC-SP nº 15, de 3 de fevereiro de 2010, e dá providências correlatas.

_____. **Resolução SEDUC-SP nº 44, de 20/04/2020.** Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas

_____. **Resolução SEDUC-SP nº 45, de 20/04/2020.** Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 8ª edição. Ver. Campinas-SP. Autores Associados, 2003. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, Demerval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista Histedbr on-line.** Julho/2001, n. 3 (2001) | Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas -SP. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf>. Acesso em 26 dez. 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6ª edição. rev. e ampl. Campinas-SP. Autores Associados, 2021. Coleção Memória da Educação.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo-SINASE.** Brasília-DF: CONANDA, 2006, p.23.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. Direito à educação igualitária em tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira,** Lisboa-Portugal, ano 6, n. 4, p.961-979, 2020. Disponível em: <https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0000_CAPA.pdf>. Acesso em 23 nov. 2022.

SILVA, Enid Rocha A; GUERESI, Simone. Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil. **Texto para discussão nº 979.** Brasília: IPEA, agosto de 2003.

SILVA, Roberto da. Limites e possibilidades do direito à educação na legislação educacional brasileira. **Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá** (online) Volume 02, Ed. 01. Jul. 2010. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/75/05_Vol2_VOOS2010_CH>. Acesso em 10 out. 2022.

SPOSATO, Karyna Batista; MOITINHO, Victória Cruz. A internação socioeducativa em tempos de COVID-19: desafios para a cidadania dos adolescentes. **Rev. Dir. Hum. Desenv. Social.** Campinas. e225885. 2021. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8191/f2516d0a38a155f7f1b35074914dd440a9bf.pdf>>

f?_ga=2.107263681.257236743.1672085153-945445363.1672085153>. Acesso em 05 jul. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>>. Acesso em 03 ago. 2022.

UNESCO. Recomendação da Unesco sobre a Educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais, 1974. Disponível em: <<http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2022

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa de avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE 2020**. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Centro de Estudos Internacionais Sobre Governo (CEGOV), 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/avaliacaosinase/>>. Acesso em 30 dez. 2022.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com coordenadores pedagógicos

1. Sinta-se livre para se apresentar e dizer qual a sua função na escola.
2. Apresente, por favor, as mudanças gerais que ocorreram na escola que você coordena devido à pandemia da COVID -19.
3. Quais foram as estratégias/medidas adotadas para evitar possíveis perdas educacionais que poderiam acontecer no período da pandemia, junto aos adolescentes da Fundação CASA?
4. Quais foram os pontos positivos e negativos dessas estratégias para o ensino desses adolescentes?
5. Entre essas medidas/estratégias para reduzir o impacto da pandemia sobre o processo de escolarização desses adolescentes, houve alguma que envolveu o contato direto entre professores e estudantes?
6. Como foi feito o acompanhamento do processo educativo no período da pandemia?
8. Você nota mudanças no resultado do aproveitamento acadêmico desses adolescentes durante a pandemia?
9. Em relação a esses adolescentes, você considera que eles tiveram o direito à educação garantido? Por quê?

Apêndice B – Questionário *online* enviado aos professores

1. Qual sua idade?
2. Qual sua identidade de gênero?
3. Há quanto tempo você atua como educador junto a adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime fechado?
4. Fora do contexto da pandemia, assinale as alternativas que apresentam ambientes nos quais você costuma ter contato com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em regime fechado na condição de professor:
 - a) Salas de aula ou de atividades pedagógicas.
 - b) Em contextos fora da escola em que se dão atividades culturais, artísticas, esportivas ou profissionalizantes.
 - c) Em ambientes de reunião com familiares, com a comunidade escolar ou com a comunidade na qual a escola se insere.
 - d) Outro:
5. No que diz respeito à ação docente junto a adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em regime fechado, você considera que ela é diferenciada em relação às ações realizadas com os demais estudantes, ou seja, ela tem alguma peculiaridade? Qual?
6. Durante a pandemia da Covid-19 quais foram as estratégias de ensino utilizadas na escola em que você trabalha para o atendimento dos socioeducandos?
7. E com os demais estudantes? Quais foram as estratégias utilizadas?
8. Você criou ou adotou alguma estratégia, metodologia ou recurso próprio, não instituído coletivamente na escola, para atender aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa? Se sim, comente suas ações.
9. Quais foram os maiores problemas que você enfrentou durante a pandemia da Covid-19 para o atendimento dos socioeducandos?
10. Quais os maiores problemas relacionados à educação enfrentados pelos socioeducandos durante a pandemia da Covid-19?
11. Você considera satisfatório o resultado alcançado com as estratégias, metodologias e recursos usados para minimizar os efeitos da pandemia sobre o processo de escolarização dos socioeducandos?

12. Se você tivesse o poder de implantar uma medida diferente das que foram utilizadas com os socioeducandos, qual seria?
13. Você considera que os socioeducandos tiveram seu direito à educação garantido?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. NOME:

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº:SEXO:

DATA NASCIMENTO:/...../.....

ENDEREÇO: Nº APTO:

BAIRRO: CIDADE

CEP: TELEFONE: DDD (.....)

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DA PESQUISA: O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19 na perspectiva dos educadores.

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Marta Carvalho de Almeida.

CARGO/FUNÇÃO: Professora Doutora da Universidade de São Paulo.

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº: 1557- TO (CREFITO-3).

Faculdade de Medicina/ Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

PESQUISADOR EXECUTANTE: Sílvia Santos Gomes.

CARGO/FUNÇÃO: Pesquisadora/Mestranda

UNIDADE DA USP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

2. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO X RISCO MÉDIO

RISCO BAIXO RISCO MAIOR

3. DURAÇÃO DA PESQUISA: 12 MESES

4. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA:

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de uma pesquisa científica, que tem como objetivo analisar a garantia do direito à educação no contexto da pandemia da COVID-19 junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade com internação no ano de 2020 na perspectiva dos educadores. Sua participação ocorrerá por meio de uma entrevista, orientada por um questionário, que poderá ser gravada com a sua autorização. A gravação será transcrita pela pesquisadora executante e o material escrito poderá ser disponibilizado ao(à) Sr(a), se solicitar. O áudio da gravação será descartado após a transcrição. Caso não seja autorizada a gravação, suas respostas serão anotadas.

A pesquisa não traz benefícios diretos aos seus(uas) colaboradores(as), mas a participação contribuirá para aumentar o conhecimento sobre aspectos importantes das ações educativas realizadas junto a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e isso poderá ser útil para muitas pessoas.

A sua participação é opcional e sua identidade não será mencionada em nenhum momento. Será disponibilizada uma cópia do presente termo de consentimento livre e esclarecido para sua consulta e/ou de pessoas que possam ajudar a decidir sobre sua participação. Caso não deseje participar, não haverá nenhum tipo de prejuízo para o(a) senhor(a). Da mesma forma, o(a) senhor(a) tem direito de deixar de colaborar com o estudo a qualquer momento, se assim desejar.

A entrevista acontecerá no seu local de trabalho em horário a ser acordado. Pode ser que durante a entrevista o(a) senhor(a) tenha sentimentos que gerem desconforto emocional. Por isso, a qualquer momento o(a) senhor(a) pode pedir para parar ou desistir da entrevista. Não há nenhuma despesa decorrente de sua participação. O(a) senhor(a) tem direito a solicitar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Pedimos, também, sua autorização para que os dados obtidos nesta pesquisa sejam utilizados somente em publicação científica, que é o meio como os resultados de uma pesquisa são divulgados e compartilhados com a comunidade científica.

Em qualquer etapa do estudo o(a) senhor(a) é possível fazer contato com a profissional responsável e com o executante da pesquisa. A responsável é a Profa. Dra. Marta Carvalho de Almeida, que pode ser encontrada no Centro de Docência e Pesquisa, a Rua Cipotânea, 51 – Cidade Universitária, Butantã - São Paulo/SP, 1º andar, Sala 8; Telefone: (11) 3091 8439, de segunda à sexta-feira, das 8h00min. às 17h00min. E-mail: mcarme@usp.br. A pesquisadora executante é Silvia Santos Gomes, estudante de Mestrado do Programa

Humanidades, Direito e Outras Legitimidades da FFLCH/USP, que pode ser encontrada no Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da FFLCH/USP, na Av. Prof. Lineu Prestes, 159 - Cidade Universitária, Butantã - São Paulo/SP, Subsolo da Casa de Cultura Japonesa; Telefone: 3091 2441; Endereço eletrônico: silvia.gomes@usp.br

Se o(a) senhor(a) tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Endereço: Rua do lago, 717 - sala 110, Prédio da Administração da FFLCH - CEP 05508-080 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone de contato (11) 2648-6560 / *E-mail*: ceph-fflch@usp.br / Horário de atendimento: Segunda-feira, das 10h00min. às 12h00min. (atendimento presencial suspenso em função da pandemia).

Fui suficientemente informado(a) a respeito do estudo “O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19 na perspectiva dos educadores.” Eu discuti com a pesquisadora executante Silvia Santos Gomes sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos e as garantias de confidencialidade. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e recebo uma via rubricada pela pesquisadora.

Assinatura do depoente

Data: ___/___/___

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) depoente para a sua participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora executante

Data: ___/___/___

Assinatura da responsável pelo estudo

Data: ___/___/___

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário *online*

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de uma pesquisa científica, que tem como objetivo analisar a garantia do direito à educação no contexto da pandemia da covid-19 junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade com internação. Sua participação ocorrerá por meio desse questionário *online*, com respostas escritas. O material escrito poderá ser disponibilizado ao(à) Sr(a), se solicitar. A pesquisa não traz benefícios diretos aos seus colaboradores, mas a participação contribuirá para aumentar o conhecimento sobre aspectos importantes das ações educativas realizadas junto a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e isso poderá ser útil para muitas pessoas. A sua participação é opcional e sua identidade não será mencionada em nenhum momento. Caso não deseje participar, não haverá nenhum tipo de prejuízo para o(a) senhor(a). Da mesma forma, o(a) senhor(a) tem direito de deixar de colaborar com o estudo a qualquer momento, se assim desejar. Pode ser que quando estiver respondendo às questões o(a) senhor(a) tenha sentimentos que gerem desconforto emocional. Por isso, a qualquer momento o(a) senhor(a) pode parar ou desistir da participação. Não há nenhuma despesa decorrente de sua participação. Solicita-se, também, sua autorização para que os dados obtidos nesta pesquisa sejam utilizados somente em publicação científica, que é o meio como os resultados de uma pesquisa são divulgados e compartilhados com a comunidade científica. A pesquisadora executante é Silvia Santos Gomes, estudante de Mestrado do Programa Humanidades, Direito e Outras Legitimidades da FFLCH/USP. Endereço eletrônico: silvia.gomes@usp.br

- a) Concordo em participar (dá prosseguimento ao questionário).
- b) Não concordo em participar (encerra o questionário).