

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES INFRATORES DA FUNASE/PE:
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES QUANTO A PROPOSTA EDUCACIONAL E
A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**TRAINING POLICY OF INFLATING ADOLESCENTS OF FUNASE / PE:
TEACHERS PERSPECTIVE AS TO THE EDUCATIONAL PROPOSAL AND THE
PEDAGOGICAL PRACTICE**

**POLITICA DE FORMACIÓN DE ADOLESCENTES INFRACTORES
DE FUNASE / PE: PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES SOBRE LA
PROPUESTA EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

CÉSAR, Isaura de Albuquerque
isaura.cesar@fundaj.gov.br
FUNDAJ. Fundação Joaquim Nabuco
<https://orcid.org/0000-0002-1756-5126>

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos
Fernanda.alencar@ufpe.br
UFPE. Universidade Federal de Pernambuco
<https://orcid.org/0000-0003-1140-3246>

RESUMO: Este artigo tem como objeto de estudo a formação de jovens e adolescentes responsáveis por atos infracionais acolhidos na Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (Funase-PE). Busca analisar a proposta educacional e a prática pedagógica da Funase-PE, na perspectiva dos docentes que atuam na referida instituição, tendo como parâmetro a formação cidadã dos socioeducandos, conforme preconiza a proposta pedagógica. De natureza qualitativa, a pesquisa dividiu-se em três tipos: bibliográfica, documental e de campo. Concluiu que a proposta educacional e a prática pedagógica da Funase-PE buscam, por meio do esforço docente, contribuir para a formação cidadã dos adolescentes e jovens infratores nela acolhidos.

Palavras-chave: Educação. Formação de Jovens infratores. Política de formação

ABSTRACT: This article has as the study objective the training of young people and adolescents responsible for Socio-educational Service of Pernambuco (Funase-PE). It searches to analyze the educational proposal and the pedagogical practice of Funase, from the perspective of the teachers who work in this institution, according to the pedagogical proposal. Of qualitative nature, the research was divided in three types: bibliographical, documentary and field. It concluded that the educational proposal and

the pedagogical practice of Funase-PE search, by the teacher effort, to contribute to the citizenship training of adolescents and young offenders welcomed there.

Keywords: Education. Training of young offenders. Training policy.

RESUMEN Este artículo tiene como objeto de estudio la formación de jóvenes y adolescentes responsables por actos infractores acogidos en la Fundación de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco (Funase-PE). Busca analizar la propuesta educativa y la práctica pedagógica de la Funase-PE en la perspectiva de los docentes que actúan en la referida institución, teniendo como parámetro la formación ciudadana de los socioeducandos, conforme preconiza la propuesta pedagógica. De naturaleza cualitativa, la investigación se dividió en tres tipos: bibliográfica, documental y de campo. Concluyó que la propuesta educativa y la práctica pedagógica de la Funase-PE buscan, a través del esfuerzo docente, contribuir a la formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes infractores en ella acogidos.

Palabras clave: Educación. Formación de jóvenes infractores. Política de formación.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa dissertativa que teve como objetivo analisar a proposta educacional e a prática pedagógica da Fundação de Atendimento Socioeducativo do estado de Pernambuco (Funase/PE), órgão instituído pela Lei nº 132, de 11 de dezembro de 2008, responsável pelo atendimento de adolescentes sob medida socioeducativa de restrição e/ou privação de liberdade. A pesquisa ocorreu em uma das unidades de atendimento da Funase/PE -Centro de Acolhimento Socioeducativo (Case) do Cabo de Santo Agostinho, situado no município do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. Este órgão acolhe adolescentes na idade entre 17 e 21 anos, do sexo masculino, responsáveis por atos infracionais, tendo como parâmetro a formação cidadã de jovens adolescentes infratores.

Nesse caminho, a Proposta Pedagógica da Funase/PE, extraída do Plano de Ação Socioeducativo 2008/2011, fundamenta-se, dentre outros princípios, no protagonismo juvenil, na educação emancipadora e na construção coletiva do processo pedagógico. Referencia, ainda, que o papel das instituições que lidam com pessoas em conflito com a lei deve ser, essencialmente, de caráter formativo, pautando-se na observância de valores, a chamada *Educação para Valores*. Nesse sentido, a Proposta Pedagógica da Funase, considerando estudos de Costa (2004),

adota três dimensões: Dimensão como Pessoa (Educação para Valores), Dimensão como Cidadão (Protagonismo Juvenil) e Dimensão como Futuro Profissional (Cultura da Trabalhabilidade) (PERNAMBUCO, 2008).

Assim, expressa a compreensão de uma educação na perspectiva da formação cidadã, que se realiza de forma integral na vida do indivíduo, não se restringindo à formação instrucional ou profissionalizante, mas que se agrega à formação básica fundamental, ao crescimento do indivíduo como partícipe das instituições sociais, com condições de atuar na família, na comunidade, no espaço público, ou privado.

De natureza qualitativa, a pesquisa guiou-se pela seguinte questão: a proposta educacional e a prática pedagógica da Funase/PE contribuem para a formação cidadã de adolescentes e jovens infratores recolhidos na instituição? A dissertação aborda tanto a perspectiva dos discentes quanto dos docentes em relação à proposta educacional e a prática pedagógica da Funase/PE, entretanto, para este artigo, optou-se por fazer um recorte, de forma específica, dos resultados que apontam o perfil dos professores que atuam na instituição Case do Cabo de Santo Agostinho e as suas perspectivas quanto à proposta educacional e prática pedagógica da Funase-PE.

Neste sentido, tem como objetivo apresentar o resultado das análises das entrevistas dos professores, sujeitos da pesquisa, buscando descrever o seu perfil e as suas percepções em relação ao atendimento e ao processo educativo implantado no Case do Cabo de Santo Agostinho/PE.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Historicamente, as concepções teóricas e ações voltadas à infância foram sempre conflituosas, porque englobam interesses das relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas se moldando, conforme Faleiros (1995), a forma como o Estado brasileiro foi se constituindo. Assim, se fundamentam por um “processo complexo de relações entre Estado e sociedade, público e privado, entre diferentes forças sociais atuantes na área e com relação a diferentes visões do problema” (FALEIROS, 1995, p. 49).

Ao longo do século XIX, os problemas relacionados a crianças e adolescentes que cometiam delitos passaram a despertar o interesse de estudiosos da área da medicina, pedagogia, direito e psicologia. Entretanto, esses se ligavam às ideias higienistas que visualizavam a questão da violência infanto-juvenil como assunto de saúde pública. Essa situação foi prolongada até o início da república, quando o crescimento da população carente nas ruas mostrou que a categoria infância estava dissociada da ideia de “menores delinquentes abandonados e viciosos” (FERREIRA NETO, 2011, p. 48).

O Código de Menores, instituído em 1927, indicava a necessidade de proteção e cuidado da criança; mas “como forma de defesa da própria sociedade [...] a fim de que não cause danos à sociedade” (RIZZINI, 1997, p. 34). Para esse autor (1997, p. 240), o sentido de educar, no Código de Menores, remetia à ideia de antídoto à ociosidade e à criminalidade e não à possibilidade “de melhores chances de igualdade social.

No início do século XX, as ações ocorreram na interseção entre medicina, justiça e assistência pública, seguindo o padrão ideológico instituído no século XIX, que, articuladas, produziram o controle por parte do Estado (RIZZINI, 1997, p. 30).

Rizzini (1997) explica que, sob a agenda de reformas do Estado, o País organizou suas primeiras políticas sociais destinadas à família e à infância no campo da assistência social. Nesse caminho, foi criado, em 1941, pelo Governo Federal, o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), o qual consolida a presença do Estado devidamente autorizado e legalizado para intervir no caso dos chamados desvalidos e delinquentes, reconhecidamente menores de idade. Nesse período, foram também criados o Departamento Nacional da Criança (DNC) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), marcando o atendimento às famílias, crianças e aos jovens; e o Conselho Nacional de Serviço Social, tendo como objeto de suas atribuições oferecer serviços públicos de atendimento à população carente, com competência de atuação no âmbito federal, estadual e municipal.

O autor (1997) continua explicando o processo de atendimento infanto-juvenil, salientando que, em 1943, o Decreto nº 6.026 reforça o quadro de menores, altera o limite de idade para o alcance da inimputabilidade penal de 14 para 18 anos. Em 1944,

é apresentado um novo Decreto, nº 6.885, que determina as atribuições de controle do Estado, que passa a orientar e fiscalizar as entidades particulares, exercendo o controle, principalmente, nas instituições particulares que recebiam suas subvenções. Foi posta em prática, também, a política de higienização e medicação que examinava os que requeriam internação e amoldamento social por meio de exames médico-psicopedagógicos e o abrigo dos menores que necessitavam viver em estabelecimentos previstos para esse fim (RIZZINI, 1997).

Em 1964, com o Golpe Militar e a Doutrina de Segurança Nacional, foi estabelecida a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que tinha como objetivo formular uma nova política social para a população infanto-juvenil através da Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Segundo Vogel (1995), o PNBEM tinha como missão cuidar para que a população crescente de menores abandonados não viesse a se transformar em presa fácil do comunismo e das drogas, agregados no preceito de desmoralização e submissão nacional. Assim, com a institucionalização da Doutrina da Segurança Nacional, a infância e a adolescência adquirem o *status* de problema social e sua assistência assume o caráter de política nacional, sendo formulada, implantada e executada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), criadas suas congêneres nos estados da Federação, denominadas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem). Em 1968, o Fundo das Nações Unidas para a Infância firmou um acordo com o governo brasileiro, em que o país assumiria, formalmente, os preceitos da Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Entretanto, a proposta de uma Declaração dos Direitos da Criança não encontrou ressonância política na doutrina militar vigente; havendo, conforme posto por Lorenzi (2007), por mais de 20 anos, uma quebra nos avanços democráticos prejudicando o campo dos direitos sociais.

No Brasil, a aprovação da Carta Constitucional de 1988 inaugurou um novo paradigma que possibilitou o debate da garantia dos direitos humanos e o desencadeamento de inúmeras ações na sociedade civil, inclusive a participação da população na gestão da coisa pública. Neste sentido, foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069/90; a Lei Orgânica da Saúde - LOS - Lei Federal nº

8.080/90; a criação do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda - Lei Federal nº 8.242/91; a Lei Orgânica de Assistência Social - Loas - Lei Federal nº 8.742/93; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - Lei Federal nº 9.394/96; a Lei Orgânica da Segurança Alimentar - Losan - Lei Federal nº 11.346/06. (LORENZI, 2007). Incorporamos a esse debate a Lei nº 12.594/12, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), bem como a Resolução nº 3 de maio de 2016.

Ainda, segundo Lorenzi (2007), no que diz respeito às crianças e aos adolescentes, a Constituição Federal vai ao encontro da ideia de reconhecer proteção especial para esse segmento presente em diversos documentos — como a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (Paris, 1948), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José, 1969) — e consagra o rol de direitos dos quais são titulares, em seu Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 112).

Assim, a questão da criança e do adolescente torna-se, pela primeira vez na história do Brasil, prioridade absoluta, sendo ambos os segmentos reconhecidos como sujeitos de direito. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um avanço, regulamentando os direitos mencionados no referenciado artigo 227, entre os quais figura o direito fundamental à educação.

Com isso, para Rizzini (1997) foi afastada a categoria *menor* da estrutura conceitual e jurídica e introduzida a noção moderna de adolescência, incluindo e observando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. No ECA, são expressos não só os direitos das crianças e dos adolescentes, como também toda política de atendimento distribuída em quatro linhas de ação: (1) políticas sociais básicas de caráter universal; (2) políticas e programas de assistência social; (3) políticas de proteção; (4) políticas de garantias de direitos.

3 FORMAÇÃO DE JOVENS INFRATORES EM UNIDADES DE INTERNAÇÃO

Para Gadotti (1993), a característica fundamental da pedagogia de professores, em unidades de internação, deveria ser a contradição, o saber lidar com conflitos e riscos. Competiria ao profissional educador questionar de que maneira a educação pode contribuir para que o sistema de internação torne melhor a vida do indivíduo que faz parte dele. Freire (2006) contribui ao nos dizer que a melhor maneira de afirmação para definir e alcançar a prática educativa é superar os limites aos quais essas práticas se submetem e que, mesmo não podendo tudo, pode alguma coisa.

O processo de formação, nesse sentido, deveria vir ao encontro da necessidade e da diversidade do perfil dos educandos do sistema socioeducativo, no que se refere à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica, cultural e, também, à sua inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, em razão da condição de privação de liberdade de menores que cometem atos infracionais, o trabalho pedagógico traçado com pauta na construção dos saberes escolares, poderia auxiliar o educando a refletir de forma crítica e autônoma sobre o mundo que o cerca e a “conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo” (ONOFRE, 2007, p. 23).

Desta forma, são muitas as interrogativas que surgem no sentido de se criar um espaço potencialmente pedagógico: como estabelecer a educação como um valor dentro das unidades de privação de liberdade? Como transformar agentes socioeducativos em educadores? Como atuar transformando jovens e adolescentes, em situação de internos, em socioeducandos — concretizando essa denominação, por meio de uma prática educativa? Como atuar na unidade para que as relações sejam predominantemente pedagógicas?

Freire (1977) contribui para o processo educativo quando nos faz refletir sobre o fato de que os problemas relacionados à educação não são somente os pedagógicos, mas também políticos, sociais e éticos. Os problemas da educação de jovens e adolescentes, na condição de infratores, particularmente nas instituições de

internação, evidenciam esse caráter político, social e ético. Esse viés se caracteriza pelo perfil dos socioeducandos atendidos que, cada vez mais, são indivíduos oriundos de extratos sociais inferiores os quais, historicamente, sofrem consequências danosas de sua inserção como cidadãos na sociedade pela ausência ou forma descontínua da presença do Estado na vida dos mais vulneráveis, cujo direito à educação e às políticas públicas afirmativas são negligenciadas.

Para Julião (2010, p. 540), a educação, ao possibilitar acesso aos bens culturais, fortalece a autoestima dos sujeitos privados de liberdade, culminando na consciência de deveres e direitos, indo “além da simples aquisição de conhecimentos e de garantia de direitos constitucionais”. Assim, na idealização de uma proposta educacional, essa deve, prioritariamente, procurar não somente ampliar o universo informacional do estudante, mas buscar desenvolver a sua capacidade criadora e crítica, tornando-o capaz de fazer escolhas, compreender a importância delas na sua vida, reconduzindo-o para o grupo social. Dessa forma, a ação educativa deverá ser capaz de levar os socioeducandos à reflexão sobre a realidade de seus próprios atos, ao compromisso com a mudança de sua história.

Nessa perspectiva, o acesso à educação e a escola se tornam instrumentos de superação das dificuldades do educando recluso, preparando-o para a retomada das condições de busca, na disputa pela inserção e inclusão social.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa de abordagem qualitativa, considerando Minayo (2008) que a explica como mais propícia quando se procuram significados, crenças, valores e atitudes resultantes da ação humana. Fez-se uso da entrevista e da observação participante¹, que possibilitou um olhar sobre a dinâmica institucional e contribuiu para a criação de um ambiente menos impessoal durante o período de execução da pesquisa. Esses procedimentos foram antecidos pela identificação da realidade do *locus*, o Case do

¹ Mesmo com autorização judicial e apoio da diretoria da instituição, houve problemas de acesso aos entrevistados em razão das regras de segurança próprias de um ambiente de internação.

Cabo de Santo Agostinho, e por meio da pesquisa de documentos das esferas federal e estadual, especialmente do *corpus* documental da Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) e da Proposta Pedagógica para os Cases (PERNAMBUCO, 2012a).

Foram entrevistados quatro professores da escola do Case do Cabo, identificados como PI, PII, PIII e PIV, respeitando-se seu anonimato.

A partir da permissão da entrada na instituição, as visitas à instituição foram realizadas entre os meses de fevereiro e abril de 2014. As entrevistas dos professores duraram, em média, 1 hora e meia, e foram compostas, predominantemente, de perguntas abertas, originadas do roteiro da pesquisa - O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade, efetuado por Nakayama (2011).

Na análise dos dados, buscou-se compreender em que medida as práticas institucionais favorecem ou não o cumprimento do Projeto Pedagógico no que diz respeito à formação cidadã, procurando entender o que da prática e do discurso de sua efetivação constitui apenas retórica.

5 FORMAÇÃO CIDADÃ NA FUNASE-PE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

5.1 Case do Cabo de Santo Agostinho

Inicialmente, o Case do Cabo de Santo Agostinho fora denominado de Centro de Reeducação de Menores Olga Gueiros Leite, destinado à internação de adolescentes, autores de atos infracionais graves, na faixa etária de 15 a 18 anos (FERREIRA NETO, 2011). Atualmente, abriga adolescentes na faixa etária de 17 a 21 anos de idade. A maioria dos internos é procedente da Região Metropolitana do Recife, especialmente da capital, mas há, também, os vindos de outras regiões do Estado de Pernambuco. São 166 vagas ocupadas por cerca de 343 adolescentes, caracterizando-se uma situação de superlotação. Para acomodar essa população, a unidade tem prédios com recentes adaptações e reformas, algumas para aumentar a segurança, em razão da superlotação, das quais resultaram melhorias, mesmo que ainda não atendam

ao que determina o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). (BRASIL, 2006, p. 67).

Em consonância com a ONU, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) — direito dos adolescentes privados de liberdade a instalações e serviços que preencham todos os requisitos de saúde e dignidade humana — o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (BRASIL, 2006), e a Determinação nº 46/96 (CONANDA, 1996) rezam que a concepção arquitetônica das unidades de internação deve integrar todos os espaços, proporcionando o desenvolvimento de atividades coletivas, possibilitando, assim, a prática de uma vivência que tenha características de moradia sem, contudo, descaracterizá-la como uma unidade de atendimento de privação de liberdade.

Segundo as normas do Sinase (BRASIL, 2012), cada unidade de atendimento, constituída de espaços residenciais (módulos), com capacidade não superior a quinze adolescentes, deve acolher quarenta adolescentes. No caso da existência de mais de uma unidade no mesmo terreno, essas não ultrapassarão a quantidade de noventa adolescentes na sua totalidade. Assim, constata-se que a unidade do Cabo não se enquadra nesses padrões.

No Case do Cabo, o gerenciamento participativo é de responsabilidade de um coordenador-geral, um coordenador-administrativo, um coordenador técnico e um coordenador operacional. De caráter interdisciplinar, as equipes são compostas por assistentes sociais, advogados, psicólogos e pedagogos, agregando agentes socioeducativos, médicos, nutricionistas e dentistas, cabendo-lhes trabalhar a individualidade do atendido, promover e estimular as relações intergrupais, o processo de escuta e a identificação de dificuldades e de soluções construídas coletivamente.

O acolhimento do adolescente tem o seu primeiro procedimento realizado na entrada da unidade, no setor de recepção. A coordenação-geral ou a técnica informa ao adolescente sobre o funcionamento da unidade e regras de convivência. Após essas providências, o adolescente é encaminhado para a equipe técnica, que colhe as informações necessárias para melhor identificar suas peculiaridades, sendo feita a escuta individual, realizada por assistente social, psicólogo e advogado, objetivando ajudar numa melhor adaptação ao ambiente. No final do procedimento, o adolescente

é levado a conhecer os ambientes de convivência da unidade. A partir daí, são desenvolvidas as seguintes atividades: acompanhamento técnico, social, jurídico, psicológico, médico, odontológico, nutricional e pedagógico; e ações internas nas áreas espiritual, educação, esporte, cultura e lazer.

5.2 Professores do Case do Cabo de Santo Agostinho

No período da realização da pesquisa, o corpo docente da escola era formado por sete educadores/educadoras; todos tinham nível de escolaridade superior. Foram entrevistados quatro professores: três graduados e um com mestrado. Três dos docentes estão na faixa etária entre 36 e 37 anos. Desses, dois atuam como professores há 7 anos; e um, há 14 anos. O quarto professor tem 55 anos e exerce a função há 29 anos. Contudo, o tempo de atuação como professor no Case do Cabo de Santo Agostinho, para a maioria, é recente. Dois se encontram há 8 meses; e um terceiro, há 1 ano e 8 meses. O mais antigo, encontra-se lá há 3 anos e 7 meses.

Quanto ao vínculo com a escola do Case, foi relatado pelos docentes que participaram de uma seleção para a Secretaria de Educação do Estado, com vínculo de dedicação exclusiva. Dois se declararam vinculados ao Estado com dedicação exclusiva e trabalho exclusivo na escola do Case. Dos entrevistados, dois docentes, PI e PII, trabalham na área de Ciências Humanas, atuando nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Português e Inglês. O terceiro docente, PIII, é da área de Ciências Exatas e trabalha com as disciplinas: Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas. O quarto docente, PIV, trabalha com Educação Fundamental e Alfabetização (noções básicas de Português e Matemática).

Os professores indicam a necessidade de tempo para adaptação e entrosamento. Em suas falas, os docentes expressam que se depararam, ao iniciarem suas atividades, com uma realidade diferente, pois o trabalho é um desafio, como coloca o professor PI: *“No início fui com muito receio por conta da visão estereotipada, laços que a gente recebe da sociedade. Só que, aos poucos, fui rompendo”*. No decorrer das entrevistas, foi possível identificar em seus relatos que os professores vão com o tempo modificando suas metodologias de ensino.

“Foi assustador, pois só existia mais um professor e não existia prática educacional, e o espaço da Escola era usado como cela, e não tínhamos nenhuma orientação. De uma forma precária, optamos por dar aulas multisseriadas, com temas transversais, e encerramos o ano com uma classificação e reclassificação dos alunos (esse processo durou 4 meses)” (PII).

Outros professores enfatizam a necessidade do tempo para adaptação. *“Fui bem acolhido pela equipe de professores, e mesmo assim, no início, me senti muito apreensivo e cauteloso, mas me sentia seguro, pois tinha experiência com alunos de correção de fluxo (fora de faixa)”* (PIII). E ainda que *“no início, fiquei um pouco assustada, mas depois eu encarei e abracei a causa com naturalidade, como se fosse uma escola normal”* (PIV).

A educação escolar de adolescentes e jovens em espaço de privação de liberdade não pode ser situada pelos mesmos princípios da educação que se desenvolve em outros espaços, haja vista que as diferenças, dificuldades e particularidades são múltiplas e, dessa forma, é necessário observar suas características e contextos. É preciso, portanto, uma formação que trate da especificidade da educação na prisão, da análise do perfil do educando, de novos procedimentos didáticos que atendam às necessidades e expectativas e aos interesses dos socioeducandos. Uma educação que extrapole o conhecimento escolar para o conhecimento político, o qual favoreça a transformação do ser: o socioeducando.

5.3 Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica do Case

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental para fornecer uma avaliação mais coerente e precisa sobre a relação da educação com a ressocialização, pois é o documento que pretensamente deve conduzir o trabalho pedagógico nas escolas das unidades da Funase/PE. No PPP devem ficar registrados de maneira clara os objetivos e as ações educativas da instituição.

Quando perguntamos aos professores se conheciam o Projeto Político-pedagógico da escola do Case, afirmaram não existir ainda o PPP, considerando que esse documento era o da escola estadual a qual a escola do Case do Cabo de Santo Agostinho estava vinculada, recebendo o nome de Escola Anexa. Os docentes

explicam essa afirmação nas seguintes falas: *“pois a escola do Case é um anexo da Escola Estadual Luisa Guerra, cujo PPP está em processo de atualização” (PI) e “a nossa luta é para incluir o anexo do Cabo no PPP da Escola Base Luisa Guerra, e existe uma omissão por parte da escola” (PII; PIII).*

O PPP, nesse sentido, é necessário, pois, por meio dele, pode-se visualizar as intenções sociopolíticas, os princípios e as normas orientadoras a serem seguidas, apontando a finalidade, o caminho e a identidade da escola do Case do Cabo de Santo Agostinho. Compreende-se, assim, a preocupação dos docentes com a necessidade de se ter o PPP da escola do Case no qual possa constar não apenas suas intenções, programas e projetos, mas a associação das várias ações necessárias para atingir a intencionalidade política e pedagógica da instituição que busca formar para transformar.

Dessa forma, evidencia-se que, apesar de o corpo de professores se esforçar para realizar seu trabalho, há a necessidade de constar no PPP as ações educativas que são desenvolvidas no contexto do atendimento aos adolescentes, conforme orienta o art. 124, do ECA/90 (BRASIL, 1990).

Na visão dos entrevistados, a ausência de PPP próprio prejudica a articulação em prol de uma efetiva Proposta Pedagógica dos Cases porque, ao estarem orientados pelos PPPs das escolas estaduais, que desenvolvem a educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, as quais os Cases se estabelecem como anexos, há um desencontro entre os documentos que orientam sobre a missão dos Cases no que diz respeito ao processo de ressocialização do educando, o PPP que os orienta e a proposta pedagógica materializada no espaço escolar, ou seja, nos Cases. Essa observação se fortalece quando PI diz que *“a Proposta Pedagógica dos Cases está articulada com a proposta de ensino no espaço escolar a partir do momento que, em conjunto com o setor pedagógico da Funase, procuramos discutir e implantar a Proposta Pedagógica dos Cases em nossas escolas”* ou quando PIII relata que *“[...]a Proposta Pedagógica que é desenvolvida no Case é a Proposta de Ensino desenvolvida no espaço escolar em conjunto com o setor pedagógico da Funase”*.

Nas falas dos docentes, localizamos a compreensão de que ocorre, no espaço escolar do Case do Cabo Santo Agostinho, a articulação entre a proposta pedagógica, discutida com o setor pedagógico da Funase/PE, com a proposta de ensino

desenvolvida por eles, contemplando temas que se articulam às especificidades do Case em seu atendimento, conforme discute PII, ao explicar que a proposta pedagógica *“inlui ressocialização e resgate da cidadania, inserindo temas de Direitos Humanos nos nossos conteúdos”* com o apoio de PIV que menciona o *“aprender a respeitar e saber os direitos e os deveres de acordo com a logística da casa, ou seja, socializar”*.

5.4 Planejamento pedagógico e trabalho docente

Todos os docentes referenciam que o planejamento das atividades pedagógicas é realizado semanalmente, nas quartas-feiras, quando efetuam o planejamento de projetos e eventos, de uma forma coletiva, com o setor pedagógico. Segundo o professor PII, o planejamento é realizado *“levando em consideração a nossa Proposta Pedagógica bem como o ECA, Sinase e a LDB”*. O professor PIII também deixa evidente que existe um planejamento individual e outro que é *“em grupo, no qual é feito o planejamento relacionado a um tema do cotidiano, por exemplo, Carnaval, São João e outros temas culturais”*.

Ressaltamos que a quarta-feira é o dia de visita para os socioeducandos e as aulas ficam suspensas, o que contribui para que o planejamento ocorra. PI salienta o planejamento coletivo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, citando que *“reunimo-nos semanalmente para planejar atividades pedagógicas, coletivas, acerca de temáticas específicas que contemplem datas, eventos comemorativos, direcionados à formação cidadã, com ciência de direitos e deveres”*.

Quando se referem às práticas pedagógicas, o docente PII relata: *“A gente trabalha sempre fazendo reuniões com todo o corpo docente, já em sala é feito o trabalho em dupla, pois o Projeto Travessia² exige um professor de Humanas e um de Exatas”*.

²Programa de Aceleração de Estudos para atender a jovens e adultos, matriculados na rede estadual de ensino, que se encontram com distorção idade/ano. Teve seu início em 2007 no Ensino Médio e em 2010 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse é um dos programas que integra a Proposta Pedagógica do Case do Cabo de Santo Agostinho para o atendimento de educandos com distorção idade-ano. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3582>)

Ao se referirem a critérios utilizados para selecionar conteúdos e às práticas adotadas, os professores deixam claro que cada um realiza seu trabalho como entende ser mais apropriado, não há uma padronização para o trabalho docente dentro da sala de aula, mas que buscam temáticas que se interligam na abordagem dos direitos humanos, dos valores sociais e culturais, como se explica nos relatos de PI, “no planejamento da disciplina das Ciências Humanas, procuro trabalhar conteúdos que contemplem e interessem a realidade do aluno, além da acessibilidade cognitiva”, complementado por PII, que diz:

“Uso dois critérios, um no direcionamento do Projeto Travessia e o outro na seleção de temas que tenham conteúdo relevante para o nosso alunato. Nas turmas do Eixo Temático, nós trabalhamos os temas indicados pela Proposta Pedagógica dos Cases, adequada ao conteúdo básico regular” (PII).

Segundo PII, “Direitos Humanos, em educação, são imprescindíveis no processo de ressocialização, focando valores, princípios, direitos e deveres”. O professor PII também deixa evidente que “um dos elementos é o resgate dos valores humanos, reconhecendo e reconstituindo o nosso adolescente como agente de direito e construtor da realidade”. Nesse sentido, para os critérios de escolha dos conteúdos, os professores buscam temáticas que possam contribuir para a reflexão de deveres e direitos, conforme posto por Julião (2010) no sentido da garantia não apenas da aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, dos direitos constitucionais, o que pode possibilitar a reflexão das situações individuais e coletivas e das realidades vivenciadas.

Assim, observamos que, em relação à organização curricular, a maior parte dos docentes a visualiza como dentro das necessidades do público atendido, sobretudo, por contemplar discussões referentes à construção e formação cidadã. Entretanto, a professora PIV ressalta que “o currículo deveria ser mais agradável, que incentivasse e estimulasse mais”.

Mesmo observando encaminhamentos em prol do desenvolvimento da prática docente, são citadas questões diversas que interferem diretamente no trabalho dos docentes. Dentre as pedagógicas, para além das citadas, em relação à dinâmica do planejamento pedagógico, das práticas docentes e da escolha dos conteúdos, há o

problema da permanência dos educandos no espaço de aula, o que compromete o tempo pedagógico necessário ao desenvolvimento das atividades, conforme posto na fala de PII, *“a rotina da casa dificulta a permanência dos alunos no espaço escolar por mais tempo. O problema da convivência nos espaços dificulta a sua chegada à escola, como também a rotatividade dos alunos do Case”*.

Sobre o assunto, Paiva (2009), ao referir-se às condições que os sujeitos internos enfrentam no seu cotidiano, aborda a questão do acesso à escola, em que o socioeducando pode ir à aula, não porque apenas teve a sorte da matrícula, mas porque o agente socioeducativo, nesse dia, tirou-o da cela.

Outro aspecto levantado para além do pedagógico, mas que interfere neste quesito, foi o da infraestrutura. Esse ponto foi referenciado por um dos docentes que apresenta a falta de estrutura física como elemento incômodo, trazendo transtornos para a sua atuação e impossibilitando ampliar atividades pedagógicas. Ao retratar o espaço pedagógico, a professora PI diz:

“O espaço pedagógico, infelizmente, não atende eficientemente a todas as nossas necessidades, pois falta, por exemplo, um auditório para promoção de atividades coletivas, e as salas de aula são insuficientes, uma vez que a demanda está crescendo, bem como falta revitalização periódica do espaço físico, como renovação da pintura e dos banheiros que estão quebrados” (PI).

Essa e outras falas dos professores vêm ao encontro da descrição que fizemos da estrutura física da Instituição. Em razão da precariedade, há um claro prejuízo às atividades pedagógicas, aspecto salientado pelos entrevistados e, por consequência, objeto de demandas de melhoras.

Um elemento apresentado pelos docentes que podemos considerar como importante diz respeito à compreensão que o educando tem do que chamamos de *escola*, numa unidade de atendimento socioeducativo, conforme chama a atenção o Professor PII: *“A ideia mais difícil de mudar é a visão de cadeia para o espaço escolar dos adolescentes”*. Para esse professor é algo comum entre os alunos a concepção que eles têm da escola como continuidade do espaço prisional. Há também relatos de que uma das questões é a interferência de alunos de outras turmas, o que ocasiona o desvio de atenção da classe em que o docente está atuando.

5.5 Olhar do docente sobre os socioeducandos, seu trabalho docente e a educação em espaços de privação de liberdade

As condições em que os adolescentes e os jovens que se encontram em uma unidade de internação e do que enfrentam no seu cotidiano, abrange, conforme fala dos docentes, questões que envolvem o acesso à escola, a relação entre professores e educandos e as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de trabalho.

Quanto ao acesso à escola, há a observação de que o aluno da escola do Case frequenta as aulas por diversos interesses, além da busca pela escolarização; seja em busca de falar com alguém *lá do mundão*, seja como uma maneira de passar o tempo. Procuram buscar na escola o diálogo, algum conforto, motivação e valorização, isto é, algo que está muito além da escolarização.

O professor PI, ao descrever e opinar sobre seus alunos, o preparo que mostram para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e os saberes que os alunos trazem, relacionando-os com a vivência na sala de aula, diz:

“Dos alunos – são minha fonte de inspiração. A partir da realidade que trazem e vivenciam, tento preparar aulas com temas que os despertem para a vida, para os sonhos, para o “Eu quero, eu posso, eu consigo”, a partir do conhecimento.

Do preparo – é relativo, depende do contexto social que vem e da responsabilidade com que encara os estudos, mas temos uma mistura de alunos aptos e outros não suficientemente aptos, mas, em sua maioria, muito atenciosos, comprometidos, respeitadores de um modo geral.

Dos saberes – são valorizados no planejamento de aulas, de atividades pedagógicas e de projetos e; conseqüentemente, durante a execução, sobretudo, procurando contemplar, sempre que possível, o protagonismo juvenil, cujo diagnóstico é feito durante avaliação contínua, durante o contato com os estudantes” (PI).

Quanto à relação professor-educando, há percepções diferenciadas e contraditórias entre os docentes sobre seus alunos. Ao abordar o assunto, o professor PII refere-se à questão dizendo que *“o aluno chega aqui porque não deu certo na família, na escola e na sociedade; porém, ele tem um raciocínio muito rápido e uma experiência de vida muito vasta”*. Contudo, a visão do professor PIV, ao falar de seu trabalho com os alunos, evidencia uma relação de cuidado e preocupação: *“muitas vezes, eles são indiferentes e não estão motivados para a sala de aula, apresentam semblantes que indicam estarem drogados”*.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano de trabalho na escola do Case do Cabo de Santo Agostinho, as situações e os elementos que aparecem como desafio/dificuldade/problema são citados e enumerados pelo professor PI:

“No âmbito da Funase, infelizmente, há pessoas que não entendem que o nosso público-alvo é e deve ser prioridade. Uma minoria não entende que escola tem por público-alvo os estudantes socioeducandos, e muitos querem promover um hiato entre escola e Funase, externando verbalmente que “escola é escola, Funase é Funase”. Mas, felizmente, há pessoas que se esforçam na prática colaborativa entre escola e Funase, uma vez que percebem o elo comum, o socioeducando. Outra dificuldade é a rotatividade de alunos. Outro desafio refere-se à falta de recurso financeiro específico voltado para as atividades e os projetos pedagógicos que demandam material/pessoal específico”.

Nesse relato, são apresentados várias dificuldades e desafios; mas dois pontos chamam a atenção: a constatação da falta de compreensão quanto ao papel da escola no ambiente da Funase, o que dificulta e impede o trabalho dos educadores, levando a separação entre escola e Funase. Fica também visível a angústia dos professores na busca pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas para a realização de um trabalho diferenciado junto a um público marginalizado socialmente, que vive em condições diferenciadas, num espaço educativo diferenciado.

Há uma caracterização e visão social pelos docentes, que levam ao ambiente interno, de que os socioeducandos são monstros; mas, tais visões, no cotidiano, são destruídas nas relações interpessoais estabelecidas com os socioeducativos. *“Os laços afetivos que a gente cria e a troca de conhecimento são a ciência de uma realidade desconhecida para mim, e o que é fácil é que a gente acha que vai trabalhar com monstros, e a realidade nos mostra seres humanos iguais a nós”* (PII).

Como observamos nas falas dos docentes, o processo educativo na escola do Case do Cabo de Santo Agostinho aponta para diversos fatores que contribuem para a reflexão em torno do atendimento escolar e o seu papel no processo de ressocialização. Há fatores, além dos pedagógicos, que interferem no desenvolvimento da ação pedagógica nas unidades que atendem os socioeducandos que merecem uma atenção dos gestores que abarcam a responsabilidade pela guarda e processo de reinserção dos adolescentes na sociedade. Essas unidades deveriam estar organizadas, tanto em relação ao processo de escolarização e de qualificação profissional, como e,

principalmente, como espaços que têm como responsabilidade receber e cuidar de adolescentes que praticam infrações, contribuindo para uma realidade outra possível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a presente pesquisa foi um grande desafio, aproximar-se, conhecer e dialogar com os docentes que atuam em espaços outros de escolarização; sem serem para os quais são formados para atuar, como as escolas.

Nesse contexto, observamos que um dos elementos mais importantes que interfere diretamente no fazer docente e, por consequência, no contexto socioeducativo e no cotidiano dos adolescentes inseridos nesse processo, é a ausência de clareza do que é ser educador num espaço socioeducativo como o de um Case, na perspectiva da Funase e do seu papel de possibilitadora do processo de ressocialização e de formação de jovens e adolescentes responsáveis por atos infracionais acolhidos na Instituição.

As falas dos docentes indicam a necessidade de um olhar para a educação nesses espaços e apontam para o fato de que não há uma escola com identidade própria; há projetos, como o Projeto Travessia que orienta as ações docentes para o processo de escolarização que ali se desenvolve.

Outra análise possível se volta à ausência de um Projeto Político Pedagógico específico para a Escola do Case do Cabo de Santo Agostinho, que direcione tanto a identidade da escola como a proposta educacional e a prática pedagógica a ser desenvolvida no âmbito da Funase-PE. Essas ausências se somam à falta de um processo de formação continuada aos docentes que, no espaço dos Cases, desenvolvem suas atividades sem uma formação específica; ou mesmo sem conhecimento prévio no que se refere ao contexto e realidade do funcionamento e dimensão de um Case.

De um modo geral, os professores iniciaram as suas atividades sem conhecer as especificidades dos espaços de privação de liberdade, particularmente porque não tiveram formação anterior nos seus cursos de graduação, tampouco essa formação lhes foi ofertada pelos órgãos que atuam na área, os quais deveriam instrumentalizar os docentes antes do início dos seus trabalhos. Relacionado a isso, os entrevistados

apontaram a necessidade de alguns meses para poderem compreender melhor os processos educativos nos espaços de privação de liberdade.

Com relação às práticas adotadas pelos docentes, eles próprios esclareceram que executam o seu trabalho da forma que consideram ser a melhor e a mais adequada, não existindo, pois, uma padronização para o trabalho realizado.

É importante considerar, ainda, que a educação em espaços de privação de liberdade não deve seguir os mesmos princípios em vigor em outros espaços, sendo necessário observar as particularidades, as diferenças, os contextos e as características próprias desses espaços. Para isso, é preciso ter o conhecimento necessário para lidar com os socioeducandos, com seus saberes prévios, suas experiências de vida anteriores, além das próprias experiências construídas após a inserção nesses espaços. Os docentes, quando falam do seu papel de professor, salientam que, de uma maneira geral, no trabalho desenvolvido nos espaços de privação de liberdade, eles também têm a função de mediadores de saberes e de aprendizes considerando a falta de formação para essa finalidade.

Em relação aos conteúdos indicados como necessários, os entrevistados disseram que os mesmos se apresentam diversificados e não, necessariamente, específicos dos espaços de privação de liberdade, precisando, portanto, contemplar, de uma forma ou de outra, as especificidades desses espaços. Entre as principais necessidades apontadas, está a relacionada aos elementos metodológicos: o modo de lidar com os sujeitos e o uso de metodologias diferenciadas como estratégias que possam subsidiar a realidade encontrada na escola.

Na conclusão do estudo, a questão principal aponta para a necessidade de um trabalho multidisciplinar que realmente contribua e faça diferença na reinserção social dos jovens e adolescentes socioeducandos, mas que tem no esforço dos docentes, que atuam no Case do Cabo de Santo Agostinho, um caminho e um querer na direção de uma ação escolar na perspectiva da formação cidadã, que se alimenta pela preocupação com o tempo escola dos educandos; por uma seleção de temas e conteúdos que possibilite a condição e vivências dos educandos; pela revisão e formação de conceitos, e de percepção de vida; pela busca de um planejamento

coletivo e, principalmente, numa busca de compreensão do papel da Funase e da escola do Case.

Regras não atendidas no Case do Cabo de Santo Agostinho, notadamente quanto à realização da Proposta Pedagógica, podem comprometer, assim, a aplicação da medida socioeducativa. Consideramos ser esta a principal questão posta, a qual diz respeito não apenas aos professores, mas a todos os envolvidos no processo, no sentido de que todos devem trabalhar com o foco dirigido para o sujeito no seu processo de socialização. É fundamental que esse estudante, socioeducando, seja visto como sujeito de aprendizagem, inserido no processo de apropriação de saberes.

ISAURA DE ALBUQUERQUE CÉSAR

Mestre em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (UFPE). Especialização em Saúde Pública pela Universidade de Ribeirão Preto. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

MARIA FERNANDA DOS SANTOS ALENCAR.

Doutora em Educação (Universidad Del Mar-Chile). Mestre em Educação (UFPB). Graduada em Letras (UFPE). Prof.^a do curso de Licenciatura em Pedagogia e Prof.^a Colaboradora do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (UFPE). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educação do Campo e Quilombola (UFPE). Membro do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. A. C. *Educação escolar no sistema penitenciário do Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba*. 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 26 mar.2014.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – *Sinase*. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. *Lei nº 12.594*, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em 26 mar. 2014.

CONANDA. Resolução *Conanda nº 46*, de 29 de outubro de 1996. Regulamenta a execução da medida sócio-educativa de internação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 Disponível em https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/resolucao_conanda_n47_1996.pdf. Acesso em 27 mar.2014.

COSTA, Mônica Maria Gusmão. *Habeas corpus: entre o jogo de cintura e a rebelião: um estudo sobre adolescentes internos em Pernambuco*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995. p. 47-98.

FERREIRA NETO, João Constantino Gomes. *Dificuldades na escolarização dos adolescentes privados de liberdade em Pernambuco*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993. p. 121-148.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-596, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>. Acesso em jun. 2014.

LORENZI, Gisella Werneck. *Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil*. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/historia_dos_direitos_da_infancia.pdf. Acesso em 02 abr.2014.

MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*.11. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. *O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”*: necessidades de formação continuada. 2011. 229 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ONOFRE, Elenice M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice M. C (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 11-28.

PAIVA, J. Estudantes internos penitenciários. In: AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. *Instrução Normativa nº 06/2012*. Fixa normas para implementação da oferta de ensino aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade privados de liberdade, acolhidos em centros de atendimento socioeducativos – Cases. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. *Proposta pedagógica – centros de atendimento socioeducativos – CASEs – PE*. Recife, 2012a.

RIZZINI, Irene. *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária, 1997.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil Contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995. p. 299-346.