

SILVIA MARA PAGLIUZO MURAKI

**A SITUAÇÃO DOS ADOLESCENTES INDÍGENAS
GUARANI - KAIOWÁ QUE CUMPREM MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM MS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO/DOCTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE MS**

2019

SILVIA MARA PAGLIUZO MURAKI

**A SITUAÇÃO DOS ADOLESCENTES INDÍGENAS
GUARANI- KAIOWÁ QUE CUMPREM MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO
EM MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado e Doutorado em Psicologia da
Universidade Católica Dom Bosco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Psicologia, área de concentração:
Psicologia da Saúde, sob a orientação da Profa.
Dra. Sonia Grubits.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO/DOCTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE MS**

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M972s Muraki, Silvia Mara Pagliuzo

A situação dos adolescentes indígenas Guarani- Kaiowá que cumprem medida socioeducativa de internação em Mato Grosso do Sul / Silvia Mara Pagliuzo Muraki; orientadora Sonia Grubits.-- 2019.

206 f.: il.; 30 cm

Tese (doutorado em psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019

1. Psicologia do adolescente indígena. 2. Medidas socioeducativas. 3. Assistência em instituições. 4. Adolescente infrator. I. Grubits, Sonia. II. Título.

CDD: 155.5

A tese apresentada por **SILVIA MARA PAGLIUZO MURAKI**, intitulada “**A SITUAÇÃO DOS ADOLESCENTES INDÍGENAS GUARANI-KAIOWÁ QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM MS**”, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi..... *Aprovada*.....

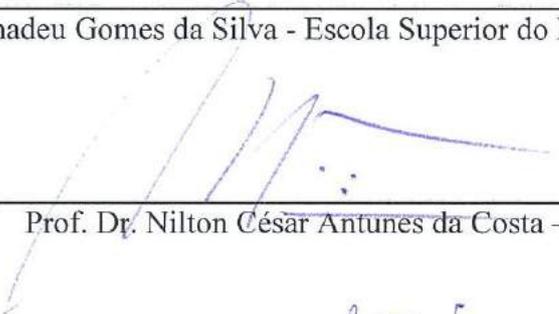
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Sonia Grubits - UCDB (orientador)

Paulo Thadeu Gomes da Silva

Prof. Dr. Paulo Thadeu Gomes da Silva - Escola Superior do Ministério Público da União



Prof. Dr. Nilton César Antunes da Costa – UFMS

Marcio Luis Costa

Prof. Dr. Márcio Luís Costa - UCDB

Campo Grande-MS, 22 de fevereiro de 2019.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Inspira o futuro

ATA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE SILVIA MARA PAGLIUZO MURAKI, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM PSICOLOGIA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – PSICOLOGIA DA SAÚDE, REALIZADA NO DIA 22 DE FEVEREIRO DE 2019.

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro de 2019 às 14h00min, realizou-se na sala de aula dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no prédio da Biblioteca Félix Zavattaro da Universidade Católica Dom Bosco, a Defesa de Tese de DOUTORADO de SILVIA MARA PAGLIUZO MURAKI, aluna do Programa de Pós-Graduação *Mestrado e Doutorado em Psicologia – Área de Concentração: Psicologia da Saúde*. A Banca Examinadora, constituída pelos professores Dra. Sonia Grubits - UCDB (orientadora), Dr. Paulo Thadeu Gomes da Silva - Escola Superior do Ministério Público da União, Dr. Nilton César Antunes da Costa – UFMS, Dr. Márcio Luís Costa – UCDB, iniciou suas atividades analisando a Tese intitulada: “A SITUAÇÃO DOS ADOLESCENTES INDÍGENAS GUARANI-KAIOWÁ QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM MS” apresentada pela candidata. A seguir a candidata foi arguida durante 2:30 horas. Após a arguição da Tese, a Banca Examinadora passou a emissão dos conceitos, tendo sido considerada aprovada. Encerradas as atividades, foi lavrada a ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora. Informou-se, também, que a expedição do respectivo diploma assim como a de outros documentos, concernentes à titulação ora obtida, se condicionará à entrega, na Secretaria, da quantidade de exemplares apresentados de acordo com os padrões do Programa e à completa adimplência dos dispositivos administrativos previstos em contrato.

Campo Grande - MS, 22 de fevereiro de 2019.

Profa. Dra. Sonia Grubits

Prof. Dr. Paulo Thadeu Gomes da Silva

Prof. Dr. Nilton César Antunes da Costa

Prof. Dr. Márcio Luís Costa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ter estado comigo todo o tempo e por ter me carregado no colo algumas vezes.

Ao meu esposo, filhos, pais e irmão, as minhas amigas irmãs, e aos adolescentes indígenas em MSI.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento todo especial a **Deus**.

Ao meu **amado esposo Edson Hiroshi Muraki**, que é um presente de Deus na minha vida, e que me ensinou o real significado do amor. “**TE AMO MUITO**”.

Aos meus filhos **Rafael e Rodrigo**, que são minhas grandes inspirações diárias.

A minha família de origem, minha mãe, **Maria Furlan Pagliuzo** e meu pai **Carmelo Pagliuzo**, que me deram a vida, um legado de caráter e retidão, e o gosto pelas vitórias.

Ao meu amado irmão **Carlos Carmelo Pagliuzo**, que esteve ao meu lado dando muito carinho, ao longo dessa caminhada.

A **UCDB** Universidade Católica Dom Bosco pela **Bolsa Excelência**.

A minha orientadora, Dra. **Sonia Grubits**, por me convidar para esse grande desafio e por me acompanhar por todos esses anos.

Co-orientadora Profa. **Dra. Sofia Rivera-Aragón** da Universidade Nacional Autônoma do México – UNAM, pelo acolhimento.

Ao **Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE**, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**, de acordo com o edital n. 19/2016.

A todos os **professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Psicologia** da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

As irmãs religiosas da **Comunidade Jesus Adolescente** de Campo Grande, irmãs: **Maria Rodrigues Leite, Catarina Neves Leite e Maria Cordeiro**, por terem me dado pouso nos dois primeiros anos do curso e por me presentear com momentos de profunda reflexão e acolhimento.

À Secretária do Programa, **Luciana Fukuhara**, pela pessoa maravilhosa que és e por nos brindar com sua competência profissional e pessoal.

Aos meus colegas do **doutorado turma 2015**, foi muito maravilhoso estar com vocês.

À **Camila Bellini Colussi Macedo** minha amiga querida, externo minha profunda e eterna gratidão por todas as horas que me acolheste sempre soube colocar as palavras certas nas horas incertas. A caminhada não teria sido tão especial sem você.

Meus sinceros agradecimentos ao **Prof. Dr. Sérgio Roberto de Lucca** da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e **Dra. Edna Maria Severino Peters Kahlale** da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por suas contribuições tão valiosas, na Pré Banca.

Aos amigos **Conrado e Nilzira**, amigos para a vida toda. Obrigada pelas palavras sábias e animadoras.

As minhas irmãs de Coração: **Dra Bernadeth Bucher, Evanilde Gomes de Pinho, Fernanda Ferrari e Marilene Thaisa**. Vocês foram e são seres de Luz durante toda a caminhada, me presentearam com amor incondicional me ensinando o verdadeiro e profundo amor de alma.

A Profa Dra **Neuza Guareschi** e Profa. **Dra Dominique** por suas palavras nos breves encontros proporcionados pelo programa.

A **UNEI**, a minha querida amiga **Vivian** e amigos da **UNEI**.

Meus agradecimentos a **Reitora Rosa Maria D'Amato De Déa**, exemplo a seguir.

A **Dra Ticiane Araújo da Silva** Coordenadora de Psicologia da UNIGRAN. Profas. Denise e Maristela.

Ao **João Ferreira da UNEI**, que não mediu esforços para me ajudar durante todo o período da pesquisa junto aos indígenas Guarani/Kaiowá. Meu agradecimento todo especial a você, que sempre me acompanhou com sorriso e companheirismo.

À **Margareth, Sueli**, **Dra Cássia Reis** e **Teruya**, amigos que me incentivaram sempre.

À **Profa. Dra Heloisa, Dra Katia Bazzano e Dra Adriana Sordi**, por compartilharmos nossas vidas durante um período no México. Obrigada pelos ensinamentos proporcionados por cada uma de vocês.

Ao amigo do mestrado **Dr Eduardo Espíndola Fontoura Júnior**, e sua querida esposa **Dra Flaviany**, e nosso **amigo espanhol Dr PACO**, por serem fontes inspiradoras.

Prof. Dr Marcio Luís Costa, pessoa muito especial que encontrei nesse percurso, contribuiu muito para o meu aprendizado, amei cada aula sua. Obrigada por participar desse momento tão único e especial. Obrigada pelas palavras de ouro, ditas em minha banca de qualificação.

Aos convidados: **Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva**, aprendi a te admirar, lendo os seus livros, obrigada por aceitar fazer parte da minha história e pela grande contribuição em minha banca de qualificação, amei cada observação.

Ao **Prof. Dr Nilton Cesar Antunes Da Costa**, obrigada por aceitar participar desse grande desafio e obrigada pelas valiosas contribuições dadas durante a banca de qualificação.

RESUMO GERAL

O presente estudo parte do processo de ressocialização de adolescentes indígenas em Medida Socioeducativa de Internação (MSI), na UNEI de MS. A MSI é aplicada pelo juiz ao adolescente infrator e pode vigorar por até três anos. O objetivo geral da presente tese é: Analisar e discutir os impactos e desdobramentos da MSI na vida dos adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá da UNEI de Dourados-MS. O estudo traz como questões de pesquisa (1) Quais argumentos institucionais e jurídicos, garantem que a UNEI possa atender adolescentes indígenas (2) Como se opera o processo de ressocialização do adolescente indígena na UNEI? Hipótese: A UNEI não atende as especificações propostas pelas legislações e pactos internacionais referentes à educação indígena, funciona como equipamento estatal colonizador do adolescente indígena em MSI, quando o submete ao regime universal e normalizador da sociedade não indígena. Visa, também, destacar como os campos social e da Justiça vão desenvolvendo suas práticas voltadas aos adolescentes indígenas em MSI que, embora aja em nome da garantia de direitos, opera produzindo vulnerabilidades. Esta tese foi desenvolvida na modalidade de artigos. Artigo 1, intitulado “Um Olhar sobre a Legislação do Brasil e do México sobre o Adolescente em Conflito com a Lei”. É um estudo de revisão narrativa. Objetivo: apresentar, comparar e discutir aspectos do panorama jurídico do Brasil e do México em relação aos adolescentes infratores tem como foco apresentar a evolução dos preceitos da garantia de direitos e de proteção à infância e juventude. Artigo 2: “Educação indígena em ambientes de privação de liberdade”. É um estudo de revisão narrativa. Objetivo: Refletir sobre as metas propostas as escolas das UNEIs de MS, sobre educação indígena. Os dois primeiros artigos se configuram como pesquisa do estado da arte e pesquisa do estado da questão que visam contextualizar os cenários construídos onde se discutem o tema. Artigo 3 “Jovens indígenas em medida socioeducativa de internação: a percepção dos educadores de uma UNEI – MS”. Trata-se de um estudo de caso focado nos coordenadores e professores da UNEI. Objetivo: Proporcionar reflexão sobre as percepções dos educadores sobre o processo ensino-aprendizagem dos adolescentes indígenas em MSI. Artigo 4, “O olhar dos operadores de Direito a aplicação de privação de liberdade aos adolescentes indígenas”. É um estudo de caso com aplicação de entrevistas semiestruturadas a três Operadores de Direito de MS. Objetivo: Proporcionar uma reflexão sobre a percepção dos Operados de Direito quanto à aplicação de MSI em adolescentes indígenas Guarani/Kaiowá da UNEI de MS. Os resultados evidenciaram uma lacuna na lei, quando estes operadores utilizam por analogia a mesma lei para adolescentes indígenas e não-indígenas, por considerá-los ambos adolescentes em igualdade de tratamento. Artigo 5, “A percepção dos adolescentes indígenas, das Lideranças Indígenas e familiares sobre Adolescentes Indígenas Guarani/Kaiowá em MSI. Objetivo: apresentar as percepções das lideranças indígenas, dos próprios adolescentes e de seus familiares sobre os fatores que assolam os adolescentes indígenas em MSI. O panorama apresentado denuncia o contexto de precariedade e de problemas de saúde pública em que se apresentam os adolescentes indígenas em MSI.

Palavras-chave: Adolescentes Indígenas; Medida Socioeducativa de Internação - MSI; Atos Infracionais.

ABSTRACT

Analysis and discussion of the impacts and unfolding of MSI in the life of Guarani-Kaiowá indigenous adolescents who do their time at UNEI in Dourados-MS. This study raises research issues such as (1) What institutional and legal arguments ensures that UNEI is able to assist? (2) How to manage the resocialization process of indigenous adolescents at UNEI? Hypothesis: UNEI doesn't meet the specifications proposed by the legislation and international pacts regarding indigenous education, works as a state equipment that colonizes the indigenous adolescent in MSI, which is submitted to the universal and normalizing regime of the surrounding society. It also aims to highlight how the social and justice fields are developing their practices aimed at indigenous adolescents in MSI, which, while acting in the name of guaranteeing rights, operates by producing vulnerabilities. This consists of articles. Article 1: "A Look at the Legislation of Brazil and Mexico on Adolescents in Conflict with the Law". It is a narrative review study. Objective: to present, compare and discuss aspects of the criminal legal scenario of Brazil and Mexico regarding the teenage offenders; it focuses on presenting the evolution of the precepts of guaranteeing rights and protecting children and youth. Article 2: "Indigenous education in deprivation of liberty". Objective: To reflect on the goals proposed to the MS UNEIs schools regarding indigenous education. The first two articles are configured as state-of-the-art research and research on the state of the issue that aim to contextualize the scenarios constructed where the topic is discussed. Article 3: "Indigenous Adolescents who serve the socio-educational measure of imprisonment in MS: the perception of the educators of a UNEI – MS unit. It is a case study focused on UNEI coordinators and teachers. Objective: Provide reflection on the perceptions of educators on the teaching-learning process of indigenous adolescents in MSI. Article 4: "The look of Law operators regarding about the application of deprivation of liberty to indigenous adolescents". It is a case study, which used semi-structured interviews with three legal operators in MS. Objective: to present the perception of Law operators regarding the MSI applied to in Guarani / Kaiowá indigenous adolescents of UNEI of MS. The results have evidenced a lacuna in the law when these operators use the same law for indigenous and non-indigenous adolescents by analogy, due to the fact that they consider both of them receive equal treatment. Article 5: "The perception of indigenous adolescents, indigenous leaderships and family members about Guarani-Kaiowá Indigenous adolescents in MSI". Objective: to present the perception of indigenous leaderships, the adolescents themselves and their family members have about the factors that afflict the indigenous adolescents in MSI. The panorama presented denounces the precarious context and the public health problems that the indigenous adolescents in MSI live with.

Keywords Indigenous Adolescents, Socio-educational Measure of Imprisonment – MSI, Infractions.

LISTA DE SIGLAS

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

APA - American Psychiatric Association

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDHM - Comissão de Direitos Humanos e Minorias

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CETREMI - Centro de Triagem do Menor Infrator

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CGAA - Guarda e Assistência ao Adolescente

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

DSP - Departamento do Sistema Penitenciário

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EGAMI - Estabelecimento de Guarda e Assistência para Menores Infratores

EI- Educação indígena

ENS - Escola Nacional de Socioeducação

EUA- Estados Unidos da América

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MNMMR- Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MS - Mato Grosso do Sul

MSI - Medida Socioeducativa de Internação

OAB- Ordem dos Advogados do Brasil
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG - Organização Não Governamental
ONU- Organização das Nações Unidas
PEAS - Programa Estadual de Atendimento Socioeducativo
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
RANI- Registro Administrativo de Nascimento de Indígena
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
RID - Reserva Indígena de Dourados.
SAM- Serviço de Assistência a Menores
SECAD- Secretaria de Educação Continuada a Distância
SEJUSP -Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública
SETASS- Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária
SIGO - Sistema Integrado de Gestão de Ouvidorias
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SPI- Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados.
UNAM - Universidade autônoma do México
UNEI – Unidade Educacional de Internação de Mato Grosso do Sul
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Localização dos Municípios de Campo Grande e Dourados.....	25
Figura 2 - Terras indígenas Guarani/Kaiowá de MS.....	27
Figura 3 - UNEI – área externa.....	30
Figura 4 - Recepção e setor administrativo	31
Figura 5 - Salas: Diretor, Psicólogas, Assistente Sociais, setor Administrativo.....	31
Figura 6 - Ambulatório médico e odontológico.....	32
Figura 7 - Salas de aula do Ensino Fundamental e Médio (arquivo antigo)	33
Figura 8 - Sala de aula.....	34
Figura 9 - Corredor que dá acesso aos alojamentos dos adolescentes em MSI.....	34
Figura 10 - Alojamentos dos adolescentes em cumprimento a MSI.....	35
Figura 11 - cama beliche nos alojamentos. Além da cama e armário cada alojamento tem também um banheiro.....	35
Figura 12 - Cama do alojamento dos adolescentes em MSI.....	36
Figura 13 - Vista lateral: sala de reunião, os quatro alojamentos do lado direito e a quadra de esportes.....	36

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade e Porcentagem de Unidades de Atendimento Socioeducativo por Região.....	163
Gráfico 2 – Distribuição de Adolescentes e Jovens por Raça/Cor e Região.....	164
Gráfico 3 – Etnias: Adolescentes Indígenas em MSI em MS	166
Gráfico 4 – Grupo Etário.....	167
Gráfico 5 – Tipos de Atos Infracionais.....	168
Gráfico 6 – Tempo de Internação dos Adolescentes Indígenas em MSI de MS.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Síntese dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.....	40
Quadro2 - Castigos aplicados aos adolescentes infratores.....	50

SUMÁRIO

1	Introdução	19
1.1	Origem desta tese	19
1.2	Desenho e elaboração da tese.....	21
1.3	Dourados	23
1.4	Locus de Pesquisa	25
1.5	Reserva Indígena de Dourados.....	27
1.6	Apresentação do estudo.....	37
1.6.1	Participantes.....	38
1.6.2	Aspectos Éticos.....	39
1.6.3	Procedimentos metodológicos.....	39
2	Artigo 1 - “Um Olhar sobre a Legislação do Brasil e do México sobre o Adolescente em Conflito com a Lei”	45
3	Artigo 2 - “Educação Indígena em ambientes de privação de liberdade”	77
4	Artigo 3 - “Jovens Indigenas Em Medida Socioeducativa De Internação: a percepção dos educadores de uma UNEI de MS.....	100
5	Artigo 4 - O olhar dos operadores de Direito a aplicação de privação de Liberdade aos adolescentes indígenas	128
6	Artigo 5 - A percepção dos adolescentes indígenas, das Lideranças Indígenas e familiares sobre Adolescentes Indígenas Guarani/Kaiowá em MSI.....	156
7	Considerações Finais	195
	Referências Introdução	204
	Apêndices.....	205

PALAVRAS INSPIRADORAS

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

“Antonio Machado”

O poema de Antonio Machado, cantado por Joan Manuel Serrat, foi um convite a reflexão e inspiração de como eu iria descrever minha vivencia nesse processo de doutoramento. Com algumas notas musicais... e uma emoção vinda da alma pude sentir que o poder das escolhas está além de um simples querer.... É um despojar-se de si mesmo, é encarar o medo e ir além. É desafiar o desconhecido, é se surpreender e deslumbrar-se com a arte e a beleza do novo.

É fazer um caminho promissor que nos liga a horizontes que não acreditávamos que seríamos capazes de vislumbrar. Os limites da incompreensão da escolha do caminho do outro, pode nos aguçar o medo paralisante de irmos ao encontro do que seria um momento mágico de descobertas de novas realidades e vivências.

Ousar-se não é tão fácil assim, vamos até o ponto onde nossa consciência nos diz: é hora de parar, há muitas encruzilhadas nesses caminhos...não há condições favoráveis nem recursos próprios que possam te proteger das consequências das más escolhas...

Em especial, parece que as escolhas também são influenciadas pelo raiar das horas e dos dias. Em algumas situações as manhãs trazem o frescor a alma, o colorido à vida e a certeza do descortinar dos novos caminhos. Cada respiração reacende o sopro de vida que nos dá a força para irmos além de nossos limites. As tardes trazem o encorajamento do encontro ao que te parece possível, a luz do dia te incentiva a ir adiante.

Mas será que os anseios pelo que está por vir, pode se tornar diferenciados com o chegar da noite? Aventurar-se na construção de um caminho desconhecido e conhecidamente perigoso aos olhos dos outros, pode nos causar paralizações ou pode nos aguçar a buscar a compreensão que muitas vezes, a escuridão esconde.

São várias as escolhas e várias são as emoções influenciadas pelas horas que se vão.... Para alguns, a noite por traz de sua escuridão, esconde as imperfeições e os perigos, desencorajando-nos a prosseguir com algumas escolhas. Mas o que podemos fazer para prosseguir com nossas buscas na construção do caminho, quando nossas inspirações nos escapam?

Talvez o segredo esteja em alçar novos e arrasantes voos por diversas direções, com a alma voltada para tudo que possa nos inspirar a idealização do caminho sonhado, com novas e promissoras descobertas. A alegria e o sonho pela construção de caminhos, nos ajuda a desbravar os mais sutis dos sentimentos, nos impulsiona a escolher um sentido com todos os riscos e gozos, delicias e dores.

Se maravilhar com as imagens avivadas de ir em busca da magia que está por traz dos feitos, das forças e das determinações, expressam em cada um de nós a força do existir.

O caminhante, o olhar e a fé... não há dúvidas...

“Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.

Silvia Mara Pagliuzo Muraki
México - Dia das Mães - 2017

1 Introdução

1.1 Origem da Tese

Neste texto introdutório utilizarei uma linguagem de caráter mais subjetivo, me permitindo utilizar a conjugação do verbo na primeira pessoa do singular. Como bem nos ensina Antonio Machado, por meio do seu poema acima exposto **“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”**. Elenco essa reflexão para expor minha história de Amor por Mato Grosso do Sul. Com o coração aberto cheguei em Dourados MS em 1998, vindo do Estado de São Paulo, deixando para trás minha família meu trabalho e o sonho de realizar o mestrado. Havia sido selecionada para o mestrado na UNESP de Marília, mas a proposta de constituir uma nova vida me seduziu. Me casei e vim para Dourados em 1998, cidade esta que só conhecia por meio do encantamento do meu esposo, o qual me convenceu a juntos traçarmos uma nova trajetória de vida em Terras Sul Mato-Grossenses.

Em meu primeiro verão em Dourados me dei conta que já estava apaixonada pela nova vida e assim procurei meios para me estabilizar nesta, que é a segunda maior cidade do Estado. Prestei concursos públicos e passei em dois deles, primeiramente no Fórum e depois na Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública, elegi a segunda opção e aceitei atuar como Psicóloga, junto aos adolescentes autores de atos infracionais que cumprem medida socioeducativa de internação, na UNEI de Dourados MS.

Meu primeiro contato com os adolescentes, confesso não foi tão fáceis assim, muitas histórias de vidas marcadas por distintas mazelas das mais diversas ordens: físicas, psíquicas, espirituais, emocionais e sociais. Vidas confiadas a nós profissionais, que mediante nossos preceitos pessoais e profissionais, fomos desafiados a atuarmos como “pontes” a permitir que novos caminhos fossem ao menos, avistados. Não sei se essas impressões foram suscitadas nos demais profissionais, mas em mim ocorreu assim.

Várias inquietações com relação ao tema adolescentes e atos infracionais foram surgindo ao longo do tempo e junto com elas novos caminhos foram sendo desenhados. Em 2004, fui convidada a fazer parte do corpo docente e ministrar aulas de Psicologia no Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN, e o desejo em fazer mestrado que estava latente em mim, ressurgiu. E quando o meu segundo filho completou seis anos, fui selecionada para o Mestrado em Ciências da Saúde, na Universidade de Brasília (UNB), no Distrito Federal. Ingressei, com o projeto sobre adolescentes autores de atos infracionais, porém, o tema do projeto não agradou ao meu orientador e juntos construímos um outro projeto, que indiretamente tinha certa ligação com a minha temática de atuação.

Minha dissertação de mestrado teve como título a Prevalência do consumo de drogas psicotrópicas entre adolescentes do ensino fundamental e médio do Município de Dourados – MS, tal inspiração partiu de uma pesquisa documental que havia feito no ano que antecedeu o mestrado. Os dados revelaram que 89% dos adolescentes reincidentes na prática de ato infracional da UNEI de Dourados, faziam uso de drogas psicotrópicas. Realizei um estudo descritivo de corte transversal com amostragem por conglomerados, turmas e períodos escolares, perfazendo um total de 20% dos alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas de Dourados- MS. Foram entrevistados 1021 adolescentes escolares. Por meio dos resultados, foi possível elencar fatores de riscos e proteção ao uso de drogas entre adolescentes respondentes de Dourados, esse trabalho transformou-se em um livro e contribuiu para que eu fosse selecionada para fazer parte de um projeto de prevenção e tratamento ao uso de drogas.

A coordenação do projeto formada por alguns mestres e doutores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, com participação de alguns doutores da Universidade Federal da grande Dourados - UFGD e outras instituições, juntos idealizamos a criação do **Centro Regional de Referência ao Enfrentamento de crack e outras drogas-CRR** em Dourados. Projeto de parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, UEMS, Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura de MS–FAPEMS, prefeituras de Dourados e região, Delegacia de Polícia Federal de Dourados/MS; Conselho Municipal Antidrogas de Dourados/MS; Rede Estadual Antidrogas de MS; Conselho Municipal da Juventude de Dourados/MS.

O CRR de Dourados, promoveu curso de Aperfeiçoamento em Crack e Outras Drogas; Atenção Integral aos Usuários de Crack e Outras Drogas; Intervenção Breve e Aconselhamento Motivacional em Crack e Outras Drogas, bem como, Gerenciamento de Casos e Reinserção Social de Usuários. O público-alvo foram profissionais que de alguma forma já atuavam no âmbito do enfrentamento, e que precisam de constante atualização e qualificações específicas para melhorar o combate à realidade do crack em Mato Grosso do Sul. Posteriormente as capacitações foram estendidas aos municípios fronteiriços: Ponta-Porã; Coxim, Aparecida do Taboado e Porto Murinho. No retorno a Dourados de um dos cursos que aconteceu em Porto Murinho, no inverno de 2014, fui apresentada a Profa. Dra Sonia Grubits, por uma de suas orientandas, que atuava como voluntária no projeto.

E assim neste mesmo ano, iniciei minha trajetória rumo ao doutoramento como aluna especial no Programa de doutorado em Psicologia na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Os encontros semanais no Laboratório da Profa. Dra Sonia Grubits, foram

primordiais para que minhas inquietações com relação ao universo dos adolescentes privados de liberdade retomassem a pauta, e sob novos olhares, inspirasse-o meu pré-projeto de doutorado.

Em 2015, ingressei efetivamente no doutorado e pude seguir com as orientações da Profa. Sonia Grubits, desbravadora quando o assunto é pesquisa com populações indígenas. Entusiasmei-me com a possibilidade de tracejar novos caminhos. Desta vez minha proposta de projeto com o tema adolescentes em conflito com a lei, foi acolhida e juntas delimitamos a população a ser estudada: os adolescentes indígenas da cultura Guarani/Kaiowá, que estavam em cumprimento a medida socioeducativa de Internação na Unidade Educacional - UNEI Laranja Doce, do município de Dourados MS.

Durante esse processo de doutoramento alguns presentes foram me entregues em forma de bolsas de estudos ao longo do caminho. O primeiro em 2016 - Bolsa Excelência UCDB, meus sinceros agradecimentos ao Programa de Doutorado da UCDB, foram 20 concorrentes, mas consegui o primeiro lugar.

Alguns sonhos e voos surgem de forma surpreendente e mágica na travessia da vida, e neste mesmo ano fui motivada por minha orientadora a apresentar um trabalho no México, onde sem que eu percebesse, já estava construindo uma ponte, entre o meu doutorado da UCDB e o doutorado da UNAM – Universidade Autônoma do México. Tal ponte foi efetivada no dia 6 de março de 2017, data em que pisamos em terras Mexicanas, período que o México aguardava a primavera. O sol e o friozinho nos receberam de braços abertos, com um lindo sorriso de boas-vindas, para uma estância de cinco meses. A gratidão passou a ser a minha palavra de ordem, por mais esse presente o doutorado sanduíche¹ por meio da bolsa CAPES/PDSE. Experiência maravilhosa.

1.2 Desenho e elaboração da tese

Na fase de projeto, o presente estudo recebeu contribuições dos participantes do Laboratório de Psicologia da Saúde e Violência, coordenado pela Profa Dra Sonia Grubits, onde foi analisado a viabilidade de colocá-lo como parte de um projeto guarda-chuva, com os demais colegas do doutorado. Porém, em 2017, fui comunicada que o projeto deveria ser encaminhado para a plataforma Brasil de forma individual. Em 06 de outubro de 2017, o projeto foi aprovado pelo Comitê de ética CEP/CONEP.

¹ Doutorado Sanduíche patrocinado pela Capes em parceria com os programas de doutorado da UCDB de Campo Grande MS e da Universidade Autônoma do México - UNAM

Um passo importante nesta caminhada era descobrir o que já havia sido publicado sobre esse tema. Vários sites foram consultados, dentre eles: Foram realizadas diversas consultas em bases de dados como: IBICT, PEPSIC, SCIELO, Google Acadêmico, BDTD, BIREME, a Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-Psi), porém, nenhum trabalho fora localizado com esta temática. Foi solicitada a bibliotecária da UNIGRAN novas pesquisas, porém em sua devolutiva no dia 19 de dezembro 2016, também não localizou nenhum trabalho. Esta etapa sistemática sobre o assunto teve continuidade até março de 2017, quando foram ampliadas as buscas na biblioteca da Universidade Autônoma do México – UNAM, por meio dos sites: Proquest, Psycinfo, porém, nenhum trabalho foi encontrado. Observamos uma grande escassez de material, principalmente na área da psicologia.

Partindo dessas primícias voltamos nossos olhares para os temas sobre Psicologia e povos indígenas, a ideia era construir um artigo sobre o estado da arte, porém, encontrou-se dois estudos que apresentam um quadro geral das produções científicas na área da Psicologia, relacionadas à temática indígena O (1) Vital e Grubits (2009); A Psicologia e Povos Indígenas: Um estudo preliminar do “Estado da Arte” que objetivou delinear o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” da ciência psicológica em relação às populações indígenas. Neste estudo utilizou-se os descritores “Psicologia” foi inserido no cruzamento com os outros dois (índios ou indígenas) e cruzamento entre “psicologia” e “indígenas”, os artigos foram pesquisados no ano de 2009. O estudo (2) Ferrari e Domingues (2016); A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualização do Estado da Arte, que se propôs a atualizar o estado da arte sobre os povos indígenas na Psicologia no Brasil, de forma a divulgar as últimas produções considerando o tempo amostral proposto pelo artigo. Os artigos foram pesquisados no ano de 2013 e traz também orientações aos psicólogos que atuam com os povos indígenas.

Considerando a fundamentação teórica, ambos os estudos afirmam a importância da interdisciplinaridade por meio das contribuições das ciências sociais. As autoras enfatizam as frequentes alusões a textos e autores das áreas da Antropologia, da Educação, Direito, História, Sociologia, dentre outras. Vitale e Grubits (2009) asseveraram que 83,67% dos trabalhos avaliados, não mencionavam teóricos específicos da área da Psicologia.

Entendemos que a complexidade da temática demanda um olhar interdisciplinar, no entanto, a escassez de referências específicas da Psicologia nos indica que ainda temos muito a avançar, possivelmente pela aproximação recente da Psicologia com o estudo da temática e também pela própria constituição da Psicologia enquanto ciência pautada principalmente por tradições individualistas, que destoam das

tradições indígenas que se baseiam principalmente no coletivismo. (FERRAZ e DOMINGUES, 2016, p.682).

Após as considerações dos estudos acima, descobrir qual seria a teoria que iria dar suporte para o presente estudo, passou a ser um dos maiores desafios. Contamos também com as contribuições em momentos de avaliação do projeto, pelos professores e avaliadores ligados ao Programa de Mestrado e Doutorado da UCDB. Os apontamentos realizados ao projeto referiam que o grande desafio era encontrar uma metodologia capaz de atender os objetivos propostos. Esse momento foi um dos mais delicados passos da caminhada, eleger métodos e estratégias que inspirassem prosseguir na construção dos caminhos, rumo aos resultados.

Rematamos que os passos mais acertados seriam conciliar aporte da visão sistêmica saindo da concepção linear-mecanicista, para uma visão mais holística e ecológica, a qual integra homem, natureza e todos os fenômenos. Que acredita não ser possível separar o homem do ambiente. Baseia-se na consciência do estado de inter-relação e de interdependência essencial a todos os fenômenos físicos, jurídicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, dando maior ênfase as redes do que as entidades isoladas. Compreende que todos esses elementos estejam conectados, cada qual influenciando sobre os outros, embora as influências muitas vezes não sejam visíveis. (CAPRA, 2003).

Diante do exposto, um dos caminhos construídos para esquematizar a metodologia, foi apropriar-se também de alguns conceitos advindos de autores das ciências sociais, que muito tem contribuído para a elucidação de temas como populações indígenas, instituições, direitos indígenas, educação indígena, dentre outros. Partindo dos pressupostos da visão multidisciplinar, foi delineado o objetivo.

Objetivo Geral

Analisar e discutir os impactos e desdobramentos da MSI na vida dos adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá da UNEI de Dourados-MS.

1.3 Dourados

Este tópico tem como propósito descrever o cenário no qual a UNEI e a Reserva Indígena de Dourados RID, estão inseridas. Passamos a falar de Dourados, terra percorrida

pelos espanhóis e pelos bandeirantes em busca de riquezas naturais. Antes da colonização pelos não indígenas, o município de Dourados era habitado pelas tribos Kaiwa cujas presenças dos descendentes podem ser encontradas nas aldeias indígenas. Em 1861, foi fundada a Colônia Militar de Dourados, quando ocorreu a invasão paraguaia. Com o término da Guerra do Paraguai (1870), deu-se início a um povoamento mais efetivo na região

No final do século XIX vieram para Mato Grosso, algumas famílias originárias dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo em busca de novas terras férteis para colonizar. A demanda da exploração dos extensos ervais nativos impulsionado pela ação da Companhia Mate Laranjeira S/A, que deteve o monopólio da exploração dos ervais em toda a região entre os anos de 1882 e 1924, destacou-se também o desenvolvimento da lavoura e a pecuária, assim como a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, entre 1904 a 1914. É considerada o berço da exportação de soja (Alcântara,2007)

Segundo Lara (2016, p.3) “As memórias históricas da região tratam que a ocupação do Sul do antigo Mato Grosso se pautou na busca, na conquista e na disputa da/pela terra. Dentre tais disputas, pode-se citar como principal a Guerra do Paraguai (1864-1870)”, afirma ainda a autora que o período pós-guerra foi o de maior relevância para uma ocupação mais efetiva do extremo sul da região.

Dourados é a segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul, está localizada no sul do Estado de Mato Grosso do Sul na região Centro-Oeste e possui uma área territorial de 4.086,387 km² e uma população estimada de 218.067 habitantes. IBGE (2017). Foi fundada em 20 de dezembro de 1935, por meio do Decreto nº 30. O seu fuso horário é de menos 1 (uma) hora com relação a Brasília.

O Município de Dourados destaca-se pela agricultura, com a produção de grãos de soja e milho; e a pecuária, com a criação de bovinos. Também se destaca na produção de aves, ovos e mel de abelha. Tem como uma das principais atividades econômica o agronegócio e tem como atrativos turísticos, exposições agropecuárias, festivais e torneios esportivos. Conta com um comércio forte sendo o centro da região e vem se transformando em uma cidade universitária com vários campos estaduais, federais e universidades privadas. Prefeitura de Dourados (2018).

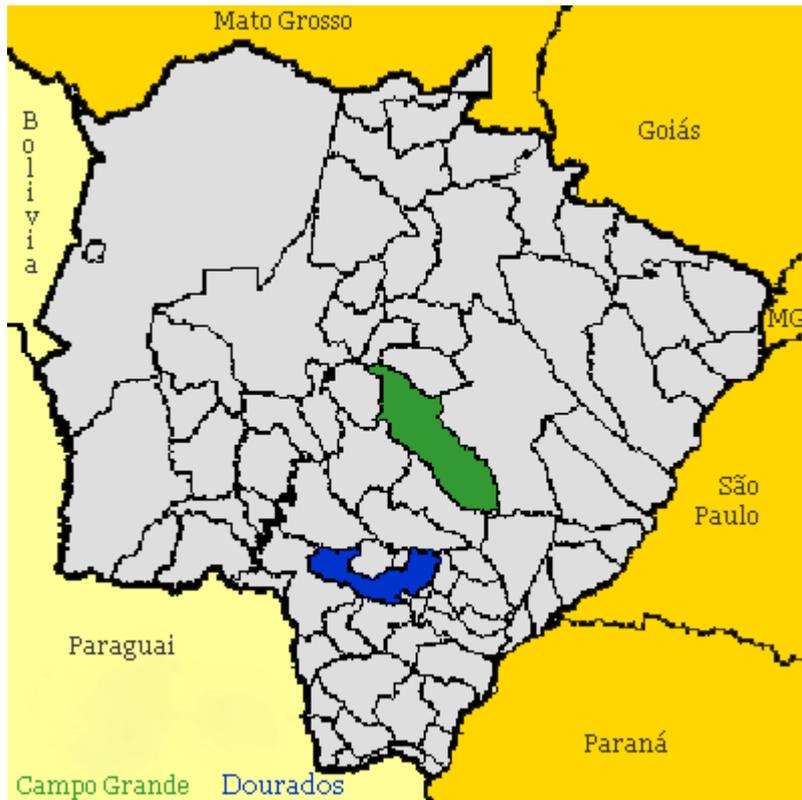


Figura 1 – Mapa de Localização dos Municípios de Campo Grande e Dourados.

Fonte: <http://mochileiro.tur.br/dourados.htm>

1.4 Reserva Indígena de Dourados – RID

Em Dourados localiza-se a Reserva Indígena de Dourados situada ao lado do perímetro urbano a 10 quilômetros do centro da cidade, foi criada e demarcada pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI e transformada em área de acomodação de famílias indígenas oriundas de dezenas de comunidades das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Em menor número, a reserva agregou também paraguaios e regionais brasileiros, incorporados por casamentos interétnicos. A RID foi criada, em 1917, pelo Decreto Estadual 401 de 1917, com 3.600 ha. O título definitivo da área, legalizada como patrimônio da União, foi emitido em 1965. Em 3.475 hectares vive, atualmente, uma população de mais de doze mil pessoas (Pereira, 2004).

Segundo a UNICEF (2014, p. 117) “é habitada pelos subgrupos Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e pelos Aruak-Terena. Esta reserva vive em um conflito étnico permanente. Ela se divide em duas aldeias: Jaguapiru e Bororó”. É considerada a de maior população do país e também uma das mais violentas. Por estar localizada a 100 km da fronteira com o Paraguai, está imersa em processo de tráfico de drogas e armas e apresenta alto índice de migração de outras aldeias do estado por ser ponto de referência e contar com

escolas, hospitais e determinados benefícios sociais. É considerada a mais pobre, pois possui infraestrutura mínima, sem saneamento básico e com insuficiente instalação de água e eletricidade. Essa área foi, inicialmente, reservada aos índios da etnia Kaiowá e está situada nas cabeceiras das bacias dos córregos Laranja Doce e São Domingos, hoje compreendida pelos atuais municípios de Dourados, Rio Brilhante, Maracaju, Douradina e Fátima do Sul (Vietta, 2007).

Para os Guarani e Kaiowá a maioria dos conflitos existentes na reserva é decorrente do confinamento, ou seja, da falta de espaço que compromete o modo original deles viverem. Por isso, são obrigados a compartilharem territórios com aqueles, os quais estabelecem relações de distanciamento, por estarem longe dos parentes, pela proximidade com a cidade, pelas interferências do modo de vida não indígena. (Mota, 2011).

Na Reserva de Dourados [...] há escassez de recursos naturais, alta densidade demográfica, proximidade com a cidade, levando a população a seguir outros meios para sobreviverem, abandonando traços culturais elementares, já que não conseguem mais sobreviver a partir de seus princípios tradicionais, ou seja, em virtude da conjuntura atual da Reserva, a realização do tekoha encontra-se fragilizada. Esses fatores têm levado os indígenas a mendigarem pela cidade ou se subordinarem às relações de produção capitalistas – venda da mão-de-obra nas usinas de cana-de-açúcar, nas fazendas ou na própria cidade – afrontando aspectos peculiares ao seu modo de vida tradicional. (Santana Junior, 2010, p.204)

Para UNICEF (2014, p.126), “a Reserva Indígena de Dourados se encontra extremamente fragmentada do ponto de vista político, como resultado da histórica divisão interna entre as etnias, ao que se soma a forte influência das organizações governamentais e não governamentais na gestão da vida desta comunidade”. Acrescenta-se aos problemas sociais que assolam a RID, os altos níveis de suicídios entre jovens. Segundo estudo das Nações Unidas-2009, os suicídios dos jovens indígenas retratam um contexto de discriminação, marginalização, colonização traumática e perda das tradicionais formas de vida.

As três etnias (Kaiowá, Guarani e Terena) que atualmente vivem na RID mantêm muitos espaços de manifestação de suas identidades étnicas exclusivas, sempre baseadas em elementos linguísticos, de organização social, de religião e outros componentes da tradição cultural. Isto não significa que cada uma dessas tradições culturais se manteve inalterada no tempo. Pelo contrário, as identidades terenas, Guarani e Kaiowá passaram por significativas transformações, como resultado das mudanças no ambiente de vida e de sua participação no

cenário multiétnico indígena e nas relações que cada uma dessas etnias mantém com a sociedade nacional. (Pereira, 2014, p.15).

Os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010) classificam Mato Grosso do Sul como o segundo estado com maior população Indígena do país, mensuram as populações Guarani-Kaiowá, com número total de 51.977 pessoas. A população indígena de Mato Grosso do Sul é de 61.737 habitantes. A RID, concentra 18% dos índios no Estado, com uma população de aproximadamente 11.146. Neste estudo, faremos referência ao povo Guarani-Ñandeva apenas de Guarani, Guarani-Kaiowá chamando-o de “Kaiowá” pelo fato dessas serem as formas de autoidentificação.

A Figura 2 mostra as terras Guarani/Kaiowá de MS

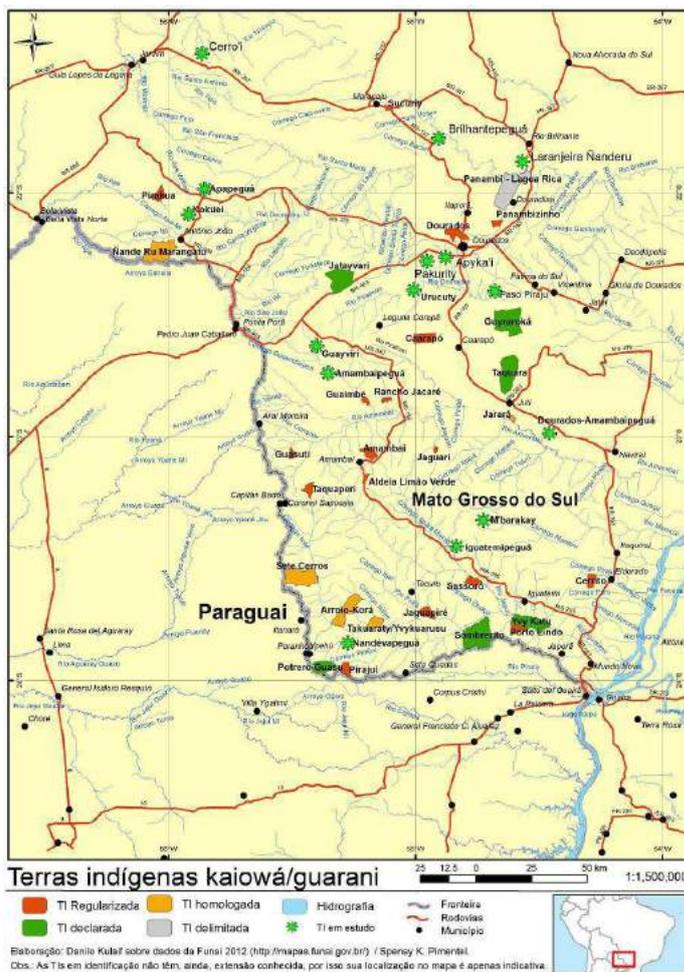


Figura 2 – Terras indígenas Guarani/Kaiowá de MS

Fonte: Mota (2015), p. 41

1.5 Locus de Pesquisa

Este tópico discorre sobre o principal panorama onde foi realizado este estudo. O universo contextual da pesquisa foi a Unidade Educacional de Internação - UNEI localizada na rua Lambari s/n, na cidade de Dourados MS. Trata-se de uma instituição governamental, ligada a Secretaria de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, que visa a (re) socialização de adolescentes. Tem capacidade para atender 44 adolescentes do sexo masculino que tenham cometido delitos considerados gravíssimos, na faixa etária dos 12 aos 18 anos incompletos. A idade máxima para permanecer na Unidade é de até 21 anos incompletos, considerando um período máximo de até três anos de internação.

Segundo Zeitouné (2016, p.101) “A socioeducação tem interfaces com diferentes sistemas e políticas. A formação de uma rede integrada de atendimento é tarefa essencial para a efetivação das garantias dos direitos dos adolescentes [...] contribui efetivamente no processo de inclusão social e promoção da cidadania”.

Por ser executora da medida socioeducativas de internação versa por promover articulações nas diferentes áreas da política social. Tem o objetivo de nortear e garantir os direitos devidos aos adolescentes por meio de propostas pedagógicas e programas socioeducativos ajustados a rede de serviços.

Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes. Portanto, a instituição de privação de liberdade deverá ser “dependente” dos demais aparelhos sociais e dos profissionais que compõem a rede de serviços na incompletude profissional, sendo indispensável à articulação das várias áreas para maior efetividade das ações e participação da sociedade civil. (Abadalla et al, 2016, p.29)

Segundo o Estatuto da criança e adolescente – ECA visa garantir a proteção integral dos direitos da população infanto-juvenil e, em seu art. 2º passa a considerar adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos incompletos e no art. 103, considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Apresenta uma compreensão de adolescente infrator: aquele que comete uma conduta tipificada no Código Penal Brasileiro, estando sujeito à imposição de penas-sanções regidas pelo ECA, adequadas à condição de cada adolescente infrator e que visem a sua reinserção no convívio em sociedade. (Miranda,

2013).

Ainda que o ECA utilize a nomenclatura adolescente, existem controvérsias sobre o uso desse termo, especialmente quando se refere às culturas indígenas. Segundo a UNICEF (2014), alguns povos indígenas não usam o termo adolescente por não identificarem essa fase, utilizam o termo “jovem”. Entretanto, no contexto judicial, esses adolescentes indígenas são tomados, na escrita e na fala, como sujeitos jurídicos e, por isso, assumiremos essa nomenclatura adolescente de forma técnica e não pela conotação cultural do termo.

O ato infracional, quando cometido, deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, a qual compete encaminhar o caso para o Promotor de Justiça e, posteriormente, ao Juiz, autoridade competente que poderá aplicar uma das seis medidas socioeducativas. No meio aberto podem ser aplicadas: a) advertência; b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviços à comunidade; d) liberdade assistida. No meio fechado aplicam-se: a) inserção em regime de semiliberdade; b) internação.

A medida socioeducativa de internação é medida extrema, aplicável só em casos excepcionais, após análise obrigatória da inadequação das demais medidas socioeducativas existentes. Segundo o art. 123 do ECA, a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, deve se respeitar a separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Recomenda-se em seu parágrafo único que durante o período de privação de liberdade os adolescentes devem ter atividades pedagógicas.

O período de internação é considerado indeterminado e pode ocorrer entre um dia até no máximo três anos. Nunca deve exceder a três anos. A liberação será compulsória quando o jovem completar vinte e um anos. O Estado, por meio das UNEIS, tende a aplicar as medidas socioeducativas privativas de liberdade, com a função de proporcionar acompanhamento psicológico eficiente e re(socialização) capaz de desenvolver uma perspectiva de futuro melhor. Os atendimentos nesta UNEI são destinados a adolescentes autores de atos infracionais do sexo masculino, que tenham cometido delito considerado gravíssimo ou reiterados atos infracionais.

Considerando a execução das medidas socioeducativas, o programa socioeducativo se propõe a promover ações que potencializem o desenvolvimento educacional dos adolescentes, seja na reorganização da trajetória escolar ou na inserção em programas de educação profissional, de esportes, cultura dentre outros. Em relação às práticas socioeducativas, os programas socioeducativos apontam para a necessidade de busca pela “superação da situação de exclusão vivida pelos adolescentes, de ressignificação de valores, [...] uma vez que as

medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancialmente ético-pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 46)

Segundo Nunes (2016, p.149).

Vale ressaltar que legislações não faltam para garantir a efetividade de direitos da adolescência em sistemas de privação e restrição de liberdade, como a Constituição da República Federativa, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, dentre outros. As políticas estão em processo de articulação e existem movimentos direcionados, dos operadores e executores deste trabalho, para a construção de novas práticas com o compromisso ético político dos diversos profissionais que atuam nesta ação de fundamental importância na sociedade, ao tratar de adolescentes em processo de formação e desenvolvimento.

A seguir, serão apresentadas algumas fotos da UNEI para melhor conhecimento das instalações e da realidade cotidiana vivenciada pelos adolescentes em MSI.

A Figura 3 mostra a UNEI em um ângulo diagonal, nessa visão externa lateral é possível ver a Guarita e o teto da quadra de esportes. A segurança externa é realizada por policiais militares.



Figura 3 – UNEI – área externa
Fonte: UNEI - Douranews

A Figura 4 mostra a área demarcada da recepção da UNEI, composta por duas salas onde os agentes e as agentes socioeducativas, realizam as revistas íntimas aos visitantes. Na imagem lateral é possível avistar o ambulatório médico sob perspectiva a direita. A frente das salas do setor administrativo, foram fixados três mastros. Em ocasiões cívicas esses mastros são usados para sustentar as bandeiras: do Brasil, de Mato Grosso do Sul e de Dourados.



Figura 4 – Recepção e setor administrativo
Fonte UNEI - 2017

A Figura 5 mostra quatro salas e um banheiro das técnicas. Atualmente o diretor divide sala com um diretor adjunto e um chefe de disciplina. Na segunda sala três psicólogas se alternam e a terceira sala é dividida entre duas assistentes sociais. O setor administrativo é composto por quatro assistentes administrativos e dois motoristas.



Figura 5 – Salas: Diretor, Psicólogas, Assistente Sociais, setor Administrativo.
Fonte: UNEI - msnoticias.com.br

A Figura 6 mostra o ambulatório médico e odontológico, com aproximadamente seis salas e uma cozinha. A equipe que compõe o setor da saúde é composta por quatro técnicos de enfermagem e um assistente que atuam em sistema de plantão. Há atendimentos odontológicos semanalmente e atendimento médico a cada quinze dias.



Figura 6– Ambulatório médico e odontológico.
Fonte: msnoticias.com.br

A Figura 7 mostra as três salas de aula. Em 07 de fevereiro de 2018, foi publicada, no diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, a RESOLUÇÃO/SED N. 3.412, de 6 de fevereiro de 2018, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso e autorizou o funcionamento do Curso AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, na – Unidade Educacional de Internação (UNEI), nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, nas extensões das escolas da Rede Estadual de Ensino/ MS.

A escola CEEJA/MS, é a escola colaboradora. A equipe pedagógica é composta por 13 professores. (Na data da pesquisa)



Figura 7 –Salas de aula do Ensino Fundamental e Médio (arquivo antigo)
Fonte: msnoticias.com.br



Figura8 – Sala de aula
Fonte: campograndenews²

²<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/adolescentes-da-maior-unei-de-ms-aprendem-na-escola-a-ver-novo-futuro>

A Figura 9 mostra o corredor que dá acesso aos alojamentos dos internos. Diariamente os agentes socioeducadores selecionam um adolescente para ajudá-los na distribuição das águas, materiais de higiene, lanches e refeições que são realizadas dentro dos próprios alojamentos.



Figura 9 – Corredor que dá acesso aos alojamentos dos adolescentes em MSI.
Fonte: UNEI (2017)

A Figura 10 mostra os oito alojamentos dos adolescentes em MSI na UNEI. São quatro alojamentos na ALA A e quatro alojamentos na ALA B. A capacidade de cada alojamento é para atender 6 adolescentes, porém, quando existe superlotação chega a atender até 8 adolescentes. Os adolescentes que estão abrigados na ALA A, podem receber visitas de seus familiares aos sábados, e os adolescentes da ALA B, podem receber aos domingos, no horário das 13h às 17h.



Figura 10 – Alojamentos dos adolescentes em cumprimento a MSI
 Fonte: Dourados Agora³

A Figura 11 mostra alojamento com 3 camas beliches, um armário.



Figura11: cama beliche. Além da cama e armário,cada alojamento tem também um banheiro.
 Fonte:campograndenews

³www.douradosagora.com.br/policial/cnj-reprova-condicoes-de-uneis-em-ms-e-recomenda-medidas



Figura 12– Cama do alojamento dos adolescentes em MSI.
Fonte: Topmidianews

A Figura 13 mostra a vista lateral: a primeira é a sala de reunião, onde acontecem as ligações telefônicas semanais, reuniões com os adolescentes e recepção dos pais aos finais de semana. Mostra também os quatro alojamentos do lado direito e a quadra de esportes.



Figura 13 - Vista lateral: sala de reunião, os quatro alojamentos do lado direito e a quadra de esportes.
Fonte: UNEI (2017)

1.6 Apresentação do estudo

Cabe mencionar que o trabalho visa contribuir para uma reflexão sobre os direitos dos adolescentes indígenas que cumprem MSI, bem como subsidiar políticas públicas relacionadas a essa população estudada. Trata-se de uma população que necessita de olhares e ações que possam promover a inclusão social, por se tratarem de populações invisibilizadas, marginalizadas, e em situações de vulnerabilidades sociais.

Para atingir os objetivos propostos para essa tese intitulada: A situação dos adolescentes indígenas Guarani- Kaiowá que cumprem medida socioeducativa de internação em MS, delimitou-se uma pesquisa de abordagem multimétodos. Segundo Günther et al (2017, p.244) “Do ponto de vista prático, a adoção de uma abordagem multimétodos implica o uso de dois ou mais métodos de pesquisa”.

O percurso metodológico adotado nesta escrita inicia-se traçando o perfil dos adolescentes indígenas em MS, que cumprem medida socioeducativa de internação nas regiões do Brasil. Os dados foram coletados em fontes secundárias, por meio do site do SINASE. São levantamentos anuais, mas não trazem maiores especificações sobre a população indígena estudada. Diante desta constatação, os dados da população estudada teriam que ser coletados em fonte primária na própria UNEI. Em outono de 2015, foi realizado contato com o Fórum, promotoria e defensoria, com a finalidade de obtenção dos dados, porém, os órgãos supracitados não dispunham de tais informações. Fez-se necessário, pesquisar os dados em fontes primárias.

Mediante essas informações, optou-se por contatar com o diretor da UNEI, por ser essa ação primordial para a realização da pesquisa documental. Após aprovação do projeto foi autorizado o levantamento de dados nos registros da instituição. Nesta primeira instância, por indicação do diretor da UNEI mantivemos contato com uma pessoa do setor administrativo, que nos entregou o livro com os registros das internações e o quadro geral dos internos.

O livro e o quadro não especificavam o adolescente indígena nem sua etnia, continha os nomes dos internos, data de entrada, data de nascimento, escolaridade, tipo de ato infracional, se era primário ou reincidente, o endereço e a data de saída. Foi necessário consultar cada pasta individualmente e os instrumentos padronizados⁴ preenchidos pelas Analistas de Ações Socioeducativas (Psicólogas e Assistentes Sociais).

⁴SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, que apresenta o detalhamento técnico das normas, definições e etapas para elaboração e desenvolvimento de projetos arquitetônicos e complementares das

Esse levantamento de dados revelou a inexistência de pastas dos anos 2001 a 2003 por estas terem sido incineradas, justificaram que havia se passado mais de cinco anos, período em que legalmente exigem-se o arquivamento. A pesquisa foi realizada no período de outubro a dezembro de 2017.

Após a obtenção dos registros de identificação dos adolescentes indígenas da UNEI Dourados, criou-se um banco de dados com as planilhas do programa Excel – 2013. No início definiu-se um tempo amostral a partir da criação da UNEI em 2001, mas devido a incineração dos dados de 2001 a 2003, só foi possível obter os dados entre o período janeiro de 2004 a dezembro de 2017. Cabe enfatizar que foi necessário assegurar alguns dados consultando a SESAI⁵ Dourados MS e SIGO⁶ MS. Os dados serão apresentados em forma de gráficos e tabelas, ao longo do trabalho.

Posteriormente novos passos foram idealizados e definiu-se a utilização de pesquisa de cunho qualitativo, nesta perspectiva, deve-se compreender o instrumento como um meio de indução à construção do sujeito. “Assim, ele não constitui uma via direta para a produção de resultados finais, e sim um meio para a produção de indicadores”. (Aguiar, 2007, p.135).

Faz parte do arranjo do estudo qualitativo as entrevistas semi-estruturadas. Para Manzini (2004, p.2), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual foi confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Além das entrevistas semi-estruturadas, utilizou-se a aplicação de questionários para os educadores que atuam na instituição em referência.

1.6.1 Participantes

Participaram da pesquisa: 10 adolescentes indígenas em MSI; 10 familiares desses adolescentes; 6 lideranças indígenas; 8 educadores (que atuam na instituição em referência) e três operadores de direito. Segundo Freitas, (2003, p. 22) [...] “percebe-se os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e

Unidades de atendimento socioeducativo de internação. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>

⁵SESAI -Secretaria Especial de Saúde Indígena, responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas.

⁶SIGO: Sistema integrado de dados de órgãos federais, estaduais e municipais, que surgiu em MS e virou referência até nos EUA. Por ser funcionária da Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública de MS-SEJUSP, a pesquisadora tem autorização para consultar o sistema.

consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela”.

1.6.2 Aspectos Éticos

Foram seguidas as recomendações previstas na Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 (Resolução CNS n. 466) do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONCEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), CAAE sob nº 67423817.2.0000.5162, Número do Parecer: 2.318.813. Todos os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.6.3 Procedimentos Metodológicos

Os passos em direção as realizações das entrevistas iniciaram com o contato telefônico para cada participante, bem como, com reuniões com os familiares e adolescentes indígenas na UNEI. Após a aceitação para participarem do estudo, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e deixaram por escrito a permissão para gravação de suas respostas em áudio. As entrevistas ocorreram em dias e horários diferenciados, entre os meses de outubro de 2017 a abril de 2018. Foi elaborado um roteiro que deu certa orientação às entrevistas, iniciou-se com temas informais até chegar ao assunto do internamento na instituição, de forma progressiva se atingiu a profundidade nas conversas. Os sujeitos sentiram liberdade para tecer sua narrativa sobre a temática, foi pensado uma hora de audiência igual a cada participante, nada tão rígido, para exporem suas opiniões de forma espontânea e singular.

A maioria das entrevistas foi realizada na UNEI. Os adolescentes e as lideranças indígenas foram todos entrevistados durante a semana em períodos matutinos e ou vespertinos. Os familiares foram atendidos nos finais de semana, nos sábados e ou domingos, sempre a partir das 13h. Somente os operadores de direito, foram entrevistados em seus locais de trabalho, no período matutino e ou vespertino, de forma a atender suas especificidades.

Estes procedimentos foram adotados para que o máximo de informações provenientes das falas dos participantes pudesse ser capitado. As respostas das entrevistas realizadas frente a frente com os entrevistados foram gravadas em formato de áudio e depois transcritas, utilizando-se o método de transcrição total das gravações, para serem usadas como base para a

análise. Por meio da análise de conteúdo foi possível uma representação dos conteúdos de forma rigorosa e objetiva considerando o discurso, entrevista, dentre outros. Os dados em alguns dos artigos foram distribuídos, por categorias e subcategorias, a fim de se captar o significado do que se pretendia investigar. Amado (2014, p.304), afirma que é possível aplicar a análise de conteúdo “á variados tipos de documentos (comunicações), muito especialmente sobre aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo”. Abaixo segue o quadro com uma síntese dos passos que compõe os procedimentos metodológicos.

Quadro 1: Síntese dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa

Etapas da pesquisa	Objetivos	Técnica	Instrumento
1ª Etapa	<p>Visita a Promotoria, Defensoria e Fórum Para obter autorização para realização do Estudo.</p> <p>Contato com a UNEI Dourados MS, solicitar a autorização para a realização do estudo. Após aprovação do projeto, realizar a pesquisa documental.</p>	<p>Conversa informal e Entrega de requerimento.</p> <p>Solicitar a autorização para a realização da Pesquisa documental nos livros de Registro e pastas da UNEI.</p>	<p>- Levantamento da População a ser estudada.</p> <p>- Requerimento para autorização de análise a Processos de adolescentes indígenas em MSI.</p> <p>Roteiro de Coleta de Informações dos adolescentes indígenas.</p>
2ª Etapa	Apresentação e Avaliação do Projeto, para Pré Banca proposta pelo Programa de Doutorado UCDB.	Seminário Avaliativo	Explanação Dialogada.
3ª Etapa	Encaminhar o Projeto para Aprovação do CEP/ CONSEP	Inserir Projeto na Plataforma Brasil.	Envio do Projeto com as devidas autorizações/ Procedimentos e instrumentos.
4ª Etapa	Coleta de Dados dos Adolescentes na UNEI/ Fórum	Pesquisa documental	Coleta de dados nos livros de Registro e pastas da UNEI. Coleta de dados em 4 processos de

			adolescentes indígenas para análise.
5ª Etapa	Coleta de Dados	Questionários/Entrevistas Semiestruturadas <ul style="list-style-type: none"> • Lideranças Indígenas; • Familiares; • Adolescentes indígenas em MSI. • Operadores de Direito • Socioeducadores • Professores/coordenadores 	Realizar Entrevistas semiestruturadas com narrativas. Gravação em áudio das entrevistas. A aplicação dos questionários somente aos professores e coordenadores.
6ª Etapa	Processamento e Análise dos Dados	Armazenar os dados no programa Excel 2010. E transcrição total das entrevistas.	Apresentação dos dados por meio de tabelas, gráficos e apresentação dos cinco artigos.
Leitura e Produção das escritas	Elaboração dos artigos	Apresentação	Publicações

Fonte: Silvia Mara Pagliuzo Muraki, 2017.

Para se chegar ao encontro dos impactos e dos desdobramentos na vida dos adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá que cumprem MSI na UNEI de Dourados- MS construiu-se a caminhada rumo a possível consolidação da tese por meio de cinco artigos.

O Artigo 1 **“Um Olhar sobre a Legislação do Brasil e do México sobre o Adolescente em Conflito com a Lei”**. Este estudo tem como objetivo geral apresentar aspectos do panorama jurídico penal do Brasil e do México em relação aos adolescentes em conflito com a lei ao longo da História. Especificamente, nosso foco está em comparar e discutir como se organizam as duas realidades. Este artigo trata-se de uma pesquisa de revisão narrativa que apresenta elementos que compõem o cenário jurídico formado pelas políticas públicas voltadas à educação e punição de adolescentes autores de atos infracionais.

Artigo 2: **“Educação indígena em ambientes de privação de liberdade”**.⁷ A presente pesquisa tem por objetivo geral examinar como se organiza a educação indígena nas

⁷ Na banca de qualificação dia 03.12.019, por sugestão do Prof. Dr Marcio Luís Costa, esse artigo era o terceiro e passou a ser o segundo, e o segundo passou a ser o terceiro, o qual acrescentou-se um subtítulo.

Unidades Educacionais de Internação de adolescentes infratores de Mato Grosso do Sul - UNEIs MS para sujeitos indígenas que se encontram internados em Medida Socioeducativa de Internação - MSI. Trata-se de um estudo de revisão narrativa pesquisa. Especificamente, interessa-nos promover uma problematização sobre a educação que está sendo preconizada no regime de privação de liberdade nas UNEIS de MS. Bem como, propor reflexões sobre as metas propostas pela legislação brasileira e normas internacionais, as quais o Brasil é signatário, de modo a demonstrar quais as práticas pedagógicas recomendadas às escolas instituídas nas UNEIs de MS. Os dois primeiros artigos se configuram como pesquisa do estado da arte e pesquisa do estado da questão que visam contextualizar os cenários construídos onde se discutem o tema.

Artigo 3 “Jovens indígenas em medida socioeducativa de internação: a percepção dos educadores de uma UNEI – MS”. Trata-se de um estudo de caso focado nas falas dos coordenadores e professores sobre o que acontece na Unidade Educacional de Internação – UNEI, viabilizado pela aplicação metodológica de questionários. Tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre as percepções dos educadores no processo de ensino aprendizagem dos adolescentes indígenas Guarani–Kaiowá que cumprem MSI numa UNEI no interior de Mato Grosso do Sul – MS. Desta forma, busca-se com esse estudo compreender, por meio do olhar desses educadores, como ocorre o processo socioeducativo dos adolescentes indígenas.

Artigo 4 - O olhar dos operadores de Direito a aplicação de privação de Liberdade dos adolescentes indígenas. O presente artigo tem por objetivo geral promover uma reflexão a respeito da percepção⁸ dos sujeitos que exercem a função de Operadores de Direito em MS, quanto a aplicação da MSI aos adolescentes indígenas da cultura Guarani/Kaiowá que se encontram na UNEI⁹ do interior do Estado de Mato Grosso do Sul - MS. Especificamente, interessa-nos problematizar como estão sendo aplicados os direitos dos adolescentes indígenas nesta condição e qual a postura dos Operadores de Direito diante da situação acima descrita. Esta pesquisa está pautada em um estudo de caso, viabilizado pela aplicação metodológica de entrevistas semiestruturadas aplicadas a três Operadores de Direito vinculados ao Juizado da Infância e Juventude de Mato Grosso do Sul. O questionário foi

⁸Temos o termo percepção entendido neste texto como a apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e frequentemente de juízos (Campomar,2006).

⁹ Unidade Educacional de Internação, base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento ao adolescente infrator de Mato Grosso do Sul. (Art.1 da Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 - SINASE).

formulado com vistas a coletar dados sobre a percepção destes sujeitos quanto ao emprego dos procedimentos legais direcionados aos adolescentes indígenas em MSI. Especificamente, elegemos três Operadores de Direito do município de Dourados-MS.

Foram elaboradas três perguntas (1) Como se dá o processo de aplicação de Medida Socioeducativa de Internação para os adolescentes indígenas? (2) Existe uma legislação que afirma que o adolescente indígena deva cumprir medida socioeducativa na UNEI? (3) Durante a aplicação da MSI em adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá, é considerada alguma teoria sociológica ou antropológica sobre a interculturalidade?

Artigo 5 – A percepção dos adolescentes indígenas, das Lideranças Indígenas e familiares sobre Adolescentes Indígenas Guarani/Kaiowá em MSI. O presente artigo tem por objetivo geral promover uma reflexão a respeito da percepção¹⁰ das lideranças indígenas da etnia Guarani Kaiowá, dos adolescentes indígenas em MSI e de suas famílias, quanto ao processo de MSI dos adolescentes indígenas da cultura Guarani/Kaiowá que estão ou estiveram na UNEI¹¹ do interior do Estado de Mato Grosso do Sul - MS. Especificamente, interessa-nos conhecer e problematizar as questões que os assolam, pontuar as vulnerabilidades e desdobramentos causados pelo processo de ressocialização em suas vidas. Esta pesquisa está pautada em um estudo de caso e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONCEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), CAAE sob nº 67423817.2.0000.5162. Número do Parecer: 2.318.813. Foi viabilizada pela aplicação metodológica de entrevistas semiestruturadas aplicadas a seis lideranças indígenas todos representantes da etnia Guarani/Kaiowá, a dez adolescentes e dez familiares que vivem nas aldeias.

Para se criar “caminhos” é necessário sim ter um propósito, porém não uma convicção de onde e para onde esses caminhos vão te levar. Sob esta ótica os artigos foram sendo construindo, ora deixando rastros ora inspirando novas direções, cada capítulo traduz uma porção de passos que compõe o caminho rumo a arquitetura da tese.

Os três últimos capítulos foram construídos considerando as falas dos entrevistados: Educadores, Operadores de direito, Lideranças Indígenas, Famílias e adolescentes indígenas.

¹⁰Temos o termo percepção entendido neste texto como a apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e frequentemente de juízos (Campomar, 2006).

¹¹ Unidade Educacional de Internação, base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento ao adolescente infrator de Mato Grosso do Sul. (Art.1 da Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 - SINASE).

ARTIGO 1

UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO DO BRASIL E DO MÉXICO SOBRE O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Introdução

Este estudo tem como objetivo geral apresentar aspectos do panorama jurídico penal do Brasil e do México em relação aos adolescentes em conflito com a lei ao longo da História. Especificamente, nosso foco está em comparar e discutir como se organizam as duas realidades.

Este artigo trata-se de uma pesquisa de revisão narrativa que apresenta elementos que compõem o cenário jurídico formado pelas políticas públicas voltadas à educação e punição de adolescentes autores de atos infracionais. Para tanto, nos valem como fontes para consulta de livros e artigos do banco de dados das bibliotecas dos cursos de Psicologia, Direito e Antropologia da Universidade Autônoma do México - UNAM.

Temos por hipótese que os resultados obtidos neste processo análogo traçado entre Brasil e México possam contribuir para uma melhor reflexão e compreensão de aspectos históricos e conceituais da legislação e das políticas públicas referentes ao adolescente.

Optamos por começar a amostragem brasileira a partir do período colonial, porém, no que tange as informações das normas e legislação no México, foram inseridas informações consideradas relevantes ainda relacionadas a um período anterior. A respeito do México apresentamos formas de educação e sistemas de punição da cultura dos povos indígenas Azteca, por inspirarem artigos relacionados à justiça restaurativa da atual lei para adolescentes infratores mexicanos.

No Brasil, até então chamado Terra de Santa Cruz, o período colonial teve início com a expedição de Martim Afonso de Souza, em 1530, e vai até a proclamação da independência por dom Pedro I em 7 de setembro de 1822. No México, o período colônia iniciou em 1521 e terminou em 1821.

Em nosso território, de modo mais recente, temos a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que criou o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA e a Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE regulamentador da execução das medidas socioeducativas. No México, a última Lei Nacional

do Sistema Integral de Justiça Penal para adolescentes¹², foi criada em 16 de junho de 2016.

Sob este contexto de produção científica, nos valem do campo de estudos da História com teóricos como Ariès (2017), das Ciências Sociais Begnami (2010) e, sobretudo, da Antropologia Cohn (2010) para refletirmos sobre infância, crianças, crianças indígenas, educação, direitos indígenas dentre outros. Segundo Troquez (2016) estes estudos têm ajudado a desconstruir e desmistificar as noções naturalizadas de criança e infância. Eles “nos levam a considerar a dinâmica cultural e a produção social da infância de acordo com cada contexto sociocultural específico” (p.1).

Um olhar para a infância, criança e educação ao longo do tempo¹³

Conforme Ariès (2017), o tema infância no século XII até XIX trazia uma visão de sociedade da época, cuja base social nutria sentimentos de indiferença por esta fase de desenvolvimento do ser humano. O autor explica que a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste contexto.

Para Ariès (2017), a descoberta da infância teve início no século XIII, mas seu desenvolvimento se deu mesmo no século XVII. Segundo Priore (2013), no Brasil colônia, as crianças eram vistas como força de trabalho e sua expectativa de vida era de 14 anos de idade, cinquenta por cento delas morriam antes de completarem 7 anos de idade.

Ariès (2017) esclarece que no século XVII, os educadores adaptaram a disciplina escolar à disciplina religiosa “era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho, também por seu valor intrínseco de edificação e ascese” (p.126).

O processo colonizador português baseou-se na mão de obra escrava e na monocultura da cana-de-açúcar e em uma educação que favorecia a elite oportunizando os estudos até os cursos superiores (Direito e Medicina) fora da colônia. Em contrapartida, esta escolarização excluía o grande número de crianças e adolescentes escravos, principalmente, os negros (Ferreira Jr, 2010).

Silva & Amorim (2017) elucidam que para entender um pouco mais sobre os aspectos

¹² Não consta um número específico do decreto de Lei, somente o título e a data da publicação. Ley Nacional Del Sistema Integral De Justicia Penal Para Adolescentes. Ley publicada em el Diario Oficial de la Federación el 16 de junio de 2016.

¹³ Contribuições do Prof. Dr Márcio Luís Costa a banca de qualificação em 03.12.2018.

da educação no Brasil colônia, é preciso compreender esse período em três fases. A primeira de 1549 a 1599, a segunda de 1599 a 1759 e a terceira de 1759 até 1808.

A primeira fase intitula-se “período heroico” e foi marcada pela chegada dos primeiros jesuítas para realizar a catequização no Brasil. A segunda fase ficou marcada pela consolidação da supremacia dos jesuítas na educação. A terceira ficou caracterizada pela expulsão dos jesuítas do Brasil e marcada pela fuga da família real portuguesa para o Brasil, junto com a sua corte.

Essas reflexões, coadunam-se com Ferreira Jr (2010), quando este ressalta que no Brasil a história da educação está associada a educação europeia, decorrente do fato do reino de Portugal impor o catolicismo como religião oficial.

Conforme as pesquisas deste autor, no período colonial, eram os padres da Companhia de Jesus que exerciam um controle há 210 anos sobre educação colonial. A missão catequética jesuítica desenvolvida com os ameríndios¹⁴ estava intercalada com as disputas religiosas entre os cidadãos e com a própria lógica econômica que cobiçava as terras ocupadas pelos povos brasílicos. O autor afirma que a educação brasileira assumiu um caráter elitista e excludente.

Conforme Silva & Amorim (2017), a educação oferecida aos índios e mestiços era a aplicação precária do catecismo para a vida cristã e o ensinamento dos ofícios e tarefas servis avaliadas como desonrosas para serem desempenhadas pelos brancos, seu intento era outro, não visava a formação de um ente da sociedade majoritária.

Nesse período, (Ferreira Jr, 2010) explicita que o Brasil era considerado uma sociedade agrária e a escola praticamente inexistia para parte considerável da população, devido a três fatores:

(1) o processo educacional dos filhos dos aristocratas se estendia até a formação em direito ou medicina, atribuindo a esses o título de “doutores”;

(2) ocorria a exclusão escolar das demais classes sociais da população brasileira, em particular os escravos afrodescendentes;

(3) havia a descentralização dos gastos com a educação e a centralização das políticas educacionais;

Silva & Amorim (2017) explicam que a pedagogia que previa a conversão do indígena e a doutrinação visava “civilizar pela palavra”, essa pedagogia foi aprimorada pelo padre José de Anchieta, ao empreender a confecção a gramática da língua geral para facilitar as trocas

¹⁴ Índio, indígena, nativo americano ou ameríndio são os nomes dados aos habitantes da América antes da chegada dos europeus, e os seus descendentes atuais.

comunicativas. Esta língua erigiu-se neste período a partir da mistura entre as línguas indígenas litorâneas e o português, era um tipo de língua de contato.

A catequização dos adultos não foi suficiente, devido a dificuldades encontradas para lidar com estes. Dessa forma, os padres da Companhia de Jesus, destinaram a prática da evangelização para os curumins (crianças). O grande objetivo era impor a doutrina cristã nas crianças, por essas não dominarem os elementos culturais até então caracterizados como pecados pelos jesuítas e, também tinha a finalidade de influenciarem e combaterem os costumes culturais praticados pelos próprios pais (Ferreira Jr, 2010).

Conforme os estudos de Paganini (2019), os padres sentiram também muitas dificuldades em evangelizar as crianças e adolescentes nativos de modo efetivo. Uma vez que em sua prática evangelizadora, perceberam que os indígenas se convertiam mais rápido por medo e não pelo amor, visto que pediram para fazer tronco e pelourinho, para utilizar sempre que as crianças ou adolescentes fugissem da escola, ou não seguissem o que lhes eram imposto. Neste período, o castigo físico era uma prática normal de correção, porém não eram aplicados pelos padres.

Na esteira de Silva & Amorim (2017), dentre as metodologias utilizadas para a educação e doutrinação católica às crianças indígenas, destacam-se as peças teatrais, cânticos e música instrumental, catecismo dialogados e a memorização pela repetição.

Podemos asseverar que as escolas brasileiras foram criadas desde 1549, e que a educação jesuítica se constituiu na matriz da nossa Educação instituindo o elitismo e a exclusão do maior contingente da população colonial, formado pelos escravos desafricanizados, índios, mestiços e brancos pobres. De acordo com Ferreira Jr (2010), a estes estava destinado apenas o trabalho braçal, e os conhecimentos passados pelos adultos, por meio da imitação.

Nas palavras de Tassinari (2008) “iniciativas de educação escolar voltada para indígenas ocorreram no Brasil desde épocas coloniais e, de forma sistemática, vêm sendo promovidas como política pública desde as primeiras décadas do século XX (. . .) através do ensino da língua portuguesa” (p.129).

Durante toda a primeira metade do século XX, apesar de todas as reformas realizadas, a Educação brasileira continuou com o perfil elitista e excludente, tal como fora no período da Colônia e durante o Império. Em síntese, as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil continuaram formando seus filhos na velha tradição das escolas primárias, dos colégios secundários e dos cursos superiores localizados fora da colônia, em Portugal e França, principalmente, nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia que davam a elite brasileira da época o status no que tange a Educação Brasileira (Ferreira Jr, 2010).

Costa (1989) esclarece que no período colonial e ao longo do primeiro e segundo impérios, não existia no Brasil instituição pública específica para atender crianças e adolescentes. A igreja enquanto, entidade social, acabou por assumir, em primeiro lugar, essa tarefa social, depois a educação também se estendeu às Santas Casas de Misericórdia e Congregações.

Durante a República, a mentalidade era de que os problemas sociais deveriam ser encaminhados para a polícia, inclusive as questões que envolvessem as crianças. Outro marco importante na evolução da proteção da infância, no período do Brasil-colônia e no tempo do Império, foi a instituição da Roda dos Excluídos¹⁵ ou roda dos expostos, criada, primeiramente, na Santa Casa do Rio de Janeiro, em 1738.

A denominação “roda” se refere a um artefato de madeira que era fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança a ser abandonada pelos genitores, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. Este mecanismo era feito para que as crianças rejeitadas pelos pais, seja qual for o motivo, fossem amparadas de alguma forma pela igreja, evitando infanticídio e o abandono de incapaz sem qualquer tipo de proteção a sua vida.

Para Izabel Junior (2012), as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos excluídos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio quatro: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825), no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

De acordo com Freitas (2003, p. 53):

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História [...]. Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.

A Constituição do Império, de 1824, instituiu que os menores de 14 anos estavam isentos da imputabilidade pelos atos considerados criminosos por eles praticados se não apresentassem discernimento sobre o ato cometido, mas os infratores que apresentassem discernimento eram recolhidos às casas de correção, até que completassem 17 anos. Entre 14

¹⁵ Roda dos excluídos também conhecida como roda dos enjeitados ou expostos: Se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências da instituição (Gallindo, 2003).

e 17 anos, estariam os menores sujeitos à pena de cumplicidade (2/3 do que cabia ao adulto infrator) e os maiores de 17 e menores de 21 anos, gozavam de atenuante da menoridade¹⁶.

O Código Penal da República, promulgado em 11 de outubro de 1890 e o primeiro código penal República, de 1891, são completamente omissos em relação ao direito da criança. Entretanto, o Código Criminal, de 1830, promulgado pelo Império fazia menção a situação do adolescente infrator. Segundo Liberati (2003), inexistia casa de correção; os adolescentes eram lançados nas prisões dos adultos em deplorável promiscuidade, expostos a todo tipo de abuso e exclusão.

Souza (2011) relata que, em 1899, foi criado o primeiro Tribunal de Menores em Illinois (EUA), e de 1905 a 1921, foram criados tribunais de menores em toda a Europa. Na América Latina, a primeira lei de menores surge na Argentina em três de janeiro de 1938. A autora acrescenta que, no ano de 1902, no território brasileiro, foi criado o Instituto disciplinar, devido a inúmeras críticas dirigidas ao internato de adolescentes infratores. O atendimento deste novo órgão se concentrou em disciplinar adolescentes que não se enquadravam ao padrão de comportamento instituído pela República.

Por volta do século XIX no Brasil, as rodas dos excluídos passaram a ser extintas e as crianças, sem nada que as pudesse acolher ou amparar, foram consideradas pela sociedade como sujeitos em situação de marginalidade, largadas na rua não tinham outro caminho a não ser perambular, pedir, envolver-se na criminalidade. Diante desta situação, o Estado implantou uma política de proteção e assistência à criança por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923. Nesta política era preconizado por meio do art. 1º “O menor, de qualquer sexo, abandonado ou delinquente, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção instituídas neste regulamento”.

No ano seguinte, 1924, ocorreu a criação do primeiro Juízo Privativo de Menores, por meio do Decreto n. 17.943-A, de 12.10.1927, que também ficou conhecido por “Código Mello Mattos”, considerada uma elogiável abertura ao problema da criança/adolescente. Esse código pensava no estado físico, moral e mental da criança, considerando a situação social, moral e econômica do país. Este documento, conforme os ditos de Liberati, (2003, p. 30) “classificou os menores de 18 anos em abandonados e delinquentes. A Teoria do discernimento foi abolida e a medida de internação ao infrator era imposta pelo tempo necessário à sua educação entre 3 e 7 anos”.

¹⁶ Estabelece o art. 65, inciso I, do Código Penal, como atenuante, o fato de ser o agente menor de 21 (vinte e um) anos na data do cometimento do delito.

Em 7 de dezembro de 1940, entrou em vigor o Código Penal que fixou a responsabilidade penal aos 18 anos de idade, alterando o Código de menores de 1927, situação que se mantém inalterada essa posição até os dias atuais. Outro fato que merece ser destacado, está na criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), pelo Decreto-lei n. 3.799/41, que tinha o objetivo de “proteger” os menores “desvalidos” e “infratores” de todo o país, de forma a centralizar a execução de uma política corretiva repressiva-assistencial de âmbito nacional.

Para Liberati (2003), o SAM fracassou por não conseguir cumprir sua finalidade, sobretudo, pela sua estrutura inadequada e por não ter autonomia administrativa e financeira para colocar suas estratégias em prática. O autor aponta que seu maior erro foi aplicar métodos inadequados no atendimento às crianças, proporcionando revolta naqueles que deveriam ser orientados e ressocializados.

Costa (1989), acrescenta que não conseguiram desenvolver um trabalho social, a partir disso, houve um acentuado aumento do cometimento de delitos que ocasionou em 1950 uma crise no sistema. Este estabelecimento menorista, passou a ser visto como “sucursal do inferno” e “escola do crime”, entre outras denominações negativas pelas condições que ofertava ao sujeito interno.

As considerações de Costa (1989), pontuam que durante o regime militar de 1964, foi criada a Lei 4.513/64, em 1º de dezembro, que definiu a Política Nacional de Bem-Estar do Menor. Para colocá-la em prática, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), como órgão normativo de âmbito Federal. Nos Estados, os órgãos a ela ligados e executores receberam a denominação de FEBEM (s), nomenclatura ainda usada para designar as Unidades socioeducativas do Estado de São Paulo.

Podemos ver, a partir do panorama acima exposto, que os adolescentes eram considerados objetos de medidas judiciais quando se encontravam em situação irregular. Situação definida legalmente pelo código de menores e entendida como um instrumento de controle social da infância e da adolescência. Desta forma, observa-se que as crianças e adolescentes eram as vítimas das omissões e transgressões da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos.

Sob as reflexões de Heleno & Ribeiro (2010), podemos dizer que o Código pretendia cuidar dos riscos por meio da estratégia de controle, para isso utilizou-se de termos como: delinquentes, vadios, mendigos, vagabundos, expostos, libertinos, em situação irregular. Concepção de lei e nomenclatura, cujas raízes estão marcadas pela segregação e desprezo

pelo sujeito, nesta concepção, não se leva em conta as particularidades individuais da pessoa e suas possibilidades de ressocialização.

Um olhar sobre o Código de Menores e o adolescente em conflito com a lei

A infância e a juventude enquadravam-se, publicamente, no âmbito da irregularidade e não do direito. A exemplo disso, temos o Código Criminal de 1830 e o Código Penal de 1890 que não incluíam a punição ao ato criminal de pessoas com idade até 17 anos. Não havia nada que mencionasse e amparasse as crianças de algum modo, habitavam o lugar do apagamento, como se não existissem.

Neste fio da história da legislação brasileira, o primeiro Código de Menores, de 1927, responsabilizava os pais pelas situações irregulares da criança, sempre tratada como "menor" ou, nas revisões desse código, como "menor infrator" e delinquente. Só em 1948, os direitos humanos são promulgados pela ONU, incorporando direitos à infância e juventude a pauta mundial. Assim, tornou-se possível na segunda metade do século XX discutir de modo mais humanizado a situação dos sujeitos que se encontravam em situação de vulnerabilidade durante sua infância e juventude.

O segundo Código de Menores foi criado em outubro de 1979. Foi um código “disfarçado” de sistema tutelar, sua estrutura transformou as penas em medidas de proteção, mas mantinha o olhar de situação irregular a respeito da criança e do adolescente envolvido em ato infracional. Só trazia o direito a assistência religiosa. Não contemplava nenhuma medida de apoio à família.

Liberati (2003, p.34) nos explica que, neste contexto acima descrito, “na verdade, em situação irregular, está a família que não tem estrutura e que abandona a criança; o pai, que descumpre os deveres do pátrio poder; o Estado, que não cumpre as suas políticas sociais básicas; nunca a criança ou o jovem”.

Acredita-se que as crianças e os adolescentes durante a Ditadura Militar foram vítimas da institucionalização por intermédio do sistema FUNABEM/ FEBEM. Não foram praticadas políticas de proteção e desenvolvimento, uma vez que a concepção vigente era de que delinquência e pobreza eram faces da mesma moeda.

Uma década e meia depois de instalada a política de atendimento da FUNABEM, segundo Costa (1989), constatou-se que a mesma não cumpriu sua missão, porque o no cooperativismo interno, ao invés de repassarem medidas plausíveis ao governo Estadual, havia centralização de decisões por parte do governo Federal. Isso correu por herdar do

sistema anterior, a estrutura, o quadro de funcionários, a cultura institucional e a mentalidade vigente, assim o que aconteceu foi dar continuidade ao que se fazia durante o SAM, sob um novo nome e uma outra roupagem.

O autor diz ainda que o código era de ordem subjetiva e as medidas previstas restringiam-se ao âmbito da Política Nacional de Bem-Estar do Menor - FUNABEM; Segurança Pública; Justiça de Menores; Programas municipais e comunitários. Assim, menores considerados carentes, abandonados e infratores deveriam ser apresentados aos juízes que aplicavam medidas de cassação do pátrio poder e internamento por tempo indeterminado às crianças e adolescentes. Sob a alegação de pobreza, ocasionada pela incapacidade dos pais em mantê-los. Entretanto também não tinha uma estrutura válida para atendê-los, misturando casos específicos de criminalidade com os de retirada de guarda por falta de condições familiares. Isto é, colocando num mesmo nicho de convivência crianças e adolescente acometidos por problemas totalmente distintos.

Normalmente, ao se agregar nestes projetos crianças e adolescentes, não se levava em consideração, os tipos de experiências e vivências, que cada um trazia consigo. Portanto, era difícil o entrosamento das crianças e adolescentes, que haviam iniciado em práticas antissociais, como furto e roubo, com as crianças e adolescentes não iniciados. A partir de uma visão psicológica, constatou-se, na realidade individual destes adolescentes ou crianças, as marcas das perdas, carências das mais variadas e déficits que pudessem vir a comprometer, de forma significativa, o seu desenvolvimento nos aspectos emocionais e cognitivos.

Como afirma Sposati, (2002, p. 5):

O novo Código manteve, portanto, o ideário segregacionista e culpabilizador da criança. Em contraponto, as denúncias sobre o papel pouco educativo da Febem já permeavam as críticas do final da década de 70. É exemplar o filme *Pixote*, demonstrando o horror da sobrevivência da criança pobre nas ruas. Nos anos 80 (. . .) consegue articular um fato inédito: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). A ação de educadores de ruas consegue reunir crianças de todo o país e realizar encontro nacional em defesa da criança.

Essas reflexões coadunam-se com as de Silva (1989), quando ressalta que o governo se convencia do sucesso das ações por acreditar que promoviam práticas de atendimentos especiais, que objetivavam a estimulação positiva, capaz de desviar a tendência progressiva da marginalização social. A prática era muito diferente da teoria, internamente não ocorriam situações que ajudavam na construção da cidadania a estes adolescentes internos.

A partir de 1982, surgiu uma nova maneira de encarar a problemática da criança e adolescente em situação de risco social e pessoal. Tratava-se de um enfoque, voltado para a superação de ciclo perverso da institucionalização. Para Volpi (2014, p. 25), “na segunda metade dos anos 80, houve uma intensa articulação de movimentos populares, que buscavam orientação e subsídios nos documentos internacionais, visando um melhor e mais adequado atendimento à nossa infância”.

A Doutrina da Situação Irregular era uma grande falha dessa legislação, pois além de não proteger crianças e adolescentes, tratava, indiscriminadamente, os “menores” tanto os carentes, quanto os infratores da mesma maneira. Com base nos autores citados até o momento, podemos ressaltar que isso decorreu de uma legislação e uma política, cuja essência estava pautada em mecanismos de controle social e a criminalização da pobreza. Tal situação materializou-se em um círculo perverso de institucionalização compulsória: apreensão ou abandono, rotulação, deportação e confinamento.

No Brasil, na década de 1980, por influência de âmbito internacional, surgiram vários movimentos que lutavam pela garantia de direitos da criança e do adolescente. Dentre estes, a Pastoral da Criança, criada em 1983, em nome da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que envolveu forte militância proveniente dos movimentos sociais da igreja católica, o Movimento Nacional Brasileiro de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), surgido em 1985 em São Bernardo do Campo, formado por juristas e sociedade civil. Estas mobilizações contribuíram para a efetivação da primeira lei que garantiu, de forma específica, direitos a crianças e adolescentes.

Resultante de todos esses movimentos a criação da Lei Federal n. 8.069, em 13 de julho de 1990, deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que elevou o Brasil, conforme Souza (2013), em termos legislativos, a um patamar de país mais desenvolvido no que se refere aos direitos da criança e do adolescente.

O ECA foi considerado uma das principais conquistas do direito infanto-juvenil no Brasil, por incorporar os postulados constitucionais de absoluta prioridade na garantia dos direitos à vida, saúde, alimentação, educação, ao lazer, profissionalização, cultura, dignidade, ao respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária. De acordo os estudos de Heleno; Ribeiro (2010) sua proposta majoritária é transformar a forma de lidar com adolescente em conflito com a lei, para promover um olhar que respeite e proteja à subjetividade do adolescente e de seu ato infracional por ele cometido.

O Estatuto idealizou o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que foi instituído em 12 de outubro de 1991, por meio da Lei nº 8.242, com a

finalidade de criar políticas públicas voltadas para a Criança e Adolescente, entre membros do governo e membros da sociedade civil. O Conanda, por meio da Resolução 113, de 19 de abril de 2006 institui que o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente é constituído pelas “ (. . .) instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal”. (Brasil, 2006, p. 22)

Aspectos históricos e conceituais sobre a criminalidade juvenil no México

Este tópico foi desenvolvido considerando alguns autores que se dedicaram, especificamente, a esta temática, razão pela qual terão seus nomes citados por muitas vezes, também porque suas teorias permanecem até hoje, servindo de suporte a reflexões científicas atuais. Dentre os autores pesquisados que se dedicam à história do México e à história da criminalidade juvenil no transcorrer do tempo, destacam-se os estudos de Francisco Clavijero Javier (1979), Luis Rodríguez Manzanera (1987), Federico Carlos Soto Acosta (2007) e David Cienfuegos Salgado (2017).

Este estudo mostra um aspecto da história mexicana que enfatiza como se deram a compreensão em relação ao adolescente autor de atos infracionais e à história da criminalidade juvenil ao longo do tempo. Antes de adentrarmos nos aspectos históricos da legislação, é importante ressaltar que o México é composto por vários Estados com significativas populações indígenas de etnias como: Mayas, Chichimecas, Aztecas, Olmecas, os Chicanos, entre outros.

No que concerne à história antiga do México, constatou-se que houve três momentos importantes que compõe o seu percurso de desenvolvimento, destacam-se a fase Precolombiana, marcados pelas culturas Maya, Chichimeca, Azteca e Espanhola. No segundo momento, destaca-se o período da Colônia e por fim o México Independente.

A partir do pensamento de Manzanera (1987), olhar para parte da história do México, ajuda a evidenciar as formas de enfrentamento e soluções relacionadas a temática a respeito dos adolescentes que cometeram atos infracionais. Também contribui para compreender a realidade da cidade mediante as características próprias de país, cuja é cultura diversificada e com raízes, essencialmente indígenas que vivem o fenômeno da miscigenação.

De uma forma geral, se enfatiza a forma dada a educação da juventude, que é a base principal da formação de uma sociedade e que melhor revela o caráter de uma nação. A época

Precolombina marca, segundo Acosta (2007) a referência dos Mayas como uma misteriosa cultura que apresenta curiosos hieróglifos e que teve influência significativa sobre os primeiros grupos no México, por volta de 2600 aC.

Na esteira reflexiva de Manzanera (1987, p. 5), pode-se dizer que: “o período pré-clássico de 1500 AC a 292 de nossa era; o período clássico viu o seu extraordinário esplendor do ano 292-900; o postclassic é considerado 900-1250, após o qual começa o declínio e abandono das grandes cidades”.

Desta forma, o autor afirma que nesta cultura a educação contribuiu muito para a estrutura social, que ajudava diretamente na estabilidade e ordem social. A educação no período da infância era dada pela família, que dava muita ênfase a liberdade. Aos doze anos, os homens deixavam a casa para serem entregues às escolas. Existia a escola para os nobres, com estudos científicos e teológicos, além de uma escola para os plebeus, com educação para o trabalho e vida militar.

Para Javier (1979), desde a infância as pessoas eram acostumadas a sofrerem fome, calor e frio. Os filhos de nobres ao chegarem aos cinco anos eram entregues aos sacerdotes para serem educados em seminários. Nos seminários, casavam-se, quase todos os nobres e até mesmo os próprios reis.

Conforme o autor, os pais educavam seus filhos e os incentivavam a seguir a religião, impunham a adoração e ensinavam as maneiras de orar e implorar sua proteção, como forma de os manterem longe dos vícios, bem como, guiá-los, para suas ações de respeito aos mais velhos e amor ao trabalho. Ao atingirem a adolescência era-lhes ensinada a manipulação competente de armas, e se os pais fossem soldados levavam com eles os filhos para a guerra para que perdessem o medo e aprendessem a manejar os equipamentos de defesa.

Sob a perspectiva deste autor, elucidada-se ainda que não havia entre os mexicanos uma profissão mais estimada que a das armas e o Deus mais reverenciado entre eles era o da guerra, o qual veneravam como principal protetor da nação.

Segundo Javier (1979), a ênfase dada na educação indígena tinha como objetivo passar ensinamentos para que os adolescentes não viessem a delinquir. Entre as orientações dos pais aos filhos, enfatizava-se:

- (a) quando o adolescente não podia fazer o que lhe era ordenado, deveria desculpar-se com humildade;
- (b) não poderia dar respostas erradas;
- (c) nunca deveria prometer o que não podia fazer;
- (d) deveria viver em paz com todos e amar a todos honesta e cordialmente, para que

fossem amados;

(e) era ensinado aos filhos que deveriam compartilhar os bens que tinham, não deveriam ser avarentos, não deveriam revidar o mal com o mal;

(f) não deveriam dar motivos para causar raivas em ninguém, pois o que você der para outro, você também receberá;

(g) não deverão dar razões para despertar a ira em ninguém;

(h) não deverão ter relações desonestas com homens ou seguir os maus desejos do coração.

Como se pode notar eram dadas orientações de fundo moral e pautadas na ideia da empatia com o semelhante. Preceitos que envolviam moral, ética e religião. No desejo de formar um adulto responsável e que primasse pelo bem coletivo.

Para Mercado (2015), os pais ensinavam seus filhos para que os mesmos não viessem a cometer atos desonrosos. Mas quando os cometiam ou tinham atitudes contrárias aos costumes, era-lhes aplicado vários castigos, como apresentado pela obra do pintor Antonio de Mendonza (1490-1552), em seus desenhos e gravuras demonstrou como viviam e o que faziam os primeiros povos mexicanos.

Segundo Manzanera (1987), Mendonza criou um código que era composto por desenhos coloridos em quadrinhos, acompanhados por textos explicativos, que foi feito a partir de 1540, em papel europeu. Trata-se de um documento de grande valor histórico e etnográfico, o documento é composto por 71 folhas.

Mercado (2015), explica que dentre essas 71 folhas, sete pinturas retratam a educação dada as crianças e adolescentes, bem como os vários castigos que eram aplicados como forma de punição pelos atos considerados desonrosos dentro das leis vigentes na época. Algumas das punições mais comuns para as idades de 11 a 14 anos eram: cravar espinhos de cactos, e fazê-los respirar fumaça de pimentas fortes.

Aqui temos dois exemplos das gravuras que expressam esta situação:



Fonte: Livro códice Mendonza en línea (Rodrigues, 2015).

Clavijero (1979), relata que algumas pinturas representam um menino com cerca de 11 anos de idade. Em punição por suas travessuras e omissões, seus pais amarrava-o e os colocava-o em uma fogueira de pimenta para que respirasse a fumaça de fumo ou pimenta e o deixava um dia inteiro em um lugar imundo. Também há gravuras de uma menina da mesma idade em que sua mãe a obrigava a varrer à noite toda a casa e parte da rua para que não mais viesse a cometer atos que desrespeitassem a ordem vigente.

Conforme as pesquisas de Manzanera (1987), o roubo era uma ofensa grave, os pais do agressor deveriam fazer reparações às vítimas, e se não fosse possível, o infrator passava a ser um escravo para pagar o mau causado. Sendo o infrator de classe nobre, por ser desonroso se tornar um escravo, reparava-se os danos, mas o infrator recebia cortes em sua face, para ficar marcado que cometeu atos desrespeitosos em uma parte de sua vida.

Em caso de homicídio, o adolescente sendo de classe menos favorecida, também tornava-se propriedade da família da vítima, para compensar com trabalho os danos causados, e quando pertencia a classes mais nobres, por ser desonrosa a servidão, recebia cortes em seu rosto.

Acosta (2007), diz que os relatos mais acentuados foram dos Aztecas que apresentavam um sistema patriarcal, com organização social fincada na autoridade da família, na qual quem exercia autoridade máxima eram os pais. Estes indígenas, possuíam direitos a correção às crianças e adolescentes, mas sobre a vida ou morte do menor. Poderiam até vender seus filhos como escravos, caso considerassem que eles eram incorrigíveis.

Segundo Manzanera (1987), a cidade de Tenochtitlan, hoje Cidade do México, foi considerada a capital do Império Azteca, em extensão, cultura e importância, comparada aos grandes impérios da antiguidade. A lei Azteca é habitual e era oral, daí a dificuldade de seu estudo, no entanto, suas principais regras são bem conhecidas, uma vez que passaram de geração em geração. Eles poderiam vender os filhos como escravos quando estes demonstrassem ser incorrigíveis, ou quando a miséria da família fosse muito grave, também funcionava como uma forma de garantir a sobrevivência da família e da própria criança que poderia morrer de inanição.

Acosta (2007), traz em seus escritos que a Educação era muito abrangente e incluía disciplina extremamente enérgica, alimentação ceifeira e castigos frequentes. Aos 15 anos, os jovens saíam de casa para irem à escola com a finalidade de receberem educação religiosa, militar e civil. Todas as crianças menores de 10 anos eram excluídas de responsabilidade criminal. Caso infringissem a lei, a aplicação da correção se dava pelos pais. A lei determinava

que a educação familiar deveria ser muito rígida. Somente o pai podia punir e providenciar o casamento de seus filhos quando e como achassem melhor.

Manzanera (1987) afirma que os Aztecas cuidavam, especialmente, da proteção aos menores, primavam pela submissão absoluta das crianças e adolescentes para com seus pais, eles viviam em um grau de categoria que não passava a um estado de “coisa”. Crianças e adolescentes deviam cumprir o que lhes era imposto pela família, sem poder contestar nenhuma ordem.

Esta cultura destacava o respeito pela pessoa humana, mas não por sua vida, caso as pessoas não se enquadrassem nos padrões morais, eram severamente punidos até com penas de morte. A ordem social era dada via coerção, se não entrassem no padrão estipulado eram punidos.

Clavijero (1979), Manzanera (1987) e Acosta (2007) relatam, de forma conssonante, que os Aztecas criaram tribunais de menores, eram estabelecidos em escolas correcionais responsáveis pela imposição de sanções educacionais. As sanções diligenciadas eram aplicadas aos adolescentes infratores pelos pais. Para melhor compreensão e visualização os dados coletados durante as pesquisas feitas para este artigo, foram disponibilizados no quadro que segue as situações e as suas respectivas punições.

Quadro 2 - Castigos aplicados aos adolescentes infratores Aztecas.

Situação	Punição
Jovens de ambos os sexos que ficavam bêbados;	Eram punidos com a pena de morte por garrote.
A mentira das mulheres e crianças, desde que a mentira tenha provocado consequências graves, quando estes estavam na educação;	Eram punidos com pequenos cortes e arranhões nos lábios.
Quem insultava, ameaçava ou golpeiava a mãe ou pai;	Eram punidos com a pena de morte, e considerados indignos de herdar, porque seus descendentes não podiam suceder os bens dos seus avós.
Quando os filhos jovens de ambos os sexos são viciados e desobedientes;	Tinham os cabelos cortados e orelhas, braços e coxas pintadas.
As filhas dos senhores e membros da nobreza que se conduziam com maldade;	Era aplicado pena de morte.
Os filhos que vendiam os bens, propriedade ou terra de seus pais sem o	Eram punidos com a escravidão. Se fossem plebeus eram mortos, secretamente, afogados.

seu consentimento;	
O estupro numa sacerdotisa ou em jovem pertencente a nobreza;	Era punidos com a pena de morte por empalamento e cremação.
Roubo	Os pais do agressor deviam fazer reparações às vítimas, e se não fosse possível, o infrator passava a ser um escravo como forma de pagamento. E se o infrator fosse pertencente a classes nobres, como era desonroso se tornar um escravo, reparava-se os danos, porém, os infratores recebiam cortes no rosto.
Crime de incesto;	Punível com a morte por enforcamento ou garrote.
Quando uma sacerdotisa, mulher consagrada ou uma mulher educada, fosse surpreendida falando secretamente com uma pessoa do sexo oposto;	Aplicava-se pena de morte.
Se alguém abusasse de algum garoto e o vendesse por escravo;	Era enforcado.
Se alguma menina escrava fosse estuprada por um escravo;	Pena de morte.
Se o pai estuprava sua filha;	Era afogado, ou enforcado com garrote.
Se o filho se deitasse com sua mãe e ela consentisse;	Ambos eram enforcados.
O menino preguiçoso;	Era riscado por seus pais com espinhos de agave, ou era forçado a respirar a fumaça acre de fogo ardente, onde eles colocavam pimentões vermelhos.
Um menino de 8 anos que não fizesse seu dever;	Era ameaçado com reprimendas.
Uma criança de 9 anos por ser desobediente;	Era mordido em várias partes do corpo por seu pai.
Uma menina de 9 anos de idade, que não fez o seu trabalho corretamente;	A mãe lhe beliscou e mordeu as mãos para fazer corretamente seu trabalho.
Um menino e uma menina de 10 anos que não cumprissem as ordens dadas pelos pais;	Seus pais os batiam com um pau porque não fez o que lhes ordenaram.
As mulheres homossexuais;	Era aplicada a pena de morte por garrote.

Fonte: Silvia Mara Pagliuzo Muraki (2017).

Segundo Manzanela (1987), a partir destas infrações e punições, pode-se formar uma ideia da estrutura legal e social dos Aztecas. Comunidade com grande avanço em questões legais dentro dos liames de sua cultura, em particular, no quesito penal. As leis Aztecas eram obrigatórias para todos, sejam nobres ou plebeus, existiam formas diferenciadas de punir, mas

isento de pagar pelo ato nenhum Azteca ficava. Havia grande conhecimento e habilidade no que se refere aos conceitos de culpa, dolo, criminalidade, agravante, dentre outros. Era notável a severidade e a rigidez, especialmente, em matéria sexual que buscava um alto grau de moralidade.

A sociedade Azteca mostrou-se extremamente cuidadora de seus filhos, seguidora de diversos mecanismos de correção em sua organização social. Em tal sociedade era difícil encontrar delinquência juvenil. As crianças e adolescentes tinham um controle rigoroso de vigilância familiar, então seu campo de ação não tinha um raio muito extenso, era bastante limitado, o que dificultava chegar à prática do ato antissocial.

Manzanera (1987) explicita que após a chegada dos espanhóis as tensões eram claras no mundo indígena, a população azteca estava dominada por fortes sentimentos de hostilidade e desejos de rebelião contra o governo. O terror supersticioso dos líderes Aztecas fez com que os espanhóis fossem recebidos como semideuses. Assim, as aldeias rebeldes se juntaram aos espanhóis para destruir o governante azteca e seu império.

O autor pontua que a queda do império Azteca significou para a infância e juventude daquele povo a destruição total do mundo que eles estavam sendo educados, a morte de seus pais e irmãos, a escravidão de suas mães e irmãs, o fim de seus deuses, suas leis, de tudo. O mundo Azteca da proteção da criança vai para uma categoria inferior e a criança passa a ser considerada menos do que qualquer coisa, menos que animal.

Acosta (2007), relata que depois da conquista sangrenta do Império Azteca por parte dos espanhóis, as crianças perderam o seu estatuto privilegiado e protencionista. Eles ficaram sem família e tornaram-se menores de rua, passaram a mendigar e fazer o que fosse necessário para se manterem vivas.

O primeiro passo seguido pelos espanhóis para colonizar, foi destruir tudo que estruturava aquela sociedade, ela foi varrida do mapa, não deixaram nada, a organização social, a família, o político, o legal, muito menos a esfera religiosa. A falta de sensibilidade dos conquistadores era notável, transbordava toda a sua agressividade e o destruir por destruir, em um desejo de banir o que havia é o que imperava (Manzanera, 1987).

Já no contexto de mominação espanhola, Manzanera (1987) argumenta que os frades foram inspirados pelas regras do mais antigo tribunal juvenil espanhola, chamado de "Pai dos órfãos", que foi criada na cidade de Valência, Espanha, de Pedro I de Aragão. A lei espanhola referente aos Jogos VII de Alfonso X marcou a responsabilidade penal de crianças menores de dez anos e meio e a semi-imputabilidade para os mais velhos que esta idade, mas menores de dezessete anos, com algumas exceções, dependendo da infração cometida.

O pesquisador relata que durante este período Colonial a organização familiar tomou novos rumos. Os espanhóis por não terem suas esposas consigo, passam a tomarem as indígenas como instrumentos de prazer e abuso, desta situação nasceram os filhos mestiços.

As mulheres e crianças submentidas a este contexto supracitado passaram a ser subvalorizadas, humilhadas pelos espanhóis, bem como pelos próprios indígenas, que os enxergavam como o fruto da humilhação de sua raça. A criança mestiça crescia sabendo que a sociedade a considerava inferior, sentia-se fora do lugar, porque não era nem espanhola nem indígena. Crioulos e os mestiços, viviam em um mundo ambivalente e isso trouxe para eles a marca primária da exclusão (Manzanera, 1987).

Ao se considerar o aspecto educacional, a instrução foi quase exclusivamente voltada ao ensino de espanhol, era o pré-requisito para ensinar a doutrina católica. No século XVII houve a abertura de novas escolas, principalmente por causa do grande número de mestiços e crioulos, bem como, de San Antonio Abad, San Miguel e da Faculdade de Belém. Em meados do século XVIII a coroa estava na causa pelas crianças de rua, mas não era suficiente, fundaram a Casa Real de Foundling em 1785, o Congregación de Candad, o departamento “partos invisíveis”, vinculados a condição de mãe solteira em 1774.

Nomes como Dr. Fernando Ortiz Cortés e Francisco Zúñiga Capitão, precisam ser mencionados pela contribuição que deram ao contexto dos órfãos. O primeiro ajudou a fundar a primeira catedral cânone, onde funcionava um lar para crianças abandonadas. O segundo, foi um indiano que criou a “Escola Patriótica” para crianças de comportamento antissocial, precursor indubitável de tribunais de menores. Ambos criaram suas instituições com seu próprio dinheiro, mesmo com a oposição e intrigas das autoridades da época.

Conforme Acosta (2007), baseado nos escritos de vários autores, em nenhum caso se aplicava a pena de morte a menores de 17 anos. A defesa de insanidade é preservada em dez anos e meio para a maioria das infrações (calúnia, injúria, roubo, lesões, homicídios), porque era consenso que, nesta fase da vida, o sujeito não entendia o erro que cometia.

Neste mesmo período, a inimputabilidade se expandiu para 14 anos em crimes sexuais, como a luxúria, sodomia¹⁷ e incesto. No caso da prática de sodomia, as mulheres eram responsabilizadas com 12 anos. Entre dez e meio e catorze anos foi estabelecida a semi-imputabilidade em crimes de lesões, homicídio e roubo, mas só podiam aplicar penas mais leves.

Manzanera (1987) relata que durante a Colônia, leis da Índia governaram um sistema

¹⁷ Prática de sexo anal.

de fragmentação desorganizado, coleção e ordens, decretos, ordens, dentre outros. Não havia muitas referências às crianças e adolescentes para os espanhóis. O direito foi então, adicionalmente, aplicado, conforme algumas das disposições. A exemplo delas, citamos a Idade de responsabilidade plena que era de 18 anos completos. Este ato IV mencionado, foi dado, originalmente, por Charles V em 3 de Outubro, 1533, ratificado em Valladolid em 1555 e confirmado por Felipe II em 1558 e 1569. A preocupação do soberano reflete a realidade nos princípios gerais do direito penal inspirado em preceitos indianos.

No entanto, nos séculos XVIII e XIX, as premissas para crianças em situação de abandono se extinguíram, há um decreto de ordens de supressão de hospitais, datado de 1820. O resultado destas ações estatais foi desastroso, os menores passaram a se refugiar em lugares destinados a mendigos. A Guerra da Independência agravou esta situação que perdurou durante a maior parte do século XIX.

Manzanera (1987) expõe que a sociedade espanhola transitava entre uma etapa religiosa e vingança pública. Assim religiosidade e sistema legal se misturavam e se confundiam, o padrão legal com as recomendações de prevenção da criminalidade, era inspirada na ideia de punição com vingança as penalidades realizadas pelo âmbito religioso.

A formulação das normativas e leis da época dava margem a um direito classista, elitista que ofertava um tratamento diferente e com penas menos severas aos espanhóis. As Audiências dos espanhóis eram realizadas no Tribunal Superior do Vice-Reino e havia limites para as autoridades atuarem, os excessos eram punidos. Nas casas dos índios, o juiz usava seu poder discricionário para aplicar certas penalidades.

Antes de o México se tornar independente, sofreu 300 anos de dominação espanhola. Anos de Inquisição, escravidão, dor, humilhação, a miscigenação fruto de abuso e imposição do cristianismo. Nestes três séculos, a postura da Espanha era de impedimento e veto ao alcance de ideias europeias. A postura censuradora era empreendida para inibir a circulação dos preceitos da Renascença, depois das ideias revolucionárias francesas consideradas perigosas. Segundo Manzanera (1987), estes mecanismos foram postos em prática para manter as colônias em um sonho, em uma Idade Média eterna.

De acordo com Acosta (2007), um dos eventos mais importantes foi a abolição da escravatura. Em 1836, criou-se o Conselho da Caridade para infância indefesa na Cidade do México, onde as senhoras voluntárias reuniram fundos para ajudar órfãos e crianças carentes.

No período de 1848 até 1851, fundou-se a casa de Tecpan de Santiago, chamada também Colégio Correccional de San Antonio, casa que recebeu adolescentes considerados delinquentes com 16 anos, sentenciados e processados. Manzanera (1987), relata que este foi

um antecedente importante, pois os patronatos eram formados por voluntárias que ajudavam a angariar fundos para auxiliar no acolhimento dos órfãos ou crianças abandonadas. Durante o processo de separação do Estado e da Igreja, viabilizado pelas leis de reforma, o governo assumiu as instituições de caridade.

Tanto os estudos de Betancourt (2011) quanto de Acosta (2007), atestam que o primeiro Código Penal Mexicano, foi trabalho de um comitê presidido por Antonio Martínez de Castro, sua criação data de em 7 de dezembro de 1871. Este documento teve notável influência, por ser adequado para o povoado mexicano. O Código Penal de 1871 foi inspirado em antepassados de 1848 e 1850. Nele, estabeleceu-se que crianças com menos de nove anos que delinquissem não teriam nenhum pagamento como sanção penal de reparações. No caso daqueles com idade de nove e quatorze que delinquissem com discernimento estariam sujeitos aos preceitos do Código.

As penalidades aplicadas aos indivíduos com mais de quatorze e menos de dezoito anos receberiam metade ou dois terços das sanções aplicáveis aos adultos. Aos nove e quatorze anos, em situação duvidosa eram assistidos e esclarecidos sob a opinião de especialistas, e aqueles que estivesse com idade entre 14 e 18 eram assistidos com discriminação perante a lei, com total responsabilidade.

Perante esta situação, pensou-se sobre a possibilidade de reforma do direito penal para menores de 14 anos que violaram a lei "sem discriminação". Estas denominações foram consistentes com os princípios da escola clássica que inspirou o Código, estabelecendo a base para definir responsabilidades e idade de discernimento. O mais novo de nove anos, estava isento de responsabilidades. Entre nove e quatorze anos, em situação duvidosa seja esclarecido na opinião de especialistas, e entre 14 e 18 com a discriminação perante a lei, com total responsabilidade.

Sob este contexto supracitado, Acosta (2007) explica que os especialistas da época pensaram sobre a possibilidade de reforma do direito penal para menores de 14 anos que violassem a lei "sem discriminação". Também poderam sobre a criação da figura do "juiz paternal" que se dedicaria a ouvir pequenos delitos cometidos por menores com desvantagens sociais que ainda não eram "pervertidos".

Segundo Aguilar (2010), o primeiro Tribunal de Menores apontado pela História, foi criado em 1899 em Chicago, nos Estados Unidos. Neste período, o sistema de Justiça desse país adotou uma concepção protecionista e tutelar aos adolescentes. Isto é, deixar de aplicar o direito penal de adultos para delitos cometidos por crianças e adolescentes e inspirou outros países.

Em 1903, o governo de Porfirio Díaz liderou uma comissão que pretendia rever o Código Penal de 1871. O projeto foi entregue até 1912 e por conta das vicissitudes óbvias decorrentes do movimento revolucionário não permitiram que fosse aprovado.

Conforme os estudos de Betancourt, (2011), as alterações previstas no projeto foram limitadas apenas para se adaptar alguns princípios do Código, retocar outros, ou excluir aqueles obsoletos. Segundo Acosta (2007), o parecer foi tornado público em 1912 e sugeriu-se não enviar as pessoas com menos de 18 anos à prisão, além de criar um Tribunal específico para julgar delitos cometidos por menores. Mas devido a luta armada proveniente da revolução, estas ações não foram realizadas. Após a fase revolucionária violenta e após a emissão da Constituição de 1917, houve a necessidade de criação de novas instituições e novas legislações, devido a redução do poder da Igreja, do controle do estado civil e de toda intervenção política social.

Aguilar (2010) expõe em sua pesquisa que o primeiro Tribunal para adolescentes surgiu, na cidade do México, em 1926. A ideia também partiu do reconhecimento de que os tribunais e prisões de adultos não eram apropriados para adolescentes em conflito com a lei.

A partir deste cenário supracitado, criou-se também, em 15 de Dezembro de 1929, o código penal, considerado um dos primeiros corpos de lei que inicia a luta consciente contra o crime com base na defesa social e na individualização das sanções. Segundo Betancourt (2011), o código sofria de graves falhas de elaboração, estas acabaram por impedir a sua implementação. Desta forma, foi nomeada uma nova comissão para desenvolver um terceiro Código Penal, que foi promulgada em 14 de agosto de 1931, pelo presidente Pascual Ortiz Rubio. Ainda que tenha recebido algumas modificações e edições, encontra-se em vigor na atualidade dentro dos liames federais. O autor acrescenta ainda que, em 1965, surge o conceito de menor infrator. Ocorre também a primeira regulação a nível Federal e Estadual para a criação de instituições específicas para adolescentes que cometessem atos infracionais.

Aguillar, (2010) diz que, em 1973, deu-se origem à Lei que criou o Conselho de Guardiães para delinquentes juvenis no Distrito Federal e Territórios Federais, baseada na doutrina de situação irregular, por meio da iniciativa do primeiro Congresso Nacional sobre o regime jurídico para adolescentes. A criação de órgãos especializados para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei constituíu a máxima expressão na história da justiça juvenil mexicana.

Após a adoção da Convenção sobre os direitos da criança, realizaram-se várias modificações no campo da legislação, no que concerne a justiça de adolescentes infratores no Distrito Federal. Em 24 de dezembro de 1991, foi publicada a Lei para o Tratamento de

Adolescentes Infratores para o Distrito Federal em matéria Ordinária e para a República em matéria Federal.

Em 29 de maio de 2000, criou-se a lei para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, foi publicada em Diário Oficial nesta mesma data, porém, veio a sofrer várias modificações. Marín (2012) afirma que desde 2000, o México tem uma legislação avançada e moderna.

Entretanto, após estudar acerca das legislações nacionais e internacionais, considerá-la insuficiente no que se refere às definições direcionadas às crianças e adolescentes. Constatou-se que a lei, define criança como pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescentes quem têm entre 12 anos completos e 18 incompletos. Contudo, no dia que completa deztoitos anos de idade, de acordo com a lei, a pessoa já passa a responder perante a lei como adulto. O autor conclui que são ignoradas inúmeras teorias sobre o desenvolvimento humano, quando estes termos foram definidos juridicamente.

Depois de alguns anos da adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança, foi realizada uma reforma importante do artigo 18 da Constituição, sua pulicação data de 12 de dezembro de 2005. Esta alteração deliberou que a internação só poderia ser aplicada à adolescentes com mais de quatorze anos de idade.O funcionamento do sistema em cada ordem de governo será da responsabilidade de instituições, tribunais e autoridades especializadas na aquisição e administração de justiça para adolescentes.

Podemos observar que o México desde muito cedo já tinha alguns preceitos para lidar com os adolescentes que cometiam determinadas infrações. A colonização traçou outros rumos a formas de organizar a educação das crianças e dos jovens, sob uma imposição brutal de sua forma de organização social o colonizador dizimou famílias e atirou as crianças indígenas ao abandono e à miséria. Em decorrência disso, algumas medidas foram tomadas, mas ainda há muito a se fazer para sarar essa ferida social que se abriu.

Resultados e discussão

No Brasil a internação a adolescentes infratores, pode ser aplicada à adolescentes a partir dos doze anos. Após apresentar aspectos do panorama jurídico penal com relação às legislações e formas de compreensão aos adolescentes infratores no Brasil e México. Foi possível observar algumas divergências e similitudes.

Analogamente, foi possível ver que, no Brasil, do período colonial até o segundo império, não existia instituição pública específica para atender crianças e adolescentes. A

igreja enquanto, entidade social, assumiu em primeiro lugar essa tarefa social. Depois, as santas casas de misericórdia. Durante a República, a mentalidade era de que problemas sociais deveriam ser encaminhados para a polícia. Um grande marco neste período foi a instituição da Roda dos excluídos, mecanismo que funcionou por quase um século e meio, considerada a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil (Costa, 1989).

Conforme a constituição do Império os menores de 14 anos estavam isentos da imputabilidade pelos atos considerados criminosos se não apresentassem discernimento sobre o ato cometido. Mas os infratores que apresentassem discernimento eram recolhidos às casas de correção, até que completassem 17 anos. O primeiro código penal da República, de 1891, não tratou dos direitos da criança e adolescente. Neste período, tanto no México quanto no Brasil não existiam legislações específicas para crianças e adolescentes.

Para entender o olhar aos adolescentes em conflito com a lei, prestado no território mexicano neste período, foi necessário abordar um pouco da história do México por reconhecê-lo como um país essencialmente de raízes indígenas e por compreender que hábitos e costumes bem como, vários traços psicológicos são passados de geração em geração e perpetuados por séculos de forma sucessiva.

A época Precolombina foi marcada pela cultura dos Mayas, que contribuiu muito para a estrutura social, ajudava diretamente na estabilidade e ordem social. A educação era dada pela família e tinha como objetivo passar ensinamentos para que os adolescentes não viessem a delinquir. Porém, quando cometiam atos infracionais, eram-lhes aplicados vários castigos como forma de punição.

Em caso de homicídio e roubo, os pais do agressor deveriam fazer reparações às vítimas e se não fosse possível, o infrator passava a ser um escravo da família da vítima para pagar o mau causado. Sendo o infrator de classes nobres, reparava-se os danos e o mesmo recebia cortes em sua face.

No que se refere aos Aztecas, estes apresentavam um sistema patriarcal, com organização social ligada a família, na qual os pais é que eram possuidores dos direitos de correção dos adolescentes. Estes poderiam vender seus filhos como escravos, caso os considerassem incorrigíveis ou quando a miséria da família fosse muito grave. Destacavam o respeito pela pessoa humana, mas não por sua vida, caso os adolescentes não se enquadrassem nos padrões morais vigentes, eram severamente punidos até com penas de morte. Em tal sociedade era difícil encontrar delinquência juvenil em decorrência das formas de coerção implementadas.

Após a queda do império Azteca, a proteção da criança vai para uma categoria inferior. Elas passam a serem consideradas menos que animais. Sob a opressão espanhola truculenta, apenas os frades proporcionavam auxílio. A defesa de insanidade é preservada sob o teto de dez anos e meio para a maioria das infrações (calúnia, injúria, roubo, lesões, homicídios), porque o sujeito não entendia o erro que cometia. Não havia muitas referências a crianças e adolescentes para os espanhóis, elas eram ignoradas pela legislação e pelo poder público.

Nos séculos XVIII e XIX, as premissas protetoras das crianças abandonadas se fecharam, com decreto de ordens de supressão de hospitais. Necessitaram se refugiar em lugares destinados à mendigos. Em 1836, criou-se o “Conselho da Caridade para infancia indefesa”, na Cidade do México, onde as senhoras voluntárias reuniram fundos para ajudar órfãos e crianças carentes.

Observa-se que tanto no Brasil quanto no México, o assistencialismo às crianças abandonadas se dava por órgãos ligados à Igreja. Neste período, o México separou o Estado da Igreja pelas leis de reforma e o governo assumiu as instituições de caridade, situação que não foi muito promissora.

Segundo Costa & Aguillar (2010), as primeiras legislações relacionadas à criança e adolescente mostravam desvantagens nas políticas e implementações do sistema judiciário, pois as leis sobre o assunto não faziam distinção entre os adolescentes que violavam as leis penais e os que eram apenas abandonados a própria sorte. Os considerados "incorrigíveis" com conduta criminosa recebiam o mesmo tratamento legal que as crianças e adolescentes considerados desabrigados, abandonados. No Brasil, ficavam juntos no mesmo estabelecimento penal, muitas vezes em locais para adultos, expostos a abusos de todas as ordens.

No México, a situação de irregularidades se repetiu, os pais e ou seus responsáveis entregavam seus filhos ou crianças e adolescentes sobre sua responsabilidade para as instituições juvenis devido ao comportamento denominado por eles como antissocial, estes eram submetidos a atendimento legal, inúmeras vezes, no mesmo local que os adultos.

Entretanto, no México, em 1926 surgiu no Distrito Federal, um Tribunal para adolescentes com reconhecimento de que os tribunais e prisões de adultos não eram apropriados para adolescentes em conflito com a lei (Aguilar, 2010). No Brasil, o Código de menores de 1927, também contribuiu para que a legislação relacionada aos adolescentes fosse diferenciada da ofertada aos adultos. Em 7 de dezembro de 1940, entrou em vigor o Código

Penal que fixou a responsabilidade penal aos 18 anos de idade, alterando o Código de menores de 1927, mantendo-se inalterada essa posição até hoje.

A partir da promulgação da declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas – (ONU), em 1948, tanto o Brasil como o México passou a incorporar direitos à infância e juventude a suas ações jurídico-administrativas na segunda metade do século XX.

Os tratados internacionais foram grandes impulsionadores de leis e políticas ligadas à criança e ao adolescente, dentre elas destacam-se: a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pelos convênios constitutivos dos órgãos especializados e das organizações internacionais preocupadas com o bem-estar da criança, foi aprovada Pela Assembléia Geral da Liga das Nações Unidas em 1924.

Também adotou-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, e, em 1990 foi oficializado como lei internacional. Segundo a UNICEF (2003), “a Convenção sobre os Direitos da criança, é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países” (s.p.).

No México, após a adoção da Convenção sobre os direitos da criança, realizaram-se várias modificações no campo da legislação no que tange aos processos judiciais de adolescentes em conflito com a lei, no Distrito Federal. Em 24 de dezembro de 1991, foi publicada a Lei para crianças e adolescentes infratores para o Distrito Federal em matéria Ordinária e para a República em matéria Federal.

De acordo com Bressane (2016, p. 35), “o encarceramento de adolescentes é hoje uma das maiores crises de direitos humanos. Mais importante do que reformar unidades de internação é recriar a mentalidade que estigmatiza jovens como criminosos”. Para Durão (2016), a incidência sobre as políticas públicas visando à defesa e promoção dos direitos da infância e juventude só terá eficácia, na medida em que uma ampla mobilização da sociedade seja implementada em benefício dos direitos humanos.

Algumas diferenças e similitudes nas leis Brasil e México para os adolescentes em Medida Socioeducativa de Internação.

Por meio da análise empreendida, constatou-se que em ambos os países os adolescentes infratores passaram da Doutrina de situação irregular à Doutrina da Proteção Integral e que os dois países são signatários dos tratados internacionais, mobilização estatal que se propagou por inúmeros países do mundo.

No Brasil, é aplicado a medida socioeducativa a adolescentes com no mínimo 12 anos de idade podendo permanecer, no máximo, até 3 anos em estado de reclusão. A lei do México preconiza a aplicação da privação de liberdade de acordo com a faixa etária:

(1) adolescentes que estejam na faixa etária de doze anos a menos de quatorze anos, o tempo máximo de privação de liberdade é no máximo um ano;

(2) faixa etária de quatorze anos ou menos de dezesseis anos de idade, com tempo de privação que não pode ultrapassar três anos;

(3) os Adolescentes da faixa etária de dezesseis e dezoito incompletos, não poderão ficar privados de sua liberdade por mais de cinco anos. Àqueles acima de dezoito anos que tenham cometido atos infracionais ainda menores de idade, deverão cumprir MSI, no mesmo local. Porém, separados dos adolescentes menores de dezoito anos. A jurisdição mexicana, contempla os adolescentes indígenas de modo específico, estes são assistidos automaticamente e em todos os atos processuais por um defensor que compreenda sua língua, idioma, dialeto e cultura. Se necessário, o seu advogado de defesa será assistido por um tradutor-intérprete designado pela autoridade correspondente ou designado pelo próprio adolescente conforme sua etnia.

Ainda que algumas heranças indígenas persistam em algum nível subconsciente e, portanto, impercíveis; outras em um nível consciente, mas sem identificar a apropriação dos simbolismos e costumes indígenas, a história mostra que a legislação do México teve seus primeiros tribunais referentes aos adolescentes autores de atos infracionais criados pelas culturas indígenas, e essas ainda hoje têm grande influência sobre os artigos referentes a justiça restaurativa. Desta forma, a contribuição das diversas culturas indígenas influenciaram as formas de compreensão e de tratamento dado aos adolescentes autores de atos infracionais.

A legislação mexicana permite que as mães adolescentes tenham o direito de permanecer com suas filhas e filhos menores de três anos de idade durante o período de detenção, em lugares apropriados para eles e seus descendentes no centro de detenção correspondente. Os filhos com mais de três anos terão o direito de receber, das autoridades competentes, os suprimentos e serviços necessários para o seu desenvolvimento.

No México, é garantido visita íntima aos adolescentes emancipados, adolescentes em concubinato e pessoas com mais de dezoito anos de idade, que estejam cumprindo MSI. A suspensão da visita íntima não pode ser considerada como uma sanção disciplinar.

A atual lei mexicana propõe que o adolescente tenha a obrigação de reparar os danos causados à vítima de forma a se retratar e restituir a coisa danificada por sua conduta. Observa-se que este preceito legal, tenha sido influenciado pelas tradições das culturas

indígenas apresentadas anteriormente, que determinavam que os adolescentes que delinquissem fossem colocados diante de suas vítimas ou das famílias destas, de forma a reconhecer e pagar pelos danos cometidos, cabendo ao Ministério Público sancionar, em todos os casos, os mecanismos que se destinassem a reparação do dano.

No Brasil não há essas especificações no ECA, não se pratica esses procedimentos especiais, por sua condição étnica. Sua tradição e condição sócio-cultural é apagada no cenário jurídico em análise.

Podemos inferir com Pires (2012) que estudar os direitos relacionados aos adolescentes autores de atos infracionais, nos remete a olhar para as suas condições de existências, tornado visíveis as diferenças que os caracterizam sob o ponto de vista geracional, sociocultural ou normativo.

Para este autor, a diferença é fundamental enquanto “etapa do caminho” rumo à indiferença ou a um tratamento em condição de igualdade. Esse caminho é o que se buscou percorrer, por meio da argumentação.

Com relação aos indígenas, Mignolo (2005, p.48) assevera que:

A força do imaginário indígena e a disseminação planetária de seus discursos fazem-nos pensar em futuros possíveis além de todo fundamentalismo civilizatório, ideológico ou religioso, cujos perfis atuais são o produto histórico da “exterioridade interior” a que foram submetidos pela autodefinição da civilização ocidental e do hemisfério ocidental.

Por meio dessas acepções, podemos ressaltar que foi possível visualizar como se formaram alguns espaços sociais ocupados por nossos adolescentes em conflito com a lei, tanto no âmbito nacional quanto internacional, bem como observar que as identidades coletivas foram se formando por meio de articulações com a religião, cultura, raça, classe social, etnicidade, educação, nacionalidade dentre outros. Também pudemos analisar como todas essas articulações estão enredadas com discursos universais de direitos humanos, leis e pactos internacionais, cujo esforço está em sugerir meios de se fazer respeitar as diferenças entre os povos.

Considerações finais

Por meio deste estudo, foi possível mostrar que no Brasil existe uma história de direitos da Infância e Juventude semelhante do México, em termos de legislação e políticas

públicas voltadas aos adolescentes que estão em conflito com a lei ou em situação de abandono.

O contraponto entre as duas facetas da História mostra um vasto repertório em termos formas de punição relacionadas ao autor de atos infracionais. Assim, torna-se claro que as punições por si só não evitaram as infrações, mas sempre foram vistas como tentativas de contribuir para sua diminuição, principalmente pela via do medo e do sofrimento por ela gerado.

Evidenciou-se avanços em relação aos direitos penais ligados à criança e ao adolescente, e evolução quanto à reabilitação social do infrator. Cabia ao judiciário o poder de imputar penalidades aos adolescentes, impossibilitando-se com isso, novas formas de se compreender a dinâmica e a funcionalidade de aplicações de ações comprometidas integralmente com a formação da cidadania, legitimada pelo contexto da sociedade vigente.

A situação de nossas crianças e jovens expostos à violência pessoal e social, antes de ser um problema a requerer novas formas de atendimento, é algo que exige opções políticas claras, capazes de proporcionar processos de mudança que resgatem, efetivamente, os direitos das crianças e adolescentes, principalmente de população que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

Foi possível verificar que o adolescente indígena em MSI do México já tem uma norma específica que lhe garante alguns direitos que os adolescentes indígenas do Brasil ainda não têm, principalmente “o direito a diferença”. Desta maneira, podemos compreender, por meio deste estudo, que cotidianamente acontece o descumprimento de princípios básicos de proteção à infância preconizado pelos direitos internacionais, pactos que o Brasil é signatário.

A crescente situação de adolescentes autores de atos infracionais institucionalizados, são na nossa evolução histórica, a oportunidade de ingresso na cidadania em suas dimensões civil, política e social. A causa dos direitos humanos relacionada aos adolescentes infratores só será vitoriosa por meio do fortalecimento de um amplo conjunto de organizações da sociedade. Coaduno com Pires (2012) que sejam capazes de imprimir uma nova direção intelectual, social, política e moral aos liames sociais brasileiros, por meio de um conjunto normativo com critérios que possam garantir a eficácia dos direitos constitucionais aos adolescentes indígenas, viabilizando seu reconhecimento enquanto portadores de direitos específicos.

Um dos passos que podem ajudar a não repetir a situação historicamente exposta neste estudo pela contraposição de histórias de dois territórios diferentes, México e Brasil, partiria da mudança de foco ao se avaliar o adolescente indígena em conflito com lei. Ao longo da

história ele é visto como um criminoso que precisa ser banido e não se leva em conta as condições que o levou a estar na situação de infração. Ainda que a Declaração dos Direitos humanos venha a tentar desconstruir este estigma, o sistema jurídico brasileiro e mexicano ainda os avaliam pela esfera negativa da infração e soma a esta situação a marca de sua diferença étnica.

Podemos concluir que no fio destas duas Histórias modernas ocidentais de duas nações pertencentes à América, o lugar jurídico dado ao adolescente indígena é o da exclusão e do apagamento de sua tradição, cultura e forma de lidar com as questões sociais. Na jurisdição atual ainda se tenta integrá-lo e aculturá-lo. No México, há certo esforço para que isso não aconteça, mas no trato com a realidade a coisa é diferente dos preceitos documentais, a sombra do preconceito ainda impera. No Brasil, apesar da legislação também estar disponível para ajudar a acolhê-los, não há tomada de iniciativa para que sejam tratados com maior equidade, dentro da sua condição singular.

Referências

- Acosta, F. C. S. (2007) *Historia de la justicia de menores (adolescentes)*: In: México. Primera de Dos Partes. Epikieia. Revista de Derecho y Política, n. 4, p. 1-18. Id. vLex: VLEX-75956842. Recuperado em <http://vlex.com/vid/menores-adolescentes-eacute-partes-75956842>.
- Aguilar, A. C. (2010). *El nuevo sistema de justicia para adolescentes en México*. In: Abreu, C. M.; Goyri, V. M. M. B. (Coord.). *Derecho humanos: temas y problemas*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México/Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado em <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2758/9.pdf>.
- Ariès, P. (2017). *História Social da Criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Betancourt, E. L. (2010). *Breve historia de la codificación penal en México*. Jornada Guerrero. Recuperado em <http://www.lajornadaguerrero.com.mx/2011/11/12/index.php?section=opinion&article=002a1soc>.
- Brasil (2016). *Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Resolução 113/Conanda/2006. Resolução 113, de 19 de abril de 2006. Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Interlagos CEDECA. São Paulo - Brasil
- Bressane, R. (2006). *Fórum permanente de organizações não governamentais em defesa dos direitos da criança e do adolescente – Fórum DCA: Fábrica de Humanos*. Fundo Brasil de Direitos Humanos, p. 35-37, dez. 2016. Recuperado em <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/wp-content/uploads/2016/12/revista-x-anos.pdf>.

- Cohn, C. (2010) Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo*, São Paulo: USP, ano 10, vol. 9. p. 13-26.
- Costa, A. C. G. (1989). *Das Medidas Sócio-Educativas*. In: CURY, M. (Coord.). Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros.
- Durão, J. E. (2016). *Os próximos 10 anos* [entrevista]. Fundo Brasil de Direitos Humanos, p. 6-7, dez. Recuperado em <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/wp-content/uploads/2016/12/revista-x-nos.pdf>.
- Freitas, M. C. de (2003). (Org.). *História social da infância no Brasil*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez.
- Gallindo, J. (2003) *A Roda Dos Expostos*. Faculdade de Educação Unicamp. Recuperado em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm.
- Heleno, C. T. & Ribeiro, S. M. (2010). *Criança e adolescente: sujeitos de direitos*. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
- Clavijero, F. J. (1979). *Historia Antigua de México*. Tradução do Italiano de Jose Joaquim de Mora, Londres, 1826. México: Porrúa, Colección Sepan Cuantos, n. 29.
- Ferreira Jr., A. (2010). *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Coleção UAB-UFSCar). ISBN – 978-85-7600-220-8
- Javier, C. F. (1979), *Historia Antigua de México*, Colección Sepan cuantos, México, Ed. Porrúa, 1982. N°. 29. pp. 202, 203.
- Liberati, W. D. (2003). *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 6. ed. São Paulo: Malheiros.
- Manzanera, L. R. (1987) *Criminalidad de menores*. México: Porrúa.
- Marín, A. M. (2012). *Los derechos de la niñez y la adolescencia en México, una revisión crítica*. *Revista Psicología Científica.com*, México, DF, v. 14, n. 4, fev. Recuperado em <http://www.psicologiacientifica.com/los-derechos-de-la-ninez-y-la-adolescencia-en-mexico-una-revision-critica>.
- Mercado, D. R. (2015) *Colaborador. Los adolescentes y la justicia penal en México: antecedentes y situación actual*. México, Recuperado em <https://movimientociudadano.mx/sites/default/archivos/tareas-editoriales/2016/19-Los-Adolescentes.pdf>.
- Mignolo, W.D. (2005). *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*, 33. In. Lander, E. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Argentina. Recuperado em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.
- Paganini, J. (2019). *Criança e o adolescente no Brasil: uma história de tragédia e*

sofrimento. Portal boletim jurídico - ISSN 1807-9008 Recuperado em <https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/2195/a-crianca-adolescente-brasil-historia-tragedia-sofrimento->

Pires, A.V. (2012) *Os Adolescentes E Seus Direitos Fundamentais Da Invisibilidade À Indiferença*, Kindle 383-386). Edição do Kindle.

Salgado D. C. (2017). Una historia de los derechos humanos en México. Reconocimiento constitucional y jurisdiccional. Comisión Nacional de los Derechos Humanos Periférico Sur núm. 3469, Ciudad de México.

Silva, G. & Amorim, S.S. (2017). *Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)* DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>.

Souza, A. A. A (2011). *Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia da Bahia: uma abordagem sobre a Infância no Brasil de 1910*. Projeto de Pesquisa para Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Universidade Católica de Salvador (UCSal), Salvador, BA. Recuperado em <http://marthamaria11.blogspot.mx/2011/12/roda-dos-expostos-da-santa-casa-de.html>.

Souza, T. J. (2013). *A conquista dos direitos sociais e das políticas para a juventude brasileira: onde ficam os adolescentes autores de atos infracionais nessa história?* In: Jornada Internacional De Políticas Públicas, 6., Recuperado em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspublicas/pdf>.

Sposati, A. (2002) *Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e terceiro milênio*. Rio de Janeiro: IPEA.

Tassinari, A.M.I.(2008). *A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira*. Ilha: Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245,

Unicef. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. (2003). Recuperado em <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/direitos-da-crianc%C3%A7a-e-do-adolescente-proteger-para-se-desenvolver>.

Volpi, M. (2014) (Org.). *Adolescentes privados de liberdade: A normativa Nacional e Internacional & Reflexões acerca da responsabilidade penal*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez.

ARTIGO 2

EDUCAÇÃO INDÍGENA EM AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo geral examinar como se organiza a educação indígena nas Unidades Educacionais de Internação de adolescentes infratores de Mato Grosso do Sul - UNEIs MS para sujeitos indígenas que se encontram internados em Medida Socioeducativa de Internação - MSI. Trata-se de um estudo de revisão narrativa pesquisa. Especificamente, interessa-nos promover uma problematização sobre a educação que está sendo preconizada no regime de privação de liberdade nas UNEIS de MS. Bem como, propor reflexões sobre as metas propostas pela legislação brasileira e normas internacionais, as quais o Brasil é signatário, de modo a demonstrar quais as práticas pedagógicas recomendadas as escolas instituídas nas UNEIs de MS.

Temos por hipótese de que as práticas pedagógicas hoje mobilizadas pelo ente governamental em análise não coadunam com as práticas sugeridas pelo aparato legal indigenista vigente e nem com as orientações contidas nos documentos internacionais ratificados pelo Brasil.

Ao considerarmos os sujeitos adolescentes indígenas que cumprem medida socioeducativa de internação, nos valem das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- As propostas pedagógicas proporcionadas pelas escolas instituídas dentro da UNEI estão adequadas a educação indígena?
- 2- Os professores estão capacitados para trabalharem com a (re) socialização dos adolescentes indígenas?

Tais indagações foram cruciais para uma melhor compreensão sobre o tema, visto que na atualidade existe poucos trabalhos científicos a respeito.

Para atingir nossa meta de pesquisa, pautamo-nos teórico-metodologicamente nos estudos do campo do Direito, da História, Sociologia, Educação, Educação Indígena, e Visão sistêmica amparados nas pesquisas de Henriques (2007) Arantes (2016), Correia (1967), Adimari e Paes, dentre outros, cujo viés científico está ligado às questões relacionadas a Educação Indígena e legislação indigenista vigentes em todo território brasileiro. Além da análise de documentos oficiais como: Projeto AJA/MS, Projeto AJA/UNEIS/MS que dão forma aos ditames acima descritos.

Educação Indígena: Aspectos Históricos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que um dos direitos essenciais da pessoa humana é a Educação. No Brasil, estes direitos estão assegurados na Constituição Federal de 1988, sob um título específico sobre os direitos e garantias fundamentais dos seres humanos. Além da Carta Magna, há também leis específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que enfatiza por meio do artigo III que cabe à criança e ao adolescente o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1991). Este aparato legal não faz distinção de pessoas, desta forma tais garantias não podem deixar de ser ofertadas aos sujeitos indígenas.

Sob esta égide, trazemos um breve histórico da Educação Indígena (EI), processo educacional inicialmente oferecido aos povos indígenas pelas políticas dos conquistadores, em conjunto com ordens religiosas e mais tarde pela política dos estados. Tais mobilizações, tiveram o propósito de preparar o indígena para adequá-lo a assimilação da cultura do homem branco transformando-o em mão de obra servil, submetendo-o ao sistema político e econômico nacional da colônia e posteriormente ao poderio do Estado para que aceitassem a invasão de suas terras, a realocação em lugares inóspitos e ações de dizimação de seus hábitos e tradições étnicas.

Essas ações nortearam o processo educacional indígena e acabaram por desconsiderá-los culturalmente, bem como as concepções de educação que orientam as práticas de cada etnia. Somente nas últimas décadas do século XX, é que se intensificaram os debates acerca da necessidade de uma educação escolar explícita para os povos indígenas, cujos preceitos respeitassem suas especificidades.

Conforme Ribeiro (2017, p.225-226):

O Indígena é, no Brasil de hoje, essencialmente aquela parcela da população que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, em suas diversas variantes, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade de origem pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com que está em contato.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2018), os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue intercultural, e

comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Esta educação deve seguir o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB). A coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito aos povos etnicamente diversos.

Nas palavras de Oliveira & Freire, (2006) o contato dos indígenas brasileiros com os colonizadores europeus transformou a forma de esses povos conceberem sua educação e sua cultura. Uma vez que tiveram de se submeter a uma educação de branqueamento, a uma fé que não lhes pertencia e a submissão em relação a um dominador que lhes dizimou e usurpou seu território de maneira brutal, deixando um rastro de morte e discriminação em sua história.

No que tange a Educação indígena, Henriques (2007) esclarece que a escola para índios no Brasil começou a se estruturar a partir de 1549, quando chegou ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Esta missão era composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, incluía entre seus objetivos a conversão os nativos à fé cristã em decorrência da perda de fiéis proveniente da adesão ao protestantismo.

Para melhor compreensão sobre a educação indígena se faz necessário conhecer um breve apanhando das políticas indianistas vigentes. Neste sentido, trazemos Freire (2013) para explicar que a educação escolar desde seus primórdios no novo mundo constituiu um processo uma busca pela assimilação civilizatória, ou seja, os europeus tinham interesse nas diferentes culturas existentes, eles tinham por meta a incorporação e assimilação dos indígenas.

De acordo com o autor, outra necessidade que se fazia presente era a conquista de novos fiéis à fé católica e de mão de obra a extração das riquezas que aqui foram encontradas. Tais questões poderiam ser resolvidas pela catequização dos povos indígenas. Eles utilizaram a escolarização como ferramenta para atingir estes propósitos. A ideia era fazer o indígena pensar que ao se converterem tornariam-se indivíduos culturalmente aceitos como semelhantes aos outros membros da sociedade colonial. Em outras palavras “a função das escolas jesuítas era fazer com que os indígenas se distanciassem de suas culturas, adotando os costumes e os modos de vida dos europeus”. (Freire, 2013, p.15).

De acordo com Bergamasch e Silva (2007), no período colonial foram realizadas as primeiras iniciativas escolares. Os povos indígenas foram os primeiros “alunos” brasileiros, tornando-se a escola para índios a mais antiga de nosso território. As autoras complementam: “a ação dos missionários católicos foi a iniciativa mais contundente para educar o nativo e,

entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inaugurou a escola para os povos indígenas” (p.127).

A segunda fase do período colonial, chamada de fase pombalina, vai de meados do século XVIII até meados do século XIX. Caracterizou-se pela instituição das normas, regras e regulamentos do “Diretório Pombalino” em 1757. Neste período, tentou-se realizar grandes mudanças na política colonial de educação indígena, instituindo a chamada “vila pombalina” que, segundo Venere (2011), seria o espaço físico e social no qual deveria se processar obrigatoriamente a integração do indígena das missões ao universo colonial.

Em 1845, um Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios. Segundo Arantes (2016), esta política de Estado, instituída por decreto do imperador Pedro II, consistia no aldeamento das populações indígenas, com o intuito de estabelecer uma política indigenista oficial no Brasil. Foi disposto neste documento, a criação de escolas de ensino básico onde crianças indígenas de ambos os sexos receberiam educação similar à educação ministrada pelos jesuítas, com pouca consideração sobre a especificidade de sua cultura por considerá-la inferior a do colonizador.

O Período Republicano, em sua primeira fase, é marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado em 1910, pelo Decreto nº 8.072, cujo objetivo era prestar assistência a todos os índios do território nacional. Esta ação governamental oficializou a educação primária nas aldeias e colocou em prática um programa leigo de instrução para os índios, tudo regulamentado pelo SPI.

Destaca-se, na fase acima descrita, a política de integração dos indígenas sob os princípios de Marechal Rondon¹⁸. Pela primeira vez, a responsabilidade da educação indígena deixava de ser tarefa exclusiva do clero. Entretanto essas missões continuaram atuando sem restrições.

Na segunda fase, situada no período do Governo Vargas até o golpe militar de 1964, é intensificada a ocupação da Amazônia por meio do Plano de Integração Nacional lançado em junho de 1970, por meio do Decreto-lei n. 1106 seu objetivo era a construção de rodovias e projetos de colonização na Amazônia, e projetos de irrigação no nordeste brasileiro. Uma vez que o governo brasileiro temia a ocupação por potências estrangeiras daquela região. Sob este

¹⁸ General Cândido Mariano da Silva Rondon nasceu, em 1865, em Mato Grosso. Em 1939, assumiu a presidência do Conselho Nacional de Proteção ao Índio, retomando a orientação da política indigenista, a fiscalização da ação assistencial do SPI e a vigilância dos direitos indígenas. Em 1952, Rondon apresentou ao Presidente Getúlio Vargas o projeto de criação do Parque do Xingu e testemunhou a criação, sob sua inspiração direta, do Museu do Índio, destinado a coletar material sobre as culturas indígenas, produzir conhecimento e repassá-lo à sociedade brasileira como forma de combater os preconceitos existentes contra os indígenas. Morreu em 1958, deixou em seu legado a formulação de uma política de respeito ao Índio e de responsabilidade histórica da nação brasileira pelos destinos dos povos indígenas que habitam o território nacional.

projeto, o Estado brasileiro incentivou a ocupação amazônica. O slogan do período era “integrar a Amazônia (com brasileiros) para não entregar (a Amazônia para estrangeiros)”.

No período da ditadura militar, 1964 a 1985, a ditadura ficou marcada por uma política indigenista mais agressiva, foi um período de violação dos direitos humanos dos povos indígenas e a incorporação de tribos a comunhão nacional. Houve uma violência sistêmica aos povos indígenas. Para Faria e Silva (2017) a construção da educação escolar indígena na ditadura deve ser vista como um desdobramento da violência sistêmica aos povos indígenas, dessa forma, é preciso analisar a legislação que respaldava o que era para o regime militar a educação indígena.

De acordo com Correia (1967), autor do relatório Figueiredo, para haver a “integração” dos índios à sociedade nacional, uma das incumbências mais significativas das práticas tutelares do século XX, destacadas no Regimento do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi à imposição de envolvimento das comunidades indígenas na educação formal. A partir da instalação de escolas nas aldeias e de ações como aprender a trabalhar na lavoura, criar animais, bem como participar de eventos nacionais foi promovida a confluência para a nacionalização dos índios.

No Brasil, do século XVI até meados do século XX, os programas de educação escolar indígenas foram marcados pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Era considerado dever da União assimilar e incorporar os indígenas à comunidade nacional. Carvalho (2008) esclarece que nesse processo de imposição de valores diferentes a cultura indígena, eles eram proibidos de falarem seus próprios idiomas, obrigados a negar suas origens e identidade cultural diferenciada, processo que proporcionou a formação de estigmas que perduram até a atualidade.

A não adaptação dos indígenas a configuração da sociedade hegemônica lhes proporcionou o estigma de preguiçoso, não produtivo e desordeiro dentro do conjunto de regras da sociedade majoritária. De acordo com Moreira (2016a), com base nesse processo heranças simbólicas negativas, inferiorizantes e, por conseguinte, excludentes a respeito dos indígenas se materializaram ao longo do tempo nos ditos em circulação na sociedade permitindo a emergência da discriminação e de preconceitos de todas as ordens contra os povos indígenas.

Moreira (2016a), vem nos dizer que os sujeitos e objetos não existem *a priori*; são construídos discursivamente a partir do que se fala sobre eles. A autora explica que “foi por meio da Carta de Caminha, registro inaugural sobre o Brasil e sobre os sujeitos que aqui viviam (articulado pela perspectiva do branco colonizador e católico), que os indígenas

passaram a ser representados como sujeitos ligados à falta de civilidade e à necessidade de salvação” (p.50). Nesta perspectiva, o lugar dos ameríndios na cadeia existencial e na ordem social do Estado Colonial emergente foi traçado de povos autóctones passaram a ser “vassalos do rei” e “servos de Deus”.

Segundo Freire (2013), desde as missões jesuíticas, aos diretores dos índios, até às instituições federais indigenistas – SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e FUNAI (Fundação Nacional do Índio), de todas essas mobilizações, a escola foi o principal mecanismo promotor da assimilação dos índios à nação. A partir de 1988, com o evento da Constituição brasileira, houve uma valorização dos processos tradicionais de aprendizagem e saberes peculiares das etnias e culturas indígenas, havendo então interesse em promover a educação indígena nos liames da cultura de cada povo.

A distinção entre educação indígena de educação escolar indígena foi ressaltada por pesquisadores e lideranças. A escola passou ser parte da vida das aldeias no sentido de complementar o processo ensino aprendizagem relacionado aos conhecimentos ancestrais de cada povo.

Ferreira (2001) *apud* Bergamasch e Silva (2007) esclarece que existe uma divisão da história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil em quatro fases distintas: (1) Período colonial, a escolarização dos índios pelos missionários católicos; (2) Em 1910 a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI); (3) Ditadura militar (final dos anos 60 e meados dos anos 70); (4) Surgimento de organizações indigenistas não governamentais, formação do movimento indígena organizado.

Em sequência ao fluxo da história, Nascimento (2013) salienta que em 1991, houve a transferência da FUNAI para o MEC, que passou a ter a responsabilidade pela coordenação e promoção das políticas de educação escolar indígena. É definido o regime de colaboração como forma de planejamento e execução, atribuindo-se à União o papel de legislar e coordenar as políticas e, aos estados, de ofertar e executar essa modalidade de educação.

Nas palavras do autor a política nacional de educação escolar indígena, a partir de 1991, passou a ser a coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). “No entanto, na história do indigenismo nacional, as ações nessa seara, desde o início do século XX, eram reservadas oficialmente ao órgão indigenista do Estado, primeiro o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e, a partir da segunda metade da década de 1960, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (p.333).

MEC e educação indígena

Segundo dado fornecido pelo IBGE (2012), no Brasil, existe quase 900 mil indígenas de 305 etnias e 274 idiomas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural. A diversidade marca a vida social brasileira desde os anos de 1500, uma vez que aqui já existiam inúmeros povos que se somaram aos lusitanos, às diversas etnias africanas trazidas para cá em decorrência do processo de escravidão, mais os imigrantes italianos, alemães, franceses, holandeses, árabes, japoneses, entre outros povos que, posteriormente, vieram fazer morada em nosso território.

Infelizmente, o panorama acima descrito foi negado pelas diversas gestões de nossa nação. Uma vez que as ações oficiais buscaram interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneização cultural e pautar as políticas públicas no “mito da democracia racial brasileira”. Essa postura conduziu o aparato legal a atitudes de dissimulação do quadro de fato existente criando “um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada” (MEC,1998, p.125).

Na década de 1990 foram realizadas significativas mudanças no âmbito da educação escolar indígena, no que concerne a legislação, em nível Federal e mediante a estrutura estatal responsável para a execução das políticas educacionais. Em síntese, em 1991, foi promulgado o Decreto nº 26/91, cujo artigo primeiro atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. A partir desse momento, as políticas públicas voltadas para as comunidades indígenas foram formuladas pelo MEC em conjunto com as organizações indígenas. Este processo ajudou a direcionar que a educação escolar indígena deveria promover a interculturalidade, o bilinguismo, reforçar os laços comunitários, e valorizar os saberes e práticas tradicionais indígenas.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 estabeleceu os princípios orientadores da nova educação escolar indígena. A partir desta publicação, o MEC criou outros documentos referentes a ela, tais como: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, e o Referencial para Formação de Professores Indígenas, em 2002.

Neste movimento de organização da legislação para atender aos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96) garantiu, pela primeira vez, uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas. Nesta mesma década, foram criadas: a Coordenação Geral de Educação Indígena que passou a integrar a Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Também foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que

pertence, atualmente, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, que menciona a garantia de direitos a educação escolar indígena, esta passou por reformulações legais para se tornar um ensino “comunitário”, “intercultural”, “bilingue”, “específico” e “diferenciado”. Esta nova forma de Educação Escolar, chamada por muitos de educação diferenciada, buscou promover um método de ensino baseado nos universos socioculturais específicos de cada etnia. Ou seja, sua meta era a preservação da língua materna indígena na escola, sem excluir o aprendizado da língua oficial da nação, vista como segunda língua para os indígenas. Conforme disposto na Constituição de 1988 (art. 210) § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A Educação indígena (EI), com base neste documento, também repercutiu nos liames da educação regular, de modo a tentar promover o conhecimento da diversidade cultural por parte da sociedade hegemônica branca. Em 10 de março de 2008 o governo brasileiro promulgou a Lei nº 11.645/08 (responsável pela instituição da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas no ensino básico brasileiro). Esta ferramenta legal veio para alterar a Lei 9.394/1996, já modificada pela Lei 10.639/2003, estabelecadora das diretrizes e bases da educação nacional quanto a inserção das Histórias e culturas afrodescendentes.

Nas palavras de Moreira (2016b, p.3):

Este tipo de iniciativa trata-se de uma ampliação e cumprimento da participação do Brasil no cenário internacional, cuja pressão recai para a criação de leis de apoio à diversidade. A partir delas, a vida dos sujeitos na sociedade passa pela esfera da administração, tem aí o processo de subjetivação controlada, contida (DIAS, 2010). O Estado passa então a (in)(em)formar os sujeitos. Aqueles que são considerados à margem são introduzidos à dinâmica social por meio das políticas públicas de inclusão. Uma vez “integrado” ao sistema socioeconômico cria-se a impressão de reconhecimento e valorização dado pela lei de amparo a diversidade cultural.

Neste percurso de mobilizações legais, em 1999 aprovou-se a Resolução nº 03/99 e o Parecer nº 14/99, responsáveis por criar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Estes documentos, são definidores da categoria de escola indígena. Em 2001, nasce o Plano Nacional de Educação (PNE), que passaria o poder legal da manutenção da educação indígena para os Estados com o financiamento do Ministério da Educação.

Conhecer a complexidade que constitui o que chamamos de minorias com suas múltiplas línguas além do idioma oficial, significa ampliar os horizontes sobre uma parte da história brasileira que estava silenciada e possibilitar uma maior compreensão da complexidade de nossa cultura. Ainda que sobre pressão internacional e mobilização de organizações indigenistas, algumas iniciativas legais foram tomadas. Claro que de forma muito insipiente e com grandes problemas na efetivação e aplicação destes aparatos. Mas, em um movimento de modificações do cenário anterior em que a cultura do outro era completamente apagada por um processo de assimilação e desejo de aculturação.

O currículo da educação escolar indígena

A demanda Educacional do currículo escolar indígena, mediante as diversas culturas que compõem o cenário nacional, é atender o multiculturalismo brasileiro. Este processo deve ocorrer de forma a atender as peculiaridades de cada cultura, especialmente, a indígena com suas raízes multifacetadas. A sociedade indígena também possui várias vertentes culturais, uma vez que cada comunidade possui seus costumes, religião, tradições. Além disso, há casos de comunidades indígenas híbridas, onde duas ou mais culturas foram assimiladas uma pela outra, gerando um novo contexto cultural. Há também aquelas que perderam parte de suas tradições culturais por viver muito próxima da sociedade branca e acabou por absorver muitos dos hábitos seus usos e costumes, deixando gradativamente de seguir alguns de seus preceitos iniciais.

Diante deste cenário, em 1988, a constituição brasileira, ao ser formulada, teve o cuidado de superar a perspectiva assimilacionista que marcou toda a legislação antecedente, cujo desejo era a incorporação dos indígenas, de modo gradativo, à comunhão nacional, apagando e desrespeitando sua forma de organização social e sua etnia. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 358) a constituição de 1988:

Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, 2013, p. 358).

Sob este contexto, é preciso atender a demanda de todas as diferentes situações. Não se pode permitir que ocorram atitudes centralizadoras que desmereçam as culturas minoritárias ou pouco conhecidas. É inviável estabelecer uma situação curricular padronizada.

Cada uma dessas situações deve ser analisada e problematizada por pessoas que conheçam e convivam com estas realidades.

Segundo Oliveira (2002), citado por Lira (2014, p. 145-46):

A educação escolar indígena, no quadro geral da história brasileira, caracteriza-se pela negação dos valores, da cultura e das formas próprias de organizar a vida e a produção do conhecimento desses povos. Essa educação foi caracterizada, inicialmente, pelo modelo cristianizador/civilizatório e, posteriormente, pelo modelo integracionista, ambos mediando estratégias contrárias à causa indígena (. . .).

Para que esse processo se concretize, deve-se reconhecer o multiculturalismo existente no país. De acordo com Andrade (2016), entende-se por multiculturalismo um fenômeno que estabelece a coexistência de várias culturas em um mesmo espaço territorial e nacional. Trata-se de um conceito da sociologia aplicado aos estudos em ciências sociais, podendo ser chamado de multiculturalidade e pluralismo cultural. Para entender o multicultural na educação devemos entender as diferentes formas de escolarização para grupos culturais diferenciados.

Ao discutirmos a importância que o currículo exerce no processo educacional, e considerando as transformações estabelecidas e sugeridas por documentos oficiais (nacionais e internacionais), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, faz-se necessário reavaliar ações do passado, discutir políticas públicas e formas de realização de um ensino no qual a diversidade cultural, seja visualizada como um aspecto positivo.

De acordo com Referencial curricular nacional para as escolas indígenas é possível dizer que:

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (Brasil, 1998, p. 12).

Candado (2006) em seu estudo sobre o Referencial Nacional de educação Indígena (RCNEI) orienta que o ensino de história nas escolas indígenas Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, com ênfase nos conceitos de cultura e os conhecimentos tradicionais deve ser visto como um trabalho que serve de base para refletirmos sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Já que após 500 anos de resistência dos povos indígenas ao processo de constante colonização temos vitórias recentes desses povos traduzidas em direitos, como a Constituição Federal de 1988 e demais leis que regulamentam tais direitos posteriores a Carta Magna.

A autora explica que este processo levou ao delineamento de políticas públicas para a construção de escolas indígenas, específicas e diferenciadas. E proporcionou a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado pelo MEC - Ministério da Educação Esporte e Cultura, em 1998. Documento que sugere roteiro para o debate sobre que escolas indígenas que estão sendo construídas, ou mesmo para aquelas que funcionam em regime de imposição da cultura majoritária por parte da sociedade envolvente.

Nesta esteira reflexiva, podemos citar o caderno do MEC/SECAD (2007, p. 24) onde encontramos o depoimento da Prof.^a Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul transcrito por Grupioni (2011). Neste documento a professora relata que:

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar [...]. A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas.

Mediante o relato supracitado, podemos observar que burocraticamente as coisas avançaram muito, mas na concretude ainda há muito a ser feito. Na opinião de Sobrinho, Souza & Bettioli (2017), a Educação Indígena deve atender aos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia.

Nas comunidades indígenas o fluxo do saber sempre foi construído pela via oral. Esta era passada de geração a geração nos rituais e nos mitos, as crianças escutavam os ensinamentos dos mais velhos e respeitosa e os colocava em prática e os disseminava quando se tornavam adultos para os seus.

Na atualidade as etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um instrumento aceitação que a Constituição de 1988 lhe concede. Além disso, também tem firmado parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) subsidiadas pelo capital

externo e também com projetos de Universidade Federais/Estaduais que buscam produzir materiais didáticos e para didáticos que portadores de conhecimentos tanto para os sujeitos indígenas em formação quanto para os sujeitos brancos que precisam conhecer as histórias e culturas indígenas brasileiras.

Segundo Moreira (2016a) ocorre a utilização de estratégias de formulação de uma verdade proveniente da cultura branca, isto é, uma forma de saber estabelecido, para fazer o registro dos traços culturais, tradições, formas de organização social e, assim, passar a possuir uma história que saia dos moldes orais para se estabelecer sob a forma de registro escrito e/ou gravado, na cultura indígena e na cultura branca, como algo que deve ser ensinado nas escolas de modo orientado, como um conhecimento a ser adquirido.

Ferreira (2001) salienta que muitos bens de uma etnia só são visíveis para os membros desta etnia. Assim, uma autêntica educação indígena só poderá ser realizada pelos próprios indígenas da mesma etnia e nos liames de sua cultura para atender suas peculiaridades. Sobrinho, *et al* (2017) explica que as lideranças indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar. EI é aquela ligada a transmissão e aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da tribo. Educação escola, por sua vez é aquela que complementa a educação indígena e permite acesso a conhecimentos não indígenas, em outras palavras constitui a aquisição de conhecimentos considerados úteis para a melhoria da condição de vida dos índios.

Em um dos Fóruns de Atualização sobre Culturas Indígenas, Marcos Terena (2009, p.6), elucidou que:

Os Povos Indígenas aparentemente selvagens, possuem formas próprias de educação autônoma. Trata-se de um sistema construído com um alto grau de avaliação educativa, conhecida como conhecimento tradicional que nasce oralmente com pequenas palavras, práticas individuais, mas qualidade coletiva. Uma avaliação com costumes ancestrais.

Neste contexto, podemos dizer que a EI anteriormente ocorria em espaços naturais, qualquer membro da comunidade podia ser professor, já que o conhecimento era passado via oral, principalmente pelos mais velhos. Ao não se limitar a um espaço fechado, ser uma educação formal, como a que conhecemos nas escolas regulares dos brancos, por não ter professores licenciados para determinadas áreas a aprendizagem da educação do sujeito indígena era moldada pela interação social. Sua constituição se dava mediante ações coletivas

levadas a cabo pelo princípio de que a educação era responsabilidade de por todos dentro do cotidiano da aldeia.

Com a legislação vigente, há espaços específicos como escolas indígenas, o saber passou a ser mais formalizado conforme os ditames da sociedade branca. Mas também é ensinado por parte dos professores conhecimentos tradicionais. A maior parte destes profissionais hoje são indígenas com formação para o ofício e com acompanhamento de projetos governamentais, de universidades, de Ongs para a melhora das ações pedagógicas aplicadas. Nasceu uma nova forma de fazer educação nas áreas indígenas, viabilizada pela mescla de saberes indígenas e brancos.

Escola na UNEI

UNEI é a denominação dada às Unidades Educacionais de Internação existentes no estado de Mato Grosso do Sul, sua função é atender adolescentes em conflito com a lei, sejam indígenas ou não indígenas. Segundo o Estatuto da Criança e do adolescente ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu art. 124 incisos XI, é função da UNEI oferecer aos adolescentes internos escolarização e profissionalização (Brasil, 1990). Estes direitos foram reforçados posteriormente por meio da Resolução CONANDA nº 119/2006, de 11 de dezembro de 2006 - que criou o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE.

Em 2012, a resolução citada transformou-se em Lei n. 12.594/12 que regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de ato infracional. Também reafirmou a natureza pedagógica da medida socioeducativa, com a finalidade de viabilizar tratamento adequado para reintegrar os adolescentes que estavam em conflito com a lei ao convívio social.

Essas políticas públicas destinadas ao atendimento de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas propõem práticas pedagógicas vinculadas à UNEI que é um órgão da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP. Para o funcionamento das escolas dentro das UNEIs, são criados projetos de parceria entre a SEJUSP, Secretarias de Educação (Estadual e Municipal). Os professores que fazem parte desses projetos são todos contratados em regime de convocação, isto é, são temporários, prestadores de serviço ao estado sem vínculo empregatício efetivo. É ofertado Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O processo Educacional nas UNEIS deve atender a várias resoluções dentre elas, a Resolução 03 de 13 de maio de 2016, em conformidade com o parecer CNE/CEB nº. 8/2015,

publicado no diário oficial de 11 de maio de 2016, que definiu diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Adimari e Paes (2011, p.118) revelam que:

Com base nas orientações do SINASE, o projeto pedagógico deverá obedecer aos princípios norteadores da socioeducação. Para tanto, a composição de uma equipe multidisciplinar é necessária, pois as vozes de todos os segmentos devem ser ouvidas e ponderadas, no sentido de construir uma proposta que venha a atender as necessidades do grupo em determinado momento histórico

Desta forma, Moreno e Flandoli (2016) relatam que, no ano de 2016, a Escola Estadual Pólo, Profa. Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, ficou responsável pela gestão educacional dos alunos da UNEI/MS. No ano de 2018, novos projetos foram propostos e a UNEI do interior do Estado de MS, passou a fazer parcerias com a CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Desta parceria, Adimari & Paes (2011) destacam que um dos pressupostos da ressocialização finca-se no trabalho do desenvolvimento humano de forma a contemplar todas as áreas do ser, por meio de proposta pedagógica com vínculo com a socioeducação.

O currículo da educação escolar nas UNEIs de MS

As escolas inseridas nas UNEIs de MS organizam seu currículo escolar por meio da Resolução/SED n. 3.053, de 4 de maio de 2016, por meio do Projeto “Avanço do Jovem na Aprendizagem” em Mato Grosso do Sul - AJA/MS. Este projeto, também é desenvolvido em algumas escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Sua elaboração por parte da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul tem como objetivo garantir os preceitos legais estabelecidos para que todos os alunos inseridos, isto é, aqueles que encontram-se fora da idade escolar adequada para as séries, tenham acesso à educação formal e possam vir a concluir sua escolarização em uma menor estimativa de tempo se comparada a formação regular.

Esta iniciativa foi posta em prática nas UNEI de Dourados - MS para atender as demandas de defasagem escolar dos os alunos indígenas e não indígenas que cumprem MSI, bem como para atentar-se à diversidade étnico-cultural e socioeconômica do sujeito de pesquisa desta tese. Segundo Borges (2015), o Projeto AJA/MS foi desenvolvido para auxiliar

os estudantes com a faixa etária de 15 a 17 que possua distorção de idade/escolaridade. Assim, o propósito maior é possibilitar estudos de forma qualificada, participativa e integrada.

Para ser inserido no Projeto AJA/MS, o aluno deve completar 15 (quinze) anos, no ano da matrícula e ainda não ter 18 anos completos. O projeto é organizado por blocos, mediante a seguinte correspondência: (a) Bloco Inicial I – corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental; (b) Bloco Inicial II – corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental; (c) Bloco Intermediário – corresponde ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; (d) Bloco Final – corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino fundamental, no projeto desenvolvido especificamente nas UNEIs - MS, foi inserido o Ensino Médio.

O projeto AJA-MS UNEI foi aprovado por meio da Resolução/SED n. 3.056, de 19 de maio de 2016¹⁹, considerando os componentes curriculares do ensino fundamental abarca as quatro áreas de conhecimento, a saber: (a) Linguagens com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna – Inglês ou Espanhol e Educação Física; (b) Ciências da Natureza – com o componente curricular de Ciências da Natureza; (c) Matemática – com os componentes curriculares de Matemática e Informática; (d) Ciências Humanas – com os componentes curriculares de História, Geografia e Desenvolvimento Social; (e) Ensino Religioso. Nos Blocos Intermediário e Final, foi incluído, em caráter obrigatório, a Língua Estrangeira Moderna. Todo o esforço mobilizado visa reinserir o adolescente na sociedade de modo que possa viver sua “prática cidadã” para não mais entrar em conflito com a lei.

Resultados e Discussão

Segundo Paes (2015) dentre as 450 unidades de internação no Brasil, distribuídas e coordenadas pelos entes estaduais, muitas não têm sequer educação regular e, parte delas, ainda utiliza a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Projeto criado para servir de possibilidade de estudo para jovens trabalhadores que não tem tempo para estudar e que não se encontram em regime de cumprimento de MSI.

O autor afirma que a EJA proporciona uma perda significativa da carga horária de estudo nas unidades de internação, justamente, para alunos que mais precisam. São raras as que garantem 20 horas aula por semana conforme preconiza a LDB²⁰. Nas palavras de Paes

¹⁹ Publicada no Diário Oficial n. 9.182 de 10/6/2016.

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(201, p. 254) é “difícil atender adolescentes de todos de variados anos implicando na diminuição radical de horas aula, quando o ideal seria que estivessem em período integral de 40 horas semanais”.

Ao se considerar o contexto socioeducativo, Moreno (2017, p.69) explicita que:

O processo de tornar-se cidadão pela educação significa praticar o exercício pleno dos direitos constituídos nas leis infraconstitucionais, sendo um processo da conquista dos direitos humanos que vai se constituindo e se construindo. Isto está em acordo com a conceituação de cidadania, expressa por um conjunto de direitos que dá ao indivíduo a possibilidade de participar ativamente da sociedade.

Ao observarmos que as escolas instituídas dentro da UNEIS, atendem também os adolescentes indígenas, e ao analisar os moldes de educação que estão sendo promovidos nestas Unidades, pode-se dizer que esses adolescentes são excluídos de seu contexto sociocultural quando participam do mesmo processo educacional dos adolescentes não indígenas.

Desta forma, o desenvolvimento do aluno indígena, neste contexto, se dá de forma distanciada de seus costumes, cultura e tradições. É preciso dizer também que os conhecimentos mobilizados pelo AJA - UNEI são postos em prática via temáticas que abordam contextos de formação de hábitos que tendem a educar para a sociedade dos adolescentes não indígenas.

Para ponderar tal situação nos valem das considerações de Ribeiro (2017) que nos assevera que a condição de brasileiro e a de indígena é tão oposta uma da outra e tão distinta que não se pode falar de uma assimilação do indígena mesmo quando este é aquele mais aculturado. Em lugar da assimilação, o que prevalece é um tipo de acomodação difícil e penosa que tenta conciliar certa participação na vida social majoritária com a perpetuação da identidade étnica discrepante e descontextualizada.

Ainda, em relação a avaliações sobre o papel da educação no sistema socioeducativo, podemos articular algumas informações muito relevantes à situação discutida. Tais informações, provêm do **Seminário Nacional, intitulado “O papel da educação no Sistema Socioeducativo”**²¹, neste evento foi apresentado um diagnóstico que evidenciou diversos pontos negativos que citamos a seguir:

²¹ Faz parte do quadro cronológico das principais normativas sobre o atendimento socioeducativo, que aconteceu na Universidade Federal Fluminense – UFF - Campus Gragoatá – nos dias 16 e 17 de maio de 2013 – Recuperado em;

- (1) Há neste contexto de escolarização uma proposta metodológica inadequada ao processo de ensino/aprendizagem para os alunos em medidas socioeducativas.
- (2) Também detectou-se carência de formação específica dos profissionais atuantes.
- (3) Há a prevalência de classes multisseriadas, sem diagnóstico inicial para alocação do aluno.
- (4) Também ocorre a subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação, não há autonomia da escola para desenvolver as atividades, tudo tem de seguir a estrutura da UNEI.
- (5) detectou-se a ausência de gestora Educacional nas unidades para coordenar as questões pedagógicas.
- (6) ocorre por fim, a ausência de planejamento intersetorial para o acompanhamento sistematizado desse estudante nas unidades de internação, bem como ausência de assistência ao egresso do sistema socioeducativo.

Assim, pode-se notar que a condição do adolescente infrator em situação de internação já é deficitária e precária para o sujeito branco, mais excludente ainda torna-se para o adolescente indígena.

Moreno Silva (2017) relata em sua dissertação de mestrado as dificuldades que existem no sistema educacional quando ocorrem em ambientes de privação de liberdade. Muitas dessas contradições são decorrentes dos processos pedagógicos e processos sancionatórios que existem dentro dessas unidades de internação.

Conforme a autora podemos notar como a efetivação básica das condições pedagógicas encontram entraves jamais imaginados por quem não conhece o contexto mencionado nesta pesquisa. Segundo a estudiosa, como conceber a educação, ao se deparar com a proibição de uso de materiais como lápis, régua, papel, entre outros objetos básicos, sob a alegação de “medida de segurança”, ou acata-se ou os adolescentes ficam sem aula. Uma condição que merece reflexões urgentes e que ocorre sob nossos olhos todos os dias, fruto de um contexto de violência e pobreza.

Considerações Finais

Mediante a discussão proposta neste artigo, foi possível constatar que o Brasil apresenta uma extensa legislação voltada as garantias do direito a Educação e Educação dos sujeitos indígenas. Entretanto, quando verificadas as propostas educacionais desenvolvidas dentro das UNEIs – MS, mais especificamente na unidade de Dourados onde há grande número de indígenas adolescentes em conflito com a lei, pode-se dizer que existem vários entraves no processo pedagógico que prejudica a ressocialização destes adolescentes em MSI.

Em primeira instância, concluímos que há uma discrepância entre a faixa etária preconizada pelo projeto AJA MS e a faixa etária dos alunos cumpridores de MSI na UNEI avaliada. Os adolescentes infratores sejam indígenas ou brancos, podem ingressar na instituição a partir dos doze anos, idade não contemplada pelo projeto em funcionamento. O critério para o acesso ao projeto a partir dos quinze podendo permanecer até os 18 incompletos.

Outro detalhe que podemos asseverar é que a instituição atende adolescentes infratores até 21 anos, desde que tenham cometido o ato infracional até seus dezoito anos incompletos. Os gestores acreditam que esta não seja a maior dificuldade enfrentada. O que mais pode prejudica-los, de modo geral, é a carga horária diminuída. No caso do adolescente indígena, há mais uma situação de exclusão, a proposta não reconhece o currículo voltado para a educação indígena, além disso não conta com professores indígenas.

A Situação acima expressa é alarmante e necessita ser revista, principalmente nas regiões onde há incidência de MSI cumprida por adolescentes indígenas. Uma vez que as propostas de Educação apresentadas aos Povos Indígenas precisam garantir uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Isso não faz parte dos currículos das escolas das UNEIs. Este estudo, pontuou a escassez de pesquisas voltadas para essa temática.

A proposta inicial deste estudo iniciou-se com o objetivo de conhecer como estava preconizada a educação indígena nas UNEIs para os adolescentes indígenas que se encontram em regime de privação de liberdade. Porém, se constatou que não há uma educação indígena preconizada para estes casos. Logo a educação vigente é não-indígena.

O processo de privação de liberdade já produto de uma condição de vulnerabilidade para todos os adolescentes que chegam a este contexto. Em decorrência de estarem ali por questões ligadas à violência e ao descumprimento de alguma normativa legal vigente no território brasileiro. A ideia de uma Unidade Educacional de Internação concatena-se fincada

no objetivo maior da ressocialização destes adolescentes. Mas, infelizmente, o que se pode constatar é justamente o oposto. Situações de exclusão, de descaso e de não cumprimento da meta base para o funcionamento do propósito primordial destes locais.

Sob este prisma, vemos que o adolescente branco que chega a estas unidades já está sob a marca da exclusão, mais profundamente marcado pela exclusão está o adolescente indígena. Visto que encontra-se fora de seu contexto de cultura, longe de sua tradição, com grandes dificuldades para se comunicar em decorrência da diferença de língua materna e pouco acesso a segunda língua, o português, somada inexistência de tradutor-interprete que possa auxiliá-lo nos tramites do processo a que se encontra submetido.

Assim, podemos observar que a ineficácia do sistema contribui para uma extrema exclusão e negação da figura do indígena nestes contextos. Tratado como o branco, o adolescente indígena em conflito com a lei, acaba por ser invisibilizado pelo poder público como sujeito de uma outra forma de cultura, uma outra forma de organização social e de se comunicar, em lugar de ser ressocializado acaba por ser vítima de mais uma forma de violência tão brutal quanto a que o levou para o mundo do crime e o transformou em adolescente infrator.

Referências

- Adimari, M. F.; Paes, P.C. (2011) Org. *Formação Continuada De Socioeducadores*. Caderno 3. Liberdade assistida. Prestação de serviços à comunidade. Campo Grande – MS.
- Andrade R. D. F. DE (2016). *Processo de significação dos conceitos de Ciências da Natureza no contexto de situação de estudo*. UNIJUÍ – Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul - Ijuí – RS. (Dissertação de Mestrado).
- Arantes, J. T. (2016) *A política indigenista e o malogrado projeto de aldeamento indígena do século XIX*. Recuperado de <http://agencia.fapesp.br/a-politica-indigenista-e-o-malogrado-projeto-de-aldeamento-indigena-do-seculo-xix/23471/>.
- Bergamasch, M. Ap.; Silva, R. H. D. da. (2007). *Educação Escolar Indígena No Brasil: da escola para índios às escolas indígenas*. Recuperado em <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113/72>.
- Borges, F.A.C. (2015). Projeto *AJA/MS – avanço do jovem na aprendizagem em Mato Grosso do Sul* – formação de professores em um novo dizer para jovens de 15 a 17 anos. Projeto apresentado no V Seminário Nacional .13 a 15 de maio na UNICAMP, Campinas SP. Pdf.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- _____. Ministério da Educação (2013). Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.
- _____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.
- _____. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991.
- _____. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 12 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF: MEC, 2014.
- Candado, Rejane Aparecida Rodrigues. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas: Cultura e Conhecimento no Ensino de História*. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande – MS.
- Carvalho, J. R. (2008). A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada Ano 2, Volume 4 – p. 83-90 – jul.
- Correia, J. F. (1967) *Relatório Figueiredo*. Recuperado de <http://pt.scribd.com/doc/142787746/Relatorio-Figueiredo>.
- Faria, H.M. E Silva, E.M.F. *Educação Escolar Indígena Na Ditadura Civil Militar: um projeto de nação*. Recuperado de http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID10083_16102017211033.pdf.

- Ferreira, M.K.L. (2001). *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: Silva, A.L (2007).; Ferreira, M.K.L. (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global. pp. 71-111.
- Freire, J.V.F.F. de. . (2013). *Da Assimilação À Conquista Do Direito À Diferença: educação escolar indígena no Brasil*. Recuperado de http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6695/1/2013_JoaoVictorDeFariasFurtadoEFreire.pdf.
- FUNAI- Educação Escolar Indígena. Recuperado de <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>.
- Grupioni, L.D.B. (2011). *Educação escolar indígena: impasses marcam a execução de políticas de educação*. In: Ricardo, Carlos Alberto; Ricardo, Fanny.(orgs) *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, pp. 102-108.
- Henriques, R. (2007). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2012) *Censo Demográfico 2010*. Recuperado de https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf
- Moreira, I. C. *O processo de subjetivação do Indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016a. 133 f. (Dissertação de Mestrado).
- _____. *Um Olhar Discursivo sobre a Produção identitária e processos de subjetivação do indígena em Material Didático publicado no ciberespaço*. Anais do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discursos e Desigualdades Sociais. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2016b. ISBN: 978-85-7758-301-0. Recuperado de <http://nadufmg.wixsite.com/anais>
- Moreno, S.N. (2017). *Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente*. Dissertação. Brasília, Universidade de Brasília.
- _____. Flandoli, B. R. G. X. (2016). *Educação aos Privados de Liberdade No Mato Grosso Do Sul*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Direitos Humanos, Campo grande, MS. Recuperado de https://cidhsite.files.wordpress.com/2017/05/ar_gt3_21.pdf.
- Nascimento, R. G. do. (2013). *Educação escolar indígena Políticas e tendências atuais*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul.
- Oliveira, J. P. de & Freire, C. A. da R..(2006). *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Coleção educação para todos:13: Série Vias dos Saberes nº2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. Recuperado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154566por.pdf>

- Paes, P.C.D. (2015) *Educação de adolescentes privados de liberdade: uma abordagem Vigotskiana* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS. Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 253-268, maio/ago. 2015. Recuperado em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/32818>. DOI 10.5216/ia.v40i2.32818
- Ribeiro, D. (2017). *Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7. ed., São Paulo: Global.
- Relatório Figueiredo. *Massacre de indígenas na ditadura*. Recuperado de <https://pt.scribd.com/doc/142787746/Relatorio-Figueiredo>.
- Sobrinho, R.S.M. Souza, A.S.D e Bettioli, (2017). C. A. *A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB*. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 58 - 75, Jun.
- Venere, M. R. (2011). *Projeto Açai: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia*. 2011. 204 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101513>.

ARTIGO 3

JOVENS INDÍGENAS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: A percepção dos educadores de uma UNEI – MS

Introdução

Trata-se de um estudo de caso focado nas falas dos coordenadores e professores sobre o que acontece na Unidade Educacional de Internação – UNEI, viabilizado pela aplicação metodológica de questionários. Tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre as percepções dos educadores no processo de ensino aprendizagem dos adolescentes indígenas Guarani–Kaiowá que cumprem Medida Socioeducativa de Internação - MSI numa UNEI no interior de Mato Grosso do Sul – MS. Desta forma, busca-se com esse estudo compreender, por meio do olhar desses educadores, como ocorre o processo socioeducativo dos adolescentes indígenas. O resultado poderá subsidiar políticas públicas destinadas de modo mais específico aos adolescentes indígenas autores de atos infracionais que cumprem MSI.

Esses adolescentes passam despercebidos perante o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e têm estado quase sempre à margem das políticas públicas e invisíveis nas estatísticas. Essa lei não prevê, até a data de hoje, nenhuma orientação sobre os adolescentes indígenas em conflito com a lei, bem como nenhuma normativa de que devam ser encaminhados às UNEIs, nomenclatura institucional recebida no MS - Brasil. Embora o ECA contemple o princípio de respeito à diversidade cultural das crianças e adolescentes brasileiros, tem gerado, muitas vezes, conflitos e preconceitos na sua aplicação junto aos povos indígenas, em lugar de garantir proteção e respeito a sua diversidade.

Este Estatuto, considerado uma das principais conquistas do direito infanto-juvenil no Brasil, incorpora os postulados constitucionais de absoluta prioridade na garantia dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e às convivências familiar e comunitária. Trouxe a proposta de promover um olhar à subjetividade do adolescente autor de atos infracionais, de forma a transformar o encontro do adolescente com a lei (Helena e Ribeiro, 2010). Visa, ainda, garantir proteção integral dos direitos da população infanto-juvenil.

Em seu art. 2º passa a considerar adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos incompletos e, no art. 103, considera Ato Infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Apresenta uma compreensão de adolescente infrator: aquele que comete uma conduta tipificada no Código Penal Brasileiro, estando sujeito à imposição de penas-sanções regidas pelo ECA, adequadas à condição de cada adolescente infrator e que visem a

sua reinserção no convívio em sociedade (Miranda, 2013).

O ato infracional, quando cometido, deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, a qual compete encaminhar o caso para o Promotor de Justiça e, posteriormente, ao Juiz, autoridade competente que poderá aplicar uma das seis medidas socioeducativas. No meio aberto podem ser aplicadas: a) advertência; b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviços à comunidade; d) liberdade assistida. No meio fechado aplicam-se: a) inserção em regime de semiliberdade; b) internação. No caso de adolescentes indígenas, esse dispositivo do ECA pode ser interpretado com o dispositivo da Lei n. 6.001/73, Estatuto do Índio, em seu artigo 56, Parágrafo único, que trata exatamente da possibilidade de cumprimento de pena privativa de liberdade, seja ela reclusão ou detenção, em regime de semiliberdade.

A MSI é a medida mais grave e é aplicada quando não houver nenhuma outra medida mais adequada. O período de internação é indeterminado e pode ocorrer entre um dia e até no máximo três anos. Nunca deve exceder a três anos e deve ser cumprido em entidade exclusiva para adolescentes. A liberação será compulsória quando o jovem completar vinte e um anos. O Estado, por meio da aplicação das medidas socioeducativas, tem a função de proporcionar acompanhamento psicológico eficiente e capaz de desenvolver uma perspectiva de futuro melhor.

Ainda que o ECA utilize a nomenclatura adolescente, existem controvérsias sobre o uso desse termo, especialmente quando se refere às culturas indígenas. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF - (2014), alguns povos indígenas não usam o termo adolescente por não identificarem essa fase, utilizam o termo jovem. Entretanto, no contexto judicial, esses adolescentes indígenas são tomados, na escrita e na fala, como sujeitos jurídicos e, por isso assumiremos essa nomenclatura adolescente de forma técnica e não pela conotação cultural do termo.

Populações Indígenas Guarani- Kaiowá: aspectos históricos e perspectivas atuais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em julho de 2017, estimou que o Brasil tem 207,7 milhões de habitantes e uma taxa de crescimento populacional de 0,77%. As capitais mais populosas são: São Paulo com 12,1 milhões de habitantes seguida pelo Rio de Janeiro com 6,5 milhões e, em terceiro lugar, Brasília com cerca de 3 milhões. A capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, está em décimo sexto lugar, com 874.210 habitantes. Dourados é a segunda maior cidade desse Estado com 218.069 e concentra a segunda maior população indígena do Brasil (Brasil, 2017).

O Censo brasileiro, em 2010, revelou que 896.917 pessoas se declaravam ou se consideravam indígenas²² e destacou um grande percentual de indígenas vivendo nas áreas rurais. O Brasil é visto, por esses dados, como um país com expressiva diversidade indígena, embora corresponda a somente 0,4% da população total. Na análise da distribuição espacial dos autodeclarados indígenas, revelada por esse Censo, verificou-se que a Região Norte e a Amazônia mantêm historicamente a prevalência de indígenas, com 37,4% dos autodeclarados. O Estado do Amazonas ficou em primeiro lugar com 168.680 indígenas autodeclarados.

O MS possui a segunda maior população indígena do país; atualmente estimada em 73.295. Destes, 72,5% vivem em terras indígenas, enquanto 24,5% vivem fora dessas terras. (Brasil, 2012). Foi observado equilíbrio entre os sexos para o total de indígenas, para cada 100,5 homens há 100 mulheres. Dentro das terras indígenas é predominante a presença masculina com 51,6%, enquanto a feminina predomina fora. Quanto à taxa de alfabetização dos indígenas de 15 anos ou mais de idade, revelou-se abaixo da média nacional, pois nas terras indígenas 32,3% ainda são analfabetos. Quanto ao índice de natalidade registrou-se um aumento, de modo geral, com mais indivíduos de até 10 anos. Segundo o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI²³), fornecido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Região Centro-Oeste do país contribuiu de forma significativa para o crescimento da população indígena.

Das três etnias mais populosas do país destacam-se: a Tikúna com 46.045 indivíduos; os Guarani-Kaiowá com 43.401 e os Kaingang com 37.470. Em MS existem sete etnias: Terena, Kadiwéu, Guató, Ofayé-Xavante, kinikinawa, Atikum e Guarani (Kaiowá e Nhandeva). A maior parte desses indígenas vive em condição de Reserva (IBGE, 2010).

Com relação à língua, os resultados do Censo (2010) demonstraram um total de 305 etnias falantes de 274²⁴ línguas e dialetos distintos distribuídos em 80% dos municípios brasileiros. Também revelou que um total de 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais falam uma língua indígena. O percentual de indígenas falantes da sua língua no domicílio aumentou para 57,3% quando consideramos somente aqueles que vivem em terras indígenas; da mesma forma aumentou para 28,8% o percentual daqueles que não falam o Português. Essa característica confirma o importante papel desempenhado pelas populações indígenas no

²² Observa-se que os dados quantitativos referentes às populações indígenas podem sofrer pequenas variações entre os órgãos responsáveis, pois apresentam diferenças com relação às variáveis analisadas.

²³ É um documento administrativo e não substitui a certidão de nascimento civil e os demais documentos básicos.

²⁴ Entretanto, no que diz respeito ao número total de línguas e etnias, há a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também podem ser subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia (IBGE-indígena-2010).

tocante às possibilidades de permanência de suas características socioculturais e estilos de vida quando permanecem juntos.

De acordo com a Cartilha Povo Guarani Grande Povo²⁵ (s.d) “O primeiro dicionário da língua Guarani foi escrito em 1639 pelo padre Antonio Ruiz Montoya, publicado em Madrid, com 814 páginas e cerca de 8100 palavras”. A publicação que traduz para o castelhano recebeu o nome *Tesouro da Língua Guarani* por ser uma das línguas indígenas mais faladas em todo continente. Segundo o IBGE – Censo de 2002 -, 60% da população, cerca de 3 milhões de pessoas, têm o Guarani como sua língua principal.

De acordo com a UNICEF (2014) “Os Kaiowá-Guarani formam parte do tronco linguístico Tupi-Guarani que compreende três subgrupos: Kaiowá, Nhandeva e M’Byá. Estão localizados no Sul de Mato Grosso do Sul e no Paraguai” (p.106). Os territórios tradicionais Kaiowá passaram por desestruturações entre os anos de 1915 e 1925 quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) sugeriu a criação das reservas indígenas. Nesse momento desconsideraram os fatores sociais, cosmológicos, territoriais e ambientais que direcionam a forma de vida dessa etnia (Corrado e Crespe, 2013).

Aproximadamente 44 mil indígenas pertencem às etnias Guarani-Kaiowá e Nhandeva. Grande parte dessa população está distribuída em oito reservas/postos indígenas. Uma parcela menor está assentada em parte dos territórios reocupados que se encontram em processo de identificação, demarcação e regularização fundiária desde as décadas de 1980, 1990 e 2000. Segundo as mesmas autoras, oito grupos de Guarani e Kaiowá expulsos de sua terra tradicional encontram-se acampados à margem de rodovia federal (BR) e seis grupos em territórios antigos, aguardando identificação e reconhecimento oficial.

Pesquisadores da situação indígena no Brasil salientam a complexidade do tema quando se trata de delimitar a existência de acampamentos. Segundo Mota (2015), podemos encontrar acampamentos em Reservas Indígenas e nas periferias de cidades como Dourados. Também marcam presença nas rodovias, nas estradas vicinais e nas fazendas, entre outros espaços. A autora salienta que:

(...) a condição de reservas ou acampamentos-Tekoha são produtos do colonialismo, do processo de desterritorialização Guarani e Kaiowá de seus territórios étnicos ancestrais e a reterritorialização precária nas reservas. Resistir à condição de Reserva é rebelar-se com o histórico colonialista das políticas indigenistas do Estado brasileiro, que desde o início do século XX, através de órgãos governamentais, tentaram realizar a integração e assimilação do indígena à sociedade nacional. O objetivo era aculturar os

²⁵Cartilha: Povo Guarani grande povo (s.d) :<http://www.djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>

indígenas, transformá-los progressivamente em “brancos”, trabalhadores e úteis à nação” (Mota, 2015, p.7).

Segundo as mesmas autoras, a ênfase se dá aos assentamentos situados na região de Dourados, onde são encontrados 10 acampamentos indígenas, constituindo a região com maior número de acampamentos do Estado. Nesses acampamentos há um caráter reivindicatório de *tekoha*. Um *tekoha* é um espaço físico onde os Kaiowá se organizam e reproduzem relações sociais com sua parentela próxima, buscando atingir o “*tekoporã*”, que significa “modo justo, correto e belo de viver” (Pereira, 2004, p.129).

As terras indígenas de Dourados são compostas pelas aldeias Jaguapiru, Bororó Panambizinho e Passo Piraju. As aldeias Jaguapiru e Bororó estão situadas na reserva indígena Francisco Horta Barbosa e possuem uma expressiva concentração demográfica. Essa situação de confinamento propiciou o surgimento de acampamentos indígenas nas periferias da cidade e reivindicações de ampliação e demarcação de novas áreas (Souza, 2011).

De acordo com Mota (2015), as Reservas Indígenas de Dourados, Caarapó, Aldeia Limão Verde, Taquapery, Aldeia Porto Lindo, Sessoró, Pirajuí e Amambaí foram criadas, no início do século XX, pelo SPI entre os anos de 1915 a 1928. “Estas tinham como objetivo abrigar os indígenas que estavam sendo expulsos de seus territórios étnicos ancestrais por projetos de colonização, elas fizeram parte de um ideário civilizatório de ocupação dos espaços vazios do interior brasileiro” (p. 418).

Segundo Pereira²⁶ (2014), a superpopulação na Reserva Indígena de Dourados (RID) se configura dentro de um processo histórico que somado à perda de territórios de muitas comunidades, acolhimento na área da RID e centralização de serviços indigenistas são fatores que contribuíram para sua atual configuração demográfica, política e sociocultural. A redução do espaço produtivo e profundas transformações na relação com o território, interferem na economia tradicional. Nesse sentido, o impacto do confinamento sobre os Guarani-Kaiowá tende a inviabilizar o modo de vida tradicional.

Esses critérios que orientaram, efetivamente, as demarcações das reservas indígenas destinadas aos Kaiowá e Guarani no atual Mato grosso do Sul deram margem a vários equívocos, sendo o principal deles, e que persiste até hoje, perpassando as polêmicas em torno das atuais disputas pela retomada de terras por parte dos Índios, o de caracterizar como terras indígenas apenas aquelas demarcadas como reservas e não as de ocupação tradicional, tal

²⁶ No 38º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS.

como são definidos nos textos constitucionais, especialmente os de 1988 (Siqueira e Brand, 2004, p.2).

As reservas foram conceituadas por Brand (1993) como área de confinamento, uma vez que essa população toda foi retirada de seus territórios e transferida para pequenos espaços que não levaram em consideração a cultura, os costumes e as tradições do povo Kaiowá. Segundo esse autor, a reserva foi criada para liberar as terras indígenas ao mercado agropastoril.

Reserva Indígena de Dourados (RID) e as condições de vida dos Guarani-Kaiowá.

A RID foi criada pelo SPI com o Decreto Estadual 401 de 1917. A área foi legalizada como patrimônio da União em 1965. Essa área foi, inicialmente, reservada aos Índios da etnia Kaiowá e está situada nas cabeceiras das bacias dos córregos Laranja Doce e São Domingos, hoje compreendida pelos atuais municípios de Dourados e Itaporã.

Para Brand (1993) citado por Corrado (2013), as atuais condições de vida dos Kaiowá:

(...) são caracterizadas pela vida em reservas superpovoadas, longe das matas e dos rios e próximas à cidade, diminuindo o espaço para as famílias plantarem suas roças, fazendo com que sua forma de subsistência quase desapareça. Tendo esse cenário como pano de fundo, não se pode descartar que a difícil situação vivenciada pelos Kaiowá tenha sido uns dos motivos que levaram os grupos a acamparem, visando a recuperação do que eles consideram como seus territórios tradicionais ou tendo como objetivo “levantar seu *tekoha*” (p.132).

De acordo com a Cartilha Povo Guarani, Grande Povo, (2014) o conceito de propriedade para os Guarani é muito diferente do que se entende na sociedade envolvente. O povo Guarani não se considera dono da terra, nem daquilo que vive nela. Entendem ter recebido de Deus o direito ao usufruto da terra, que deve ser feito de forma respeitosa, equilibrada e limitada, vigiado pelos Deuses e por outros Guarani. Sem se considerarem donos das terras, o Guarani respeita entre si o domínio territorial familiar em cada *Tekoha*, por isso não invadem ou aproveitam de seus recursos sem a devida permissão.

Para o doutor e índio Kaiowá Benites (2012), uma das grandes dificuldades é explicar o que significa território segundo as tradições de seu povo. “A terra é nosso parente. E a terra fornece determinado tipo de alimento e a gente tem que cuidar dela. É um retorno que ela nos dá”, explica Benites (2012), que estuda o movimento político-religioso contemporâneo dos Guarani-Kaiowá. Relata que na lenda do seu povo, Tupã precisou enfrentar os espíritos maléficos e, para isso, foi conversar com eles. Alguns ele conseguiu convencer com a palavra, com outros ele precisou guerrear. Por isso, criou a flecha para se defender e proteger a família

e o fogo para afastar esses mesmos espíritos maus. Segundo ele, isso mostra como o povo guarani é bom de lábia, mas quando necessário pode ser violento.

O povo Guarani é muito religioso e admite muitas atividades religiosas. Dependendo das circunstâncias (falta ou excesso de chuva durante a coleta, dentre outros), os rituais são realizados cotidianamente, na maioria das vezes ao início da noite. Os Ñanderu, lideranças religiosas, conduzem esses rituais. Começam a cantar o canto grande, um texto que ninguém pode interromper, a comunidade repete cada frase, acompanhada pelo Takuapu e Mbaraka. Por serem um povo significativamente espiritual, a maioria das comunidades possui um espaço para oração e um líder religioso cuja autoridade é baseada em prestígio, em vez de poder formal. A base da religião dos Guarani-Kaiowá é a natureza, o nome de seu Deus é Ñane.

Nos rituais, o espírito de Deus age por meio dos rezadores para fazer o bem e realizar a cura do povo da tribo e usam uma espécie de chocalho, chamado Mbaraká, usado para tirar energias ruins e espantar espíritos maus²⁷. Cantar na própria língua dá força espiritual e corporal e ajuda na manutenção da comunicação com as divindades. Sem dançar e cantar a vida neste mundo estaria em risco. Como os deuses tocam seus instrumentos para fazer existir a Terra, os seres humanos também devem acompanhar. Todos fazem parte da mesma orquestra.

Os povos Guarani são agricultores. “No mito de criação, Tupã fez o milho e a mandioca e, desde então, onde tem Guarani, tem plantação de batata, milho, mandioca. Até hoje. Isso está na memória” (Benites, 2012, p.7). E, segundo suas tradições, não é possível viver distante de um parente. “Você não pode ser Índio fora da sua terra”, explica ele. Suas casas ficam dispersas, de forma espalhada e distante umas das outras.

Dentre as várias condições sentidas pelo povo e a riqueza de suas culturas, as falas de Schaden, (1964) citado por Santos e Maas (2014) pontuam: “esses povos são portadores de uma cultura florestal e lidam tradicionalmente com atividades de subsistência por meio da caça, da coleta, da agricultura e em menor quantidade, da pesca” (p.2).

Na economia Guarani, o princípio da solidariedade com o próximo se manifesta de forma coletiva, todos trabalham juntos e todos são donos de tudo. O que existe é uma obrigação moral de ajudar sempre que o outro necessitar, de receber ajuda quando precisar e participar com alegria do trabalho do outro sempre que o outro necessite. Esta ajuda recíproca é chamada de Jopói. A generosidade é uma das virtudes mais importantes na sociedade

²⁷Wikinativa/Kaiowá. <https://pt.wikiversity.org/wiki/Wikinativa/Kaiow%C3%A1>

Guarani e uma pessoa egoísta, que acumule bens, não compartilhando aquilo que produz com as demais, é criticada e marginalizada.

Segundo Santos e Maas (2014, p.4) ao que se refere à terra:

Os Kaiowá têm um contato cosmológico com ela, de tal maneira que a busca pela Terra Sem Males, presente em sua religião, aproximou-se da luta política de reivindicação de suas próprias terras, onde possam exercer, como em seu “paraíso”, em uma vida sem males e sem pobreza, suas tradições.

Segundo Pereira (2011, p.11), “A despeito da complexidade da população recolhida nessa área de acomodação, é possível dizer que a população da Terra indígena de Dourados compõe um sistema de interação permanente, marcado por relações mais ou menos frequentes entre seus moradores”. A ausência de segurança pública pode ser considerada como um grande fator de risco para a vida na reserva, já que o índice de violência é considerado alto.

No que se refere à agressão, o diagnóstico municipal de 2011 mostra que 97% das vítimas de todas as formas de violência e de suicídios nas aldeias de Dourados são menores de 21 anos. Dentre os tipos de violência destacam-se: atropelamentos, espancamentos, estupros, ferimento por armas de fogo e ingestão de veneno, dentre outros.

E, segundo dados da UNICEF (2014), dos assassinatos ocorridos em MS, em 2009, 18% ocorreram na RID. Por estar localizada a 100 km da fronteira com o Paraguai, está imersa em processo de tráfico de drogas e armas e apresenta alto índice de migração de outras aldeias do Estado por ser ponto de referência e contar com escolas, hospitais e determinados benefícios sociais. É considerada a mais pobre por possuir infraestrutura mínima, sem saneamento básico e com insuficiente instalação de água e eletricidade.

Observa-se que há um descaso com a população indígena de MS, especialmente com a RID. O processo histórico de redução territorial e a superpopulação nessas aldeias tidas como confinamentos têm contribuído para inúmeras mudanças no modo de vida desse povo. Tais mudanças desencadearam inúmeros problemas. Para a UNICEF (2014), “a Reserva Indígena de Dourados se encontra extremamente fragmentada do ponto de vista político, como resultado da histórica divisão interna entre as etnias, ao que se soma a forte influência das organizações governamentais e não governamentais na gestão da vida desta comunidade” (p.126).

Acrescente-se, aos problemas sociais que assolam a RID, os altos níveis de suicídios entre jovens. Segundo estudo da Organização das Nações Unidas (ONU, 2009), os suicídios dos jovens indígenas retratam um contexto de discriminação, marginalização, colonização traumática e perda das tradicionais formas de vida. O número de suicídios de 2000 a 2009 foi

de 87 pessoas (Souza, 2011). Outro índice alarmante, segundo Heck e Machado (2011), foi o índice de homicídios nas aldeias de Dourados de 145 assassinatos para cada cem mil habitantes.

Representantes da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) das Câmaras dos deputados estaduais e federais, ao visitarem em 2015 as duas reservas indígenas Guarani-Kaiowá, relataram encontrar muita pobreza, miséria e tristeza, mas um povo valente e carinhoso. Para os consultores da ONU, presentes em MS também em 2015, a questão Indígena no Brasil é um problema internacional.

Uma análise dos jovens indígenas que vivem na RID mostra que os adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá têm aberta a circulação entre a reserva e a cidade e são, “marcados, por um lado, pela discriminação dos não Índios e, por outro, por uma convivência intensa com a cidade, esses jovens negociam, o tempo todo, suas identidades. (...) constroem e reconstroem com vistas à sobrevivência cultural” (Alcântara, 2007, p.73).

UNEI: Aspectos históricos e atendimento ao adolescente indígena e não-indígena em conflito com a lei em Mato Grosso do Sul.

A história do atendimento ao adolescente em conflito com a lei em MS nos remete à lei nº 6697 de 10.10.1979, o “Código de Menores”, que dispunha sobre a assistência, proteção e vigilância de menores até 18 anos de idade que se encontravam em situação irregular, e entre 18 e 21 anos, nos casos expressos na lei. Em seu artigo 41, apontava que na falta de estabelecimento adequado, os adolescentes em cumprimento de MSI deveriam ser atendidos no Departamento do Sistema Penitenciário.

Em 04 de março de 1.988, por meio da Portaria DSP/001/88, foi criado o Estabelecimento de Guarda e Assistência para Menores Infratores (EGAMI), destinado à custódia de menores do sexo masculino sob a égide do Departamento do Sistema Penitenciário (DSP), ligado à Secretaria de Justiça do Estado. Entre 1.988 e 1.989 foram implantados EGAMI nos municípios de Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Ponta Porã.

Inicialmente, foi criada a Casa de Guarda e Assistência ao Adolescente (CGAA), referência utilizada no Decreto nº 5.921, de 03 de junho de 1.991 – publicado no Diário Oficial (D.O) 3.064 de 04/06/1991. Em 1992, foi criado o Centro de Triagem do Menor Infrator (CETREMI) com o objetivo de executar triagem e diagnóstico para o atendimento aos adolescentes infratores que, posteriormente, eram encaminhados à “Casa de Guarda”.

Em decorrência do colapso do sistema de execução das internações, uma nova equipe é contratada com o desafio de estabelecer condições básicas para o desenvolvimento da

aplicação das Medidas Socioeducativas²⁸. Em 2001 é criado um Fórum com o objetivo de estudar e reordenar as Medidas socioeducativas. Uma das deliberações foi a mudança da designação de CGAA para Unidade Educacional de Internação (UNEI) decreto nº 10.218 de 24/01/2001- art.5º, com capacidade de atender 24 internos, porém foi inaugurada com 35 adolescentes. Nessa data, 11 adolescentes que estavam incorretamente internados no Presídio local foram transferidos para a UNEI.

Com nova reforma administrativa em 2003, as UNEIs passam a pertencer a Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária (SETASS). Nesse período, a execução das “Medidas” atinge seu ápice no sentido organizacional e o MS passa a ser o primeiro Estado da Federação a elaborar um “Programa Estadual de Atendimento Socioeducativo” elaborado por uma rede composta pelo Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública e Organizações não governamentais (Ongs).

Em breve levantamento realizado em 2017 no Fórum, na Promotoria da Infância e Juventude e na Defensoria Pública de Dourados constatou-se a inexistência da sistematização de dados que pudessem identificar registros oficiais de adolescentes indígenas que cumpriram MSI em Dourados. A invisibilidade desses adolescentes, constatada pela inexistência desta identificação, nos órgãos que operam as medidas socioeducativas nos levou a buscar dados na UNEI de Dourados.

Os primeiros registros de internação de adolescentes indígenas do gênero masculino em Dourados e região datam de 1990. Porém, como não há identificação dos adolescentes indígenas no livro de registro da UNEI fez-se necessário consultar cada pasta que lá existia. Verificou-se que haviam sido incineradas as pastas de documentos dos internos entre julho de 1990 e outubro de 2004. Desta forma, só foi possível identificar os registros de internações de adolescentes indígenas a partir de outubro de 2004.

A Lei 3.581, de 21 de novembro de 2008, transferiu a responsabilidade da Gestão de Medidas Socioeducativas à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Em 2009, por meio do Decreto 12.710, foi criada a Superintendência de Assistência Socioeducativa que tem como missão institucional coordenar, administrar e supervisionar o atendimento das medidas socioeducativas de semiliberdade, internação provisória e internação.

A implantação da política socioeducativa foi repensada visando o cumprimento do ECA. Na publicação do documento político e técnico (Lei n. 12.594) de 18 de janeiro de 2012, denominado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), consta a

²⁸ Palestra de Ex–Coordenador de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso do Sul, neste período.

indicação dos parâmetros pedagógicos e arquitetônicos, além do desenho de um sistema de atendimento ao adolescente em medida socioeducativa, enquanto “um 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), e inclui os sistemas distrital, estaduais e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

O governo federal instituiu em 12 de janeiro de 2015 a Escola Nacional de Socioeducação (ENS) e criou uma política de formação continuada aos profissionais que atuam direta ou indiretamente no SINASE. Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) nº 119/2006 e Lei Federal nº 12.594/2012. A ENS é vinculada à Coordenação Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Processo Educacional do adolescente indígena em Privação de Liberdade em MS.

Desde 2001, data da inauguração da UNEI, a instituição conta com diretor, psicólogos, assistentes sociais, agentes socioeducadores, técnicos em enfermagem e professores, dentre outros. Segundo Levantamento Anual SINASE (2014), no Brasil, existem 448 unidades socioeducativas para os casos de privação de liberdade, com 25.428 adolescentes em restrição e privação de liberdade para 26.913 atos infracionais em todo o país. Cabe destacar que o número de atos infracionais superior ao número de adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade se dá pela atribuição de mais de um ato infracional por adolescente.

Em números absolutos, 19.595 adolescentes estavam em privação de liberdade em 2017 (Brasil, 2017). Cabe ressaltar a invisibilidade dos adolescentes indígenas que cumprem medida socioeducativa em todo Brasil. Ainda que haja algumas informações disponíveis no SINASE sobre a população indígena, essas produzem invisibilidade, pois não há uma apresentação qualificada dos povos indígenas do Brasil. Quem são? Onde estão? Quantos são? Que línguas falam?

Em MS existem dez unidades educacionais de internação, sendo quatro *UNEIs*²⁹ na capital Campo Grande, duas em Dourados, duas em Corumbá, uma em Ponta Porã e uma em Três Lagoas. Pelo decreto, as UNEIs são classificadas por categoria, considerando a sua

²⁹ Unidades Educacionais de Internação pertencentes à Secretaria de Estado Justiça e Segurança Pública -2017

estrutura administrativa e operacional, o quantitativo de adolescentes em cumprimento de MSI, internação provisória e semiliberdade.

Considerando a execução das medidas socioeducativas, o programa socioeducativo se propõe a promover ações que potencializem o desenvolvimento educacional dos adolescentes seja na reorganização da trajetória escolar ou na inserção em programas de educação profissional, de esportes e cultura, dentre outros. Em relação às práticas socioeducativas, o referido documento apontou a necessidade de busca da “superação da situação de exclusão vivida pelos adolescentes, de ressignificação de valores, (...) uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancialmente ético-pedagógica” (Brasil, 2006, p. 46).

Método

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética CEP/CONEP, parecer nº. 2.318.813. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo. Inicialmente, foi realizada uma consulta aos registros e documentos da instituição sobre os adolescentes indígenas. Posteriormente, para a coleta de dados utilizou-se a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. A escolha dos informantes da pesquisa recaiu sobre os professores que trabalham na UNEI do interior de MS. Num total de 10 professores que trabalham na UNEI, oito participaram da amostra pesquisada e dois deles já exerceram o cargo de coordenadores pedagógicos. Constatou-se 87.5% do gênero feminino e 12.5% do gênero masculino. Em relação ao perfil dos professores da UNEI, os dados coletados demonstram que: 5 (cinco) ou 62.5 % estão acima de 51 anos; 3 (três) ou 37.5% estão na faixa etária de 36 e 50 anos. Considerando o tempo de magistério: 3 (três) ou 37.5% dos professores responderam que possuem entre 11 e 15 anos, 3 (três) ou 37.5% entre 16 e 20 anos e 2 (dois) ou 25% responderam possuir mais de 20 anos de magistério. Considerando o item ministrar aulas para alunos indígenas da UNEI: 7 (sete) ou 87.5% responderam ministrar aulas entre 6 e 10 anos e 1 (um) ou 12.5 % respondeu entre 1 e 5 anos.

No período da pesquisa, a UNEI contava com 54 (cinquenta e quatro) adolescentes, sendo 41 (quarenta e um) ou 76% não-indígenas e 13 (treze) ou 24% indígenas. Destes indígenas, 6 (seis) ou 46% estavam na faixa etária de 16 e 17 anos; 3 (três) ou 23% entre 14 e 15 anos, 3 (três) ou 23% acima de 18 anos e 1 (um) ou 12.5% com 13 anos. Os tipos de atos infracionais: 5 (cinco) ou 38.5% latrocínio, 5 (cinco) ou 38.5% homicídio/tentativa e 3 (três) ou 23% roubo. Após análise dos processos, constatou-se que os atos infracionais foram cometidos dentro da RID, cujas vítimas eram indígenas. Quanto ao tempo de internação: 7

(sete) ou 54% tinham internação entre 1 a 2 anos; 6 (seis) ou 46 % entre 4 e 11 meses. Quanto à escolaridade: todos estavam no ensino fundamental. 5(cinco) ou 38% estavam entre 1º e 5º ano (séries iniciais); 6 (seis) ou 46% entre 6º e 7º ano (intermediário) e 2 (dois) ou 16% entre 8º e 9º ano.

O questionário foi composto por questões abertas e de múltipla escolha. Foram cinco questões abertas: 1) Em sua opinião, quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos indígenas no processo ensino-aprendizagem na UNEI? 2) Como você analisa a participação da família na formação escolar dos alunos indígenas? 3) Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas? 4) Em sua opinião, quais são os maiores desafios ao trabalhar com alunos indígenas da UNEI? 5) Em sua opinião, a UNEI contribui para a ressocialização dos alunos indígenas?

Resultados e Discussão

Facilitadores e Dificultadores do processo ensino–aprendizagem do aluno indígena privado de liberdade.

Por meio dos questionários, os educadores informaram suas percepções sobre as dificuldades dos alunos indígenas no processo ensino-aprendizagem. Evidenciou-se de forma unânime a língua como o maior dificultador na vida escolar dos adolescentes indígenas que estão em processo de MSI.

Foi constatado que os alunos são caprichosos, assíduos e bons em artes de modo geral. São alunos muito dedicados, reconhecem e valorizam o educador, são muito colaboradores, aceitam todas as regras disciplinares educacionais e, mesmo com dificuldade, tentam acompanhar as atividades pedagógicas propostas pelo currículo escolar. “Nas salas de aula os alunos indígenas apresentam boa disciplina”.

Segundo Nascimento (2014, p.24):

Notamos que já se constitui uma regularidade o fato de os alunos verem a escola como um espaço em que poderão garantir um relatório positivo para conquistar a liberdade. Eles não parecem preocupados com o conteúdo que é dado, com o aprendizado para o mercado de trabalho; sua expectativa recai sempre na escola como um espaço físico mediador que se frequenta para demonstrar bom comportamento, disciplina e conquistar a liberdade. Agradam para transparecer submissão ao professor e ao regulamento da Unidade Educacional de Internação (UNEI).

Constatamos que um dos grandes desafios desses educadores está em tentar fazer com que os alunos indígenas, por meio da educação não indígena, possam aprender e construir por meio do aprendizado escolar um novo projeto de vida que possa reintegrá-los à sociedade. Porém, por meio do órgão estatal, o currículo atual nas escolas da UNEI visa a ressocialização para a sociedade não indígena. Para Silva (2018), a questão de reintegrá-los à sociedade evidencia um problema, no qual os indígenas são titulares do direito à diferenciação social (terra, cultura e organização social), por força do disposto na Constituição de 1988 e nas normas internacionais e nessa condição não podem ser assimilados, mas podem se integrar à sociedade majoritária desde que assim o queiram, mas isso não é, e nem pode ser, uma obrigação imposta pelo Estado ou mesmo pela sociedade envolvente.

Fato constatado por meio do olhar desses educadores é que o principal dificultador da aprendizagem é o uso da língua Guarani por ser essa a língua materna e a lecionada nas escolas indígenas na RID. Também reconhecem que a alfabetização necessita ser bilíngue para que os alunos possam apresentar menor estranhamento ao processo ensino-aprendizagem.

A educadora (A) destaca que: *“os indígenas sofrem preconceito/discriminação dentro das unidades educacionais de internação por parte dos outros internos. (...) Tem a dificuldade de comunicação por causa da língua, na escola, por exemplo, apresentam dificuldades por quase não saberem falar em Português, isso dificulta a aprendizagem”*.

A educadora (B) respondeu: *“na socialização com os colegas de sala apresentam timidez e distanciamento. Dificuldades nas disciplinas de matemática e Língua Portuguesa, e isto devido à língua materna lecionada nas próprias escolas das aldeias”*.

Para a educadora (C): *“a socialização é um dos fatores de maior dificuldade de comprometimento, pois devido a cultura indígena eles não interagem com os demais, são extremamente tímidos”*. Acrescenta (C): *“Os alunos indígenas são caprichosos, assíduos em sala de aula, mas o aprendizado em si se dá de maneira lenta, sem muitos progressos”*.

Salienta a educadora (D) que: *“devido à diferença cultural, sofrem Bulling pelos colegas devido à língua de origem, precisaria na verdade mais adequação a realidade indígena”*.

Ressalta a educadora (E): *“Temos alunos não indígenas misturados com indígenas, o que torna muito difícil um método dirigido a esse público o não enfoque a cultura e ao idioma local os deixam desmotivados, porém esse fator não é recorrente a todos, mas, ainda acontece. O processo ensino aprendizagem se efetiva parcialmente devido à falta de frequência diária dos alunos indígenas na escola”*.

O Educador (F) restringiu sua resposta a palavra “*língua*”, como o maior dificultador de aprendizagem.

Em concordância com os demais educadores, (G) afirma: “*a principal dificuldade ou relação de estranhamento dos estudantes indígenas no processo de escolarização é em relação a diferença da Língua Materna (Guarani) com a Língua Portuguesa*”.

Coaduna-se com essas reflexões, Quaresma e Ferreira (2013, p.238), quando pontuam: “A perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das mais significativas porque, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais como cultura e identidade”.

Em conformidade com essas reflexões, a educadora (H) ressalta que: “*os alunos indígenas apresentam diversas dificuldades, sobretudo por fazerem parte de um contexto diferente dos demais alunos. A relação entre aluno indígena e comunidade escolar não-indígena é de distanciamento em função, principalmente, da diferença linguística, preconceito criado historicamente contra o indígena. Além das dificuldades oriundas da diferença cultural ainda sofrem atitudes de preconceito e de discriminação, presentes de forma sutil no cotidiano escolar*”.

Nascimento (2014), em estudos sobre a percepção dos alunos indígenas sobre o funcionamento das escolas da UNEI relata que “estudar outra língua produz um efeito de afastamento do sujeito-indígena da sua língua materna, o Guarani, o que leva à perda da identidade, já esfacelada, que se desloca pela presença de outra língua e discurso” (p.1009). Devido ao fato de não dominarem a Língua Portuguesa, sofrem preconceito e discriminação dentro da sala de aula e chegam até mesmo a vivenciar *Bullying*. Acreditam que esse *Bullying* se deva ao fato de os internos não-indígenas não aceitarem sua língua e cultura.

Nascimento (2014, p.1010) relata:

Enfim, os dizeres desses alunos indígenas produzem o efeito de sentido de deslocamento do seu local de origem, e ainda na falta da família e da língua. É como se já não soubesse mais qual língua lhe pertence (português ou guarani), qual falar, ler e escrever dentro da UNEI. Sentem-se excluídos.

A socialização se configura como um dos complicadores, segundo os educadores, porque os alunos indígenas apresentam outros hábitos e costumes e não conseguem interagir de maneira satisfatória com a maioria dos internos que não compartilham da mesma cultura. Ressaltam que, devido às aulas na UNEI ocorrerem em salas mistas com alunos indígenas e não-indígenas, há falta de motivação de ambos os grupos. Esse fato contribui para a restrição

de contribuições pessoais, pois os indígenas não gostam de falar da própria cultura e o aprendizado em si acontece de maneira lenta, sem muitos progressos.

Processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas na UNEI: desafios e possibilidades.

Quando questionados sobre os desafios e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem dos Guarani-Kaiowá em sistema de privação de liberdade, os educadores apresentaram seus pareceres, reforçando alguns aspectos já apresentados anteriormente:

A educadora (A) respondeu que é a: *“comunicação; luta contra o preconceito e discriminação; em contrapartida, são alunos muito dedicados, reconhecem e valorizam o educador”*.

Assegurou a educadora (B): *“com relação às contribuições pessoais, não gostam de falar da própria cultura e a timidez dificulta fazer um acompanhamento especial nas dificuldades das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa”*.

Garantiu a educadora (C): *“apresentam dificuldade com relação a socialização, métodos de leitura e escrita também não ajudam muito devido a língua materna, trazem muitas interferências para a concretização do ensino”*.

Para a educadora (D): *“é a questão cultural e o idioma suas maiores dificuldades, mas com relação à disciplina são muito colaboradores aceitam todas as regras disciplinares educacionais”*. Sintetiza o educador (F): *“os desafios na maior parte é a linguagem e a timidez”*.

Para a educadora (G): *“Entender uma proposta intercultural, valorizando os conhecimentos dos estudantes indígenas e entendendo as particularidades desse processo, que para a maioria dos estudantes indígenas é uma violência simbólica por não se reconhecerem nesse processo, a escola reproduz as desigualdades sociais, de cor/raça e econômicas de classe, em que a diferença não são consideradas nos processos de ensino e aprendizagem e o aluno com menor capital cultural passa a sofrer uma violência simbólica no espaço escolar. A violência simbólica com alunos indígenas ao encontrarem um currículo que não reconhece os saberes e as práticas culturais das comunidades de origem, favorece a sua exclusão do processo escolar”*.

Ainda a mesma educadora afirma: *“que o currículo e a organização escolar, em muitos dos casos, culminam-se em um modelo do qual se privilegia os conhecimentos produzidos a partir da acumulação de capital cultural e hábitos produzidos e reproduzidos a partir de uma herança sociocultural burguesa e eurocêntrica. Acredita-se, que a escola deve*

ser plural, reconhecendo as especificidades étnico-raciais, sociais e econômicas do seu corpo discente, de modo que favoreça práticas de troca de saberes e descolonização do saber, permitindo o reconhecimento e pertencimento dos estudantes na educação”.

Continua afirmando: *“Assim o ensino e aprendizagem valorizam a escrita e a oralidade dos estudantes indígenas, desconsiderando a visão de que esse aluno escreve e fala o português de forma errada, e sim reconhecendo a língua portuguesa como a sua segunda língua nos processos de interação e ressignificação da linguagem, observando essa ressignificação a partir de um Português-Índigena”.* Para essa educadora: *“Os Guarani-Kaiowá por terem outro processo de organização social e atribuição daquilo que é exterior da sua cultura, são mais tímidos e se retraem com os novos códigos. E todo diálogo é realizado, em sua maioria, em Guarani”.*

A partir desses apontamentos, observa-se que o ensino-aprendizagem desses adolescentes é realizado de forma parcial devido aos vários fatores como: a falta de frequência diária dos alunos na escola em algumas disciplinas, excesso de timidez, falta de alfabetização em língua portuguesa que provoca dificuldades mais acentuadas, tanto para o aluno aprender quanto para o professor se fazer entender e, conseqüentemente, acarreta menor autonomia para o aluno desenvolver suas atividades.

Segundo Nascimento (2014), o rendimento escolar, em geral, sofre constantemente influências internas e externas do espaço educacional. Nestas situações, o professor por vezes toma para si o papel da Psicologia e/ou do Serviço Social, de forma a propiciar condições mínimas para as aulas ocorrerem, conforme as prerrogativas do Estado.

Para os educadores é de suma importância desenvolver uma prática docente coletiva que reconheça a diferença e a diversidade étnica valorizando todos os sujeitos atuantes nesse processo. Valorizar os conhecimentos dos alunos indígenas e entender as particularidades desse processo em uma proposta intercultural³⁰ se faz necessário para eliminar o que para a maioria dos alunos indígenas é uma violência simbólica³¹, pois eles não se reconhecem nesse processo.

Ao utilizarmos o termo interculturalidade nos reportamos à autora Catherine Wash (2012, p.1) que utiliza o conceito de interculturalidade crítica e a distingue de interculturalidade funcional. “A interculturalidade como possibilidade de diálogo entre as

³⁰Tendo em vista as contribuições do Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva, por meio de parecer à banca de qualificação ao presente estudo, utilizar-se-á o conceito de interculturalidade crítica e interculturalidade funcional propostos por Catherine Wash.

³¹Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu no qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, que causa danos morais e psicológicos.

culturas. É um projeto político que transcende a educação para pensar na construção de sociedades diferentes (...) numa outra ordem social”.

Da perspectiva de Walsh (2012, p. 7), a interculturalidade crítica “é uma chamada de e desde o povo que tem sofrido uma histórica submissão e subalternização, de seus aliados, e dos setores que lutam, junto com eles, pela re-fundação social e descolonização, pela construção de um mundo melhor”. É vista como um projeto descolonizador, que requer a transformação e construção de condições distintas de ser, estar, pensar, conhecer dentre outros, ainda é algo a ser construído, se é que algum dia o será.

O interculturalismo funcional responde a parte dos interesses e necessidades das instituições sociais (...) assume a diversidade cultural como eixo central, sustentando seu reconhecimento e inclusão “manipulada” dentro da sociedade e o Estado nacional (uni-nacional por prática e concepção), e deixando fora os dispositivos e padrões de poder Institucional – estrutural os que mantêm a discriminação, iniquidade e desigualdade (Walsh, 2012, p. 7).

Desta forma, pontua Silva (2018), interculturalidade funcional já existe e é representada pela captura que os sistemas parciais da sociedade ocidental fazem da própria interculturalidade, apropriando-se indevidamente do nome “interculturalidade” para quando muito, lançar mão de uma versão do pluralismo, que no que aqui interessa, é o jurídico: reconhece-se que há ordens jurídicas nas sociedades indígenas, mas não se atacam as assimetrias nem as desigualdades nas relações entre essas mesmas sociedades e a ocidental.

Nas conclusões de Nascimento (2014, p.1020) sobre as representações dos alunos que frequentam as escolas na UNEI:

Difícilmente eles trazem opinião sobre ela; são falas de efeito generalizante, que apontam para a desmotivação e para a “(não) funcionalidade” da escola: a escola, por ser uma obrigação, não tem sentido para a vida deles; é apenas um meio para alcançar a liberdade. Alguns dizem que não se sentem em condições para avaliar a escola, e há silenciamentos sobre a razão de (não) ir à escola.

Podemos inferir com as educadoras (G) e (H) que a escola instituída na UNEI tende a reproduzir as desigualdades sociais de cor/raça pois as diferenças não são consideradas nos processos de ensino-aprendizagem e os alunos passam a sofrer violência simbólica no espaço escolar por se depararem com um currículo que não contempla a sua especificidade, sua maneira de ser, de pensar e não produz reconhecimento no espaço em que estão inseridos. Segundo Zarur (2006), “evidentemente, pessoas que desconhecem o Português nada aprenderão em aulas proferidas em Português. Além disto, para que o aprendizado seja eficaz é indispensável um currículo que contenha um referencial próximo à vida do aluno” (p.2).

A violência simbólica para com alunos indígenas no encontro com um currículo que não reconhece os saberes e as práticas culturais das comunidades de origem favorecem a sua exclusão do processo escolar. O currículo e a organização escolar, em muitos casos, culminam em um modelo que privilegia os conhecimentos produzidos a partir da acumulação de capital cultural e de hábitos produzidos e reproduzidos a partir de uma herança sociocultural burguesa eurocêntrica.

Para Costa (2011), em meio a tantas contradições insuperáveis e opções políticas que geram contraste e exclusão:

O desafio está em vislumbrar como é possível criar condições para que as pessoas em especial vulnerabilidade sejam consideradas como prioridade absoluta, desde sua condição peculiar de desenvolvimento. [...] sua proteção normativa parece depender de uma mudança de atitude social, a qual se reflete na forma de intervenção do Estado (p.14).

Ainda as educadoras (A), (G) e (H) enfatizam a oportunidade de muita reflexão e possibilidades de inovações pedagógicas na perspectiva de valorizar a diversidade sociocultural e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. É importante a avaliação diagnóstica da fala desses alunos, respeitando suas particularidades culturais de acordo com suas diferentes comunidades e povos, a fim de se tomar uma decisão adequada a cada realidade.

Na percepção dos educadores, a escola deve ser plural, reconhecer as especificidades étnicas, sociais e econômicas do seu corpo discente, de modo que favoreça práticas de troca de saberes e descolonização do saber, permitindo o reconhecimento e pertencimento dos alunos na educação. Assim, o ensino e a aprendizagem devem valorizar a escrita e a oralidade dos alunos indígenas, desconsiderando a visão de que esse aluno escreve e fala o Português de forma errada, reconhecendo a Língua Portuguesa como a sua segunda língua nos processos de interação e ressignificação da linguagem, observando essa ressignificação a partir de um Português-Indígena.

Dentro do olhar socioeducativo, acredita-se que os educadores possam se tornar facilitadores no processo de tomada de decisões e, junto com os alunos, pensar em ações criativas, solidárias e construtivas para superar os limites existentes nos determinados impasses da ressocialização de forma a criar uma proposta inovadora de ação educativa com a presença solidária, competente e protagônica de seus alunos (Brasil, 2006). Entretanto, considerando a Educação Indígena essas propostas estão muito longe de acontecer.

Participação da família na formação escolar dos alunos indígenas da UNEI

Abordar a percepção dos educadores sobre a participação da família no processo de ressocialização dos alunos indígenas mostrou haver unanimidade sobre sua importância no processo de ressocialização dos alunos indígenas, porém destacaram que normalmente as famílias indígenas não participam da vida escolar dos seus filhos enquanto esses estão na UNEI. Afirmaram ainda que alguns pais/responsáveis participam somente nas entregas dos boletins no final de bimestre, o que acaba sendo insuficiente para a formação dos mesmos. De maneira geral, alegaram que poucas famílias participam em proporção muito inferior quando comparadas às famílias dos alunos não-indígenas.

Acreditam que a participação da família com as outras redes que atuam na ressocialização tenha grande importância para a vida desses alunos, lembrando as lembranças e cultivando o desejo pela transformação da sua conduta e que esse diálogo não fuja ao objetivo principal que é o bem-estar do educando, entretanto não apresentaram soluções de como incentivar a participação dessas famílias no contexto socioeducativo.

A partir desses levantamentos, cabe-nos salientar com base nos autores: Nascimento, Urquiza e Vieira (2011) que as pedagogias indígenas são constituídas pelos povos, por seus próprios modos, meios, maneiras específicas de ensinar as crianças e adolescentes de acordo com cada comunidade. “Os povos indígenas possuem formas diferentes de viver em família e em comunidade, de se organizar para o trabalho, de se relacionar com a “natureza”, além disso, eles têm outra percepção de tempo e enxergam o mundo sob outras perspectivas. Seus modos de vida são considerados patrimônio nacional e, por isso, requerem respeito e proteção” (Brasil, 2017, p.36).

A questão familiar neste estudo tem a sua importância, pois na comunidade indígena, nas palavras de Quaresma e Ferreira (2013), os povos sempre tiveram suas próprias estruturas para repassarem seus saberes às crianças sem precisar de salas de aulas com a intervenção de professores.

Os indígenas olham o mundo e os fatos da vida de um modo particular, por isso sua filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constituía de modo muito diferente da filosofia educacional adotada pelos não-índios. Para o indígena, a figura do professor era totalmente dispensável, haja vista que qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente de educação, daí a educação indígena ser vista como um processo em que os membros da comunidade

socializam as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para o grupo (Idem, 2013, p.238).

Nesse sentido, o autor afirma que a configuração de instruir nas comunidades indígenas tem como princípios a constituição do ser pela observação, pelo fazer “fazendo” (2003). Isso permite dizer que a educação indígena é realizada baseada na experiência. As atividades vão sendo repassadas de geração a geração, considerando cada etapa por eles definidas.

A UNEI consegue contribuir para a ressocialização dos alunos indígenas?

Segundo o educador (A): *“na verdade, o sistema de privação de liberdade para adolescentes dispõe de poucos programas e/ou políticas públicas que favoreçam a ressocialização dos internos de modo geral. Especificamente em relação aos indígenas, acredito que precisariam de projetos específicos, que atendessem às suas especificidades. Os indígenas sofrem com o preconceito e discriminação dentro das unidades educacionais de internação”*.

Podemos compreender, com base em Costa (2011), que para a efetivação dos direitos é necessária a construção das possibilidades de reconhecimento do adolescente em situação de desenvolvimento, de forma a vê-los como cidadãos de direitos e contextualizá-los socialmente e não como objetos do Estado.

O educador (E): *“Acredita que a educação nas UNEIs é importante para criar condições e possibilidades aos adolescentes privados de liberdade que se encontram distante do convívio familiar e da sociedade, pois é por meio da educação seja ela formal ou informal que eles irão se sentir cidadãos capazes de mudar sua própria história, por mais que eles tenham cometido algumas infrações, eles devem ter uma oportunidade de se reintegrarem à sociedade e só irão alcançar esse objetivo com a educação escolar nas Unidades de Internação”*.

Segundo os educadores entrevistados, na UNEI são desenvolvidas diversas atividades que propiciam a socialização do jovem em conflito com a lei. E acreditam que as atividades, quando trabalhadas na sua coletividade, são importantes nesse processo. A escola (inserida na UNEI) cumpre o seu papel social de formação de sujeitos atuantes na sociedade. Os professores são mediadores do conhecimento e reconhecem o contexto social, cultural e

histórico de cada aluno. O que os aproxima dos alunos é a afetividade. Quando o aluno ganha segurança, vence a timidez e inicia o processo de construção do seu conhecimento.

O Educador (G) afirma que: *“A escola semeia a capacidade individual desses estudantes de agirem independentemente, realizando suas próprias escolhas para uma ressocialização. E que ainda que a capacidade individual de discernimento seja um ponto importante nesse processo, são necessários ainda mecanismos de atuação em rede que viabilizem esse processo de desnaturalização de práticas e atividades viciosas, a fim de que a ressocialização seja efetivada”*.

A educadora (H) que compreende a língua Guarani, relata que: *“inicialmente os alunos indígenas ao chegarem na Unei são introspectivos e tímidos, não interagem com os demais colegas, porém com o passar do tempo, como eu entendo a Língua Guarani consigo me aproximar deles estreitando a relação professor/aluno, fato que percebo que aumenta a afetividade, facilitando o aprendizado”*.

Segundo essa educadora: *“os alunos indígenas participam efetivamente das atividades propostas com bastante empenho superando as dificuldades na leitura, escrita e interpretação de texto. Recentemente, durante a execução do Projeto MS 40 anos, os alunos indígenas produziram um excelente trabalho na produção de texto, do gênero poema, com tema referente à cultura do Mato Grosso do Sul. E um dos poemas de um aluno indígena foi selecionado, traduzido e gravado em áudio em Língua Guarani, posteriormente foi feito um vídeo. O resultado desta atividade foi importante no regaste da autoestima deles, valorizando-os como sujeitos plenos de direitos e, sobretudo respeitando-os em sua diversidade cultural”*.

Observa-se que o fato da educadora (H) falar a língua dos alunos indígenas contribuiu para uma ação e um olhar diferenciado em relação ao processo ensino-aprendizagem, quando comparada aos demais educadores.

Quando questionada sobre os desafios em relação à educação indígena, responde: *“É um desafio que traz a oportunidade de muita reflexão e possibilidades de inovações pedagógicas na perspectiva de valorizar a diversidade sociocultural e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. É importante fazer uma avaliação diagnóstica da fala desses alunos, respeitando as suas particularidades culturais, de acordo com suas diferentes comunidades e povos, a fim de se tomar uma decisão adequada a cada realidade”*.

Contudo, a mesma educadora afirma em falas anteriores, juntamente com outros educadores que os preconceitos e a discriminação dentro da instituição são grandes entraves no processo ensino-aprendizagem, e que a relação entre aluno indígena e comunidade escolar

não-indígena é de distanciamento em função, principalmente, da diferença linguística, preconceito criado historicamente contra o indígena. Quando questionada sobre a sua percepção sobre a ressocialização dos alunos indígenas, afirma que: “quanto à ressocialização não tenho dados reais sobre isso”.

Observa-se que a educadora se abstém de expressar sua opinião se a UNEI ressocializa ou não o aluno indígena. Nota-se a edificação do preconceito e das discriminações existentes na sala de aula decorrentes dos relacionamentos interpessoais dos alunos indígenas com os alunos não-indígenas. Conclui-se que podem estar associados à condição das diferenças, seja por sua insistente negação ou por dissimulação dos direitos. Em ambos os casos o não reconhecimento das diferenças ou a falta de respeito a elas se fazem presentes, criando novos padrões de violência.

Corroborando Silva (2018)³², que a constituição Federal de 1988 em seus artigos:

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (EC no 48/2005) § 1o O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art. 216 Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC no 42/2003) I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas (...) (Brasil, 2013, p.124).

Continua o autor que tais artigos se destinam “a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (p.124)

Assim sendo, parafraseando os educadores, especificamente (B) e (D) que afirmam que a escola deveria inserir um currículo diferenciado a fim de não excluir, negligenciar e invisibilizar os alunos indígenas, salientamos que para garantir esses direitos apresentados acima e a não vulnerabilização da identidade indígena, o dispositivo³³ “Escola da UNEI” necessita ser contextualizado e adequado urgentemente de forma a contemplar um currículo que inclua as diretrizes da Educação Indígena.

³² Contribuição do Prof. Dr. Paulo Thadeu Gomes da Silva por meio de parecer à banca de qualificação.

³³ Contribuições do Prof. Dr. Márcio Luís Costa à banca de qualificação em 03.12.19.

Considerações Finais

Com esse estudo foi possível construir uma compreensão, a partir das falas dos educadores da UNEI, de como se dá o processo ensino-aprendizagem dos alunos indígenas que cumprem MSI em uma UNEI no interior de MS. E, após apuradas as percepções e compreensões, os resultados e discussões dessas falas, podemos elencar alguns indicadores que evidenciam riscos potenciais desse dispositivo “Escola da UNEI” em vulnerabilizar a identidade indígena.

O estudo mostrou os desdobramentos e impactos proporcionados pelo dispositivo que visa ressocializar os adolescentes indígenas, mas que de certa forma se torna um dispositivo que fragiliza suas identidades por não ressocializá-los à sociedade indígena.

A imposição de padrões escolares que não respeitam as diferenças socioculturais colabora para o surgimento de preconceitos, discriminação e, por algumas vezes, até *bullying*, pois, segundo os educadores e estudiosos do tema apresentado, os alunos indígenas sofrem danos por pertencerem a outra cultura e por falarem um idioma que não é contemplado no currículo escolar.

É importante ressaltar que a reeducação se faz nos moldes da sociedade do entorno e não nos moldes da comunidade indígena, com educadores do entorno e não educadores indígenas. Isso tende a produzir uma convivência formativa com outros adolescentes não indígenas também internos na UNEI e podem aprender mais com os colegas do que com os educadores quando computadas as horas destinadas às aulas e as horas de convivência com os demais internos e quando expostos à realidade de violência da sociedade não-indígena.

Considerando as normativas da execução das MSI, o programa socioeducativo se propõe a promover ações que potencializem o desenvolvimento educacional dos adolescentes, seja na reorganização da trajetória escolar ou na inserção em programas de educação profissional, de esportes e cultura, entre outros. Sendo assim, essas medidas clamam por discussões com olhares multidisciplinares voltados ao campo da Educação Indígena, haja vista a negligência e o desrespeito às leis que garantem os direitos indígenas, principalmente o direito às diferenças do aluno indígena, em MS, invisibilizado pelo currículo atual das escolas que funcionam nas UNEIs.

Referências

- Alcântara, M.de L.B. (2007). *De Jovens indígenas e lugares de pertencimentos: análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS* Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Núcleo Interdisciplinar do Imaginário e Memória. Laboratório de Estudos do Imaginário. São Paulo.
- Benites, T. (2012). “Projeto: para a realização de levantamento in loco para mapear a violência praticada contra famílias indígenas do povo Guarani-Kaiowá do MS”. Recuperado em http://www.fundodireitoshumanos.org.br/v2/pt/projects/view/tonico-benites-indigena-guarani-kaiowa-mato-grosso-do-sul?gclid=CjwKEAiA3Ou1BRDso5XyhdUuwFASJABP3PEDY5n-1AF-AHd-XeJwGFowzu_vQBMfuE8ZurGB-JO1RoCwgbw_wcB
- Brand, A.(1993). *O confinamento e o seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Brasil. (2013). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. (2006) *Decreto s/n de 13 de julho de 2006*. Cria a Comissão Intersetorial de acompanhamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*.
- _____. (2017) Ministério do Desenvolvimento Social. Trabalho social com famílias indígenas na proteção social básica. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social. ISBN: 978-85-5593-011-9.
- _____. (2014) Ministério dos Direitos Humanos. *Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Levantamento Anual SINASE*.
- _____. (1990). Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, *Lei nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- _____. (2012) Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, *Lei nº 12.594/12, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*.
- _____. (2013) Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*.
- _____. (2014) Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Mapa do Encarceramento Os jovens do Brasil*. Recuperado em <http://juventude.gov.br/articles/0009/3230/mapa-encarceramento-jovens.pdf>. Brasília.
- _____. (2017) Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação. Ministério dos

Direitos Humanos Brasília. Recuperado em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>

CIMI Conselho Indigenista Missionário. (2007) “Cartilha Povo Guarani :Grande Povo”. Ano XXIX nº 290. ISSN 0120625. Brasília DF. Recuperado em

<<http://www.djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>>

Corrado, E. F., & Crespe, A. C. (2013). *Acampamentos kaiowá: variações da “forma acampamento”*. Recuperado em [file:///D:/Downloads/Artigo%20RBA%202016%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Artigo%20RBA%202016%20(1).pdf).

Costa, A. & P. Motta (2011). *Da invisibilidade à indiferença: Um estudo sobre o reconhecimento dos adolescentes e seus direitos Constitucionais*. Porto Alegre, PUC Rio Grande do Sul.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2012) *Censo Demográfico 2010*. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Diretoria de Pesquisas. Rio de Janeiro. Recuperado em https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf.

_____. (2017) *Estimativas populacionais dos municípios*. Recuperado em <https://agenciadenoticiasibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017.html>.

Heck, E. D., & Machado, F. V. (2011). *As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul. E as resistências do Bem viver por uma terra sem males*. Dados 2003-2010. CIMI –MS. Conselho Indigenista missionário.

Heleno, C. T., & Ribeiro, S. M. (Orgs.) (2010). *Criança e adolescente: Sujeitos de Direitos* - Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais.

Mendes, C. L. S & Julião, Fernandes, E., Sampaio, V. S. (Orgs.) (2016) *Educação, Socioeducação e Escolarização*. Degase: Rio de Janeiro.

Mota, J. G. B. (2015). *Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonialização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha - Dourados/MS*. Tese de Doutorado em Geografia. FCT/UNESP. Presidente Prudente. Recuperado em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127974/000848625.pdf?sequence=1>>

Nascimento, C. Ap. G. De S. (2014). Identidade de adolescentes de Unidades Educacionais Internas (UNEI) do MS: entre o assujeitamento e a resistência Identidade de adolescentes de unidades educacionais internas UNEI do MS. *Revista estudos linguísticos*, 43(3). Recuperado em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/501>.

Nascimento, A. C., Urquiza, A. H. A., Vieira, C. M. N. (2011). A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá e Guarani: o antes e o depois da escolarização. In:

Nascimento, A. C. (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro.

Pereira, L. M. (2004). *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. São Paulo: USP.

_____. (2014). *A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS*. 38º Encontro Anual da Anpocs GT21 Metamorfoses do rural contemporâneo. UFGD.

Pereira, I., & Mathias Junior, M. (2016). “A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei”. *Revista Interdisciplinas de Direitos Humanos*, 4(2,) 23-42.
<www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/387/176>.

Quaresma, F.J.P.; Ferreira M. de N.O. (2013). *Os Povos Indígenas e a Educação*. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez.

Santos, G. B. L., & Maas, M. H. Z. (2014). *Kaiowá e Guarani em situação de acampamento no sul de Mato Grosso do Sul: entre território e condições de saúde, a violação dos Direitos Humanos*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

Siqueira, E. M., & Brand, A. J. (2004). *Os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul: os conflitos de terra e as marcas do SPI*. UNICAMP, Campinas.

Souza, F. da S.S. (Org.) (2011) *Diagnóstico Situacional das aldeias indígenas de Dourados–MS*. Prefeitura de Dourados MS. 2011. Gestão 2011/2012.

Souza, T. de J. (2013) *O movimento nacional de meninos e meninas de rua e a conquista dos direitos: o marco do movimento social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*. III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais - CRESS-MG. Recuperado em <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio.pdf>.

Unicef (2014). Brasília (DF): *Dados mais recentes do UNICEF revelam disparidades e mostram a necessidade de inovar para promover os direitos das crianças*. Recuperado em https://www.unicef.org/brazil/pt/media_26644.html.

Vieira, C. M. Naglis, Abreu, A. J. de, Alves, R. A. (2017). “A Educação Escolar Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul: um diálogo com intelectuais indígenas e suas produções do conhecimento”. *Quaestio*, 19(2), 273-289. Recuperado em [file:///D:/Downloads/3011-25-6629-1-10-20170901%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/3011-25-6629-1-10-20170901%20(1).pdf).

Zarur, G. (2006). *Avaliação da Educação Indígena no Plano Nacional de Educação*. Recuperado em <http://www.georgezarur.com.br/2017/09/29/avaliacao-da-educacao-indigena-no-plano-nacional-de-educacao-2006/>.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad Crítica/Pedagogía De-Colonial*. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas. v. 3, n. 6.
article&op=view&path%5B%5D=1071

ARTIGO 4

OLHAR DOS OPERADORES DE DIREITO SOBRE A APLICAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE AOS ADOLESCENTES INDÍGENAS

Introdução

O presente artigo tem por objetivo geral promover uma reflexão a respeito da percepção³⁴ dos sujeitos que exercem a função de Operadores de Direito em MS, quanto a aplicação da MSI aos adolescentes indígenas da cultura Guarani/Kaiowá que encontram-se na UNEI³⁵ do interior do Estado de Mato Grosso do Sul - MS. Especificamente, interessa-nos problematizar como estão sendo aplicados os direitos dos adolescentes indígenas nesta condição e qual a postura dos Operadores de Direito diante da situação acima descrita.

Esta pesquisa está pautada em um estudo de caso, viabilizado pela aplicação metodológica de entrevistas semiestruturadas aplicadas a três Operadores de Direito vinculados ao Juizado da Infância e Juventude de Mato Grosso do Sul. O questionário foi formulado com vistas a coletar dados sobre a percepção destes sujeitos quanto ao emprego dos procedimentos legais direcionados aos adolescentes indígenas em MSI. Especificamente, elegemos três Operadores de Direito do município de Dourados-MS.

Foram elaboradas três perguntas (1) Como se dá o processo de aplicação de Medida Socioeducativa de Internação para os adolescentes indígenas? (2) Existe uma legislação que afirma que o adolescente indígena deva cumprir medida socioeducativa na UNEI? (3) Durante a aplicação da MSI em adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá, é considerada alguma teoria sociológica ou antropológica sobre a interculturalidade?

Para tanto, pautamo-nos em estudos das ciências sociais, na história do Brasil, antropologia, sociologia, direito dentre outros. Por essas ciências contribuírem para o olhar multidisciplinar.

Para traçar um panorama histórico-social da cultura Guarani/ Kaiowá, este artigo traz, no item que segue, algumas das características culturais destes povos e um percurso da legislação, bem como dos direitos indígenas vigentes no território brasileiro.

³⁴Temos o termo percepção entendido neste texto como a apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e frequentemente de juízos (Campomar,2006).

³⁵ Unidade Educacional de Internação, base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento ao adolescente infrator de Mato Grosso do Sul. (Art.1 da Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 - SINASE).

Legislação e a garantia dos direitos indígenas

Ao se observar a história brasileira, pode-se dizer que os povos indígenas, há séculos, mobilizam-se com a finalidade de manter suas tradições, costumes, rituais, línguas, crenças, territorialidade. Sua maior luta centra-se no desejo de fuga do colonialismo a eles imposto desde o descobrimento do Brasil (1500). Vários autores como Maia & Prado (2012), Alencar (2015), Moreira (2016), procuram estabelecer uma linha do tempo pontuando as principais conquistas desses povos. Segundo Mota (2016), o início da mobilização indígena em busca de seus direitos desencadeou a primeira lei contra o cativo indígena criada em 1570, promulgada por *Sebastião I* de Portugal, em 20 de março de 1570 durante o governo de Mem de Sá gestão. Em 31 de julho de 1609, foi promulgada por Alexandre Severo, a lei de libertação dos indígenas do Brasil, os indígenas foram todos alforriados. Outro resultado legal que veio posteriormente, foi a aprovação, em 1755, do Diretório dos Índios que proibia definitivamente a escravidão indígena, mas tinha como objetivo integrar a população indígena ao sistema colonial (FUNAI, 2018).

Em 1824, foi criada a primeira Constituição brasileira, no período do Império. Entretanto, este documento oficial não trouxe em seus escritos nenhuma menção quanto aos povos autóctones. Desta forma, negava-se a existência de indígenas no Brasil. Na sequência, em 20 de junho de 1910, foi criada a primeira agência indigenista no Brasil, por meio do Decreto nº 8.072, denominada Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN. Posteriormente, esta nomenclatura foi alterada, no ano de 1918, para Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

Em um processo de análise histórica dos documentos oficiais é possível dizer que apenas na constituição Federal de 16 de julho de 1934³⁶, os índios “aparecem” para o mundo constitucional positivado como parte da nação brasileira. Nela foi escrito o artigo que tratava dos direitos indígenas, a saber: o artigo 5º dizia sobre a competência da União em legislar para a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.

Conforme Alencar (2015), a Constituição de 1937 e de 1946 manteve por meio do artigo 216 respeitada a posse das terras onde os silvícolas estivessem permanentemente localizados, com a condição de não a transferirem para terceiros. Já a Constituição de 1967 manteve estes direitos e acrescentou em seu artigo 186 a posse permanente das terras em que

³⁶ Contribuição do Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva, na banca de qualificação em 03.12.18

os indígenas habitavam e o reconhecimento do seu direito ao usufruto exclusivo delas, dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes, deixando claro que as terras indígenas são bens da União.

Neste percurso de ações estatais relacionadas a figura do indígena, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI surge apenas em 1967 para substituir o SPI na administração das questões indígenas. Ainda que reconhecesse a diversidade cultural entre as muitas sociedades indígenas, foi criada com o objetivo de integrá-los, de maneira suave, na sociedade nacional, não para respeitar a sua cultura e modo de viver.

De acordo com Alencar (2015) a Emenda Constitucional de 1969, por meio do seu artigo 198, afirmou que as terras habitadas pelos silvícolas eram inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes. Assim, o documento conseguiu tornar nulo os efeitos jurídicos de domínio, posse ou ocupação por terceiros das terras indígenas sem direito a ação ou indenização contra a União e a FUNAI.

Segundo Hilgert & Nolan (2016), nas décadas de 70 e 80, países como a Bolívia e Equador iniciaram movimentos para amenizar as determinações colonialistas e terminar com as humilhações e subalternidade para com a cultura dos povos indígenas. A partir destes movimentos de luta e mobilização em favor da causa indígena, após 164 anos da primeira constituição brasileira, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 – CF/88, cujo texto traz os primeiros avanços no tratamento e na legalização dos direitos dos povos indígenas. Esta Constituição em seu Art. 129 trazia em seu texto as funções institucionais do Ministério Público em relação aos indígenas, isto é, defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas.

Estabelece em seu art.231 que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 2016, p.133).

Neste sentido, Santos (1995) destaca que a CF/88 foi criada durante o processo de redemocratização do país. Neste ínterim, as lideranças indígenas de diversas etnias se articularam para pleitearem juntas seus direitos, a fim de assegurarem a continuidade de suas culturas. De acordo com Silva (2015, p. 8), diferentes segmentos da sociedade brasileira

apoiaram as reivindicações indígenas, organizações não governamentais, associações científicas, antropólogos, juristas, religiosos e indigenistas participaram ativamente deste processo com a finalidade de criar condições para que esta fatia da população brasileira fosse visibilizada dentro da carta magna.

Keppi (2001) em seu artigo “Os Direitos Indígenas e o Sistema Jurídico Nacional” problematiza que o Estado brasileiro nunca reconheceu como se deve a forma particular que cada etnia indígena tem de se organizar. Para o autor, o aparato jurídico nacional não reconhece os sistemas internos de direitos, deveres, normas e sanções criadas coletivamente para atender as necessidades das comunidades. Pode-se dizer que as principais características dos sistemas jurídicos indígenas são: a produção coletiva do direito e o controle social da comunidade sobre este direito. Isto é, o poder está dentro da comunidade e ela exercita-o controlando o resultado social dos seus atos.

Nesta esteira de sentidos podemos citar Maia & Prado (2012, p.7):

O resguardo dos direitos dos povos indígenas, por seu turno, tem seu conteúdo solidificado, primeiramente através de instrumentos normativos de ordem geral, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos Humanos adotada pela Organização dos Estados Americanos em 1969, ambas se baseando no princípio de igualdade entre os seres humanos e a não - discriminação racial.

A salvaguarda dos direitos dos povos indígenas está baseada em documentos internacionais e conta com o respaldo destes para se constituir no âmbito das ações afirmativas e políticas públicas. Entretanto, este respaldo ainda tem fica restrito ao papel. Uma vez que é possível ver que há uma enorme dificuldade por parte das comunidades indígenas em fazer valer a legislação vigente conquistada com muita luta e mobilização. A atual legislação indigenista brasileira está fundada principalmente nos dispositivos constitucionais e na Lei nº 6001, de 1973, conhecida popularmente como Estatuto do Índio. Ela dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas.

Em seu Artigo 1º esta o estatuto regula a situação jurídica dos indígenas e de suas comunidades, com a finalidade de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional. Mais uma vez, vê-se o desejo de assimilação em detrimento ao respeito as questões étnico-culturais. Ainda que o documento pregue que estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam os demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições

peculiares reconhecidas nesta Lei, entre em contradição em diversos pontos em relação ao respeito a cultura do outro (Brasil, 1973).

Dentre os documentos internacionais vigentes, o primeiro instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais é a Convenção nº 169 da OIT – (Organização Internacional do trabalho), aprovada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho 07 de junho de 1989. Esta convenção revê a Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957, e trata da proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi tribais de países independentes.

Outro instrumento que apresenta direitos dos povos indígenas é a Declaração das Nações Unidas datada de 2006. Este documento apresenta as reivindicações dos povos indígenas de todo o mundo, no sentido de melhorar o relacionamento desses povos com os Estados nacionais. Este foi mais um dos documentos para contribuir com o Brasil. Nesta declaração se reconhece a urgente “necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida. Sua operacionalização e sua efetivação constitui o desafio deste século (ONU, 2006).

Para o Relatório da ONU (2016, p.1), “O Brasil possui uma série de disposições constitucionais exemplares em relação aos direitos dos povos indígenas e, no passado, foi um líder mundial na área de demarcação de territórios indígenas”. Entretanto, o documento adverte que, considerando o contexto político atual, os povos indígenas enfrentam ameaças exacerbadas e a proteção de longa data de seus direitos, pode estar em risco.

Ao articularmos esta questão étnico-cultural ao contexto dos Direitos da Criança e adolescente para tratarmos especificamente do recorte científico desta pesquisa. Isto é, como procede tratamento da questão do adolescente infrator indígena, mediante o aparato legal vigente, é possível observar que a legislação brasileira passou a considerar a Doutrina da Proteção Integral como uma forma de avanço da proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente.

Segundo a doutrina supracitada 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-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Segundo Gandini Júnior (2015), esta mobilização foi inspirada na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, com base em quatro documentos internacionais fundamentais: 1-

a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, 2- as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing), 3- as Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade e as Diretrizes das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil - Diretrizes de Riad.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), órgão da ONU, em 1959 aprovou o documento internacional Declaração Universal dos Direitos da Criança. Este documento, apresentou os novos paradigmas de compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Esse documento contribuiu para que o Brasil, criasse a Lei Federal nº 8.069, em 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Ação legal que elevou o Brasil em termos legislativos a um patamar de país mais desenvolvido no que concerne aos direitos da criança e do adolescente.

Nas palavras de Heleno & Ribeiro (2010), o ECA é considerado uma das principais conquistas do direito infanto-juvenil brasileiro, incorpora os postulados constitucionais de absoluta prioridade na garantia dos direitos à vida, saúde, alimentação, educação, ao lazer, profissionalização, cultura, dignidade, ao respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária. Seu propósito maior é promover o encontro do adolescente com a lei jurídica de modo a considerar a subjetividade do adolescente e de seu ato.

Com vistas a contribuir com a operacionalização do aparato legal vigente e subsidiar os meios para implementação das medidas socioeducativas aos adolescentes infratores foi criada a Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012 e instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Ambos, são parte de uma política pública, conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas aos sujeitos que de alguma forma descumpra a lei, ainda que estejam fora da maioria penal brasileira, ou seja, abaixo dos 18 anos de idade completos.

Esta política inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. Cabe ressaltar que o ECA inspirou muitos países, dentre eles, o México, que inclusive o superou ao reconhecer os direitos dos adolescentes indígenas que cumprem medida socioeducativa de internação de maneira específica.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos e verificar os resultados proporcionados pelas questões empreendidas optou-se por um estudo de caso focalizado em sujeitos operadores de direito atuantes no Juizado da Infância e Juventude de Mato Grosso do Sul. Para uma descrição mais específica dos sujeitos de pesquisa foram eleitos três Operadores de Direito pertencentes a comarca de Dourados-MS. A fim de que suas identidades sejam mantidas os denominamos, sujeito A, Sujeito B e Sujeito C, respectivamente.

A pesquisa pautou-se metodologicamente na aplicação de entrevistas semiestruturadas, cujo teor visava coletar dados sobre a percepção dos sujeitos eleitos quanto ao emprego dos procedimentos legais direcionados aos adolescentes indígenas em MSI. Seguiu-se um roteiro, com três questões principais, descritas a seguir:

(1) Em sua opinião como se dá o processo de aplicação de Medida Socioeducativa de Internação para os adolescentes indígenas? (desde a apuração dos atos até a sua liberação). Comente.

(2) Em sua opinião existe uma legislação que afirma que o adolescente indígena deva cumprir medida socioeducativa na UNEI? Comente;

(3) Durante a aplicação da MSI em adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá, é considerada alguma teoria sociológica ou antropológica sobre a interculturalidade?

Ao utilizarmos o termo interculturalidade nos reportamos a autora Catherine Walsh³⁷ (2012) que define o termo como possibilidade de diálogo entre as culturas. Isto é, um projeto político que transcende a educação para pensar na construção de sociedades diferentes concatenadas em uma outra ordem social.

A partir desta reflexão de cunho antropológico, cujo cerne mobilizou a organização desta pesquisa, foi dado andamento a realização de contatos telefônicos para viabilizar a coleta de dados que constituiria o *corpus* de análise desta pesquisa. Após o aceite do projeto de pesquisa, definiu-se o *locus* de pesquisa específico isto é, o local de trabalho destes operadores de direito para damos aviamento às entrevistas.

A partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido somado a permissão por escrito para gravação das respostas em áudio deu-se início a coleta de dados formadores do corpus deste artigo junto aos sujeitos de pesquisa em seu local de trabalho e no horário de seu expediente. Destinou-se um tempo de aproximadamente uma hora de audiência para cada participante para que os três pudessem expor suas opiniões de forma espontânea e

³⁷ Tendo em vista as contribuições na banca de qualificação feitas pelo Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva ao presente estudo, utilizar-se-á o conceito de interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional proposta por Catherine Walsh.

singular. As entrevistas ocorreram em dias e horários diferentes, localizadas, temporalmente, entre os meses de fevereiro e março de 2018.

Para promover o processo analítico dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo por ser um método capaz tornar possível uma representação dos conteúdos de forma rigorosa e objetiva considerando o discurso e a entrevista. A contribuição da distribuição dos dados por categorias e subcategorias auxiliou e direcionou a captação dos significados gerados pelos participantes.

Para Amado (2014), é possível aplicar a Análise de Conteúdo a variados tipos de documentos, formas de comunicação, sobretudo naqueles que traduzem visões subjetivas do mundo. Sob este método analítico, a exposição dos dados respeitando as categorias e subcategorias propostas organizam e dão o direcionamento necessário para a composição da pesquisa e seus respectivos resultados.

Percepção dos operadores de direito sobre o adolescente indígena em conflito com a lei.

Mediante o objetivo geral de apresentar a percepção dos operadores de Direito quanto à aplicação de MSI aos adolescentes indígenas da cultura Guarani/Kaiowá que encontram-se na condição de internados na UNEI de MS, unidade de Dourados, foi necessário expor a definição do que vem a ser, de modo mais detalhado que na introdução deste artigo, o termo Operador de Direito.

Nos liames de Braga (2018), Operador de Direito é o profissional graduado em Direito, aprovado no exame da (OAB)³⁸, que tenha no mínimo cinco anos de bacharelado, segundo o costume jurídico. Podem ser: juízes, promotores de justiça, defensores e os advogados, dentre outros. Conforme o autor, o Direito é uma instituição social que complementa e é complementado por outras ciências como a Sociologia, a História, a Antropologia, a Política, a Economia, a Filosofia, a Psicologia dentre outras por lidar com a subjetividade humana e a questão da transgressão. A seguir, trazemos os recortes das entrevistas que foram transcritas integralmente, a partir da gravação feita durante sua concessão, para melhor compreensão dos temas propostos e respeito a singularidade de expressão dos sujeitos entrevistados.

Organização dos resultados e discussão dos dados

³⁸Ordem dos Advogados do Brasil

Para atingir a finalidade deste estudo, isto é, proporcionar uma reflexão sobre a percepção dos operadores de direito quanto à aplicação de Medida Socioeducativa de Internação-MSI aos adolescentes indígenas da cultura Guarani/Kaiowá em condição de internação em uma UNEI do interior de MS, organizamos os dados uma grande categoria: “Percepção dos Operadores de Direito sobre a MSI a adolescentes indígenas”, cujas ideias discutidas se desmembram em três subcategorias, a saber: (1) Processo de apuração dos delitos e aplicação de MSI em adolescentes indígenas; (2) Legislação referente a aplicação da MSI em adolescentes indígenas; (3) Cultura Indígena.

Em consonância com o acima descrito, desvelamos a análise dados:

Categoria 1: “Percepção dos Operadores de Direito sobre a MSI a adolescentes indígenas”.

Subcategoria 1.1: Processo de apuração dos delitos e aplicação de MSI em adolescentes indígenas.

Na ***subcategoria 1.1.1*** foi perguntado aos entrevistados, como ocorre o processo de denúncia e apuração dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes indígenas. Os sujeitos de pesquisa responderam:

“Com relação ao adolescente indígena, tem a liderança... quando acontece o ato infracional lá nas aldeias, a primeira pessoa comunicada é o capitão, as lideranças, que tomam a frente, bendizer. Já apreende o menino, para daí chamar a polícia militar ou civil (. . .) Daí você já sabe, é igual aos demais adolescentes”. (A)

“Na verdade, se dá igual ao que se dá com os não indígenas. Não existe um olhar diferenciado a cultura, não existe a participação da Funai, nem dos organismos indianistas”. (B)

“No processo socioeducativo, não existe isso então no começo até acontece das lideranças, estarem envolvidas na parte policial, mas depois já na execução das medidas socioeducativas, não”. (B)

“Eu tenho observado...de uma forma geral ... eles têm as lideranças indígenas... se tratando de atos infracionais os mesmos líderes lá, já se mobilizam, entendeu. Inclusive acabam até prendendo o adolescente... e imediatamente já comunicam as

autoridades ... há casos de flagrantes que as lideranças seguraram o menino lá e chamam a polícia, depois o trâmite é o mesmo né” (C)

“A única coisa que eu vejo ... lá sobre o processo de apuração de internação do adolescente (indígena), é praticamente o mesmo, com relação aos demais adolescentes que tenham cometido ato infracional” (C).

“Agora no que tange a aplicação (execução) da medida de internação, um diferencial que eu tenho observado na UNEI local, que eles tentam mantê-los no local, fora dos demais né, mas no que tange ao processo de verificação da sua evolução lá dentro, da sua interação com o fato em si, as medidas são as mesmas, tá”. (C).

A partir dos recortes acima expostos, é possível ver que em relação à apuração dos atos infracionais dos adolescentes indígenas em MSI, os entrevistados A, B e C foram unânimes ao referirem às apurações. Os três sujeitos de pesquisa alegaram que estas seguem o mesmo trâmite dos adolescentes não indígenas. Afirmam que a apreensão e contenção do adolescente infrator, na maioria das vezes, têm início na própria aldeia por meio dos capitães, lideranças locais, que encaminham os adolescentes à delegacia especializada.

Segundo o entrevistado B, “Não existe um olhar diferenciado a cultura, não existe a participação da Funai, nem dos organismos indianistas” durante a execução das medidas socioeducativas. Esta resposta, será melhor analisada no item cultura indígena do presente trabalho. Ainda em relação a este tópico, foi necessário abrir uma subcategoria denominada “audiências processo de oitiva do adolescente indígena”, por entendermos, a importância da oitiva durante a apuração do ato infracional. Uma vez que ela se refere a um termo jurídico que define o ato de ouvir uma pessoa em um processo.

Os adolescentes autores de atos infracionais participam de várias oitivas durante as fases processuais de apuração do ato infracional e aplicação da MSI. São elas: fase policial ou investigatória momento em que eles são ouvidos na delegacia da criança e do adolescente (DCA); depois ouvidos pelo Juiz da Vara da Infância e da juventude; fase ministerial, momento em que são ouvidos pelo promotor de justiça e na fase judicial na qual ocorrem as oitivas de apresentação do adolescente com a participação do juiz, promotor e defensor.

Considerando a **subcategoria 1.1.2**: foi perguntado sobre como ocorre o processo de oitivas do adolescente indígena? Os entrevistados responderam:

“Tem determinadas situações, (oitivas) mas são muito raras, que tem menino, que às vezes, não conseguem nem se expressar muito. Teve alguns casos, aí são situações diferenciadas, tem que se atentar, um pouco para essa cultura né, mas são fatos raríssimos que acontecem. Acontece mais com os adultos, adolescente não muito”. (A).

“Aqui (em Dourados) os adolescentes indígenas, eles não têm dificuldade de comunicação, muito raramente. Nós temos dificuldade de comunicação com as pessoas mais velhas”. (A).

“O Guarani/Kaiowá tem dificuldades na comunicação, quanto ao idioma. Fico pensando na hora da audiência então eles ficam ali no contexto, permeados de não indígenas né, e ele fica ali deve se sentir um pouco acuado né, porque imagina a situação inversa, só você não indígena, no tribunal indígena, todo mundo indígena com uma língua que você não entende muito bem, né? ”. (B).

“Acho que tem dificuldade na apuração, na oitiva do adolescente indígena, pela dificuldade que alguns têm de comunicação, o que tem a ver com o idioma, mas a gente tem superado, questão de comunicação né até a forma de eles falarem, respondem, meio truncado”. (C)

“Na oitiva a gente tem que fazer um esforço a mais para entender o que eles querem dizer e até de testemunhas indígena, de uma forma geral. Isso no que tange ao processo do ato infracional”. (C)

Esta última resposta, em particular, pode ser articulada ao dizeres de Silva (2011, p. 186), uma vez que a decisão peca por, nem ao menos, ponderar os interesses em jogo, dando primazia a uma suposta dificuldade de âmbito linguístico e não ao ato infracional cometido.

Neste sentido, problematizamos as falas dos sujeitos de pesquisa Operadores de Direito sobre a dificuldade em compreender os adolescentes indígenas da etnia Guarani/Kaiowá. Os entrevistados, em unanimidade, evidenciaram que durante determinadas oitivas, enfrentam limitações para efetivar a comunicação com alguns adolescentes indígenas, devido a diferença de idioma, contudo entram em contradição em seu discurso enquanto

profissionais envolvidos no processo ao exporem seus pareceres a respeito da situação do adolescente infrator indígena.

Em consonância com os ditos supracitados podemos dizer que o sujeito de pesquisa A se contradiz, visto que verbaliza em sua resposta que há dificuldades de compreensão em relação ao depoimento de alguns adolescentes. E na sequência, alega que esses adolescentes indígenas não têm problema de comunicação, apenas os mais velhos.

Ao articularmos a situação descrita com os estudos de Almeida (2014)³⁹ podemos dizer que ao falar da importância da comunicação no sistema de mediação, as escutas podem ser inclusivas ao admitirem o ponto de vista do outro como possibilidade, e excludentes, quando o ponto de vista do outro é rejeitado, mesmo sem análise prévia. Assim, não compreender a comunicação do adolescente, pode provocar uma escuta excludente e inviabilizar os diálogos autocompositivos.

Podemos inferir, com (Silva, 2011, p.185-186), que:

A norma constitucional expressa no artigo 231, caput, preceitua que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, (...) Além de veicular um direito fundamental por meio de princípio, e não de regra, essa norma constitucional positiva aquilo que se denomina de igualdade diferenciadora, i.e., uma igualdade dos índios, em comparação aos não índios, de poderem falar sua própria língua, igualdade essa como que tocada pela liberdade, esta que vai ocupar lugar de destaque nesse tipo de igualdade exatamente porque os índios são livres e iguais para falarem em seus idiomas

Silva (2011), ainda salienta que os indígenas deveriam ser consultados em qual idioma a testemunha ou o acusado deseja prestar o depoimento. O é natural que se expresse melhor em sua língua materna. O direito linguístico versa que o acusado ou testemunha pode se expressar em sua própria língua, ainda que essas mesmas pessoas possuam o domínio da língua da sociedade envolvente, que no caso é a portuguesa.

Neste sentido, vê-se o negligenciamento da cultura do outro e de sua língua materna por parte da cultura branca hegemônica. Em nenhum momento nas respostas coletas há menção da solicitação de um intérprete ou de algum outro profissional que possa vir a ajudar na construção do depoimento de modo a sanar as dificuldades e dar maior fidedignidade às

³⁹Contribuições do Prof. Dr Nilton Cesar Antunes da Costa, que ao participar da Banca de qualificação em 03.12.18, indicou a autora Tania Almeida, que trabalha com mediação de conflitos.

informações coletas dos adolescentes ou das testemunhas envolvidas pertencentes a alguma etnia indígena.

Analisando a Declaração Das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), existe uma orientação sobre esse direito conforme nos esclarece o Art.13. Segundo ele: Os estados adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e ser entendidos em atos [...] jurídicos [...] proporcionando quando necessários serviços de interpretação ou outros meios adequados (ONU, 2007, p.10).

Nesta esteira reflexiva, Silva (2015) destaca que há um paradoxo na Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas, sobre o idioma ocidental e a realidade experienciada. Conclui que se pode falar que as linguagens são comensuráveis, e não o contrário. Ainda que não se trate de um real diálogo, já que há uma relação de poder que predispõe aos brancos a posição majoritária, configurando um cenário de assimetria ente as sociedades envolvidas, seria necessária uma forma de amenizar os conflitos gerados pela diferença linguística. Mas o que se vê é a concatenação da invisibilidade, da opacidade e do preconceito contra as sociedades indígenas.

De acordo com a Declaração da ONU (2007) mais especificamente em seu artigo 16.1 “Os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas e de ter acesso a todos os demais meios de informação não indígenas, sem qualquer discriminação”. Entretanto, pelo processo analítico apresentado pudemos demonstrar que esta realidade ainda não está efetivada, há muito ainda a ser feito por estas populações para que tais ditames saiam do papel.

Categoria 2: “Legislação referente a aplicação da MSI em adolescentes indígenas”.

Neste segundo item empreendemos a problematização dos dados coletados a partir da segunda pergunta do questionário semiestruturado.

Na Subcategoria 2.1: que versa sobre o questionamento da existência de uma norma específica para a aplicação de MSI em adolescentes indígenas, os entrevistados responderam que:

“A legislação é a mesma para o indígena, em questão da cultura, basicamente não se difere do adolescente branco digamos assim, é o princípio da lei para todos”. (A).

“Então com relação as regras são as mesmas, seguimos o ECA, adolescentes não indígenas e os indígenas a orientação é que sejam encaminhados para as unidades de internação própria para adolescentes no caso de Dourados são encaminhados para as UNEIs”. (A)

“(. . .) Mas nessa parte infracional, não existe um olhar diferenciado pelo legislador, pelo ECA”. (B)

“Desde apreensão do adolescente até a sua liberação o mesmo tratamento que o adolescente indígena recebe o não indígena também, e no mesmo lugar nas UNEIs. É na verdade o ECA não exclui o indígena, então ele está sujeito sim a cumprir medida na Unei, como de fato vem cumprindo. (B)

“Eu desconheço alguma legislação que diga que o adolescente tem que cumprir medida na Unei, que venha a dizer olha tem que ser na UNEI, ou em outra unidade específica; ou até tratamento mesmo específico ao que tange ao indígena” ...até onde eu sei não vejo nada, com relação a legislação não tem não, eu acho que não tem nada específica para o adolescente indígena não. Eu desconheço. Na verdade, eles cumprem medida socioeducativa igual aos não indígenas. (C)

Todos os sujeitos de pesquisa entrevistados afirmaram que desconhecem a existência de alguma norma/lei específica para a aplicação da MSI em adolescentes indígenas, partem da legislação oficial em vigência, o ECA, uma vez que para além de serem indígenas, estes infratores estão situados na fase de desenvolvimento pessoal situada na menoridade penal.

Conforme os entrevistados a legislação utilizada é a mesma tanto para o branco quanto para o indígena, independente da questão cultural. Neste sentido, aplicação da MSI funciona mediante o princípio da isonomia a partir do qual a lei é igual para todos. Também foram unânimes ao alegarem que não se valem de nenhuma teoria sobre interculturalidade, essas afirmações presentes nos recortes segmentados das entrevistas coletas acenam para a não consideração das diferenças culturais entre os brancos e os indígenas, bem entre as diversas etnias indígenas existentes.

Essas considerações construídas com base nas falas coletadas podem ser articuladas com Silva⁴⁰ (2018) cujos escritos esclarecem o disposto no artigo 56, parágrafo único, da Lei 6.001/73, isto é, há para o sujeito indígena a aplicação do regime de semiliberdade quando este encontra-se em conflito com a lei. Podemos dizer que o Operador de Direito desconhece tal legislação, situação não coerente com sua formação e ambiente de atuação, uma vez que o estudo do aparato legal lhes permitiria a aplicação desta estrutura legal à situação infracional do adolescente indígena.

Em continuidade ao dito anteriormente é possível observar que por desconhecimento da própria legislação indigenista em vigor, os Operadores Direito se norteiam apenas pelo ECA. Entretanto, Galvis & Ramírez (2016) expõem que existem outros instrumentos legais internacionais ratificados pelo Brasil que versam sobre a proteção dos povos e das pessoas indígenas: a convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e que poderiam contribuir significativamente para uma avaliação mais específica da situação destes adolescentes indígenas em conflito com a lei.

Ainda sob o prisma das autoras, é apontada também a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas, Resolução da Assembleia Geral nº 47/135, de 18 de dezembro de 1992. Documento que articula a relevância da adoção de instrumentos específicos como um avanço importante capaz de compensar a insuficiência de amparo legal aos povos autóctones e a proteção destes, por meio de instrumentos dedicados a abordar a discriminação sofrida pelas minorias étnica.

Com vistas a construir uma analogia, cabe enfatizar que a lei do México tem muito a nos ensinar, já que contempla os adolescentes indígenas em MSI. Por meio da Ley Nacional Del Sistema Integral De Justicia Penal para Adolescentes de 16 de junho de 2016, em seu artigo 41, preconiza:

En caso de ser indígenas [...] o no sepan leerni escribir, la persona adolescente será asistido de oficio y en todos los actos procesales por un defensor que comprenda plenamente su idioma, lengua, dialecto y cultura; o bien, de ser necesario, su defensor será auxiliado por un traductor o intérprete asignado por la autoridad correspondiente o designado por la propia persona adolescente. Cuando este último

⁴⁰Contribuições do Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva, por meio de parecer, a banca de qualificação em 03.12.18.

alegue ser indígena, se tendrá como cierta su sola manifestación. (México, 2016, p.9).

Ao prescrever em lei a concessão de um intérprete, para contribuir na troca de informações entre os envolvidos no ato infracional cometido, a jurisdição mexicana garante, oficialmente, que os adolescentes indígenas em conflito com lei em seu território tenham sua dignidade humana preservada. Visto poderão ser ouvidos e interpretados de forma objetiva e também poderão compreender quais os procedimentos que podem vir a ser implementados mediante a situação por eles experienciada. Podemos tomar a conduta mexicana como exemplo de inclusão social a ser seguido.

Categoria 3: “Cultura Indígena”

Subcategoria 3.1: trazemos a discussão sobre os dados coletados a respeito do questionamento se durante a aplicação da MSI em adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá, é considerada alguma teoria sociológica ou antropológica sobre a interculturalidade, em busca do respeito em relação à diversidade étnico-cultural. Os sujeitos de pesquisa responderam que:

“Não, isso é o próprio serviço de psicologia da unidade que pode dar uma pista”.(A).

“Eu acho que o nosso índio aqui pode viver muito bem, mas a nossa aldeia é civilizada, e pode preservar os seus costumes”. (A).

“Essas teorias teriam que vir dos organismos indigenistas que são sempre omissos nesta questão e a gente se vira como pode”. (B)

“Quanto às teorias sociológicas antropológicas, no plano de atendimento, que eu vejo, não são consideradas”. (C)

“Cada Operador de direito tem o seu critério de avaliação pelo que eu observo e outras comarcas, até pela evolução do adolescente na unidade, cada um tem o seu critério”. (C)

Os sujeitos de pesquisa A, B e C são unânimes ao se referirem que não utilizam nenhuma teoria sobre interculturalidade. Para esta pesquisa elegemos o conceito de

interculturalidade trabalhado por Catherine Walsh⁴¹ (2012) a autora a define como uma possibilidade de diálogo entre culturas distintas, viabilizada por um aparato político transcende a educação para pensar na construção de sociedades diferentes concatenadas em uma outra ordem social.

Os entrevistados alegam que cada comarca tenta fazer o que é possível nas situações que envolvem o adolescente indígena em atos infracionais, visto que há omissão por parte de órgãos indigenistas em oferecer-lhes um suporte para lidar com a questão discutida. Entretanto, ainda que esperem que algo venha até eles via órgãos governamentais indigenistas, a própria Constituição Federal (1988) trata em seu artigo o artigo 231, sobre os direitos fundamentais das populações indígenas atrelados ao reconhecimento e proteção de sua cultura. Apenas por essa via já seria cabível procurar saber como trabalhar com estes sujeitos de forma mais inclusiva. É possível notar que um discurso discriminatório vigente na sociedade contribui massivamente para que esta inércia permaneça.

A interculturalidade, neste sentido, funcionaria como uma ferramenta reflexiva de estímulo o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, além de contribuir para diminuir e amenizar a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate. Para Candau (2012, p.246):

A categoria prática socioeducativa, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizados e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

Observa-se por meio da problematização implementada que na prática essas teorias necessitam se fazerem presentes para que o adolescente infrator seja atendido com mais justiça social, com mais equidade em relação a dignidade humana e as diferenças sociocultural que lhe é peculiar.

Subcategoria 3.2: Indígenas Guarani-Kaiowá

⁴¹ Tendo em vista as contribuições na banca de qualificação feitas pelo Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva ao presente estudo, utilizar-se-á o conceito de interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional proposta por Catherine Walsh.

Nessa subcategoria enfatizou-se a percepção dos Operadores do Direito sobre os adolescentes em MSI da cultura Guarani/Kaiowá. Por meio dos recortes selecionados do corpus coletado que:

“Tem um número significativo de índios que frequentam as igrejas pentecostais, pois é, e acabam não praticando muito as religiões deles”. (A)

“Eu acho que tem que saber distinguir, o índio nativo e o índio aculturado, lá no Norte vivem na mata se alimenta de tudo esse sim, deve ter um comportamento preservado né, vive seus modos de vida aí sim pode valer, sua própria cultura”. (A).

“Mas o nosso aqui, acho que tem que dar prioridade a segurança, para evitar essa matança e o consumo desenfreado de álcool e drogas”. (A)

“Essas aldeias deveriam ter mais segurança acho que isso evitaria, daí essas violências todas, matança roubos, e basicamente, isso afetaria, o consumo dessas aldeias de bebida alcoólica e drogas, que é o módulo na prática, de muitos atos infracionais ou crimes”. (A)

“Aqui em Dourados os indígenas já são aculturado, dizer que esses meninos não conhecem a nossa vida urbana, não é verdade né, aqueles que mora lá no norte que vive no meio do mato, é diferente, vivi da caça, vive da pesca, vive na oca, mas os nossos aqui não tem nada disso né, a realidade deles, é uma realidade urbana, as aldeias hoje é um apêndice da cidade, pela proximidade”. (A).

“E o fato dessa reserva estar entre duas cidades, assim passa ser diferente também o olhar aos indígenas de Dourados, quando comparado a indivíduos de outras localidades”. (B)

“Os indígenas daqui tem celular né, ele tem acesso ao computador, internet ele de fato tem uma cultura um pouco diferente, um costume um pouco diferente, daquele indígena silvícola mesmo, aquele que vive da pesca da caça no meio do mato aqui ele é diferente” (B)

“E, aliás, eu acho que o fato deles estarem nesta aproximação com a cidade, deles serem indígenas e ao mesmo tempo serem integrados, gera uma série de conflitos né”.

(B)

“A gente está vendo aí o índice altíssimo de violência, a droga chegou lá, o álcool, me parece também que essa é uma realidade diferenciada de outros indígenas (de outra região) ”. (B)

“Indígenas daqui de dourados, se você trabalhar com o indígena vamos supor no Pará, Amazonas, daí vai ser uma realidade. Aqui é uma realidade totalmente diversificada, lá é um parâmetro aqui é outro, eles vivem dentro da cidade praticamente”. (C)

“Situações que você pode observar, a realidade, a vontade e a mentalidade deles é outra em comparação daqueles que vivem no estado mais cultural mesmo. Nosso índio aqui é outra realidade, você não pode trabalhar com uma referência de um indígena de outra região”. (C)

Os entrevistados. A, B e C foram unânimes ao afirmar que os adolescentes indígenas em referência, são diferentes dos demais indígenas, os classificam de aculturados devido a aproximação com a cultura não indígena.

Aqui podemos observar que há uma mitificação da figura do indígena, uma referência explícita ao “bom selvagem” como se o indígena que tem contato com a cultura branca de modo mais ativo fosse menos indígena que aquele que vive em uma condição de menor contato (Limberty, 2012). É possível notar o ecoar de uma visão estereotipada do outro, alicerçada na ideia de purismo, como se uma cultura ao afetar a outra descaracterizasse os seus membros a ponto de não poderem usar artefatos comuns ao cenário social do branco por uma questão de não-pertencimento e inferiorização cultural (Moreira, 2016). Da mesma forma, notamos que para os operadores de Direito demonstram sua crença de que os indígenas não poderiam circular no perímetro urbano, morar em casas de alvenaria como é caso dos indígenas de Dourados-MS, porque o indígena “original” mora em ocas.

De acordo com Moreira (2016) assim fosse a cultura brasileira teria de “devolver” aos indígenas muito de seus costumes, inclusive de higiene pessoal, nomes de bichos, de lugares, de alimentos. As respostas dos sujeitos de pesquisa são marcadas por uma nítida relação de

desigualdade, em que o indígena é o outro, praticamente um estrangeiro em seu território, sem direitos de se valer da cultura majoritária que foi estabelecida no Brasil a partir de 1500. Amparados nos escritos da autora podemos dizer que o sujeito indígena acaba sendo alvo de identificações imaginárias e simbólicas, construídas a partir de traços dados pelo outro, o branco, que como fios dão corpo a uma espécie de trama histórica em que eles acabam por carregar a marca da exclusão.

A unanimidade em demonstrar o não uso de alguma referência intercultural na aplicação da MSI, permite problematizar que não há interesse por parte destes entes em ampliar o escopo de conhecimentos para melhor atender esta população. Se houvesse uma maior mobilização em pesquisar poderiam encontrar nos artigos 34 e 37 respectivamente da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2006), que os povos indígenas têm o direito de “promover, desenvolver e manter suas estruturas institucionais e seus próprios costumes, espiritualidade, tradições, procedimentos, práticas ou sistema jurídicos, em conformidade com as normas internacionais de direitos humanos” (ONU, 2006 p.17). Para reafirmarmos a explicitude dos ditos citamos aqui o artigo 37 (p.18) que esclarece:

Os povos indígenas têm o direito de que os tratados, acordos e outros arranjos construtivos concluídos com os Estados ou seus sucessores sejam reconhecidos, observados e aplicados e de que os Estados honrem e respeitem esses tratados, acordos e outros arranjos construtivos. 2. Nada do disposto na presente Declaração será interpretado de forma a diminuir ou suprimir os direitos dos povos indígenas que figurem em tratados, acordos e outros arranjos construtivos.

Ao lançar um olhar para os direitos dos povos indígenas, pode-se elencar inúmeros documentos de cunho internacional em vigência e ratificados pelo governo brasileiro: o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (1966), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção da Diversidade Biológica (1993), a Convenção 169 OIT, publicada em 1989 e ratificada pelo Brasil em 2002 a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2006) os quais reafirmam direitos indígenas fundamentais de caráter individual e coletivo para serem observados e respeitados por todos os países que os tenham aceitado. O desconhecimento alegado pelos Sujeitos de pesquisa é uma incoerência

com a legislação, com o *locus* de exercício de seu ofício e com a própria formação que possuem.

Tais respostas, segundo Silva (2018)⁴², demonstram desconhecimento do Operador do Direito sobre o regime jurídico-constitucional e internacional dos direitos indígenas. Um exemplo, está no fato de que não se usa mais a denominação “índio aculturado”, pois indígena é aquele que se autoidentifica como tal, segundo o disposto na Convenção 169, OIT. Isso faz com que a categorização operada pela Lei n. 6.0001/73, em índio integrado e não integrado, já não tenha mais validade, significando dizer que não importa se o indígena usa calça jeans ou mesmo possua celular, assim mesmo ele continua a ser pertencente a sua cultura e as tradições de sua etnia.

Machado & Ortiz, (2018, p.191), discorrem que se todo contato entre povos diferentes, não respeitar os princípios básicos de existência das sociedades envolvidas, haverá uma relação desigual na convivência que se deseja estabelecer, entre ambos, principalmente, em relação ao seu modo de entender o mundo.

Desta forma, conjecturamos com Silva (2011, p.186) que:

Numa visão sistêmica essa abertura cognitiva vai ocorrer entre o sistema jurídico e o sistema científico: o primeiro responsável pela produção do material jurídico e da decisão; o segundo responsável pela produção do saber científico. Resta, apenas, imaginar como seria feita a ligação entre esses sistemas por meio de acoplamento estrutural. Uma pista pode ser dada pela função exercida pela teoria jurídica. Contudo, e para o que interessa a este estudo, o que de fato é relevante é a possibilidade de que o sistema jurídico se abra cognitivamente a outros sistemas.

Relacionando o panorama exposto com a pesquisa empreendida por Moreira (2016) no campo da Linguística e da Educação, podemos dizer que a postura adotada pela sociedade hegemônica branca, aqui representada pelos Operadores de Direito, permite a emergência da denúncia da dificuldade que o branco tem em lidar com o diferente. Assim como explicita a autora, há um desencadeamento de um efeito de sentido circulante de que há um modelo social aceitável, e que aqueles que não se enquadram nesse padrão, neste caso os indígenas, são considerados inferiores, não merecedores de um olhar mais equânime a partir de suas diferenças.

⁴²Contribuições do Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva, por meio de parecer à banca de qualificação em 03.12.18.

Considerações finais

Com a finalidade de tecer algumas considerações finais para esta discussão, podemos dizer que faz-se necessário que os Estados, os Governos garantam a proteção e promoção dos direitos dos adolescentes indígenas em conflito com a lei, por meio de legislação adequada e políticas públicas que protejam a política cultural, o Direito Linguístico, uma vez que este é parte do direito cultural, integra o patrimônio cultural.

Assim, faz-se mister que os Estados busquem por meio de políticas públicas cumprir o mandamento constitucional de proteção aos índios, principalmente, em relação ao idioma no que concerne às minorias linguísticas.

Também é preciso que se apresente e discuta casos como estes abordados por nossa pesquisa para que promova reflexões e contribuições para gestão mais adequada das Leis, Pactos, declarações que visam a garantia dos direitos indígenas, e que são de grande ajuda para compreender as percepções destes operadores de Direito e todos os que lidam com este nicho profissional sobre a aplicação das MSI aos adolescentes indígenas.

Por meio das falas dos Operadores de Direitos eleitos como sujeitos desta pesquisa, fica evidente que utilizam somente o ECA para aplicarem a MSI aos adolescentes indígenas, em detrimento a diversos documentos legais que auxiliariam a ter um tratamento diferenciado em relação a eles. Não há nada posto que os adolescentes indígenas tenham que cumprir a medida na UNEI e que não possam ser ouvidos com maior justiça social com acompanhamento de um intérprete que traduza sua língua materna, fruto de sua identidade étnica.

Os operados entrevistados afirmaram que por não existir uma norma específica para a aplicação de medidas socioeducativas aos adolescentes indígenas e não terem apoio dos órgãos indigenistas, eles se utilizam do ECA, estatuto criado para adolescentes em conflito com a lei. Situação que denuncia uma omissão legislativa, falta de mobilização para buscar os inúmeros aparatos legais em vigência que auxiliariam no processo de atribuição de MSI aos sujeitos adolescentes indígenas em conflito com a lei. Esta negligência jurídico-administrativa os leva a usar por analogia a mesma lei para adolescentes indígenas e não-indígenas, por considerá-los ambos adolescentes em igualdade de tratamento, apagando, camuflando, neste processo, as questões étnico-culturais intrínsecas aos sujeitos.

Apesar disso, os adolescentes indígenas são considerados sujeitos jurídicos, especialmente, observando as considerações trazida pela resolução 113 do Conanda, que diz

que o sistema tem que procurar enfrentar as desigualdade e iniquidades, baseadas em raízes de classe social, gênero, raça/etnia e outras. Ainda com base nessa resolução, temos a referência clara que compete ao sistema de garantia dos direitos da Criança e Adolescente, promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos na sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Ademais e não menos importantes, são os tratados internacionais que o Brasil é signatário ainda que haja omissão da norma interna. Desta forma a pesquisa acadêmica visa incentivar o Estado a tomar consciência e se movimentar em prol de sanar essa omissão.

Deste modo, as asserções dos entrevistados acenam para as não consideração das diferenças culturais, por entenderem que esses adolescentes indígenas, são “aculturados”, por morarem próximo a cidade e por desenvolverem hábitos e costumes semelhantes aos não indígenas, como uso de celular, participar de igrejas evangélicas, dentre outros, considerações extremamente preconceituosas e estereotipantes por parte destes profissionais.

Neste sentido, constata-se que surgem algumas omissões quanto o reconhecimento do direito à identidade cultural de modo a erigir uma incoerência em relação aos discursos oficiais de não discriminação, cujo mote é a garantia de uma interpretação transversal voltada a concessão dos direitos dos indígenas.

Dentre os principais instrumentos internacionais dedicados específica e exclusivamente aos direitos dos povos indígenas, destacamos: Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, adotada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho em 07 de junho de 1989; e Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de setembro de 2007, dentre outros.

Por meio da discussão empreendida fica evidente que estes documentos estabelecem o respeito aos povos indígenas na repressão de delitos cometidos pelos seus membros. Esclarecem que as sanções penais devem levar em conta os costumes, características econômicas, sociais e culturais. Nosso estudo vem mostrar que há negligências também quanto aos Tratados Internacionais direcionados aos povos indígenas, dos quais o Brasil é signatário no reconhecimento e aceitação em decorrência de sua vasta população indígena.

Pudemos demonstrar que tanto o Estatuto do Índio (1973) quanto a convenção acima citada dão preferência a outros tipos de medidas socioeducativas que não seja a privação de liberdade ao sujeito indígena, contudo as entrevistas demonstraram por meio das respostas

dos Operadores de Direito de MS, que direitos como a semiliberdade, não é visto como opção para atribuição de MSI ao adolescente infrator indígena de Mato Grosso do Sul.

Desta maneira, entendemos que “O modus operandi” do direito não índio produz vulnerabilidades, em decorrência da forma de aplicar a MSI aos adolescentes indígenas, por forçar a integração à sanção do branco relacionada a criminalidade. Este modo de agir do juizado da infância e juventude de Mato Grosso do Sul também traz vulnerabilidades quanto à integridade física e psicológica do sujeito indígena. Visto que ao se ver recluso, longe de sua comunidade, família, hostilizado e discriminado pela dificuldade de comunicação torna-se uma preocupação por conta da prática de suicídio dentro da uma unidade.

Por fim, espera-se que estes dados possam proporcionar uma discussão multidisciplinar, que aos moldes Silva (2018)⁴³ trata-se um objeto de preocupação das instituições que compõe o sistema de justiça brasileira. A título de exemplo podemos citar a 7ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público Federal, vem a criar um grupo de trabalho para tratar especificamente deste tema, com a finalidade de subsidiar à criação de normas específicas a aplicação de MSI a adolescentes indígenas, bem como, a implementação de políticas públicas (SINASE), com orientações específicas ao atendimento socioeducativo ao adolescente indígena em MSI.

É preciso criar condições acadêmicas e práticas para que a discriminação seja combatida e as decisões sejam implementadas com maior justiça social entre os brasileiros pautadas no respeito das questões étnico-culturais que nos constituem.

Referências

- Alencar, A.V. S. de.(2015) *Evolução histórica dos direitos indígenas*, revista Jus Navigandi. ISSN 1518-4862, publicado em 05/01/2015.Recuperado em <https://jus.com.br/artigos/35348/evolucao-historica-dos-direitos-indigenas/2>
- Almeida, T.(2014) *Caixa de ferramentas em mediação: aportes práticos e teóricos*. Apresentações de André Gomma de Azevedo, Fátima Nancy Andrichi, Ada PellegrineGrinover, Juan Carlos Vezzulla, Samantha Pelajo, Joyce RososchanskyMarkovits, Valeria FerioliLagrastaLuchiari. – São Paulo: Dash, 2014.Edição do Kindle.
- Amado, J. (2014) *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. Ed..Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra,

⁴³ Parecer do Prof. Dr Paulo Thadeu Gomes da Silva á banca de qualificação desta tese em 03.12.18

Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

Brasil. *Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio*. Recuperado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>.

_____.Ministério dos Direitos Humanos (MDH). *Levantamento Anual SINASE 2016*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, SINASE 2018. Recuperado em <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/marco/Levantamento_2016Final.pdf>.

_____. *Fundação Nacional do Índio*. (2018). Recuperado em <http://www.funai.gov.br/>.

Candau, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar.2012. Recuperado em <http://www.cedes.unicamp.br>>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18a ed.). (1998). São Paulo: Saraiva.

Convenção nº 169. *Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. (2001). Recuperado em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf.

Campomar, M. (2006) *Pesquisa em Marketing e Seus Problemas Versus Pesquisa de Marketing*. In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação Em Administração, Anais eletrônicos XXIX Enanpad.

Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea). (2016). *Tekoha: Direitos Dos Povos Guarani E Kaiowá. Visita do Consea ao Mato Grosso do Sul*. Recuperado em [file:///D:/Downloads/Relat%C3%B3rioConsea_Guarani_e_Kaiow%C3%A1%20\(2\)](file:///D:/Downloads/Relat%C3%B3rioConsea_Guarani_e_Kaiow%C3%A1%20(2)).

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. (2006). Recuperado em http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. (s.d). Recuperado em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Lei no 8.069*, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

Estatuto Do Índio. (1973). *Lei nº 6.001*, de 19 de dezembro de 1973 Recuperado em www.camara.gov.br/sileg/integras/850896.pdf.

Gandini Júnior, A. (2015). *O adolescente infrator e os desafios da política de atendimento à infância e a adolescência institucionalizada*. Recuperado em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=1384>.

Helena, C. T., & Ribeiro, S. M. (Orgs.) (2010). *Criança e adolescente: sujeitos de Direitos* - Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais.

- Hilgert, C. D.; Nolan, M. M. (2016) *Indígenas em conflito com a lei: a criminalização dos povos indígenas no Brasil através do judiciário 1*. Recuperado em <http://ittc.org.br/wp-content/uploads/2016/08/indigenas-em-conflito-com-a-lei1.pdf>.
- Instituto de Investigaciones em Ciencias Sociales y Humanidades. *Mapa-Continental-Guarani-Retã. Guarani continental*. (2016). Recuperado em <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta/>.
- Keppi, J. (2001). *Os Direitos Indígenas e o Sistema Jurídico Nacional*. Recuperado em <http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/direitos-indigenas-1207011974.pdf>.
- Ley Nacional Del Sistema Integral De Justicia Penal Para Adolescentes. (2016) *Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación de México*. Recuperado em <http://www.secretariadodejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/normateca/Leyes/Ley%20Nacional%20del%20Sistema%20Integral%20de%20Justicia%20para%20Adolescentes.pdf>.
- Limberty, Rita. *A imagem do índio: discursos e representações*. Dourados: Editora UFGD, 2012.
- Machado, A.M.; Ortiz, R.I. *Tembiasakue Rapê: a longa estrada Guarani na história e na memória - reconstruindo o passado, resignificando o presente e trilhando o futuro* Tellus, set./dez. 2018, Campo Grande, MS, ano 18, n. 37, p. 189-205. Recuperado em <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/525/473>>.
- Malheiros, A.M.P. (1867) *A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social*. (online). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1867. vol.2. 169 p. ISBN: 978-85-7982-073-1. Available from Scielo Books. Recuperado em <http://books.scielo.org/id/27nk7/pdf/malheiros-9788579820731.pdf>.
- Maia, C.; Prado, R.C. O. *As organizações internacionais e a proteção dos direitos dos povos indígenas no âmbito do direito internacional: Especial referência ao sistema interamericano de direitos humanos e ao direito brasileiro*. Recuperado em <revistas.ulusofona.pt/index.php/rfdulp/article/view/2967/2229>.
- Moreira Eliane; Pimentel, Melissa. (2005). *O direito à autoidentificação de povos e comunidades tradicionais no Brasil*. Ed. Fragmentos De Cultura, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 159-170, abr./jun.. Recuperado em <file:///D:/Downloads/4177-12143-1-PB.pdf>.
- Moreira, Icléia Caires (2016). *O processo de subjetivação do Indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 133 f. (Dissertação de Mestrado).
- Mota, B.M. (2016) *Liberdade tropical: a ideia de livre arbítrio e os índios no Brasil*. Dissertação, Universidade Federal do RJ. (Dissertação de Mestrado).

- Organização das Nações Unidas (2016). *Relatório da missão ao Brasil da Relatora Especial sobre os direitos dos povos indígenas*. Recuperado em http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/eventos/2017/relatorio-da-onu-sobre-direitos-dos-povos-indigenas/RELATORIOONU2016_pt.pdf.
- Santos, S. C. dos. (1995) In Luis, Aracy Lopes da Silva; Grupioni, Donizete Benzi (orgs). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Brasília.
- Silva, P. T. G. (2015) da. *Os direitos dos índios: Fundamentalidade, paradoxos e colonialidades internas*. São Paulo: SP. Café com lei.
- _____. *Direito Linguístico: A Propósito De Uma Decisão Judicial*. Revista Internacional de Direito e Cidadania, n. 9, p. 183-187, fevereiro/2011. Recuperado em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs/artigos/docs_artigos/direito-linguistico-a-proposito-de-uma-decisao-judicial.
- Sinase (2018) *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Recuperado em <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>.
- Unicef.(2014) *Fundo das Nações Unidas para a Infância* Recuperado em <https://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad Crítica/Pedagogía De-Colonial*. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas. v. 3, n. 6. Recuperado em <http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071>

ARTIGO 5

A PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES, LIDERANÇAS INDÍGENAS E FAMILIARES SOBRE OS ADOLESCENTES INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ EM MSI

Introdução

O presente artigo tem por objetivo geral promover uma reflexão a respeito da percepção⁴⁴ das lideranças indígenas da etnia Guarani Kaiowá, dos adolescentes indígenas em MSI e de suas famílias, quanto ao processo de MSI dos adolescentes indígenas da cultura Guarani/Kaiowá que estão ou estiveram na UNEI⁴⁵ do interior do Estado de Mato Grosso do Sul - MS. Especificamente, interessa-nos conhecer e problematizar as questões que os assolam, pontuar as vulnerabilidades e desdobramentos causados pelo processo de ressocialização em suas vidas.

Esta pesquisa está pautada em um estudo de caso e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONCEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), CAAE sob nº 67423817.2.0000.5162. Número do Parecer: 2.318.813.

Foi viabilizada pela aplicação metodológica de entrevistas semiestruturadas aplicadas a seis lideranças indígenas todos representantes da etnia Guarani/Kaiowá, a dez adolescentes e dez familiares que vivem nas aldeias.

Inicialmente realizou-se um estudo documental nos registros da UNEI para identificação dos adolescentes indígenas em conflito com a lei que estiveram ou estavam em regime de privação de liberdade na unidade, no período de outubro de 2017 a abril de 2018.

Por meio das análises das falas e discussões dos entrevistados, foi possível elencar e analisar os fatores de riscos e proteção associados ao cometimento de atos infracionais, bem como, as vulnerabilidades relacionadas ao processo de ressocialização que esta população está exposta.

Consideramos esta pesquisa relevante, principalmente devido à falta de estudos realizadas sobre o tema, e pela contribuição as ciências sociais que podem subsidiar a criação

⁴⁴Temos o termo percepção entendido neste texto como a apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e frequentemente de juízos (Campomar,2006).

⁴⁵ Unidade Educacional de Internação, base física necessária para a organização e o funcionamento de programa de atendimento ao adolescente infrator de Mato Grosso do Sul. (Art.1 da Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 - SINASE).

e implementação de políticas públicas específicas para os adolescentes indígenas que cumprem MSI.

Desenvolvimento

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) o Estado do Mato Grosso do Sul (MS) possui a segunda maior população indígena do país, cerca de 74 mil índios, superada apenas pelo Amazonas, com 168 mil. A exemplo disso, a reserva indígena de Dourados, considerada a maior reserva de indígenas em confinamento, foi criada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, pelo Decreto Estadual 401 de 1917, com 3.600 ha e está situada próxima à área urbana da cidade e integra o território tradicional da etnia Guarani/Kaiowá. No ano de 2017 a RID⁴⁶ completou 100 anos de existência, possui uma extensão de 3.475 hectares e atualmente é formada por uma população de mais de doze mil pessoas (Pereira, 2014).

Segundo Alcântara (2007, p. 56) “A paisagem da reserva lembra muito mais um bairro de periferia do que propriamente uma reserva indígena. A maior parte das terras é arrendada para os fazendeiros do entorno destinada ao plantio de soja”.

Corroborando Soares & Pereira (2015) que a situação da realidade ambiental da Reserva Indígena de Dourados ajuíza a falta de condições imperativas à conservação e representação da cultura e da permanência do povo Guarani/Kaiowá na porção sul do Estado de Mato Grosso do Sul, em face às provocações à sustentabilidade impostas pela deterioração dos recursos naturais do seu território. Não há nenhuma legislação que garante o direito sobre as casas habitadas por esses povos indígenas sul-mato-grossenses. Os povos Guarani/Kaiowá contemplam o hoje, mas acreditam que o amanhã não pertence a eles. Aquino (2012), cita que dentre suas maiores lutas, destaca-se a luta em reaver seus territórios tradicionais de forma a assegurarem a sobrevivência.

A ausência de uma política indigenista voltada, de fato, para o atendimento do conjunto desta população e a crescente redução de suas terras, restringindo cada vez mais a produção econômica familiar, levou um grande número de famílias indígenas para o interior de fazendas ou acampamentos ervateiros, trocando moradia por trabalho árduo ou pela escravidão por dívida. O exemplo da Cia Mate e Laranjeira é o mais emblemático na geração desta e de outras transgressões no trato da questão indígena. (Vietta, 2013, p.42)

⁴⁶ Reserva Indígena de Dourados

O último levantamento anual do SINASE publicado em 2018 demonstrou o número e percentual de unidades de internações e o número de adolescentes indígenas e não indígenas que cumprem MSI, por região no país.

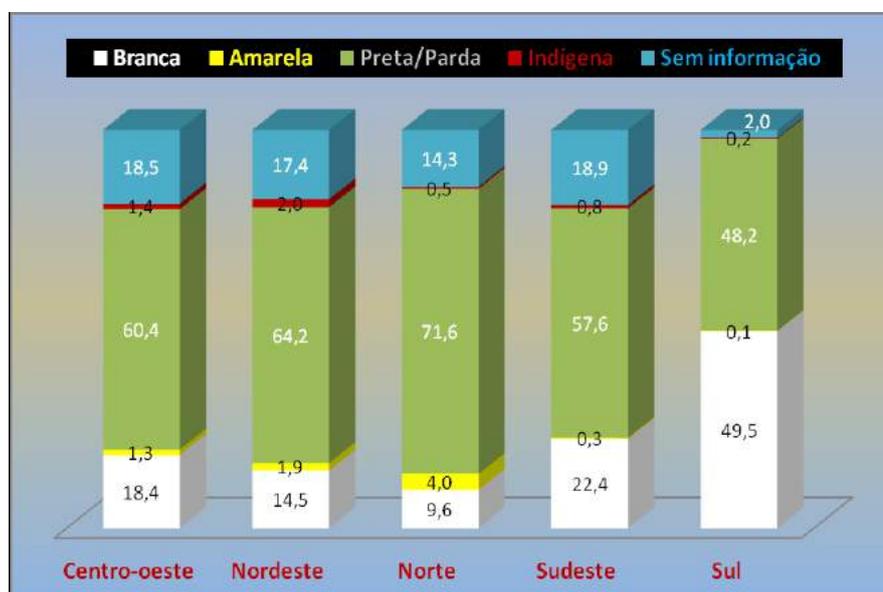
Gráfico 01 – Quantidade e Porcentagem de Unidades de Atendimento Socioeducativo por Região



Fonte: Levantamento anual SINASE 2016, publicado em 2018.

O gráfico 1 mostra que existem 477 unidades de atendimento socioeducativa no Brasil, e que somente o Estado de São Paulo corresponde 146 (30,6%) do total de unidades de atendimento socioeducativo, enquanto a soma das UF: MG, PR, RJ, SC, PE, e RS, representa 156 (32,7%) das unidades. As UF com o menor número de unidades são AM, SE, AP, e RR, que juntas correspondem a 14 unidades (2,9%). Em Mato Grosso do Sul existem 10 Unidades, em Campo Grande, capital de MS, existem duas unidades de internação uma masculina e uma feminina; uma de internação provisória e uma de semiliberdade, perfazendo assim um total de quatro unidades. Em Corumbá existem uma unidade masculina de internação e uma semiliberdade, em Três Lagoas e Ponta Porã existe uma unidade de internação, em cada uma delas. Dourados a segunda maior cidade do estado, possui 2 unidades de internação sendo uma masculina e uma feminina (Brasil, 2018).

Por meio da apresentação dos dados em nível de Brasil, foi possível conhecer o número de instituições que atendem os adolescentes autores de atos infracionais, bem como, a apresentação da população estudada distribuídas nas diversas regiões do Brasil conforme dados do Gráfico 2.

Gráfico 2 - Gráfico 2 – Distribuição de Adolescentes e Jovens por Raça/Cor e Região

Fonte: Levantamento anual SINASE 2016, publicado em 2018.

Em relação à distribuição de adolescentes e jovens por raça/cor e religião - os dados mostram que a Região Nordeste concentra o maior percentual de adolescentes indígenas em privação e restrição de liberdade com atribuição de 2% do total de adolescentes. A região Centro-oeste está em segundo lugar com 1,8% de adolescentes indígenas. É importante destacar que ainda há registros da categoria sem informação, com destaque para Região Sudeste com 18,9, seguido pela região Centro-oeste com 18,5%, depois pela região Nordeste com 17,4% e região Sul com 2% (Brasil, 2018).

Evidenciou-se a representatividade desses dados, por enquanto sem o propósito de realizar uma análise qualitativa dos mesmos.

Após a apresentação dos dados nacionais, passaremos a nos referir a pesquisa e aos procedimentos adotados para a coleta de dados que se realizou na UNEI do interior de MS. Optou-se pela abordagem qualitativa, segundo Minayo (2010, p. 57) o método qualitativo é compreendido como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada para entender os muitos pontos de vista expressos. Para Duarte (2004) citado por Batista, Matos e Nascimento, (2014) permite pensarmos numa dimensão coletiva, nos permite compreender a lógica das relações que se

estabelecem ou se estabeleceram no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa ou participou, em um determinado tempo e lugar.

Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. De acordo com Minayo (2010) a de perguntas fechadas e abertas permite ao entrevistado liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada.

Após aprovação do projeto pelo CEP/CONCEP, os componentes convidados para participarem do estudo foram convidados e realizado um agendamento de visitas a UNEI, para conhecerem o funcionamento e a estrutura física da Instituição. As visitas também serviram para formular possíveis hipóteses, esclarecer conceitos e propor objetivos mais precisos. Posteriormente às visitas, os participantes foram convidados a fazer parte deste estudo. As entrevistas foram agendadas por meio de ligações telefônicas e encontros presenciais.

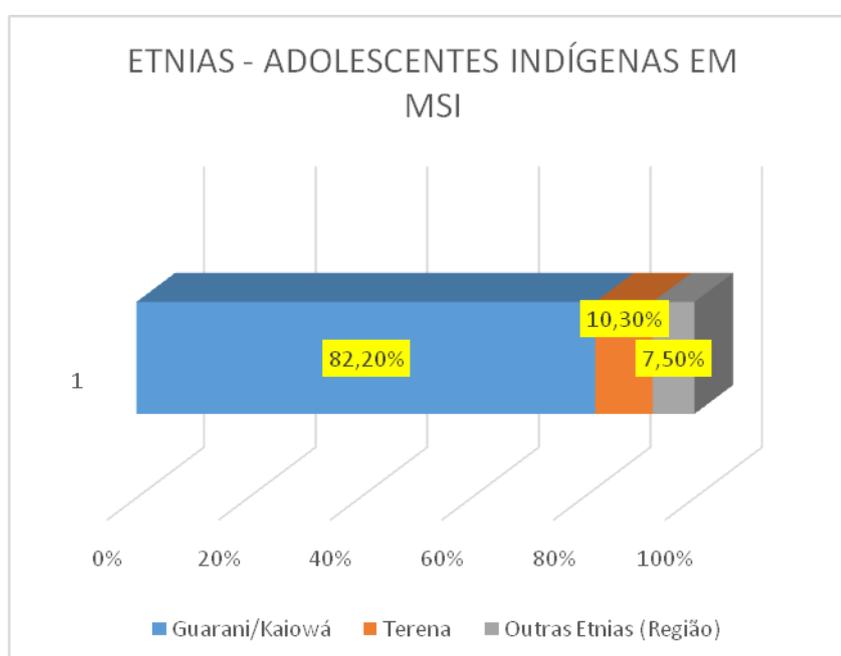
Foram agendadas e aconteceram em dias e horários pré-estabelecidos de acordo com os próprios entrevistados, nas dependências da UNEI. O tempo médio de duração foi de aproximadamente uma hora. Os encontros ocorreram no período de outubro de 2017 a abril de 2018. O roteiro de entrevista foi adequado aos objetivos do estudo. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, registradas em áudio de voz e transcritas na íntegra. Os resultados foram analisados e categorizados segundo os temas contidos no roteiro. Cabe destacar que a entrevistadora propôs os temas a serem respondidos e procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dadas pelos participantes.

Adolescentes indígena que cumprem ou cumpriram MSI na UNEI de Dourados MS.

A UNEI masculina de Dourados foi inaugurada em 03 de setembro de 2001, no município de Dourados. Atende adolescentes do sexo masculino entre a faixa etária de 12 a 21 anos, tem estrutura para atender 44 adolescentes de Dourados e região. No período da pesquisa estava com 50 (cinquenta) internos. Segundo informações do diretor, já chegou a atender 74 internos, em alguns períodos. Abaixo segue os resultados da pesquisa documental realizada na UNEI masculina de Dourados MS, sobre adolescentes indígenas em MSI, no período amostral de janeiro de 2004 a dezembro de 2017.

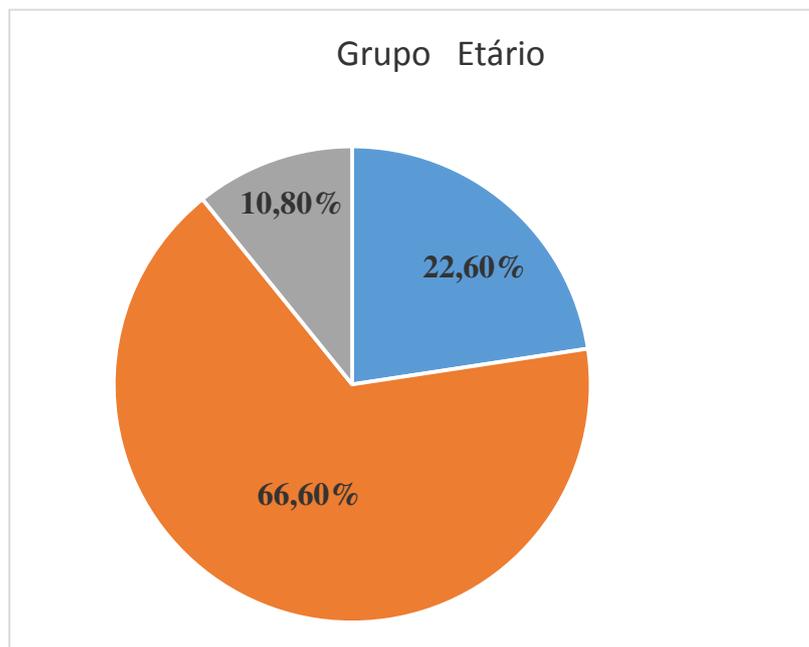
Constatou-se 2.482 internações, das quais, 2.336 internações são relacionadas a adolescentes não indígenas e 146 internações de adolescentes indígenas. Perfazendo um percentual de 94% de adolescentes não indígenas e 6% de adolescentes indígenas. Dessas 146 internações entre os adolescentes indígenas, ocorreram 26 reincidências. Cumpriram MSI na UNEI masculina de Dourados nesse tempo amostral da pesquisa 120 adolescentes indígenas. Sendo que 20 (vinte) desses adolescentes, 16,6% são considerados reincidentes no cometimento de atos infracionais. Desses 20 (vinte), 16 (dezesesseis) cumpriram MSI por duas vezes, dois (2) por três vezes e outros dois (2) por quatro vezes.

Gráfico 3 – Etnias: Adolescentes Indígenas em MSI em MS



Fonte: Silvia Mara Pagliuzo Muraki (2017)

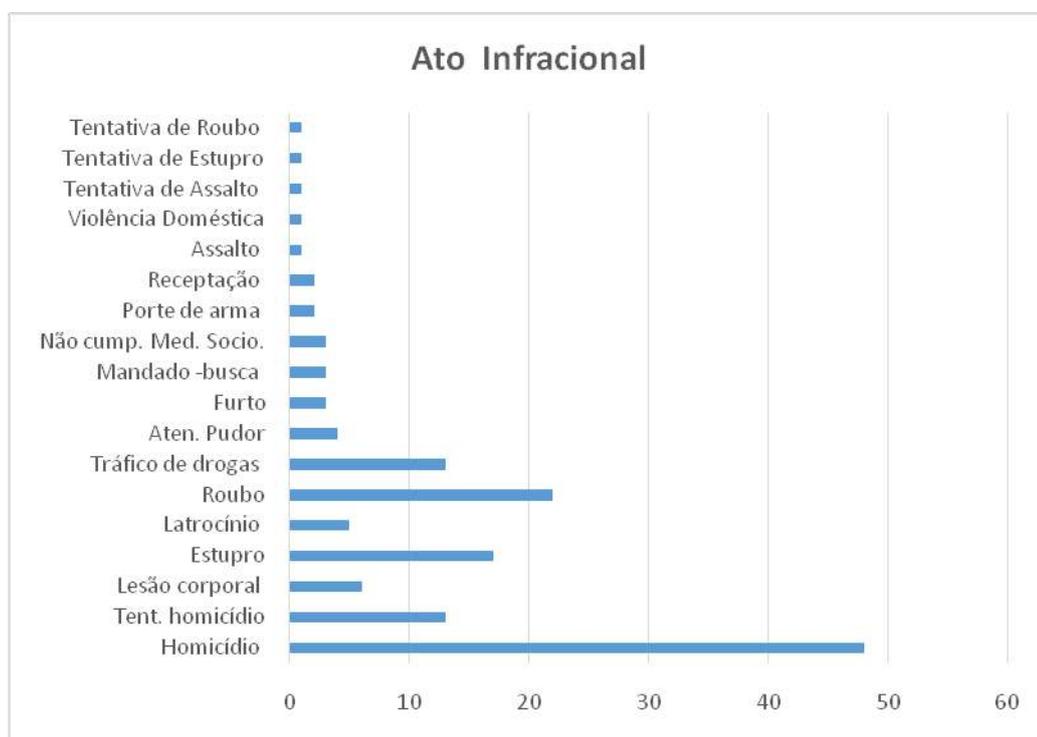
Com relação às etnias, constatou-se que 120 (cento e vinte), 82,2% desses adolescentes são das etnias Guarani/Kaiowá; 15 (quinze), 10,3% são da etnia terena e 11(onze), 7,5% são adolescentes indígenas de outras etnias de municípios vizinhos. Os dados sobre óbitos, apontam 8 mortes de adolescentes, ocorridos fora da Unidade, o percentual maior ocorreu entre os terenas 2 (dois), 14,2%, seguido dos Guarani/Kaiowá 6 (seis) 6,3%, os óbitos foram por homicídio.

Gráfico 4 – Grupo Etário

Fonte: Silvia Mara Pagliuzo Muraki (2017)

A faixa etária de cada internação variou entre 12 a 20 anos, considerando a importância dos indicadores que tende a contribuir para a criação e implementação de políticas públicas, cabe aqui pormenorizar cada uma delas. A faixa etária que obteve a maior porcentagem de internações foi a faixa dos 15 anos, com 36 (trinta e seis) 25% das internações. Em segundo lugar com maior número de internações foi a faixa dos 16 anos, com 33 (trinta e três), 22.6% das internações, na sequência a faixa dos 17 anos, 28 (vinte e oito), 19% das internações; a faixa dos 14 anos, 19 (dezenove), 13% das internações; na faixa dos 18 anos, 10 (dez), 6.8% das internações. Na faixa dos 13 anos, 8 (oito), 5.5% das internações. Na faixa dos 12 anos, 6 (seis), 4.1% das internações. Na faixa dos 19 anos, 3 (três), 2% das internações e na faixa dos 20 anos, 3 (três), 2% das internações.

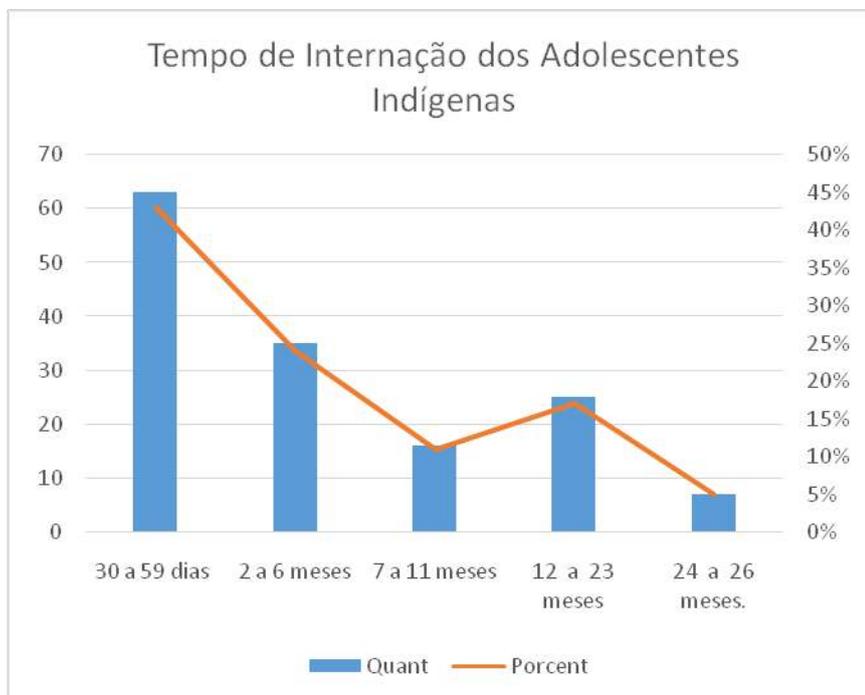
Os dados revelam que a maior proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 15 a 17 anos, 97 (noventa e sete) 66.6%, seguida pela faixa etária 12 a 14 anos, com 33 (trinta e três) 22.6 %, e entre 18 a 20 anos, 16 (dezesseis) 10.8%. Destaca-se que os adolescentes de 18 a 20 anos que aparecem nesta pesquisa, cometeram atos infracionais antes de completarem os dezoito anos, e foram institucionalizados na faixa etária dos 18 aos 20 anos. Segundo o ECA, a instituição pode acolher o adolescente autor de atos infracionais até os vinte e um anos, na data que completar 21 anos este poderá ser liberado compulsoriamente.

Gráfico 5 – Tipos de Atos Infracionais

Fonte: Silvia Mara Pagliuzo Muraki (2017)

Considerando a variável tipo de ato infracional, foi considerado o ato mais grave no caso de o adolescente responder por mais de uma infração. Do total de 146 atos infracionais cometidos, foram classificados: específicos contra a pessoa, homicídio 48 (quarenta e oito) 32,8% dos atos infracionais; tentativa de homicídio 13 (treze) 9%, e lesão corporal 6 (seis) 4%. Os dados mostram que os atos infracionais de homicídios e tentativa de homicídios, foram praticados contra indígenas nas próprias aldeias.

Dos delitos contra a dignidade sexual/estupro foram 17 (dezesete) 11,6 %; delitos contra o patrimônio com resultado morte, latrocínio 5 (cinco) 3,4%. Dos atos infracionais análogos a roubo foram 22 (vinte e dois) 15%; tráfico de drogas 13 (treze) 9%; atentado ao Pudor 4 (quatro) 3%; furto 3 (três) 2,0%; mandado de busca e apreensão 3 (três) 2%; não cumprimento de medidas socioeducativa 3 (três) 2%; porte de arma 2 (dois) 1,5%; receptação 2 (dois) 1,5%; assalto 1 (um) 0,64%; violência doméstica 1 (um) 0,64%, tentativa Assalto 1 (um) 0,64%; tentativa de estupro 1 (um), 0,64% e tentativa de Roubo 1 (um) 0,64%.

Gráfico 6 – Tempo de Internação dos Adolescentes Indígenas em MSI de MS

Fonte: Silvia Mara Pagliuzo Muraki (2017)

Com relação ao tempo de cumprimento da MSI dos adolescentes/jovens atendidos na UNEI Dourados no período de janeiro de 2004 a dezembro de 2017, observou-se que a maior proporção 63 (sessenta e três) 43% dos adolescentes indígenas, estiveram privados de liberdade por um período que variou entre de 30 (trinta) a 59 (cinquenta e nove) dias; 35 (trinta e cinco) 24% estiveram de 2 a 6 meses; 16 (dezesesseis) 11% ficaram de 7 a 11 meses; 25 (vinte e cinco) 17% entre 12 a 23 meses, havendo ainda 7 (sete) 5% , que cumpriram entre 24 a 26 meses. Deve-se destacar que no período da pesquisa, 12 adolescentes indígenas encontravam-se cumprindo a medida socioeducativa de internação, portanto, computou-se o período cumprido até dezembro de 2017, período da pesquisa.

A disponibilização destes dados carrega a intencionalidade de reconhecer a população estudada e publicizar informações com objetivo de apontar necessidades de superação de dificuldades ainda presentes no cenário do adolescente indígena dentro do atendimento socioeducativo de Dourados - MS. A sistematização de dados em nível local permite uma compreensão e análise fundamentada na implementação da Lei 12.594/2012

Resultados das entrevistas com as Lideranças indígenas, adolescentes e familiares

Foi possível conhecer a percepção que os adolescentes, as famílias e as lideranças indígenas Guarani/Kaiowá têm sobre o processo socioeducativo de internação, sobre os adolescentes que cumprem MSI. Suas interpretações podem contribuir para evidenciar os desdobramentos e impactos da MSI na vida e na cultura desses adolescentes que, muitas vezes, seguem invisibilizados pela sociedade e pelos próprios órgãos indigenistas. Conhecer, por meio das entrevistas semi-estruturadas, fatores que os invisibilizam, é o melhor contexto para discutir a sua presença.

A seguir serão apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas. Primeiramente será enfatizado por meio de recortes das entrevistas, as percepções das lideranças indígenas, seguidas as dos adolescentes e familiares. Iniciou-se definindo as categorias e as subcategorias.

Os resultados serão apresentados por categorias que tem determinadas versões e juntas formam uma complexa inter-relação. Os primeiros protagonistas são pessoas das lideranças indígenas. Os nomes utilizados são fictícios a fim de proteger a privacidade daqueles que se dispuseram partilhar seus conhecimentos para a realização dessa pesquisa. Posteriormente apresentaremos os resultados das entrevistas com os familiares e os próprios adolescentes. Utilizaremos nomes Guarani/Kaiowá, para representá-los.

Nesse primeiro momento apresentaremos os resultados das entrevistas com as lideranças indígenas. Segue os nomes e o significado do nome escolhido para cada um deles: (1) Capitão Raoni_(chefe ou grande guerreiro); (2) Capitão Porã (bonito); (3) Cacique rezador Xamã (inspirado pelos espíritos); (4) Cacique Rezadora Nady (mãe); (5) Conselheiro Rudá (divindade do amor). (6) Conselheira Thayná (estrela da manhã).

Os dados coletados nas entrevistas com as Lideranças Indígenas, foram organizados em 4 (quatro) categorias que emergiram das análises das entrevistas realizadas, apresentadas a seguir:

i) Categoria 1: “Percepção das lideranças indígenas Guarani/Kaiowá” apresentou as subcategorias: 1.1) percepção das lideranças sobre os adolescentes indígenas autores de atos infracionais MSI; 1.2) percepção das lideranças sobre os familiares dos adolescentes indígenas autores de atos infracionais e 1.3) percepção das lideranças sobre a UNEI;

ii) Categoria 2: “Eventos adversos, sobre cometimento de delitos entre os adolescentes indígenas” indicou as subcategorias: 2.1) fatores de riscos; 2.2) fatores de proteção;

iii) **Categoria 3 “Propostas da cultura Guarani/Kaiowá sobre punição a adolescentes autores de atos infracionais”** indicou a subcategoria: 3.1) Narrativas das Lideranças

iv) **Categoria 4: “Expectativas futuras das lideranças indígenas sobre os adolescentes autores de atos infracionais”**. Evidenciou as subcategorias: 4.1) propostas de projetos para a Reserva Indígena de Dourados; 4.2) elaboração de documentos para órgãos pleiteando direitos; 4.3) organizar reuniões com os órgãos públicos.

Categoria 1: “Percepção das lideranças indígenas”

Subcategoria 1.1: Percepção das lideranças Indígenas sobre os adolescentes indígenas em MSI.

As lideranças foram questionadas sobre a percepção que tem dos adolescentes residentes na reserva indígena, autores de atos infracionais que estão ou estiveram em MSI. Foram unânimes em expressar a dificuldade de lidar com os adolescentes na atualidade. Conforme relatos abaixo.

“13 anos ele tinha, já está bebendo, usando droga, curtindo som a noite inteira . . . tem várias denúncias ali, de menino que vão e oferece drogas, eles vende os papalotes para os alunos né. Mas hoje. . . O problema, eles acham facilmente pra comprar (drogas) né, pra fazer o uso. . . por eles serem usuários, eles não querem mais falar em Guarani. . . eles aprendem gíria, eles falam essas gírias aí . . . que muitas vezes a gente não entende”. (Raoni).

“Hoje com 12 anos, eles já começam tem até com 10 anos, eles já tão com uma baquinha na sacola. Então para comprar uma pedra rouba uma bicicleta. Antigamente não tinha tanta gente não entrava tanta coisa porcaria na reserva não tinha essas drogas . . . Da molecada que fuma o crack. Não sei, parece que encorajam eles a fazer coisa errada né. Ele falou que quando ele fuma pedra . . . parece que entra um bicho dentro do corpo dele”. (Porã)

“Devido a não ter mais cultura prejudicou muito hoje, esses adolescentes . . . estão vivendo na sociedade do branco, talvez isso prejudicou muito dele não está em sua

cultura, porque nós índio quando temos nossa cultura somos manso né, mas como não tem mais ele tem que ser criado, tentando se criar em outra cultura a do branco né, e

“ talvez não conseguiu . . . precisa do estudo, para ele ter esse conhecimento do branco . . . então não conseguiu isso, eu vejo muito isso lá. Fica no meio de duas cidades então o índio já quer ser como um branco né. Porque não conseguiu se adaptar, né”. (Rudá)

Na percepção das lideranças a maioria dos adolescentes estão envolvidos com bebidas alcoólicas, uso de drogas pesadas. Buscam viver a cultura do não indígena, usam gírias dos não indígenas e alguns deixaram de falar a língua Guarani. Alegaram que os adolescentes cometem roubos, para manterem o vício. Quanto aos lugares de pertencimento acreditam que estes adolescentes não conseguem se adaptar nem a cultura Guarani/Kaiowá e nem a cultura não indígena.

A proximidade com os brancos, visto que as aldeias estão a aproximadamente a três km do centro da cidade, trouxe para as aldeias muito mais do que um novo idioma. Indígenas de outras etnias e o homem branco vivem dentro da própria aldeia e constituem famílias, nascem as crianças híbridas como são chamadas nas aldeias. Assim como surgem os locais de venda de bebidas alcoólicas e bocas de fumo. Estes lugares são frequentados por indígenas de todas as idades, principalmente adolescentes, a influência de não indígenas dentro da RID, causa vulnerabilidades a famílias por não conseguirem passar a cultura de forma plena aos novos moradores que não compactuam da mesma cultura.

De acordo com o Juiz Martins (2018) não existe um policiamento preventivo nas aldeias. A PM não realiza o trabalho por ser terra da União e a PF não tem estrutura para atender este tipo de modalidade. O juiz comenta: “Fica aquela desavença entre o poder do Estado e União. As aldeias ficam abandonadas. Muito tráfico de drogas, comércio de produtos furtados e roubados, venda liberada de bebida alcoólica”. O consumo de substâncias psicoativas tais como bebidas alcoólicas e *crack* potencializam a violência. Estudos sobre os problemas relacionados a uso de drogas pela população indígena são escassos. Cedaro e Ott (2012) realizaram uma reflexão dos motivos que levam ao consumo de bebidas alcoólicas entre essa população e sobre possibilidades de atuação psicológica entre povos indígenas. Os autores concluíram que o uso de bebidas alcoólicas tem causado diversos problemas a estas populações: “desagregação das aldeias, aumento da violência, agressões, acidentes e até mesmo homicídios e suicídios” (p. 689).

O confinamento, falta de estrutura familiar, alto nível de pobreza, falta de formação educacional e profissional, entre outros fatores podem ser considerados agentes indutores dos problemas dos adolescentes indígenas que não visualizam um futuro relacionado a suas crenças e tradições e nem integrado ao mundo do homem branco.

Estudos com esta população específica que vivem em uma área urbanizada, deveriam ser realizados por profissionais de todas as áreas do conhecimento, cabendo ao psicólogo apoiar estudos sobre a subjetividade da cultura Guarani-Kaiowá, e a implementação de projetos junto aos órgãos federais, estaduais, universidades, Ongs entre outros a fim de propiciarem um perfil das necessidades reais desse povo e realizar projetos efetivos para o seu desenvolvimento.

Subcategoria 1.2: Percepção das lideranças sobre os familiares dos adolescentes indígenas em MSI

As lideranças, ao serem questionados sobre as famílias dos adolescentes em MSI da RID, compartilharam suas percepções e opiniões alegando que as famílias estão tendo dificuldades para passar a cultura Guarani/Kaiowá para seus filhos. Algumas famílias fazem uso de bebidas alcoólicas, cigarros e até mesmo drogas pesadas. Como é possível verificar nas falas a seguir:

“Tem mãe aí falando eu não aguento mais, eu não aguento mais capitão, ele está embriagado. E a mãe às vezes está desempregada, às vezes o pai, família desestruturada”. “A família também não está passando a cultura, está deixando para trás. Agora tem mãe também que, larga o filho abandonado. Bebe ingeri bebida alcoólica, não está nem aí, para os filhos [...] (Raoni)

“São tudo revoltado desde pequenininho é com a família, eles já nascem sem pai, onde a mãe não consegue cuidar as mães tem muitos filhos, enquanto tá cuidando dos pequeninhos os grandões já estão aprontando eu vejo que é isso, eu trabalhei como agente de saúde eu vi muito isso. As mães têm muitos filhos 5 ou 6 a própria comunidade não tem união para ajudar”. (Rudá)

O modelo tradicional de família veio se transformando desde a idade média, segundo as lideranças atualmente há mais evidências de desajustes entre o casal, conflitos de ordem pessoal, social e familiar. Na opinião de Rodinesco (2003) essas mudanças provocadas pelo homem são decorrentes da junção de fatores históricos e suas repercussões dos

acontecimentos na subjetividade dos mesmos. Segundo o mesmo autor, esse conjunto de relações é interiorizado por seus membros, formando padrões de relacionamento que se integram à subjetividade do indivíduo. As famílias de hoje podem ser entendidas como uma entidade flexível e permeável à sociedade, devendo levar em conta sua conceituação em relação aos aspectos demográficos, culturais, vida privada, papéis familiares, relações legais, ciclo da família e rituais de passagem.

Segundo Bernardy & Oliveira (2010) o uso de drogas por pais, tios e primos assume uma cultura familiar implícita de uso. O uso de substâncias psicoativas (spas), principalmente álcool e *crack* nas aldeias, são consideradas por essas lideranças, responsáveis pelo alto índice de violência, por outro lado, para MPF, o descaso do Estado reflete em altíssimos índices de violência. Coelho Netto em sua reportagem “Violência, *crack* e preconceito na maior reserva urbana indígena do Brasil” (2018) ressalta que na Penitenciária de Dourados/MS, é encontrada a maior concentração de indígenas presos no Brasil. As lideranças relataram que, as spas entram e fazem muito dano a população das aldeias. Ela chegou pela facilidade de acesso.

Subcategoria 1.3: Percepção das Lideranças sobre a Unei

As lideranças foram unânimes em dizer que nunca haviam visitado a instituição antes. Questionados a comentar sobre a UNEI como instituição que abriga os adolescentes indígenas em caráter de privação de liberdade, explanaram, conforme ilustram as falas abaixo.

“Eles ficarem presos, é ensinado uma cultura diferente do que eles estão acostumados, isso me preocupa um pouco. . . Eles saem diferente, com o que eles aprendem aqui. . . Tem alguns que vêm para cá ficaram dois anos, um ano e meio tem ficado bastante tempo aqui, antigamente era pouquinho ... [...]. (Xamã).

“Ele tá fechado, fica aí, ele não vê nada, ele não brinca não vai, ele não fica bem e a realidade quem tem culpa é a mãe e o pai, aí a gente vem, não é ele, se a mãe orientava ele, se o pai o vô, a vô não seria acontecer desse jeito com a criança”... “Acho que a UNEI, ajuda, porque eles vai entender mais, que não pode robar, cortar (esfaquear)”. (Nady).

“Tipo uma cadeia né, fechar pessoa e deixar ela pagar pelos seus erros, e depois que eu passei a liderar, que eu passei a ver as coisas, passou a esclarecer muitas coisas, coisas que eu não sabia, igual sempre escuto na mídia quando fala da UNEI é, até eu

queria saber o que que significa Unei”. “Muitos daqui não sabe, eles acham que é igual a penitenciária, que hoje nos leva a pessoa lá e deixa fechado lá né. . .” (Raoni)

No olhar das lideranças os adolescentes ficam presos e misturados com outros adolescentes. É ensinada na instituição uma cultura diferente do que eles estão acostumados, isso é um motivo de preocupação, disse um dos líderes. Outro entrevistado expressa sua preocupação quando eles deixam a UNEI e voltam a RID.

Segundo as lideranças, a aplicação das medidas socioeducativas ao adolescente, não levam em consideração os ensinamentos indígenas, o que eles consideram um ponto negativo, ao final da entrevista, todos os entrevistados solicitaram visitar os internos indígenas. Um deles considerado cacique rezador, se ofereceu a vir fazer suas rezas e aulas em seu idioma aos adolescentes indígenas, se houver interesse da Instituição. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo em seu cap. 6 dos Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo afirma:

Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas para as entidades (. . .) que executam a internação 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, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica. Seu atendimento deve estar organizado observando o princípio da incompletude institucional. (Sinase, 2006, p.46)

É notório que os adolescentes indígenas quando são submetidos a medida socioeducativa de internação se tornam invisíveis, por não serem nem identificados e nem reconhecidos em sua cultura. Nas entrevistas ficou evidenciado que as lideranças indígenas não sabem o real significado da UNEI, bem como, qual a missão e objetivos propostos por essa instituição. Observa-se que uma das vulneráveis as quais eles estão expostos,

Categoria 2: “Eventos adversos, sobre cometimento de delitos entre os adolescentes indígenas”

Subcategoria 2.1: Fatores de Riscos

Com relação aos fatores de riscos que estão relacionados ao cometimento de delitos as lideranças citaram a inserção e uso de drogas na RID, a chegada de outras etnias e do não

indígena, bebidas alcoólicas, perda da cultura, violência, falta de apoio dos órgãos públicos, falta de escolas. Afirmam que o tempo ocioso por falta de trabalho e por não estudarem estão contribuindo para que os adolescentes passam maior tempo na rua e, por conseguinte, acabam formando grupos e gangues. Citam também as famílias que fazem uso de álcool e drogas, falta de Projetos, falta de cursos profissionalizantes como fatores de risco para os adolescentes da RID, conforme relatos abaixo.

“(. . .) quando a gente questiona os adolescentes, eles falam: a gente está usando o crack, a gente tá usando pedra . . . Se abordar esses meninos você acha nos bolsos tudinho, a trouxinha”. [...] a tardezinha eles traz droga e oferece para os alunos em volta da escola, então tem várias denúncias. . . eles vende os papelotes para os alunos né. . . eu sempre falo, 95 ou 90% de crimes que acontecem aqui dentro, tem a ver com a droga e bebida. (Raoni).

“A cachaça e esse crack, eu não conheço, cachimbinho. Ele é o que a gurizada mais usa, e a tal da pedra, que eles fala né. ...Você não têm ideia de número de bocas de drogas ali, tá crescendo, se eu contar hoje, amanhã já tem mais né”. (Porã).

“Então o próprio branco está aqui na aldeia, o próprio parente dele traz a bebida na aldeia Hoje o filho de branco já é pai de novo também, dois três é filho do branco. Que não podia ter isso na aldeia, então isso tem, então agora que nós que mexe com a cultura, parte dos Guaranis/Kaiowá, nós temos cultura”. (Xamã)

A superpopulação, o confinamento na reserva, a mistura de etnias, a chegada do branco, a perda da cultura, a desestrutura familiar, a inserção e uso de Drogas na RID, a violência, a falta de escolas, a ociosidade, a falta de trabalho, a falta de apoio e a exclusão social, são fatores de risco, enfatizados tanto pelas lideranças quanto pelas famílias.

Na reportagem de 2018, “Violência, crack e preconceito na maior reserva urbana indígena do Brasil”, a indígena kaiowá que cumpre pena na Penitenciária Estadual de Dourados comenta que “O que mais entra lá são drogas e bebidas, sem contar a prostituição de meninas Guarani-Kaiowá de 10 a 12 anos”. Ela acrescenta que se nada for feito para controlar o abuso de substâncias lícitas e ilícitas nas aldeias Jaguapiru e Bororó, em breve o presídio de Dourados vai lotar só de índios.

Este depoimento vem de encontro à fala dos líderes das aldeias que se sentem de mãos atadas no que diz respeito ao futuro dos adolescentes e as condições atuais da família indígena que vem “perdendo” sua cultura. Para MPF e defensorias (2018), a omissão do Estado gera

altos índices de homicídios e suicídios na Reserva de Dourados. A questão em aberto é o que deve ser feito para amenizar os danos existentes? Faltam ações efetivas, apoio governamental, esclarecimento, oportunidades de trabalho, educação entre muitas outras medidas que já deviam ter sido sanadas.

Subcategoria 2.2: Fatores de Proteção

Em relação aos fatores de proteção quanto ao não cometimento de delitos pelos adolescentes, é evidenciado as ações junto à comunidade indígena (Movimentos pró-cultura) o fortalecimento dos costumes indígenas, uso da língua indígena junto aos adolescentes e familiares e a participação dos adolescentes na igreja. Segundo as lideranças:

“Tem um conselho e Atiguaçu (assembleia de líderes) dos Guaranis e Kaiowá no MS e passaram a pertencer ao Conselho Continental, somos líderes espirituais nesse conselho dos 4 países (Brasil – Bolívia – Paraguai e Argentina). Nós trabalha para população. . . para outras lideranças da região, então a gente que faz o trabalho, querendo que eles trabalhe com a nossa cultura indígena né, principalmente orientação, cuida, que os nossos povos que ele fique assim viver bem, sem problemas”. (Xamã)

Olha geralmente a gente vai em busca, procura saber ... e dependendo do crime, se for leve, a gente conversa, como que se diz o povo a gente dá um puxão de orelha, no sentido de dar uma pressão psicológica em cima dele . . . mas eles não estão nem aí, alguns até que escuta a gente, escuta o conselho que a gente dá, mas infelizmente a maioria não escuta não. . . Nós tamos aqui é para trabalhar, lidar e cuidar do nosso povo . . . (Raoni)

“Eu estou sempre instruindo meus companheiros que nós não temos poder de polícia. . . então eu vou conversar com o moleque, eu pergunto o que que tá acontecendo, porque que tá fazendo, eles explicam tudo né. . . a gente pega leva lá para o escritório nosso . . . eu vou atrás, procuro pela família, e tento da melhor maneira possível também pedir para a família cooperar né. Ter um projeto lá talvez para eles fazerem um trabalho lá que a gente queria muito isso. (Porã)

As lideranças acreditam que o trabalho que exerce junto à comunidade contribui para a propagação da cultura, porém, apresentam a necessidade de elaboração de projetos sociais

para adolescentes na RID, como forma de prevenção ao cometimento de delitos. Com relação aos fatores de proteção eles pontuaram: participação na igreja, as ações das lideranças junto à comunidade indígena. (Movimentos pró-cultura). Criação de projetos para os adolescentes na RID, Fortalecer a cultura indígenas, promover mais o uso do idioma e dos costumes indígenas aos adolescentes em MSI.

O Ministério Público Federal (MPF) e as Defensorias Públicas da União e do Estado de Mato Grosso do Sul ajuizaram ação civil pública, com pedido de liminar, para que os governos Federal, Estadual e Municipal sejam obrigados a implementar políticas públicas de enfrentamento ao uso de drogas na Reserva Indígena de Dourados (MS). Até a presente data, nenhuma medida foi tomada para resolver o problema. Segundo um dos entrevistados, parafraseando um autor que ele mesmo desconhece aqui na aldeia a terra é de quem chegar, ninguém é dono de nada. Isto permite que o narcotráfico encontre um terreno fértil para expandir seu território com mão de obra barata e sem instrução.

Categoria 3: “propostas da cultura Guarani/Kaiowá sobre punição a adolescentes autores de atos infracionais”

Subcategoria 3.1: Narrativas das Lideranças

As lideranças foram indagadas acerca das formas de punição previstas pela cultura aos adolescentes que cometiam delitos. Alguns deles relataram que eram aplicados castigos pelas lideranças na própria aldeia. Dependendo da gravidade do delito eram convidados a se retirarem da aldeia, e outros orientados a carpirem. Como é possível verificar nas seguintes falas:

“Dava disciplina aqui mesmo, A punição era aqui dentro mesmo, hoje você já não pode dar mais punição nenhuma, porque se não, você responde por isso. Era mais tranquilo era mais calmo, até porque a gente tinha, o nosso líder aqui. Fazia valer a disciplina aqui dentro mesmo, isso ajudava muito”. (Raoni)

“Porque os nossos castigos é o seguinte, que antigamente. . . errou fez alguma coisa errada você vai ser retirado do meio da população, então ele vai sofrer, lá do outro lado né . . . Então aí ele já vai para outra aldeia, então ele vai lá sozinho” (Xamã)

“Acho que a nossa etnia não tinha isso não mais era conselho que dava e mandava carpinar era muito conselho. (Rudá)

“Hoje tem os direitos humanos que impede, tipo assim, se a gente der castigo, ele vai denunciar”. (Thayná)

Buscou-se nas literaturas brasileiras formas de castigos e punições aplicadas pelos povos indígenas do Brasil em suas crianças e adolescentes, mais especificamente sobre a etnia Guarani-Kaiowá, porém trata-se de material muito escasso. Daí o interesse em investigar tanto as lideranças indígenas como as famílias. E o resultado obtido por meio das falas das lideranças mostrou que antigamente as lideranças tinham autoridade de aplicar castigos dentro da própria aldeia e segundo eles, o que eles afirmam que ajuda na educação. Dentre os castigos aplicados destaram: nos atos infracionais mais leves eram aplicadas atividades de carpir uma tarde, se fosse mais grave o ato eles aumentavam o tempo de serviço. Eles carpiam o terreno ou a margem da rodovia. No caso de atos considerados gravíssimos os adolescentes eram retirados do meio da população e enviados para outras aldeias. No caso de homicídios, o adolescente passava a morar na casa da vítima para ajudar a família que perdeu o seu adolescente. Esse tipo de punição também era praticado pelos povos indígenas do México. Mas segundo Porã (2017)

“Nós não podemos hoje pegar uma pessoa lá, um jovem vamos falar assim, dar um castigo, fazer carpir ou não, antes podia, isso ajudava, ajudava o pai e a mãe a trabalhar ia para a casa e já pensava”. (Porã).

Um dos avós dos adolescentes, corroborou:

“(. . .) era mandar trabalhar, era a forma de punir, mandava trabalhar quase todos os dias da semana, lá não tinham tipo uma cadeia para fechar ninguém, então muitas vezes prendiam, matavam, deixava preso. Tipo assim não prendiam nos pés deixavam amarrados até eles saírem dali e ir para um trabalho de verdade. Mas era muito difícil o índio praticar uma morte, o índio começou a praticar a morte, para mim eu fiquei assombrado sabe, mas depois de agora de um tempo para cá tem sido bastante difícil, eu falo que um pouco é falta de autoridade”.

Segundo o Cacique Miguel (2016) da etnia Tupi/Guarani, existe entre os povos indígenas algumas formas disciplinares e punições que eles utilizam com suas crianças e adolescentes. Na cultura indígena, eles não conversam com as crianças em pé, os caciques e as pessoas de idade conversam com as crianças sempre abaixadas. Desde

pequenas elas aprendem a respeitar os conselhos dos mais velhos, porque elas não só se dão a respeitar como são respeitadas. As meninas chegam a cortar os cabelos como ritual de reverência quando morre um idoso, simplesmente porque como os conhecimentos da cultura indígena são ágrafos, (passados na oralidade) é como se estivesse enterrando um livro para sempre.

A disciplina de nove a 11 anos, quando a criança é muito levada joga pedra puxa cabelo, as lideranças vou avisando calma não pode fazer isso. Se a criança tem de cinco a seis anos e fica dando problema a mãe não bate, O pai não bate. Simplesmente a gente vai lá e a retira do grupo. Leva pra dentro da oca isso para ela vale como uma surra ou seja corta privilégios não dá. Tira aquela criança do grupo e diz você não está em condições de brincar. Com seus parentes indígenas, você vai ficar aqui na oca, a ora não tem porta, ele podia sair quando quiser, mas ele fica. (Miguel,2016)

Segundo o autor, a criança passa a ser observada e adota-se o procedimento de cortar privilégios caso não aconteça a mudança de conduta, elas poderão passar por um ritual chamado Tãmbetá⁴⁷, enquanto ocorre o ritual outros meninos são levados para assistirem o ritual, e todos cantam músicas que falam juntos nós somos mais fortes, vamos nos fortalecer, vamos cantar, brincar, e não ficar perturbando a paz da aldeia.

Enfatizaram as lideranças que passavam horas dando conselhos as crianças e aos adolescentes e eles obedeciam. Enquanto as lideranças Guarani-Kaiowá de Dourados narravam suas histórias lamentavam muito a perda de sua autoridade, por não poder pedir ou exigir atividades na roça, mais aplicar seus castigos, e nem porque com a criação do ECA, o conselho tutelar e os direitos humanos os impedem de exigir essas atividades. As famílias reclamam da falta de autoridade das lideranças em aplicar os castigos

Categoria 4: “Expectativas futuras das lideranças indígenas sobre os adolescentes autores de atos infracionais”

Subcategoria 4.1: Propostas de projetos para a Reserva Indígena de Dourados

⁴⁷ Segundo Miguel (2016) Está relacionado a castigo físico, alguém da aldeia que não tenha um vínculo direto com o infrator, fura os lábios do infrator com uma agulha feita de bambú, depois de um mês, substituíam o bambu por uma pena. O furo é para caracterizar o infrator.

“Tem que trabalhar as famílias também, mesmo ele saindo de lá, deveria ter um projeto, depois que ele sair da UNEI daí as pessoas de lá da UNEI, poderia vir aqui e falar com os pais, daí os pais vão pensar, as pessoas estão vindo estão cuidando, vamo parar” “É muito bom estar aqui conversando e a gente poder junto fazer um projeto pra quando esses meninos saem da Unei, principalmente para os adolescentes, eu vejo assim que, hoje não tem um projeto que se ajuste para esses jovens, tenho pró jovem ali no Cras da aldeia, mas ensina vários cursos aí também, mas pra inserir no mercado de trabalho mesmo, a gente não ve eles encaminhado né, às vezes eles divulgou mas também a procura pouca”. (Raoni)

“Por isso que eu digo tendo uma escola para ele aqui, liderança e o cacique pode ensinar falar, se tem professor que ensina, também tem quem sabe escrever eu sei escrever mais na minha língua na minha letra o bom é chamar os pais as mães, cacique, as crianças para conversar. Então quem sabe a gente pode vir aqui fazer uma reza”. (Xamã)

As lideranças indígenas apresentaram algumas necessidades relacionadas ao trabalho junto aos adolescentes dentre elas a Falta de infraestrutura, de vontade política, de esclarecimento da população indígena e não indígena sobre dos fatores relacionados a prática infracional, a pouca autoridade das lideranças e falta de apoio da segurança pública, são elementos que ajudam a agravar a situação dos adolescentes infratores da RID.

Eles propuseram projetos juntos aos adolescentes da RID em parceria com a instituição e com o poder público, de forma a efetivar um maior acesso à educação básica, e cursos profissionalizantes. Propuseram também uma maior empregabilidade dos jovens da aldeia, pois segundo as lideranças há centenas de indígenas que possuem curso superior nas diversas áreas do saber e muitos não são aceitos em trabalhos na cidade pelo fato de serem de origem indígena, o preconceito secular persiste. Segundo eles uma maior utilização da mão de obra desses profissionais para realização de projetos educativos na RID, poderia ser um passo para a efetivação de ações que contribuam para derrubar barreiras hoje consideradas intransponíveis.

Subcategoria 4.2 Elaboração de documentos para órgãos pleiteando apoio

Essas duas últimas categorias enfatizam ações que gostariam de implementar, conforme falas abaixo.

“Então aqui se agente tentar uma coisa, impedir ou seja, embargar eu acho que tem como, agente consultar por aonde a coisa vai funcionar, isso nós tamo lutando hoje, agente vamo ter com o ministério público, com a justiça e a Funai também vamos ver se ele apoia essa maneira de assinar na aldeia. Então hoje se a gente falar de parar com a bebida na aldeia, tem como, a justiça federal ministério público, entrar assim para impedir a venda de bebida para indígena, que não vai acabar, não vai parar mesmo não acaba. (Xamã)

“Nós não temos um apoio, que nós deveríamos ter do órgão público, de combate, de prevenção, se fala muito, mas hoje a gente vê, esses dias fizemos uma matéria aqui, dizendo que a FUNAI estava fazendo uma ronda aqui, uma operação aqui, eu não vi operação nenhuma”. (Raoni)

Subcategoria 4.3 Organizar reuniões com os órgãos públicos

As lideranças apresentam interesse em pleitear direitos junto as autoridades, como subsídio e forma de enfrentamento aos problemas existentes.

“Será que nós pode falar lá com a autoridade? Com o ministério público? Com a FUNAI? Pra ele chegar e não deixar mais a venda de bebida na aldeia. . . porque leva a morte a homicídio e outras coisas a mais, por causa da bebida. Uma vez não me lembro acho que em 90, então a FUNAI, Polícia Federal, impediu a venda de bebida na aldeia, impediu mesmo não é para vender mais acho que colocou até na placa no mercado, algum tem ainda o recado na parede é proibida a venda de bebida alcoólica para indígenas. Aí melhorou bastante isso aconteceu por causa do suicídio”. (Xamã)

Nós semos muito pouco atendido talvez, pelo órgão público, nós somos abandonado é isso hoje nossa preocupação para atender também esses adolescentes e não tamos sendo atendido pelo órgão público vamos falar assim, pela justiça do branco, não tamos sendo atendidos né. (Rudá)

Todas as falas anteriormente citadas propõem algumas sugestões e formas de enfrentamento aos problemas existentes na RID anteriormente citados. Dentre eles segundo a liderança, o mais difícil de combater é o uso de álcool e outras drogas. Ressaltam com veemência a falta de apoio dos órgãos públicos a não aplicabilidade das inúmeras leis,

resoluções entre outros documentos referentes aos direitos dos indígenas. Coelho Netto (2018, p.6) disse: "As drogas não escolhem a cor da pele ou o nível social das pessoas. Elas vêm, entram e fazem um estrago. Na comunidade indígena não é diferente. A droga chegou pela facilidade de acesso".

Resultados da Percepção dos adolescentes indígenas sobre o processo socioeducativo de Internação.

Foram utilizados também nomes fictícios da cultura Guarani/Kaiowá para identificar as falas dos adolescentes indígenas entrevistados, a fim de garantir o anonimato. Iberê (rio rasteiro); Teçaberaba (olhos com brilho); Piatã (homem forte); Taiguara (O liberto); Arati (ao amanhecer); Endi (Luminosidade); Upiara (o que luta contra o mal); Avati (da mitologia Guarani); Bretãs (Ligeiro como um peixe); Tibiriça (sentinela da serra). Os dados coletados com os adolescentes foram organizados em seis subcategorias:

- i) Categoria 1: “Percepção sobre ato infracional”.**
- ii) Categoria 2: “Atividades que realizavam antes da internação”.**
- iii) Categoria 3: “Percepção sobre os demais adolescentes da RID”.**
- iv) Categoria 4: “Percepção sobre os adolescentes não-indígenas da UNEI”.**
- v) Categoria 5: “Percepção sobre a UNEI”.**
- vi) Categoria 6: “Percepção sobre o que pretendem fazer quando saírem da UNEI.**

Categoria 1: “Percepção sobre ato infracional”.

Quando questionados sobre: o que você entende por ato infracional? Responderam:

“Eu acho que é coisa ruim né. Significa uma fase, que não todos, mas muitos também, de baixa classe se envolve nesses atos infracionais. . . (Iberê);

“Coisa feia né. Você faz um ato infracional né, sem pensar alguma coisa, bêbado ou drogado que no final você ingere uma bebida alcoólica se vai lá e comete um ato infracional, que quando vai passar a brisa da cachaça aí você vai ter as consequências”. (Taiguara).

“O ato infracional é ruim porque deixa as pessoas trancado”. “Coisa muito ruim...vou parar com essas coisas...beber e usar drogas faz o menor fazer essas coisas”. (Avati)

“Ato infracional. Acho que é se matar alguém, cometer violência, assalto, drogas... b.o. de homicídio”. (Bretãs);

Todos os entrevistados são unânimes quanto à compreensão do termo ato infracional, que se referem a algo ruim e ou coisa feia. Esta visão limitada do que constitui o ato infracional deve ser esclarecida aos indígenas que, em sua maioria, desconhecem os documentos legais.

Sabem que sanções podem ser aplicadas (medidas socioeducativas) caso sejam confirmadas o cometimento de algum ato infracional. Em síntese, a medida socioeducativa constitui uma sanção e deveria propiciar condições de prepara-los para o convívio social. No caso, em particular do indígena estão sendo ressocializados para a sociedade dos não indígenas.

Categoria 2: “Atividades que realizavam antes da internação”.

Quando questionados sobre o que faziam antes de virem para a UNEI?
Responderam:

“Estudava ajudava a mãe o pai os irmãos, ajudava a mãe lavar roupa passava a vassoura lá dentro, ajudava a mãe pegar e levar a cesta”. (Iberê);

“Antes eu estudava depois daí parei de estudar um pouco, si envolvi com uns maus elementos aí né, eu afundava e vim parar aqui”. (Teçaberaba).

“Eu trabaiava lá ficava rodeando a oficina de moto essas coisas, trabalhava as vezes quando eles deixavam eu trabaiá lá”. (Taiguara);

“Trabalhava de servente para fora em Maracaju, mais para lá do que para cá”. (Arati).

“Trabaiava no eucalipto, ajudava minha mãe e na roça. (Endi)

“Trabalhava na cana” (Avati),

“Trabalhava pegava um dinheiro, desperdiçava o dinheiro. Alguns que até quando sai começa a ir para a igreja, mas depois começa a usar drogas tudo de novo, rouba, até morrer ou matar alguém”. (Bretãs).

Nas subcategorias, atividades que realizavam antes da internação. Somente um adolescente mencionou que estudava. A maioria citou que realizava alguma atividade laboral informal. Sem escolas que promovam educação, sem-terra para cultivo, sem emprego ou possibilidade de desenvolver uma atividade na aldeia ou na cidade, as perspectivas de futuro desses jovens inexistem.

Categoria 3: “Percepção sobre os demais adolescentes da RID”.

Quando perguntado como são os adolescentes na aldeia? Responderam:

“Eu acho que tem 30% de adolescentes são calmos o restante muito agressivo. Nas escolas também, nas aldeias são brigados entre aldeias. Dá motivo, um fica olhando para a cara do outro fica encarando assim, aí já começa, lá não é sozinho lá é grupo. Grupo contra grupo, muito. E é nessa base assim na aldeia”. (Teçaberaba).

“Já não me lembro... só bêbado”. (Piatã);

“Tem muito menino lá que só anda bagunçando”. (Arati);

“Uns poucos trabaia, a maioria usa drogas, bebe e corta as pessoas. (Avati).

Na percepção dos adolescentes indígenas em MSI, as principais características apresentadas pelos adolescentes da RID, estão relacionadas a conduta violenta, formação de grupos rivais, uso de bebidas alcoólicas e drogas. Na percepção deles uns 30% dos adolescentes da RID, são calmos. Tais percepções são semelhantes as apresentadas pelas lideranças e familiares.

Categoria 4: “Percepção sobre os adolescentes não-indígenas da UNEI”.

Quando perguntado o que você acha dos adolescentes não indígenas da UNEI?

Responderam

“Alguns fala que índio é burro não sabe de nada. [. . .]”. (Iberê);

“Tem uns que ficam falando um monte de coisas nada a ver. Falando que a gente é índio, muita gente fala. . . só poucos que não tem esses preconceitos”. (Teçaberaba).

Daí não sei, pra mim é, não faz nada ai é difícil responder...êta porra [...] (Piatã);

“No meu ponto de vista eles pensam bem diferente dos indígenas por exemplo ... lá eu andava mais bem simplidão, aí tô convivendo com os moleques, eles pensam bem diferentes eles andam bem arrumadinho... eu só porque eu ando mal arrumado eles ficam olhando mal”. (Taiguara).

“Tens um cara de boa, mas tem muitos que não gostam de índio”. Arati;

“Não sei, sei só da minha vida”. (Endi);

“Uns tratam bem, outros não tratam os índios bem, acho que não gostam muito dos índios. (Upiara);

“Mais ou menos tem muitos caras que quer brigar, te provoca falando cada coisa, te xingando, de qualquer coisa na cadeia, desgraçado assim. . . taca as coisas. É muito ruim ficar com os outros aqui. Os índios têm que ficar lá junto só com os outros índios. Eles não podem misturar...se não índio apanha...muito. (Avati)

Nas falas apresentadas, é verificado o preconceito com relação aos indígenas. Acreditam que ficar em alojamentos separados dos demais adolescentes seja mais seguro. Dentro dos próprios alojamentos os adolescentes criam discórdias e brigas devido ao fato de serem de outra cultura, se sentem ameaçados pelos adolescentes não indígenas. Nas falas apresentadas, é verificado também a não aceitação de seu dialeto. É nítido o processo de exclusão social, e de rebaixamento da autoestima.

Categoria 5: “Percepção sobre a UNEI”.

Quando perguntado o que você acha da UNEI? Responderam

“Eu acho que ia acontecer coisa pior na minha vida se eu não tivesse vindo para cá, eu acho isso mesmo. Desde quando eu cheguei aqui eu esqueci tudo de lá da aldeia. Ficar preso o dia inteiro eu acho que é muito ruim, só isso”. (Iberê).

“Perdi muito tempo, muita parte da minha vida, foi tipo uma fase que eu pulei” (Teçaberaba).

“Ahhhh Êta porra.... não sei né... Há um pouco não, o que não é tudo bom, ah sei lá. Êta porra... A entrevistadora pergunta; O que quer dizer essa expressão Êta porra... Sei lá prendi um pouco o português aí ó , só um pouco sei aí óh. Aqui que aprendeu uns palavras não sabia. Só entendi um pouco aí [...]” (Piatã).

”Ah aqui eles têm que melhorar a gente, mas com que a pessoa querer melhorar ela consegue, mas se ela não querer ela não miora não. Eu esqueci de falar algumas palavras do guarani eu compreendo mais desaprendi de falar, a língua fica presa é um pouco ruim eu fui esquecendo algumas coisas”. (Taiguara).

“Para eles educar o menor para vê se eles mudam o jeito deles de ser assim. O jeito bagunceiro da rua. É bem difícil mudar hein. Tem uns que saem melhor outros sai pior. Na maioria piora. [. . .]”. (Arati).

“Não dá para vê nada, é ruim, não dá para ver ninguém. To aqui há 1 ano e 6 meses, não teve nenhuma visita da mãe, só a irmã veio uma vez. Minha casa tá longe. Só converso no celular muito pouco”. (Endi).

“Um pouco legal porque tem as aulas. E um pouco não. Falo Guarani e muitas palavras em português são muito difícil de entender (. . .)O tempo para ficar fora da cela é muito pouco tempo, alguns daqui batem. Eles deveriam respeitar mais a gente. Eu estudava na própria aldeia, lá tinha professor indígena”. (Upiara).

“Não foi bom ficar aqui, porque aqui não tem nada para fazer, só fica lá dentro, e vai as vezes para a escola, não tem muitas aulas”. (Avati);

“Tem palavras que não entendo muito eu falo mais o Guarani. Neste tempo aqui fez eu esquecer muitas coisas . . . eu falava muito o guarani lá fora, mas agora esqueci umas coisas, nós não pode falar guarani aqui, se não os caras nos cata . . . Já teve um que apanhou aqui porque tava falando Guarani. . . tudo é normal aqui, é uma cadeia”. (Bretãs);

“Eu penso assim que aqui não é lugar para mudar (. . .), aqui você aprende a ser pior, eu acho. Eu penso assim, que depende da pessoa, se a pessoa quer mudar”. (Tibiriça)

O adolescente Iberê disse que a Unei lhe protegeu de coisa pior. Ele se refere a ficar preso a maior parte do tempo. Na opinião dos entrevistados a privação de liberdade contribui para o esquecimento do dialeto indígena. Um deles afirma não ter conhecimento da língua portuguesa antes de sua internação. Neste período assimilou umas palavras e gírias que não soube precisar o significado. É evidenciado o pouco tempo de aula e a ociosidade.

Alguns veem a UNEI como uma instituição que visa melhorar o comportamento, porém, pontuam que eles também precisam desejar a mudança, enfatizando a possibilidade de o adolescente sair pior do que entrou. Foi citado a dificuldade dos não indígenas em aceita-los bem como, a não aceitação de seus dialetos.

Segundo Magalhães (2010), as entidades e programas do atendimento socioeducativo deverão oferecer e garantir aos adolescentes o acesso a programas públicos e comunitários, como por exemplo, escolarização formal, atividades desportistas culturais e de lazer, assistência religiosa, atendimento à saúde na rede pública, inserção em atividades profissionalizantes e inclusão no mercado de trabalho, inclusive para aqueles que possuem deficiência em conformidade com o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Algo ainda muito distante, quando adentramos a prática dessas propostas.

Categoria 6: “Percepção sobre o que pretender fazer quando saírem da UNEI.

Quando perguntado: O que deseja para a tua vida, depois que sair da UNEI?

Responderam:

“A Unei é uma reflexão para quando eu sair de aqui mudar de vida. Eu falo isso né. Eu penso assim”. (Iberê);

“Um futuro melhor ...eu pensei bem, muitos sai daqui morre, tinhas uns caras que eu convivi com os caras aí dentro eles saem, eles morreram, uns sai, outros foram baleados ficaram na cadeira de roda, eu pensei não é isso que eu quero para minha vida né. . . ”. (Teçaberaba).

“Trabalhar em qualquer coisa. Mudou. Eu trabaio né em quarquer coisa. Corta rama. (Piatã).

“Nunca mais eu quero voltar para cá, tenho que andar na linha para não voltar mais para cá”. (Taiguara).

“Vou ficar de boa com minha família com meu filho, fica de boa na minha casa, trabalhar e cuidar da minha família. Não uso drogas e nem bebidas”.(Arati)

“Penso positivo né, num vim mais para cá de novo”.(Upiara).

“Trabalhar em qualquer coisa”.(Avati)

“Só trabaiaar e nunca mais fazer coisa errada”. (Bretãs);

“Quero sair daqui, estudar e trabalhar quero terminar meus estudos. . . Tô de boa de mexer nas coisas dos outros, vou comprar as coisas com o meu dinheiro. Agora que eu vim para cá vou pensar bastante”. (Tibiriça).

Foram unânimes, em desejar mudanças para suas vidas. A maioria pensa em trabalhar. Somente um deles expressou que deseja dar continuidade aos estudos. Os adolescentes indígenas entrevistados vivem entre dois mundos: o da aldeia e o da cidade. Eles são excluídos da sociedade do homem branco e almejam o que os outros adolescentes possuem. Vivem em situações precárias, péssimas condições de habitação, baixa qualidade de alimentação, carência de acesso à educação e ao mercado de trabalho, ausência de espaços

para o lazer, experiências de violência e uso de drogas, vítimas da desigualdade social e da pobreza.

Portanto, cabe salientar que a participação familiar e a participação comunitária no processo de socioeducação do adolescente infrator constituem-se de grande importância para que assim, sejam fortalecidos os vínculos familiares e comunitários, visando possibilitar a inclusão social, por meio de atividades programáticas, desenvolvidas a favor da efetivação dos direitos fundamentais do adolescente em conflitos com a lei, principalmente os indígenas.

Resultados sobre a percepção das famílias sobre o Processo socioeducativo

Os dados coletados nas entrevistas com as famílias foram organizados em 2 (duas) categorias que emergiram das análises das entrevistas realizadas.

i) Categoria 1: Percepção sobre a UNEI.

ii) Categoria 2: Percepção sobre os adolescentes da RID.

Categoria 1: Percepção sobre a UNEI.

Algumas das respostas quando perguntados: O que você acha da UNEI

“Na minha opinião aqui tem alguma coisa que eu não concordo e tem alguma coisa que sim que eu concordo. Então aqui faz aquela mistura então quando saem daqui, sai com outra mentalidade que ao invés de melhorar eles saem pior (. . .) eles tinham que ter um espaço para cada tipo de aprendizado”.

“Na realidade um bom lugar não é, mais praticaram o ato errado então o lugar de pagar os erros deles é aqui. Não é bom eu acho ruim”

*“Eu acho bom, principalmente o estudo, porque eles não ficam com a cabeça vazia”
Por isso que falo tem meninos que vem igual ao meu tem muitas coisas que é dele e outras ele está assumindo que não é dele entendeu mas como disse, alguém tem que responder por alguma coisa”*

“Para mim acredito que foi bom ele vir para cá porque tava correndo risco de vida para mim eu fiquei mais sossegado”.

“Eu creio que é um lugar dele colocar arrumar a cabeça com firmeza porque, muitas vezes não querem escutar os pais não é por falta de conselho”

A gente já vinha preocupado para fechar ele, para deixar ele numa cerca fechada, porque eu via que de uma hora para outra, iam matar ele, parece que já tinham errado uns quatro tiros nele a aí eu fiquei preocupado. Fechando ele é melhor.

“Acho bom se tiver errado mesmo, é bom, que a criança não quiser estudar vem para cá estuda. (. . .) Na área indígena tem muitas drogas e cachaças (. . .) eu tava pensando assim porque interverô pessoal índio com não índio, adolescente feminino e masculino, e tem vez deles amanhecer na rua, bebendo, fumando. ” (F9).

Os entrevistados apontaram como fatores positivos da UNEI: os estudos, um lugar para pagar os erros, um lugar de proteção ao adolescente que corre riscos de morte, um lugar que proporciona reflexões, para mudança de comportamento. Dentre os aspectos negativos destacam-se: deixar adolescentes indígenas e não indígenas em um mesmo alojamento, muito tempo preso e pouco tempo de aula.

A UNEI não possui os recursos necessários para atender essa população. Os direitos que os documentos para proteção da cultura indígena descrevem, não saíram do papel. Não são respeitados seus direitos básicos, principalmente o direito a diferença.

Categoria 2: Percepção sobre os adolescentes da RID.

Quando perguntado sobre a percepção sobre os adolescentes da RID? Responderam

“A maioria piorou muito depois de 2005, quando começo a droga dentro da aldeia quando começou as drogas dentro das aldeias daí aconteceu o roubo, aconteceu isso em 2005 era dois pontos de drogas...agora tem mais de 75 pontos de drogas...e depois que entrou as drogas é que começou a aparecer os adolescentes aqui na UNEI”

“Os jovens são tudo usuários de drogas (...). Eles são mais violentos, hoje em dia nem dá para sair mais nas estradas. ”

“Antes eles mandavam carpir, fazia a roça com os índios, era uma forma de dar castigos, hoje não pode mais colocar os filhos para trabalhar senão o conselho tutelar fala que vai mandar prender”

Sobre a percepção que tem em relação aos adolescentes da RID, os entrevistados fizeram uma correlação entre o uso de drogas e de bebidas alcoólicas com a violência e prática de atos infracionais cometidos. Afirmaram que existem muitos adolescentes que não estão nem estudando e nem trabalhando, e se juntam em gangues para praticarem atos infracionais, percepção semelhante as apresentadas pelas lideranças.

Discussão

As narrativas acima apresentadas pelas lideranças indígenas, famílias e pelos próprios adolescentes indígenas autores de atos infracionais mostram, segundo Ribeiro (2017)

Uma vez estabelecido o convívio e à medida que as relações se amiam e se estreitam, os índios se veem submetidos a uma série de desafios, todos eles conducentes a transfigurações sucessivas no seu modo de ser e de viver. Nenhuma oportunidade lhes é dada de preservar seu substrato biológico, sua sociedade e sua cultura em sua forma original (p.193).

Em suas falas ao refletirem sobre os fatores de riscos e proteção ao não cometimento de delito, foi possível observar conforme corrobora Machado (1991, p.103), “O índio tem que ter voz política [. . .] senão a situação fica cada vez pior”. Os autores apontam diversos problemas de ordem sociais originados do confinamento na reserva, que reforça os já apresentados pela liderança, dentre eles: a mistura de etnias a chegada do branco, a perda da cultura, a falta de apoio, a desestrutura familiar, a superpopulação, e a exclusão social.

Em setembro de 2015, o Tribunal de Justiça sediou em Dourados um evento sobre os direitos da população infanto juvenil indígena que discutiu nos âmbitos social e jurídico a realidade da RID. Evidenciou-se que as aldeias Jaguapiru e Bororó são consideradas urbanas e apresentam problemas sociais semelhantes a população não-índia, como desestruturação familiar, tráfico de drogas, alcoolismo e violência (Progresso Digital, 2015, s.p.).

Nas observações de Bruno & Souza (2014) a família dos Guarani/ Kaiowá no passado mantinha a estrutura de família extensa ou parentela que compreendia no mínimo três gerações, moravam numa única casa e sua organização social era centrada na família extensa, sob orientação de um líder religioso. As famílias extensas viviam de forma independente e residiam numa distância de cinco até 20 quilômetros, umas das outras. Uma realidade distante apontada pelas lideranças entrevistadas, sobre a realidade das famílias atuais residentes na RID.

Segundo Benites (2009), nessas famílias extensas os adultos e as crianças trabalhavam juntos, dividindo as atividades diárias. Os ensinamentos eram passados pela própria família, as crianças aprendiam observando e praticando. A necessidade de ensinar o modo de ser deste grupo, a cultura, os costumes a língua dentre outros, percorria todo o cotidiano.

Segundo Rasslan (1991) quando apresenta sua análise em relação aos problemas familiares da população indígena Guarani/Kaiowá, enfatiza de forma positiva a afetividade existente entre seus membros, porém acredita que por instinto de conservação, eles têm se multiplicado imensamente. Antes os índios Kaiowá eram poucos e a terra da Reserva era suficiente, mas atualmente devido a superpopulação tem enfrentado vários tipos de problemas. Segundo Alcântara (2007, p.72):

Os jovens indígenas têm uma intensa circulação entre a reserva e a cidade. Marcados, por um lado, pela discriminação dos não índios e, por outro, por uma convivência intensa com a cidade, esses jovens negociam, o tempo todo, suas identidades constroem-se e reconstroem-se com vistas à sobrevivência cultural.

Segundo um dos entrevistados, a família também não está conseguindo passar a cultura para os filhos tem deixando para traz os costumes e os ensinamentos. E em grande parte delas, o pai ou a mãe tem envolvimento com drogas e ou álcool, são marginalizadas e vivem em extremada pobreza. Segundo Albornoz (2009, p.181): “Cabe ressaltar que a miséria e o uso de álcool por si só não são causadores de violência, porém, eles rompem o frágil equilíbrio que contém o impulso violento [...]”.

É necessário neste estudo, como em quaisquer inferências sobre a relação entre pobreza e violação de direitos, compreender o contexto mais amplo em que essas famílias estão inseridas e como as estruturas desse contexto (social, política, econômica e cultural) atuam como condicionantes de seu modo de viver e de sua visão de mundo. Ao integrarem as camadas sociais caracterizadas mais fortemente pela restrição de oportunidades, pela impossibilidade de mobilidade social e pela carência de recursos básicos para a vida e para a sociabilidade,

a maioria das pessoas e famílias [...] devem considerar o termo cidadania uma palavra sem nenhum significado. (Fischer, 2010, p.13)

Um dos fatores de proteção para o não cometimento de atos infracionais apontado pelas lideranças é a participação na igreja. Para os Guarani/Kaiowá, não há uma definição específica sobre religião.

Segundo Chamorro (2017, p.113), há termos como “*Ñande Reko Katu*” nosso bom modo de ser por exemplo, é um sistema cultural que engloba religião e religiosidade, pois tem a ver com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da vida e da cultura”.

A autora acrescenta a essa compreensão, outros marcadores como: ser virtuoso, bom modo de viver, belo modo de ser. Destaca que esses elementos são constantes na identidade tradicional do grupo diante da sociedade envolvente. Ainda que os Guarani/ Kaiowá praticam sua religião tradicional e concomitante ou não são adeptos de outras religiões. Na opinião de Pereira (2012) e Chamorro (2015 e 2017), no tocante as religiões citam uma diversidade de opções que levam os Guarani/Kaiowá a se declararem como crentes, evangélicos, pentecostais e como fundadores de igrejas indígenas, que alguns estudiosos correlacionam com as antigas famílias extensas.

Com relação à percepção sobre a UNEI e conseqüentemente ao processo de ressocialização dos adolescentes indígenas, as lideranças expressam preocupação em relação a esses adolescentes não receberem durante esse período de internação ensinamentos a respeito da cultura Guarani/Kaiowá, e se colocaram à disposição para participarem desse processo trazendo os ensinamentos e a rezas que são acostumados a fazerem ao seu povo.

Os adolescentes e familiares apontaram aspectos positivos e negativos relacionados a UNEI. Dentre os aspectos negativos destacam-se: o tempo de ociosidade, aquisição de maus hábitos, iniciam no uso de cigarros, a não aceitação dos adolescentes indígenas pelos não indígenas, e a mistura de cultura. Apontam também como aspecto negativo o gasto de 2.500,00 e 3.000,00 reais com advogados e o fato de não conseguirem a liberação de seus filhos.

Dentre os aspectos positivos: destacam os estudos, a proteção ao adolescente que corriam riscos de morte, e um lugar que promove a mudança de comportamento. Familiares e adolescentes foram unânimes ao afirmarem que a UNEI, é uma instituição que ajuda promover a ressocialização, desde que o adolescente queira mudar, caso contrário poderá prejudicar ainda mais o adolescente.

Considerações finais

O foco desse estudo foi verificar a percepção dos adolescentes, das famílias e das lideranças indígenas Guarani/Kaiowá sobre o processo socioeducativo de internação dos adolescentes indígenas que cumprem MSI. Suas falas contribuíram para evidenciar os pontos positivos e negativos relacionados ao processo socioeducativo dos adolescentes indígenas que muitas vezes, seguem invisibilizados pela sociedade e pelos próprios órgãos indigenistas. Tal estudo veio ao encontro de um objetivo maior que era buscar a compreensão sobre os impactos e desdobramentos da MSI na vida dos adolescentes indígenas em MSI.

Ao analisar as narrativas dos entrevistados da comunidade Guarani-Kaiowá, foi possível constatar que a história dessa população mostra o sofrimento gerado pela negligência dos poderes públicos⁴⁸ há muitos anos e que tais descasos acabaram por desencadear uma série de atos violentos que os colocam em situações de diversas vulnerabilidades.

Os dados mostram como primeira vulnerabilidade a questão territorial, nas diversas culturas indígenas, terra e modo de vida são elementos indissociáveis. Desta forma viver confinados na RID há mais de cem anos, tem contribuído para a exposição desses povos à infindáveis necessidades. Esses povos tiveram que se adaptar a novos hábitos e costumes devido a superlotação e as novas formas de se relacionar com a natureza.

Dizer que são adolescentes pode ser entendido como um outro tipo de vulnerabilidade pois passam a ser enquadrados e avaliados por meio dos padrões vigentes da sociedade não indígena, que os classificam em ciclos de desenvolvimento não reconhecidos pela cultura indígena. Algumas dessas etnias não reconhece a adolescência como um rito de passagem.

A fala dos entrevistados vem confirmar os dados evidenciados na literatura, denuncia o contexto de precariedade em que se apresenta a RID e enfatiza o envolvimento dos adolescentes com bebidas alcoólicas e uso de drogas pesadas. Quando estão na UNEI buscam viver a cultura do não indígena usam gírias dos não indígenas e alguns deixam de falar a língua Guarani, a fim de serem incluídos no mundo dos não indígenas, como em seu cotidiano fora da aldeia, na UNEI também sofrem discriminação, preconceito e *bulling*.

As lideranças alegaram também, que os adolescentes cometem delitos sobre efeito das drogas à medida que o praticam também para manterem o vício. Quanto aos lugares de pertencimento acreditam que estes adolescentes não conseguem se adaptarem nem a cultura

⁴⁸ Conjunto dos órgãos com autoridade para realizar os trabalhos do Estado, constituído de Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário. A expressão é utilizada também no plural (poderes públicos), também chamados de poderes políticos.

Guarani-Kaiowá e nem a cultura não indígena. Foram unânimes em expressar a dificuldade de lidar com os adolescentes na comunidade. Veem a UNEI como um mini presídio onde os adolescentes vão para pagarem por seus delitos. Expressaram agradecimentos por serem convidados a conhecer a UNEI e por esse momento lhes proporcionarem um encontro e reflexão sobre a presença dos adolescentes indígenas em MSI.

De acordo com Lima (2001) a sociedade desenvolve metas culturais que representam valores norteadores na vida dos indivíduos. Os indígenas dessas aldeias não possuem metas definidas de sua cultura. Eles são indígenas urbanos. Estão perdendo sua cultura, religião, mitos, costumes, estruturação familiar, um colapso total de seu modo de vida ancestral e a inadaptação social de seus membros como cidadãos da sociedade brasileira definida por lei. Sem meios legais que atendam efetivamente suas necessidades acontece um desajustamento entre os fins e os meios. Estipular normas, regras e metas a serem alcançadas, sem ofertar condições necessárias à busca de tais objetivos, é utopia.

Neste contexto, estes adolescentes indígenas ao almejar os bens de consumo da sociedade que está em seu entorno, os coloca em desigualdades de condições, onde a eles são negados até os meios de subsistência, a educação e a qualificação profissional, somados a esses fatores citados anteriormente, o preconceito, a discriminação e variadas vulnerabilidades de ordem pessoal, social, dentre outras. Todos esses fatores tendem a contribuir para que se tornem alvo fácil ao trabalho escravo, e em algumas situações a se tornarem desviantes das normas societárias. Devemos levar em consideração na análise de cada caso os múltiplos fatores que subsidiam seu comportamento e sua formação social, como por exemplo, a injustiça, desigualdade e exclusão social, dentre outros. Desta maneira, a violação de seus direitos como pessoa humana, a falta de condições, de educação, a pobreza, a fome e as políticas públicas impostas pelas UNEIs, são alguns dos fatores que devem ser levados em consideração por aqueles que devem aplicar as sanções.

Ficou demonstrada neste estudo algumas vulnerabilidades relacionadas também as situações que vivem as famílias na RID, principalmente o problema de saúde pública referentes ao uso de spas, e aumento “considerável das bocas de fumo”, local onde os menores de idade podem adquirir bebidas alcoólicas e drogas pesadas.

Esses fatores acima apresentados contribuem para violência de todos os tipos as quais as crianças e jovens da RID são expostos diariamente. Observa-se adolescentes reproduzindo a realidade da cultura não indígenas, no que se refere a atos de violência em que o tráfico de drogas, crimes contra o patrimônio e contra vidas humanas acontecem todos os dias.

Referências

- Albornoz, A.C.G. (2009). *Perspectivas no abrigamento de Crianças e adolescentes vitimados*. In: Rovinski, S. L.R.; Cruz R.M. Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos e intervenção. São Paulo: Vetor.
- Alcântara, M.de L. B. de (2007). *Jovens indígenas e lugares de pertencimentos: análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS*.
- Aquino, L. G. de (2014). *Criança e adolescente: o ato infracional e as medidas socioeducativas*. Recuperado em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?nlink=revista_artigos_leitura&artigo_id=11414>.
- Benites, T. (2009). “Projeto: para a realização de levantamento in loco para mapear a violência praticada contra famílias indígenas do povo Guarani-Kaiowá do MS”. Recuperado em http://www.fundodireitoshumanos.org.br/v2/pt/projects/view/tonico-benites-indigena-guarani-kaiowa-mato-grosso-do-sul?gclid=CjwKEAiA3Ou1BRDso5XyhduuwFASJABP3PEDYa5n-1AF-AHd-XeJwGFowzu_vQBMfuE8ZurGB-JO1RoCwgbw_wcB
- Bernardy, C. C. F. & Oliveira, M.L.F. de (2010). *O papel das relações familiares na iniciação ao uso de drogas de abuso por jovens institucionalizados*. Rev. esc. enferm. USP (online). Vol.44, n.1, pp. 11-17. Recuperado em www.scielo.org.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm julho de 2013.
- _____. (2006) Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA,
- _____. (2012) Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, *Lei nº 12.594/12, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*.
- Bruno, M. M. G. & Souza, V. P. da S. (2014) *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência*. Recuperado em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1626>
- Capitão L. (2009) *A democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade: interface com a justiça restaurativa*. In: Rovinski, S. L.R.; Cruz R.M. Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos e intervenção.1 ed. São Paulo: Vetor.
- Cedaro, J. J. & Ott, A. M. T. (2012) Aspectos psicológicos na utilização de bebidas alcoólicas entre os Karitiana. Psicol. Soc. (online), vol.24, n.1, pp.94-103. ISSN 0102-7182.
- Ciarallo, C. R. C. A. & Almeida, Â. M. de O. *Conflito entre práticas e leis: a adolescência no processo judicial*. *Fractal, Rev. Psicol.* (online). 2009, vol.21, n.3, pp. 613-630.

Recuperado em www.scielo.org

- Chamorro, G.(2017). *Panambizinho: lugar de cantos, danças, rezas e rituais Kaiowá*. São Leopoldo: Karywa.
- Chamorro, G. (2015) *História Kaiowa: das origens aos desafios contemporâneos*. São Bernardo do Campo: Nhanduti.
- Ferraz, I. T.; Domingues, E. (2016). *A Psicologia Brasileira e os povos indígenas*. Atualização do Estado da Arte, Brasil. Psicologia: Ciência e Profissão Jul/Set. V. 36 n°3, 682-695. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n3/1982-3703-pcp-36-3-0682.pdf>.
- Fischer, R. M. & Schoenmaker, L.(2010). *Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: pesquisa e narrativas sobre a aplicação do ECA*. São Paulo: Ceats/FIA, 48 p.
- Gallo, A. (2006). *Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção*. Tese de doutorado defendida no programa de Educação especial da Universidade Federal de São Carlos UFScar, São Carlos/SP.
- Gomide P.I.C. (2004). *Pais Presentes, pais ausentes: Regras e Limites*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Gomide P.I.C. (2006) *Inventário de Estilos Parentais – IEP: Modelo Teórico, Manual de Aplicação, Apuração e Interpretação*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Gomide P.I.C. (2009). *Reintegração do adolescente infrator ao meio social*. In: Rovinski, S. L.R., Cruz R.M. Psicologia Jurídica: perspectivas teóricas e processos e intervenção. 1 ed. São Paulo: Vetor.
- Guerriero, I. C. Z, Shmidt, M. L. S., & Zicker, F. (2008) (Orgs). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010a), Indígenas. *Estudos especiais: o Brasil indígena*. Rio de Janeiro, RJ: o autor. Recuperado de <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena>.
- Lima, R. de C. P. (2001) *Sociologia do desvio e interacionismo*. Tempo Social. Rev. Sociol. USP. São Paulo, maio.
- Magalhães, A. C. L. (2010). *A medida socioeducativa semiliberdade na promoção da inclusão social de adolescentes em conflito com a lei em Teresina*. Instituto Camillo Filho –ICF, Teresina.
- Meihy, José Carlos Sebe Bem. (1991). *O Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola. Recuperado em <https://books.google.com.br/books?> ...
- Minayo, M. C. S. (2010). *Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação*. In: *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, p. 261- 297.

_____. (2011). Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: Minayo, M. S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77.

Nunes, T. C. da S. (2016). *Relações de Poder e produção de subjetividade: desafios da Contemporaneidade*. IN: Abdalla, J. de F. Silva. Pereira, Maria

Oliveira, A. L. M. (2017). Indígenas: *vulnerabilidade e direitos*. Recuperado em <https://fpabramo.org.br/2017/04/17/indigenas-vulnerabilidade-e-direitos/>

Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. 12 ed. São Paulo: Saraiva.

Pereira (2014) L. M. *A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. ANPOCS. 38º Encontro Anual da Anpocs - GT21 Metamorfoses do rural contemporâneo - São Paulo.

Pereira, I., & Mathias Junior, M. (2016). “A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei”. *Revista Interdisciplinas de Direitos Humanos*,4(2,) 23-42.

Ribeiro, D. (2017). *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7 ed.. São Paulo: Global.

Rocha, G.V.M. (2008). *Psicoterapia analítico-comportamental com adolescentes infratores de alto-risco; modificação de padrões antissociais e diminuição de reincidência criminal*. Tese de doutorado-Programa de Pós-Graduação em Psicologia. USP, São Paulo.

Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar.

Soares, J. Ap. B.; Pereira, J. G. (2015). *Diagnóstico ambiental da reserva indígena de Dourados- MS*.VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Porto Alegre/RS Recuperado de <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/XI-058.pdf>.

Vietta, K. (2013) *Histórias territoriais: a privatização das terras kaiowá como estratégia para aguçamento da fronteira brasileira e outras histórias*. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 7, n.2, p. 26-63, jul./dez. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.43665>

7 Considerações Finais

Mediante as ações de pesquisa empreendidas durante a produção desta tese foi possível constatar a escassez de estudos desta natureza. Ao fazer a coleta bibliográfica encontramos diversos percalços pelo caminho. São pouquíssimas as publicações que versam sobre a condição de adolescentes indígenas cumpridores de medida socioeducativa de internação (MSI) no Brasil e no mundo.

Nosso trajeto científico, teve como objetivo Geral: problematizar os impactos e desdobramentos da MSI na vida dos adolescentes indígenas Guarani-Kaiowá da UNEI de Dourados - MS. Especificamente, buscamos analisar os casos de MSI que envolvem adolescentes indígenas, menores de 18 anos, que cometem atos infracionais e compreender como se dá o processo socioeducativo dessa população.

Nossa hipótese majoritária era de que estes adolescentes acabavam por ter seus direitos específicos, ligados a fatores étnico-culturais, violados ao serem atendidos sob o mesmo viés jurídico do adolescente infrator não indígena, em detrimento de amparo legal voltado a sua condição identitária. Como se pode ver ao longo de todas as etapas da pesquisa conseguimos por meio dos dados coletados convalidar nosso pressuposto.

O primeiro passo dado foi a organização, via pesquisa bibliográfica, dos aspectos históricos e conceituais a respeito da legislação aplicada aos adolescentes autores de atos infracionais. Neste processo, demos ênfase a historicidade que permeia os indígenas autores de atos infracionais. Nos liames do primeiro artigo, foi constatado que a violência contra os indígenas no Brasil teve início com os portugueses, durante o período colonial. Situação que se perpetua e se reveste de novas formas de discriminação há centenas de anos. A realidade autocrática é a mesma da colonização. Vemos os traços do ontem refletidos no hoje, visto que continua existindo os genocídios, assassinatos, suicídios, dentre outras formas de dizimação.

Os Guarani-Kaiowá, conforme já citado anteriormente, são o segundo maior grupo indígena do país. Em Dourados, vivem uma situação desesperadora em seu cotidiano, dentre as inúmeras vulnerabilidades, estão confinados numa reserva. Disso decorre sua persistência em promover movimentos de luta pela terra. Atualmente reivindicam a demarcação dos chamados Tekoha “O lugar onde se pode viver do nosso jeito”, de forma prática possuem mais de 30 acampamentos dentro dos territórios por eles solicitados.

Este povo tem enfrentado inúmeros problemas e passado por diversos confrontos diretos com fazendeiros do sul de Mato Grosso do Sul, diferentemente dos indígenas do

México, cuja organização social se dá por meio de comunidades pacíficas. Os dados coletados mostram a questão territorial como primeira vulnerabilidade estabelecida. Nas diversas culturas indígenas, terra e modo de vida são elementos indissociáveis. Desta forma, viver confinados na Reserva Indígena de Dourados - RID, há mais de cem anos, tem contribuído para a exposição desses povos à infindáveis necessidades. Em decorrência da condição a que foram submetidos, tiveram que se adaptar a novos hábitos e costumes devido a superlotação e as novas formas de se relacionar com a natureza.

Ao nos depararmos com os sujeitos desta pesquisa, de modo mais específico, pudemos ver que por serem adolescentes e estarem em conflito com a lei do estado nacional, são passíveis de serem classificados em uma dupla vulnerabilidade. Uma vez que seu povo já alvo de perseguições discriminatórias e ao se enquadrarem na chancela do adolescente infrator são avaliados por meio dos padrões vigentes da sociedade não indígena, que os classificam em ciclos de desenvolvimento não reconhecidos por sua cultura e modos de viver.

Nossa pesquisa precisa salientar um fator muito importante, estes adolescentes indígenas quando estão em MSI não aparecem em nenhuma estatística digital nacional. Isso decorre exatamente pelo fato de não serem acolhidos sob sua condição identitária, a homogeneização os coloca como mais um número na estatística do não indígena. Esta situação é um aspecto alarmante porque produz invisibilidade, não há identificação com indicação do nome indígena, nem da etnia, nem da língua respectiva. Estes adolescentes vão da invisibilidade a indiferença quando analisamos como o processo de atribuição das sanções se desenvolve e como se dão os moldes da educação que está sendo promovida nas escolas instituídas nas UNEIS.

Neste estudo foi possível construir, a partir das falas dos Educadores, Operadores de Direito, Lideranças indígenas, familiares e dos próprios adolescentes, uma compreensão do processo socioeducativo a que estes adolescentes indígenas estão sendo submetidos durante o cumprimento das MSI (s) nas UNEIs.

Ao considerarmos as percepções, as compreensões, os resultados e discussões provenientes das falas dos educadores, tivemos a oportunidade de elencar alguns indicadores que demonstram os riscos potenciais desse dispositivo “Escola da UNEI” para vulnerabilizar a identidade do adolescente indígena, a começar pela não proposta de um currículo que contemple a educação indígena e os demais abaixo exposto.

Sob este contexto, a pesquisa pode mostrar os desdobramentos e impactos proporcionados por este aparelho de estado que visa ressocializar os adolescentes sejam eles indígenas, ou não. O que se vê é seu avesso, o dispositivo fragiliza as identidades étnicas e

cumpra o intento de ressocialização destes sujeitos nem ao contexto hegemônico, nem a sociedade indígena.

Contatamos também que a imposição de padrões escolares do branco em detrimento das circunstâncias concernentes a escolarização dos indígenas, não respeitam as diferenças socioculturais e isso colabora para o surgimento de preconceitos, discriminação e, por algumas vezes, até *bullying*.

Segundo os educadores e estudiosos a respeito do tema debatido neste estudo, os alunos indígenas sofrem danos por pertencerem à outra cultura e por falarem um idioma que não é contemplado no currículo escolar. Portanto, sentem-se deslocados e são alvo de processos discriminatórios de todas as ordens. Essa situação também ocorre durante as oitivas com os Operadores de Direito, onde lhes é negado o tradutor-interprete ou um advogado indígena que possa auxiliar para que seus direitos sejam aplicados corretamente.

É importante ressaltar que a reeducação e ou a ressocialização se faz, dentro das unidades, nos moldes da sociedade branca e não nos moldes da comunidade indígena, os educadores do entorno não são educadores indígenas. O que infringe a constituição de 1988, responsável por salvaguardar a educação indígena bilíngue e intercultural. Também fere a LDB que os permite ter acesso a tal educação. Isso tende a produzir realidade de aculturação e assimilação como nos primórdios da história brasileira que desejava integrar o indígena de modo que sua cultura fosse abandonada para seguir os ditames da cultura do branco. Essa convivência formativa com outros adolescentes não indígenas também internos na UNEI os expõe a uma realidade da sociedade não indígena e a formas muito distanciadas de suas tradições.

Se observou que a compreensão de como se opera a MSI, se dá por meio do processo de privação de liberdade do adolescente indígena na UNEI. Situação que não consegue amparar sua condição de exclusão e nem traz a ele ressocialização. Haja vista que toda privação traz em si a condição de vulnerabilidade em detrimento dos fatores que ocasionam o cometimento do ato infracional, dentre eles, violências, negligências carências dentre outros.

A ideia de privação de liberdade associada a uma proposta de ressocialização destes adolescentes, infelizmente, não ocorre e evidencia situações de exclusão, de descaso e de não cumprimento da meta base para o funcionamento do propósito primordial destes locais. Quando se pensa em ressocializar imagina-se que se coloque em prática ações que ajudem a retornar ao seu seio social. No caso dos indígenas nada é feito para que isso lhes aconteça. Todo processo é voltado ao atendimento do adolescente infrator não indígena.

Quando analisamos os argumentos institucionais e jurídicos relacionados a aplicação da MSI, relatados pelos Operadores de Direitos entrevistados, foi possível constatar que não há nada posto que os adolescentes indígenas tenham que cumprir MSI na UNEI. Porém, os operadores utilizam-se somente do ECA, estatuto criado para adolescentes não indígenas em conflito com a lei. Essa situação denuncia uma omissão legislativa, não vão em busca do aparato jurídico específico, dizem não conhecer as assertivas que possam trazer um outro olhar a condição desse adolescente infrator, esta negligência os leva a usar por analogia a mesma lei aplicada ao adolescentes não-indígenas. A postura assumida está pautada no princípio de igualdade, por considerá-los ambos adolescentes, mas também fere o direito a diferença, apagando, camuflando, neste processo, as questões étnico-culturais intrínsecas aos sujeitos.

Sob este cenário, sugerimos, por meio de nossa pesquisa, que como na legislação do México, seja inserido um artigo específico para o adolescente indígena, bem como todos os benefícios relacionados a diversidade cultural no texto do ECA. Por acreditarmos que a pesquisa acadêmica visa incentivar o Estado a tomar consciência e se movimentar em prol de sanar essa omissão desejamos apontar a situação para que seja refletida e solucionada.

Mediante o não conhecimento dos operadores de direito a respeito das legislações que possam vir a contribuir para tratar o adolescente indígena em conflito com a lei com maior equidade. Destacamos em nossa pesquisa a existência de instrumentos internacionais dedicados aos direitos dos povos indígenas: Convenção nº 169 da OIT e o Estatuto do Índio (1973), a constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 oferecem formas de medidas socioeducativas que, por vezes, nem precisaria ser a privação de liberdade ao sujeito indígena que o coloca junto aos adolescentes infratores não indígenas totalmente fora de contexto étnico-cultural. De modo a sugerir uma mudança de postura que seja oposta a constada nos resultados das entrevistas dos Operadores de Direito de MS. Cujas falas demonstraram que a semiliberdade, não é vista como opção de medida socioeducativa ao adolescente indígena de MS.

Ao delimitarmos as análises empreendidas chegamos no entendimento de que “*O modus operandi*” do direito do branco produz vulnerabilidades e gera ainda mais exclusão ao indígena em decorrência da forma de aplicação da MSI a estes adolescentes. Visto que desconsideram o direito a diferença e tendem a forçar a integração à sanção do não indígena. Este modo de agir do juizado da infância e juventude de MS, também traz vulnerabilidades quanto à integridade física e psicológica do sujeito indígena, visto que ao se ver recluso, longe

de sua comunidade, família, hostilizado e discriminado pela dificuldade de comunicação torna-se uma preocupação por conta da prática de suicídio dentro da uma unidade.

Quanto as normativas da execução das MSIs, o programa socioeducativo se propõe a promover ações que potencializem o desenvolvimento educacional dos adolescentes, seja na reorganização da trajetória escolar ou na inserção em programas de educação profissional, de esportes e cultura, entre outros. Entretanto isso não acontece, pudemos notar que mesmo a forma de educação direcionada ao adolescente não indígena é deficitária e excludente dentro das unidades. Essas medidas clamam por discussões com olhares multidisciplinares voltados ao campo da Educação Indígena, haja vista a negligência e o desrespeito às leis que garantem os direitos indígenas, principalmente o direito às diferenças do aluno. Nas UNEIS de MS, o aluno indígena é invisibilizado pelo currículo atual das escolas lá instituídas.

As Lideranças e as famílias entrevistadas confirmaram o contexto de precariedade em que se apresenta a RID, enfatizaram que a comunidade indígena está em estreito contato com a sociedade urbana do entorno da aldeia, essa realidade expõe adolescentes indígenas à realidade de violência da sociedade dos não indígenas. Essa exposição leva esses jovens indígenas a produzirem e a se envolverem em ações violentas que conflitam com a lei do não indígena que termina por conduzi-los a uma UNEI onde teriam de ser ressocializados e reeducados, mas não é isso que vem ocorrendo no contexto analisado.

Nessas condições de exposição à má conduta da cultura alheia temos como pano de fundo para a problemática o envolvimento dos adolescentes indígenas com bebidas alcoólicas e uso de drogas pesadas. Estes adolescentes em suas entrevistas, alegaram dentro da UNEI buscam viver a cultura do não indígena, usar as suas gírias e alguns até deixam de falar a língua Guarani, a fim de serem incluídos no mundo dos não indígenas, de terem menos problemas com discriminação e preconceitos dentro do local.

As lideranças indígenas apresentaram-nos, durante a coleta de dados, como fatores de riscos ao cometimento de delito: a superpopulação, o confinamento na reserva, a mistura de etnias, a chegada do branco, a perda da cultura, a desestrutura familiar, a inserção e uso de Drogas na RID, a violência, a falta de escolas, a ociosidade, a falta de trabalho, a falta de apoio e a exclusão social.

Em relação aos fatores de proteção e diminuição das situações de vulnerabilidade, eles pontuaram a participação na igreja, as ações das lideranças junto à comunidade indígena. (Movimentos pró-cultura). Eles sugerem criação de projetos destinados aos adolescentes indígenas na RID, para fortalecer a cultura indígena, promover mais o uso do idioma e os costumes indígenas, a fim de evitar praticas infracionais desses adolescentes.

O estudo apresentou um acentuado problema de saúde pública, no que tange a uso de álcool e drogas pesadas, entre os adolescentes em MSI e seus familiares. Desta forma, conhecer, investigar e analisar os fatores de riscos e proteção ao cometimento de atos infracionais, permitiu apresentar indicadores que possam subsidiar a criação de políticas públicas específicas para adolescentes indígenas que cumprem MSI e subsidiar a criação de políticas educacionais indígenas, para unidades educacionais de privação de liberdade que atendem adolescentes indígenas. São eles: Falta de um currículo que contemple a educação indígena na UNEI, reconhecimento e identificação do adolescente indígena em MSI, reconhecimento e aceitação da cultura e da língua indígena e seguir os preceitos ligados a garantia dos direitos indígenas já preconizados, por meio dos pactos internacionais.

Em decorrência do exposto neste trabalho tornamos salientar que as medidas socioeducativas de internação na UNEI- MS, conforme análise e avaliação da unidade de Dourados, não preconiza as políticas públicas para aplicação de MSI mais equânime a condição de vulnerabilidade dos adolescentes e/ou jovens indígenas da etnia Guarani-Kaiowá. Isto é, não atendem a peculiaridade da cultura indígena e da língua dos adolescentes e jovens indígenas ali internados, deixando dúvidas razoáveis sobre sua eficácia socioeducativa por produzir um contexto de maior exclusão destes sujeitos ao ignorar todo aparato legal que poderia auxiliar no processo de atendimento destes.

Acreditamos apesar de ser um processo árduo, é possível promover ações que gradativamente sejam capazes de mudar o sistema para reduzir essas questões relacionadas às vulnerabilidades, a exclusão social, discriminação, indiferença e invisibilidades. Propõe-se como estratégias para redução de danos culturais e identitários, analisar os limites e possibilidades da efetividade na apuração de atos infracionais, enquanto instrumentalidade limitadora no campo socioeducativo e a efetivação da garantia dos direitos de os adolescentes serem ouvidos nos processos judiciais em seu idioma ou com a participação de interprete durante todo o processo.

É urgente, a necessidade de Implementação e a criação de políticas públicas específicas para o adolescente indígenas em MSI. Para que se evite a homogeneização do tratamento, talvez o caminho seja a semiliberdade como uma outra medida socioeducativa bem mais efetiva e que permitiria durante dia e a convivência destes sujeitos com sua comunidade. Além de implantarem um currículo escolar que contemple a educação indígena no contexto de privação de liberdade, com professores indígenas capazes de proporcionar o contexto bilíngue e intercultural que possa contribuir para a ressocialização do adolescente indígena para a sociedade indígena.

Conforme as constatações e sugestões dadas ao longo deste trabalho, encerramos este processo de pesquisa de doutoramento com o interesse de desenvolver um projeto de extensão com a Universidade de Dourados a UNIGRAN juntamente com a instituição UNEI, lideranças indígenas, adolescentes indígenas e familiares, bem como, com a participação dos operadores de direitos. Desejo que esta pesquisa venha a instigar novas pesquisas sobre este sujeito de pesquisa vulnerabilizado e invisibilizado. De modo a contribuir e ampliar o estofamento científico, nas mais diversas áreas, para que os adolescentes indígenas em MSI sejam, de algum modo, amparados pelo poder público e pela legislação corrente com um atendimento equânime a sua condição.

Referências Introdução

Abdalla, J. de F. S., Pereira, M. B. B. de A., Gonçalves, T. M.T. (org.) *Ações socioeducativas:*

Estudos e Pesquisas. Ed. Rio de Janeiro: Degase, 2016.

Alcântara, M.de L. B.de. *Jovens indígenas e lugares de pertencimentos: análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS.*

Amarilha, C. M. M. Nome Dourados. *O Progresso Digital*. 04 dez. de 2015. Comissão de Revisão Histórica de Dourados. Disponível em: Acesso em

_____ O nome oficial da cidade sempre foi Dourados. 20 dez. de 2014 . Dourados Agora Brasil, 2006, p. 46

Ariès, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: 2017.

Ferraz, I. T.; Domingues, E. *A Psicologia Brasileira e os povos indígenas: Atualização do Estado da Arte*, Brasil. Psicologia: Ciência e Profissão Jul/Set. 2016 v. 36 n°3, 682-695.

DOI: 10.1590/1982-3703001622014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n3/1982-3703-pcp-36-3-0682.pdf>. > Acesso em: 02 set. de 2018.

Freitas, M. C. de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003. 334p.

Lara, C. de B. Q. *O Processo De Formação Do Povoado De Dourados/MS: História E Memória (Final Do Século XIX - Início Do Século XX)*. XIII Encontro Regional de História. Coxim, 2016.

Monteiro, M. E. B. *Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiowá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003.

Mota J. G. B. *Territórios e Territorialidades Guarani e Kaiowa: Da Territorialização Precária Na Reserva Indígena De Dourados à Multiterritorialidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Dourados/MS, 2011.

Nunes, T. C. da S. *Relações de Poder e produção de subjetividade: desafios da contemporaneidade*. IN: ABDALLA, Janaina de Fátima Silva. PEREIRA, Maria Beatriz Barra de Avellar. GONÇALVES, Tania Mara Trindade (org.) *Ações socioeducativas: Estudos e Pesquisas*. Ed. Rio de Janeiro: Degase, 2016.

Pereira, L. M. (2014). *A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS*. Disponível em:

<<https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt21-1/8809-a-atuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multietnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms/file>>. Acesso em 10 set. 2018.

Pereira, L. M. *A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS*. 38º Encontro Anual da Anpocs-2014. GT21 Metamorfoses do rural contemporâneo. Caxambu – MG. ISSN 2176-8064. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt21-1/8809-a-atuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multi-etnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms/file>>. Acesso em 10 set. 2018.

Pompeu, E. de O. *Monografia do Município de Dourados*. Dourados, 1965. Texto publicado em 2014 por Nicanor Coelho Editora e Grupo Literário Arandu.

Pompeu, E. de O. *Monografia do Município de Dourados*. Dourados, 1965. Texto publicado em 2014 por Nicanor Coelho Editora e Grupo Literário Arandu.

Prefeitura de Dourados (portal). *Cidade de Dourados*. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/cidade-de-dourados/>>. Acesso em 17 set. de 2018.

Progresso digital. Como nasce a Cidade de Dourados. 19 dez. de 2013.

Santana Junior, J. R. de. *Produção e Reprodução indígena: o vir e o porvir na Reserva Indígena de Dourados/MS*. Campo-Território: revista de geografia agrária, v. 5, n. 9, p. 203-236, fev. 2010.

Spink, P. K (2003). *Pesquisa de campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista*. In: Psicologia & Sociedade, vol.15, n° 2, p.18-42.

Vietta, K. *Histórias territoriais: a privatização das terras kaiowá como estratégia para aguarnição da fronteira brasileira e outras histórias*. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 7, n.2, p. 26-63, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.43665>

Vitale, M. P.; GRUBITS, S. *Psicologia e Povos indígenas: Um estudo preliminar do “Estado da Arte”*, Revista Psicologia e Saúde, 2009, 1 (1), pp. 15-30 15. Programa de Mestrado em Psicologia, UCDB - Campo Grande, MS ISSN: 2177-093X.

Zeitoun, C. da M. *Gestão em Saúde no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*. In: ABDALLA, Janaina de Fátima Silva. PEREIRA, Maria Beatriz Barra de Avellar. GONÇALVES, Tania Mara Trindade (org.) *Ações socioeducativas: Estudos e Pesquisas*. Ed. Rio de Janeiro: Degase, 2016.

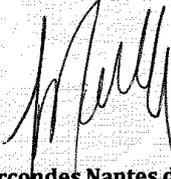
APÊNDICE 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA UNEI

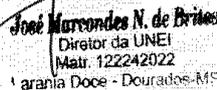
SUPERINTENDÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIOEDUCATIVA/MS
UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO MASCULINA LARANJA DOCE
 Rua Lambari S/N – Jardim Laranja Doce. CEP: 79831-474. Dourados/MS
 Tel.: (067)3424-2479 – e-mail: uneilaranjadoce.sas@sejusp.ms.gov.br

OF/UNEI-LD/SAS/SEJUSP/MS/Nº265/2017 Dourados/MS, 23 de março de 2017

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Em Razão do estudo: **A INVISIBILIDADE DOS JOVENS INDÍGENAS GUARANI-KAIOWÁ EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**, com o objetivo: Estudar e analisar os impactos da invisibilidade e seus desdobramentos dos adolescentes Guarani-kaiowá nos aspectos socioculturais ocorridos em decorrência de Medida Socioeducativa de Internação, numa instituição de Mato Grosso do Sul, pela aluna SILVIA MARA PAGLIUZO MURAKI. Eu, Diretor da Unidade Educacional de Internação – UNEI Laranja Doce – Dourados/MS, autorizo a realização desta pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, nesta Unidade.


José Marcondes Nantes de Brites
 Diretor - UNEI Laranja Doce


 José Marcondes N. de Brites
 Diretor da UNEI
 Matr. 122242022
 Laranja Doce - Dourados-MS

**APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INTERNOS DA UNEI-LARANJA DOCE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INTERNOS DA UNEI-LARANJA DOCE**

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, do estudo intitulado: **A Invisibilidade Dos Jovens Indígenas Guarani- Kaiowá Em Medida Socioeducativa de Internação em Mato Grosso do Sul**, conduzida por Silvia Mara Pagliuzo Muraki. Este estudo tem por objetivo: analisar os impactos da invisibilidade e seus desdobramentos dos Jovens Guarani-kaiowá ocorridos em decorrência de Medida Sócioeducativa de Internação, numa instituição de Mato Grosso do Sul, bem como investigar a compreensão dos adolescentes Guarani-Kaiowá sobre ato infracional e Medida Sócioeducativa de Internação - MSI. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Como benefícios: os resultados obtidos possibilitarão uma reflexão sobre a questão dos adolescentes indígenas que cumprem medida socioeducativa de internação, de forma a criar novos olhares reordenar, implementar a atuação dos operadores de direito, nas esferas do legislativo, executivo e judiciário, propiciando subsídios teóricos para revisão da legislação e implementação das políticas públicas relacionadas a garantia dos direitos dos jovens indígenas que cumprem medida socioeducativa de internação. Essa pesquisa pode desenvolver sentimentos de vergonha, culpa e ou sofrimentos. Diante do exposto, caso haja o surgimento de sentimentos indesejáveis que o participante não queira enfrentar, será assegurado o cancelamento da coleta de dados e caso aceite, far-se-á o encaminhamento para equipe psicossocial da UNEI Laranja Doce de Dourados.

A participação não é remunerada e nem implicará em gastos para você. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas específicas sobre o assunto a ser estudado. As entrevistas serão realizadas na UNEI Laranja Doce, em um ambiente previamente definido, terá a duração de 1 hora, será realizada pela pesquisadora responsável e será gravada.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos ou instituições

parceiras.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo que uma delas ficará com a pesquisadora, e a outra com o Responsável Legal o Diretor da Unei Laranja Doce, que deixará na pasta do adolescente. Contatos da pesquisadora responsável: Silvia Mara Pagliuzo Muraki, aluna do Programa de Doutorado da UCDB, email: silviamuraki@uol.com.br, telefone: (67) 3421 –3822 cel.(67) 99971-6818.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é uma comissão criada para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa, de forma a garantir a integridade e dignidade dos participantes e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha alguma dúvida sobre o projeto ou sobre a sua participação nele, poderá tirá-las com a pesquisadora a qualquer momento, ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco: Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário, Campo Grande - MS, 79117-900, email: www.ucdb.br. Tel. (67) - 3312.3723.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Dourados MS, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

(Identificação e assinatura da pesquisadora responsável)

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INVISIBILIDADE DOS JOVENS INDÍGENAS GUARANI- KAIOWÁ EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

Pesquisador: Sílvia Mara Pagliuzo Muraki

Área Temática: A critério do CEP

Versão: 3

CAAE: 67423817.2.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.318.813

Apresentação do Projeto:

O presente estudo parte do crescente processo de judicialização do cuidado em saúde de jovens indígenas que cumprem medida

sócioeducativa de internação, na relação entre os campos da Psicologia Social, Saúde e Justiça que em nome da garantia de direitos, opera

produzindo vulnerabilidades. Segundo a UNICEF (2011) o Brasil possui uma população de 190 milhões de pessoas, dos quais 60 milhões têm

menos de 18 anos de idade, o que equivale a quase um terço de toda a população de crianças e adolescentes da América Latina e do Caribe.

Dados divulgados no relatório sobre a Situação da Adolescência Brasileira 2011 demonstram que 11% da população brasileira estão vivendo a

adolescência e acrescentam "o País tem uma oportunidade única: nunca houve e não haverá no futuro tamanho contingente de adolescentes".

Dados apresentados pela UNEI - Unidade Educacional de internação de Dourados MS, em maio de 2016, mostram que 20% dos jovens que se

encontram cumprindo medida socioeducativa de internação por práticas de delitos considerados graves, são de etnia indígena Guarani-Kaiowá e

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.318.813

Terenas . No estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados, considerada a segunda maior do estado, estão localizadas duas grandes reservas indígenas, a Reserva Indígena Jaguapiru e a Reserva Indígena Bororó. Duas etnias compõem esta reserva: Guarani Kaiowá e Terena. Ao pensar no objeto de estudo deste projeto, o adolescente indígena em conflito com a lei, institucionalizado se faz necessário enfatizar que, atualmente ao adentrar as instituições considerando o âmbito legal, passam a ser responsabilidades do Estado. O ECA, Estatuto da Criança e Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e a Constituição Federal de 1988 trouxe em seu Art. 5º, caput o Princípio da Isonomia, igualando todos perante a lei. Assim adolescentes não indígenas e indígenas passam a ser amparados pelos mesmos direitos e deveres. Todos passam a ser tutelados pelo estado ao adentrar as instituições para cumprir medida sócioeducativa de internação. A trajetória profissional da pesquisadora e a experiência prática de mais de uma década, vivenciada junto aos adolescentes autores de atos infracionais, foi fundamental para despertar o desejo de se delinear este estudo de cunho qualitativo, que tem como Objetivo Geral: Analisar os impactos da invisibilidade e seus desdobramentos dos adolescentes Guarani-kaiowá ocorridos em decorrência de Medida Sócioeducativa de Internação, numa instituição de Mato Grosso do Sul. Realizar-se-á uma pesquisa qualitativa utilizando os pressupostos da teoria sócio-histórica, vista como uma relação entre sujeitos, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. Essas ideias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas que se reflete na relação pesquisador-pesquisado. Uns dos desafios do pesquisador são aliar o trabalho de pesquisa com a intervenção. Com isso, seria possível fortalecer o vínculo entre pesquisa e compromisso social. Na perspectiva qualitativa, deve-se compreender o instrumento como um meio de indução à construção do sujeito. "Assim, ele não constitui uma via direta para a produção de resultados finais, e sim um meio para a produção de indicadores". (AGUIAR, 2007, p.135). Serão utilizadas entrevistas semi-estruturadas; consultas e análises de documentos e por fim, busca se evidenciar alguns dos efeitos produzidos pelo processo de ressocialização apresentado

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.318.813

pela medida sócioeducativa de internação na vida desses jovens. Ressalta-se que com relação à autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os adolescentes menores de 18 anos que aceitarem participar da pesquisa, serão assinados pelo Diretor da Unei Laranja Doce de Dourados MS, por ser este o representante legal, dos adolescentes indígenas e não indígenas que estiverem internados, no período da coleta de dado. Existem vários fatores de ordem econômica, histórica, política, social, cultural, psicossocial e psicológica que os determinam em diversos aspectos, que se efetivam de modo absolutamente particular em cada história de vida desses jovens. Os resultados obtidos possibilitarão reordenar, implementar e criar novos olhares e atuação dos operadores de direito, nas esferas do legislativo, executivo e judiciário, no que tange a garantia dos direitos dos jovens indígenas que cumprem medida sócioeducativa de internação.

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

Os jovens indígenas infratores são invisibilizados quando cumprem medida sócioeducativa de internação.

Objetivo Primário:

Analisar os impactos da invisibilidade e seus desdobramentos dos Jovens Guarani-kaiowá ocorridos em decorrência de Medida Sócioeducativa de

Internação, numa instituição de Mato Grosso do Sul.

Objetivo Secundário:

(a) Identificar legislação sobre os Direitos Humanos e os Direitos Indígenas relacionados aos adolescentes indígenas, dos quais o Brasil é signatário.

(b) Investigar a compreensão dos adolescentes guarani-Kaiowá sobre ato infracional e Medida Sócioeducativa de Internação - MSI. (c) Descrever as

práticas indígenas para regulação da vida social e resolução de conflitos anteriores às leis vigentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que a pesquisa apresenta estão relacionados, aos adolescentes não aceitarem participar

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.318.813

e sentirem-se constrangidos, porém, para casos os quais os adolescentes necessitarem de atendimentos psicossociais, contar-se á com a equipe técnica da UNEI. E com relação à autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os adolescentes menores de 18 anos que aceitem participar da pesquisa, serão assinados pelo Diretor da Unei Laranja Doce de Dourados MS, por ser este o representante legal, dos adolescentes indígenas e não indígenas que estiverem internados, no período da coleta de dados.

Benefícios:

Os resultados obtidos possibilitarão reordenar, implementar e criar novos olhares e atuação dos operadores de direito, nas esferas do legislativo, executivo e judiciário, no que tange a garantia dos direitos dos jovens indígenas .Inserir no sistema educacional formal, capacitações direcionadas de forma a propiciar um olhar para a cultura indígena e seus significados, aplicados aos jovens indígenas que cumprem medidas sócioeducativas. Apresentar informações que possam subsidiar a complementação e criação de novas ações voltadas às políticas públicas relacionadas aos adolescentes, considerando as três esferas de governo, no que tange a adequação da aplicabilidade da lei frente aos direitos dos jovens indígenas. Sistematizar a falta de formação dos operadores de direitos entre eles: casa dos conselhos municipais; Conselhos Municipais especialmente os ligados aos direitos da criança e do adolescente ; agentes sócioeducadores , dentre outros. Propiciar uma possível adequação do Sistema sócioeducativo e em especial das Unidades Educacionais de Internação de Mato Grosso do Sul, de forma a preservar, consolidar e garantir os direitos da cultura indígena nas medidas sócioeducativas, por meio da articulação e o entrelaçamento entre os três sistemas de governo. Propiciar a nível nacional um novo olhar de forma significativa precursora de adequação legislativa, executiva e judiciária com projeções mundiais, para a garantia de direitos dos jovens indígenas que se encontram em conflito com a lei. Mostrar as dificuldades e deficiências do não cumprimento dos acordos realizados a nível internacional, os quais o Brasil, é o signatário dos direitos dos jovens indígenas desde 2007.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.318.813

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente protocolo foi avaliado favoravelmente pela CEP em primeira instância e em seguida aprovado pela CONEP em segunda instância, volta ao para validação final e despacho para a pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de forma correta conforme estabelece a regulação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a pesquisadora incluiu no Protocolo de Pesquisa todas as modificações determinadas pela CONEP, sou do parecer que o Projeto pode ser validado pelo CEP e enviado para a Pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Conselho acompanha o voto do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_888598.pdf	02/10/2017 19:22:26		Aceito
Outros	atend_parecer_conep_2149108.pdf	14/07/2017 13:58:28	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_Tcle_Resp_Legal.pdf	14/07/2017 13:53:47	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2_Tcle_adoles_7.pdf	14/07/2017 13:49:04	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
Folha de Rosto	7_folha_rosto_Silvia_1.pdf	14/07/2017 13:46:52	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Silvia.pdf	26/03/2017 02:53:37	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
Outros	6_Entrevista_com_operadores_de_Direitos.pdf	26/03/2017 02:46:15	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
Outros	5_Entrevista_adolescentes.pdf	26/03/2017 02:44:46	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
Outros	4_Entrevista_com_o_Diretor.pdf	26/03/2017 02:38:05	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.318.813

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_Tcle_Equipe_Op_direito.pdf	26/03/2017 02:36:19	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1_Declaracao_da_instituicao.pdf	26/03/2017 02:30:10	Silvia Mara Pagliuzo Muraki	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 06 de Outubro de 2017

Assinado por:
Márcio Luís Costa
(Coordenador)

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br